ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Carina Daniela dos Santos Ferreira

Relatório de Estágio

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

junho 2016

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Carina Daniela dos Santos Ferreira

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

junho 2016

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui se apresenta é o resultado da colaboração e contributo de várias pessoas, que no seu conjunto contribuíram para a construção de uma caminhada de aprendizagem. Neste processo de crescimento, quero expressar os meus sinceros agradecimentos a todos que para ela contribuíram, orientando, motivando, acompanhando, ouvindo, sugerindo, ou através de gestos simples que foram fazendo toda a diferença.

Agradeço primeiramente a Deus, por tornar a minha vida cheia de sentido, pelo seu amor incondicional por mim e por ter me ajudado sempre, dando-me forças para caminhar e constantes oportunidades para viver.

Um profundo agradecimento à minha família que amo. Aos meus pais, os grandes sacrificados com a minha ausência ao longo deste trabalho, pelo amor, por se orgulharem sempre de mim e pela compreensão da minha falta de disponibilidade.

Aos meus irmãos, a todos eles pela preocupação com a irmã mais nova. Ao Nando e à Belinha pelo questionamento constante de como estava a correr todas as etapas que passei, pela disponibilidade em ajudarem-me no que precisasse; à Sofia pela paciência, por ser também ela a afetada com a minha ausência e mau humor. Todos eles partilharam comigo o sonho de terminar este Mestrado, obrigada pelo carinho e amor de todos vocês.

Ao meu sobrinho, o David, por fazer aumentar o meu amor pelas crianças. Por ter vindo dar ainda mais sentido a todas as minha ações.

A todos os meus amigos pelas partilhas, sorrisos e companheirismo. Por todas as palavras de incentivo e, mais uma vez, pela paciência em aceitarem o meu "não" aos cafés e saídas.

Aos amigos do grupo (JSF Muro), agradeço por sempre demonstrarem acreditar em mim, pelo interesse em quererem saber das minhas experiências, por também aceitarem pacientemente a minha ausência em reuniões, ensaios e conversas, acreditando que sempre estive a cumprir o nosso lema de "Estar onde a nossa presença possa ser uma ajuda".

Às colegas de mestrado, principalmente à Carolina, à Carmen e à Diana, o meu sincero obrigada pelos bons momentos que passamos juntas, pelo ânimo e

pelas inúmeras trocas de impressões e constantes manifestações de força e incentivo.

À Ermelinda, o meu par pedagógico, agradeço por ter partilhado comigo as experiências e os seus conhecimentos. Aprendemos muito em conjunto.

Às professoras Supervisoras, Dr.ª Deolinda Ribeiro e Dr.ª Paula Flores, o meu sincero agradecimento pela orientação, disponibilidade e incentivo demonstrado ao longo deste processo de aprendizagem. Agradeço o apoio e o privilégio das suas orientações, das suas preciosas críticas e sugestões que muito enriqueceram este trabalho, enfim, por me terem feito crescer profissionalmente da melhor forma possível.

Agradeço à Escola Superior de Educação do Porto, por me ter disponibilizado qualidade na minha formação, ao permitir que fosse acompanhada por excelentes profissionais. Profissionais esses, que contribuíram para a minha construção de saberes mais sustentados através de reflexões realizadas, e para o meu crescimento pessoal e profissional.

À educadora cooperante Sofia, pela partilha dos seus saberes, pelas sugestões dadas para enriquecer as práticas, por ter contribuído para a minha formação como educadora.

Ao professor cooperante Pedro, pela disponibilidade, apoio, motivação que sempre procurou transmitir, pela confiança depositada em mim e por me ter feito crescer através das constantes reflexões sobre as minhas práticas.

A todas as crianças com quem tive o prazer de aprender ao longo do meu percurso de vida pessoal e profissional, e que de alguma forma contribuíram para cultivar o gosto pela Educação e pela riqueza e vantagem da formação para um perfil duplo.

Todas vocês são co-autores deste trabalho. Um enorme Obrigada!

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática Pedagógica em Ensino Supervisionado, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º.Ciclo do Ensino Básico, e apresenta a descrição e reflexão do percurso vivenciado pela mestranda em dois contextos educativos distintos.

A prática experienciada pela mestranda pretendeu desenvolver competências profissionais associadas à ação (planificação a avaliação) e à concretização de projetos de intervenção pedagógica, tendo por base um quadro concetual sustentado, de modo a adaptar-se às especificidades de cada contexto educativo. Neste sentido, a mestranda teve de adotar uma postura indagadora, reflexiva e crítica, que lhe permitisse agir com intencionalidade pedagógica. Com estas atitudes aproximou-se da metodologia de investigação-ação, investigando sobre as práticas com o intuito de as transformar e melhorar.

No decorrer deste processo de formação, marcado por sistemáticos momentos de reflexão colaborativa, a formanda teve oportunidade, não só de refletir sobre o seu percurso de prática, mas também sobre o seu quadro concetual, possibilitando reconhecer-se e ser reconhecida como uma profissional de educação. Assim, a Prática de Ensino Supervisionado, ao permitir contactar com a realidade educativa que se desenvolve nos contextos escolares, contribuiu para promover uma crescente capacidade de reflexão da mestranda e o questionamento sobre a própria ação educativa.

Perante o que foi exposto, ressalva-se que o tempo de estágio vivido em ambos os contextos educativos, assumiu-se como um importante motor para a construção de competências inerentes a um perfil duplo. Assim, foi tomando consciência das suas semelhanças e diferenças, que a mestranda valorizou a articulação e sequencialidade entre os níveis de educação.

Este percurso permitiu, por fim, um início de aprendizagem do que é ser educador e professor, bem como, a tomada de consciência da responsabilidade e amor exigidos.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; 1º. Ciclo do Ensino Básico; investigação-ação; articulação.

ABSTRACT

The present report falls within the scope of Pedagogical Practices in Supervised Teaching, from the master's degree in Preschool Education and 1st Cycle of Elementary School Teaching, and it presents the master student's description and reflection of her own experienced course in two distinct educational contexts.

The practice experienced by the master student intended to develop professional skills related to the action (planning and evaluation) and the implementation of Pedagogical intervention projects, based on a sustained conceptual frame in order to adapt to each of the different educational contexts specificities. In this sense, the master student had to adapt a critical and reflexive questing posture, which would allow her to act with pedagogical intentionality. With this behavior the master student approached the "investigation-action" methodology, investigating the practices with the aim to change and improve them.

In the course of this training process, well-marked by systematic moments of collaborative reflection, the master student had the opportunity to think over both her course of practice and the conceptual frame, enabling her to recognize and be recognized as an education professional. Therefore, by allowing the contact with the educational reality that is developed in different school contexts, the Supervised Teaching Practice has contributed to promote an increasing capacity for reflection by the master student and the questioning about the educational action.

Hereupon it should be noted that the training duration in both educational contexts was an important factor for the creation of skills associated to a double profile. Therefore by becoming aware of their differences and similarities the master student valued the sequencing and articulation between the different levels of education.

In the end, this course allowed an early learning about the meaning of being an educator and teacher, as well as taking conscience of the responsibility and love it requires.

Key words: Preschool Education; 1st Cycle of Elementary School; "investigation-action"; articulation.

ÍNDICE

Lista de abreviaturas xi

Introdução 1

Capítulo 1 - Enquadramento teórico e legal 3

1. Os referentes teóricos da ação 4

1.1. Conceções de aprendizagem, currículo e avaliação em EPE. 10

1.2. Conceções de aprendizagem, currículo e avaliação em 1º. CEB 18

Capítulo 2 - Caraterização Do Contexto De Estágio E Metodologias De Investigação 27

1. Caraterização do contexto de estágio em EPE 27

1.1. Caraterização do grupo de crianças 29

2. Caraterização do contexto de estágio em ensino do 1º.CEB 32

2.1. Caraterização da turma 35

3. Metodologias de Investigação 37

Capítulo 3 – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos 45

1. O percurso formativo em contexto de Educação Pré-Escolar. 46

2. O percurso formativo em contexto de 1º. Ciclo do ensino básico 58

Metarreflexão 77

Referências bibliográficas 83

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico
EPE – Educação Pré Escolar
ETI - Escola a Tempo Inteiro
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Este relatório traduz o percurso realizado ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Estes momentos de prática foram realizados numa Instituição Privada na zona metropolitana da Maia, no caso do Pré-Escolar, e no caso do 1ºciclo, numa Instituição de Ensino Público na cidade de Matosinhos.

As unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em Educação Pré-Escolar e de Prática Pedagógica Supervisionada em Ensino do 1º. Ciclo apresentam-se como uma etapa fundamental nesta formação enquanto educadora/professora, na medida em que permite contactar com a realidade educativa que se desenvolve nos contextos escolares. Através da PPS foi possível colocar em prática procedimentos e estratégias, e articular os vários saberes, associando-os à prática educativa e desenvolvendo assim, a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares.

O período de prática em ambos os contextos desenvolveu-se por aproximação à metodologia de investigação-ação, através da observação, planificação, ação e reflexão, quase de uma forma cíclica, enquanto pilares de toda a prática educativa permitindo, desta forma, problematizar e reajustar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem. Estes momentos foram realizados em díade de formação e acompanhados pelos orientadores cooperantes e pelas professoras supervisoras da ESE-IPP. Por sua vez, estes agentes colaboraram entre si e com o par pedagógico em momentos de reflexão, com vista a melhorar a ação das equipas educativas. De acordo com as competências previstas na ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º. CEB, a mestranda desenvolveu várias capacidades tais como a mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos e didáticos; problematização de recursos educativos e contextos; planificação e avaliação no âmbito da ação educativa; concretização de projetos de intervenção pedagógica no 1º. CEB; entre outras.

De modo sequencial, o presente relatório encontra-se estruturado em duas partes: pré-textual e textual. A primeira parte, contém os agradecimentos, o

resumo, o abstract, o índice, o índice e a lista de abreviações. Na segunda parte encontra-se a introdução, uma divisão lógica em três capítulos, e uma metarreflexão. No que se refere ao primeiro capítulo, neste encontra-se o enquadramento teórico e legal relativamente à Educação Pré-Escolar e ao 1º. Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo, são abordas as diferenças e semelhanças entre os dois níveis de ensino, procurando demonstrar a articulação existente entre eles. No segundo capítulo, está consagrada a contextualização dos contextos de prática pedagógica e a fundamentação das opções educativas e metodologias de investigação. Em relação ao terceiro capítulo, o mesmo apresenta uma análise crítica e reflexiva de algumas atividades pedagógicas desenvolvidas e dos resultados obtidos, pretendendo evidenciar o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais desenvolvidas. Por sua vez, na metarreflexão, são apresentados os aspetos mais significativos da ação desenvolvida e o seu contributo no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. O desenvolvimento destas competências decorreu da identificação de potencialidades e constrangimentos vivenciados tanto na valência de Educação Pré-Escolar, como de 1.º CEB. Por fim, a parte pós-textual abarca as referências bibliográficas.

Assim, este relatório reflete o processo de construção da profissionalidade docente da futura educadora e professora que se reconhece no seu desempenho como portadora de saberes didáticos e pedagógicos sustentados por um quadro teórico consistente. Através deste percurso de ações educativas, parte delas aqui descritas e refletidas, é possível compreender o contributo deste processo para a formação global da mestranda.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

"O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação"
(Kant, 1996, p.15)

A formação da humanidade é promovida através da educação, e é nas primeiras etapas (Pré-Escolar e Ensino Básico) que se constroem os alicerces para o seu desenvolvimento integral.

Tendo em conta a organização curricular da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é fundamental encarar a Educação Pré-Escolar numa perspetiva de continuidade educativa, encarando-a "(...) como a base do processo de educação ao longo da vida" (Silva, 2001, citado por Serra, 2004, p.70). Assim, na fase seguinte a esta, o Ensino Básico, pretende-se que a criança consiga aprofundar as aprendizagens adquiridas no nível antecedente, para níveis de abstração mais elaborados (Bravo, 2010).

Segundo Zabalza (2004, citado por Cruz, 2008, p.74) esta "ideia de continuidade está subjacente à de união, coerência e complementaridade", pretendendo-se, deste modo, que haja uma ligação entre os diferentes ciclos e que se complementem um ao outro. Assim, ao longo deste processo pretende-se, que em cada fase se tenha em conta as aquisições já realizadas pelas crianças, de modo a não haver repetições que, por consequência, poderiam levar à desmotivação. Ao invés disso, esta continuidade educativa deve sim, introduzir o que é novo, apoiando-se em novas tarefas e novos significados construídos e experienciados (Marchão, 2010). Assim, no presente capítulo serão apresentados referenciais teóricos que serviram de alicerces para a prática pedagógica da mestranda em ambos os contextos, bem como os documentos que norteiam a ação nos dois níveis de educação.

1. Os referentes teóricos da ação

Ao analisarmos o que aproxima a educação Pré-Escolar da educação do 1º.Ciclo, verificámos que muitas dimensões aproximam estes dois níveis de educação. Para Formosinho (1996), a concetualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa - o ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico. Também Silva (1981), referiu que "aparentemente, poder-se-ia pensar que há algumas características comuns ao jardim-de-infância e ao 1º Ciclo do Ensino Básico (1º.CEB) que seriam facilitadoras da transição, tais como, correspondem ambos a um regime de monodocência…" (p. 90). Para além disso, existem metodologias que, além de serem comuns, permitem uma articulação entre os dois níveis de educação e uma transição adequada de um nível para o outro. Neste contexto salientamos o trabalho de projeto, por possibilitar que educadores e professores se articulem e elaborem propostas curriculares que possam abranger os diferentes níveis educativos de um modo articulado. Esta metodologia tem-se revelado comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata (Katz, 2009). Pode, ainda, ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico.

Autores como Edwards (2005, citado por Vasconcelos, 2012) consideram ainda ser possível introduzir uma orientação para o trabalho de projeto na ação pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos, sendo que o educador deve ser capaz de entender o "nicho ecológico" no qual a criança se foi desenvolvendo.

Independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins-de-infância ou pelas escolas do 1º Ciclo, acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de atividades/ aulas (Katz & Chard, 1997, 2009), poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento (Vasconcelos, 2009). Neste sentido, advoga-se a promoção do trabalho de projeto como modelo de ensino e aprendizagem para os dois níveis educativos.

No âmbito de projeto, realçamos as teorias construtivistas, uma vez que reconhecem o papel da criança no seu próprio desenvolvimento, ao assumir que a criança constrói o seu próprio conhecimento do mundo.

Assim, as interações entre a criança e o seu ambiente são também reconhecidas pelas teorias sócio construtivistas que, encarando igualmente a criança como participante ativa no seu próprio desenvolvimento, realçam o papel das outras pessoas e da própria cultura. Estas teorias, reforçam a importância do desenvolvimento de um vocabulário relevante para as crianças, de modo a permitir-lhes formular ideias, questionar, expor e argumentar, como um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo (Portugal, 2009).

No âmbito da conceção e desenvolvimento curricular, para ambos os níveis de educação, se preconiza que educadores e professores do 1º CEB, para além de utilizarem metodologias comuns, devem também procurar articular as atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas. Estas, devem partir de situações do quotidiano e da vida das crianças, da observação e questionamento da realidade, ou seja, do que as crianças já sabem. Recomenda-se ainda, que os docentes dos dois níveis educativos articulem as informações que as crianças dominam com os novos conteúdos curriculares das várias áreas de forma integrada, adequando e diversificando as situações (espaços, tempos, grupos), os recursos, as estratégias e os materiais que devem ser estimulantes e desafiadores.

No que se refere à relação e à ação educativa, para os dois contextos, a ação dos educadores e dos professores do 1º CEB deve incidir na promoção de situações de interação e cooperação orientada para a integração e troca de saberes, permitindo e desenvolvendo, em cada criança, intervenções personalizadas, autónomas e críticas. Neste sentido, o professor/educador garante o bem-estar afetivo, emocional, cívico e social das crianças/alunos, relacionando-se positivamente com elas e com as famílias, predispondo-as, desta forma, para as aprendizagens.

Em qualquer nível educativo, temos a criança como um ser humano, pelo que exige respeito pelas diferenças individuais e ritmos de aprendizagem de cada um. Quando Santos et al. (2010) afirma que "a escola está normalmente organizada de forma a ensinar todos como de um só se tratasse" (p.13), pretende traduzir a igualdade e a imparcialidade que deve existir, mas salientando, simultaneamente, que o ensino se deve estruturar promovendo a diferenciação pedagógica. Porém, esta é muitas vezes erradamente interpretada como uma forma de ensino individualizado (Pinto, 2007). Ora, a intenção desta expressão

- “diferenciação pedagógica” – pretende sim, que o docente tenha um olhar individualizado sobre cada um, de forma a recolher a informação que os alunos vão dando para a interpretar e agir em conformidade. Neste sentido, ao valorizarmos as individualidades de cada um e simultaneamente as interações e trocas de saberes e experiências entre pares, estamos a estimular a cooperação. Estamos ainda, a habilitar as crianças para o exercício de uma cidadania responsável, onde assume particular importância o incentivo à autonomia, à criatividade e à promoção de atitudes e valores socialmente aceites (Laranjeiro, 2011).

No âmbito da planificação e da avaliação, para ambos os níveis, prescreve-se que educadores e professores do 1º ciclo organizem, desenvolvam e avaliem o processo de ensino e aprendizagem com base na análise dos conhecimentos, isto é, com base naquilo que eles sabem, e nas competências, ou seja, aquilo que já são capazes de fazer. Estes dados podem ser adquiridos através do que o educador/professor vai observando em cada criança, e no grupo/turma em situações concretas, o que implica a avaliação integrada no processo. Os profissionais de educação devem, por isso, planificar atividades integradoras de vários saberes, com base em situações e problemas, promovendo a capacidade da sua identificação e resolução, através da pesquisa, tratamento e produção de informação, introduzindo a utilização de tecnologias de informação e de comunicação (Vasconcelos, 2009). Porém, explicitando a singularidade de cada nível, na Educação Pré-Escolar (EPE), o educador deve ter em conta as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo, estimulando a sua curiosidade pelo que as rodeia, e as disposições para aprender (idem.). Já o professor do 1º CEB, deve fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens, promovendo a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola (Laranjeiro, 2011), mas não descurando também os interesses e motivações da turma.

No sentido de atender à diferenciação pedagógica, segundo Santos et al. (2010), em ambos os níveis de ensino, as atividades e tarefas preparadas deverão ser adequadas ao perfil do grupo/turma, respeitando as caraterísticas, gostos ou interesses semelhantes ou não. Por sua vez, a avaliação e os ajustamentos contínuos deverão também atender a todas estas variáveis.

Relativamente ao perfil de aprendizagem, o professor deverá ter em conta os estilos de aprendizagem, o talento dos seus estudantes e o tipo de inteligência, com o sentido de diferenciar situações de ensino em função do perfil de aprendizagem. Com base nestas informações, facilmente se conclui que a diferenciação do ensino exige trabalho exaustivo de planeamento, mas, sem dúvida, eficaz para o sucesso de todas as crianças e alunos.

De acordo com Roldão (2009), para que a educação de base seja uma realidade, a escola tem de recorrer à diferenciação curricular orientada para a inclusão, permitindo que todos acedam a níveis de sucesso idênticos através de procedimentos diversos. Para que isto seja possível, e para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido, o professor deve ter em conta a diferença individual e o respeito por essa diferença, entre outros aspetos já referidos anteriormente, tais como, a valorização das experiências anteriores do aluno, os seus interesses e valorizar as pequenas e grandes conquistas.

Também a valorização da pedagogia da participação para ambos os níveis, releva as crenças e saberes da essência da pedagogia, e, simultaneamente, a valorizar a ação e os valores da criança.

Ao nível da EPE e do 1º.CEB, é necessário realçar-se o Movimento da Escola Moderna (MEM) que, de acordo com Niza (2013), assenta em três ideias fundamentais: cooperação, comunicação e a participação. Acresce que para os docentes que privilegiam nas suas práticas este modelo, a escola é um espaço onde se iniciam as práticas de cooperação e de solidariedade para uma vida democrática. Os alunos, por negociação progressiva, vão sendo encaminhados desde o planeamento até à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação. A escola é vista, então, como uma comunidade de partilha das experiências, das vivências e dos conhecimentos de cada um. Partilha essa, que contribui para a construção de novos conhecimentos e até mesmo para o desenvolvimento das crianças. De acordo com esta perspetiva, o trabalho de grupo ganha um valor especial "como promotor das aprendizagens escolares e a participação na vida quotidiana do grupo-turma, na gestão diária do trabalho curricular e no desenvolvimento dos projectos curriculares" (Belchior, 2004, p.102). Assim, este modelo defende que a constituição dos grupos de crianças deve ser feita, não por níveis etários, mas sim de forma vertical. No que diz respeito às tarefas do dia, encontram-se duas etapas, a da manhã e a da tarde, sendo que o dia decorre em nove momentos distintos: acolhimento;

planificações em conselho; atividades e projetos; pausa; comunicações de aprendizagens feitas; almoço; atividades de recreio; atividade cultural coletiva, terminando o dia com um balanço em conselho (Oliveira-Formosinho, 2013). Cada momento inicial diário deve ser entendido como um espaço de acolhimento, onde se pode e deve dialogar com as crianças no sentido de as predispor para as atividades que sucederão.

No âmbito do espaço, podem-se realmente verificar diferenças entre estes dois níveis de ensino. Ao nível do Pré-Escolar, o sistema do espaço educativo desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas de atividades distribuídas à volta da sala, e de uma área central polivalente para trabalho coletivo. De acordo com o MEM, cada uma destas áreas de atividade deve aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com exceção da área de jogo e "faz de conta".

As paredes das salas de atividades, quer seja no jardim de infância, ou de aulas no 1º ciclo, servem como expositores permanentes das produções das crianças, onde rotativamente se revêm nas suas obras. Será também numa das paredes, que as crianças poderão encontrar todo um conjunto de mapas de registo que ajudem à planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas. Tal aspeto revela-se muito importante, pois as crianças "podem manifestar o que lhes agrada e o que não lhes agrada, bem como o que propõem e o que consideram mais relevante" (Formosinho et al. , 2007, p.179). Esta técnica é designada por "diário de turma".

Quando comparado com outros modelos curriculares, o MEM assume uma posição intermédia, ou seja, apesar de existirem atividades previamente estabelecidas, são as crianças que escolhem os temas que querem tratar, algo que nem sempre se verifica nos restantes modelos curriculares. A planificação das atividades e projetos é feita seguindo as sugestões das crianças, registadas no diário de grupo do dia anterior, sendo dada às crianças a oportunidade de poderem avançar autonomamente ou com a colaboração dos colegas.

Tanto as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como o Currículo Nacional do Ensino Básico enfatizam a necessidade de articulação, através da colaboração entre educadores e professores.

Comparando os documentos orientadores para estes dois ciclos educativos (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e a Lei de Bases do Sistema Educativo), em relação aos objetivos gerais enunciados para os dois níveis educativos, como

expõe Serra (2004), existe uma continuidade educativa que se reflete numa determinada progressão dos objetivos, através de um alargamento e aprofundamento das dimensões apresentadas. Analisando as áreas de conteúdo das OCEPE (DEB, 1997) e do Programa do 1ºCEB (DEB, 2004), constatamos que existe, ao nível legal, a preocupação pela continuidade educativa, numa lógica de seguimento e aprofundamento dos conteúdos curriculares a promover.

Em termos da estrutura de organização curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico verificamos que as áreas que compõem ambos os currículos estabelecem uma relação de proximidade. Neste sentido, Laranjeiro (2011) apresenta uma análise das áreas de ambos os níveis educativos e salienta que no que se refere à área da Formação Pessoal e Social, por exemplo, ambos os níveis evidenciam que a criança/aluno desenvolva a sua identidade, que reconheça as suas caraterísticas, que se preocupam com a sua inserção na sociedade, a vivência em grupo, a aquisição de regras, aquisição de autonomia na realização das atividades propostas e da promoção da educação multicultural.

No entanto, é necessário ter em consideração que a valorização dos conteúdos a aprender deverá ser encarada de forma diferente, nomeadamente "(…) no Jardim de Infância, os conteúdos são utilizados apenas como pretextos para a actividade, situando-se por conseguinte ao nível dos meios (…)" (Ribeiro, 2002, citado por Marchão, 2010, p. 51), enquanto que "na Escola do 1.º Ciclo eles são utilizados em si mesmos, como aspectos da realidade a aprender e a entender como tal" (Marchão, 2010, p.51).

Apesar da articulação curricular e a continuidade educativa se relacionarem e complementarem, existem diferenças entre ambas, uma vez que a articulação curricular cria nexo entre níveis educativos diferentes, e a continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes (Serra, 2004). Mesmo tendo em conta essas diferenças entre as duas etapas, é possível promover uma articulação, tal como refere Portugal (2002).

Tendo em conta que os educadores e professores devem estar cada vez mais despertos para encontrar estratégias e mecanismos que promovam a articulação curricular entre os dois níveis, devem ser proporcionadas, na Educação Pré-Escolar, condições que facilitem o sucesso escolar das crianças no 1.ºciclo. Para isso, é fundamental a cooperação entre os profissionais de ambos os níveis

educativos, pois o processo de transição da criança deverá ser "(...) uma passagem harmoniosa na e pela instituição" (Roldão, 2008, citado por Bravo, 2010, p. 17).

Neste sentido, é importante que educadores e professores estabeleçam contactos, que planifiquem atividades conjuntas, onde participem as crianças de ambos os níveis, com o intuito de facilitar o processo de transição que deverá ser acompanhado pelos docentes e pela família. Dessa forma, a transição constituir-se-á como um processo natural, sem se tornar penoso para as crianças (Marchão, 2010).

1.1. Conceções de aprendizagem, currículo e avaliação em EPE.

A partir de 1997, a Educação Pré-Escolar foi considerada pelo Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, como "a primeira etapa da educação básica" (Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro). Ao considerar a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, esta lei (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) veio consagrar os objetivos da ação com as crianças. Deste modo, cabe à EPE o desenvolvimento pessoal e social da criança, numa perspetiva de educação para a cidadania, formando cidadãos conscientes e solidários, e criando oportunidades que permitam a sua inclusão na sociedade.

Nesta faixa etária que corresponde à fase da Educação Pré-Escolar (3 aos 5 anos), uma das mais importantes funções de um educador é saber interpretar as pequenas manifestações das crianças, para poder ir ao encontro dos seus interesses e satisfazer as suas necessidades. Partindo do pressuposto que as necessidades básicas destas crianças passam por necessidades de segurança, amor, apreço, autoestima e autorrealização, cabe ao educador perceber o que cada criança sente em determinada situação e valorizá-la pelas pequenas conquistas que consegue realizar (Sousa, 2014). A partir do momento em que estes aspetos são assegurados, tudo o resto tem de ser adequado ao grupo de crianças com o qual se está a trabalhar, adequando as estratégias ao

desenvolvimento de cada uma delas e fornecendo os materiais que as ajudem a potenciar, ao máximo, as suas capacidades.

De acordo com Engberg (1995), as crianças são diferentes pelas suas origens, contextos sociais, caraterísticas, interesses e qualidades pessoais que são mutáveis e por isso se diz que cada um "possui um ritmo próprio de aprendizagem". O nosso papel (de educadores) é permitir que cada uma aprenda e se desenvolva ao seu ritmo experienciando, com métodos que melhor lhe garantam o êxito, seguindo percursos pessoais.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) os modelos pedagógicos podem ser "um muro ou uma janela que facilitem ou dificultem a jornada de aprendizagem do professor no seu percurso de desenvolvimento (…) e por via indirecta facilitar ou dificultar as jornadas de aprendizagem da criança" (p. 31). Neste sentido, podemos considerar que um modelo pedagógico deve ser para o educador uma espécie de janela, pois este constitui o suporte da sua intencionalidade educativa que tem como fim único que as crianças se desenvolvam e aprendam. Assim, indo ao encontro desta ideia, Oliveira- Formosinho (2007) aponta para o desenvolvimento de um currículo em que o adulto deverá proporcionar à criança experiências de aprendizagem onde ela, por iniciativa própria, constrói o conhecimento, atribuindo ao adulto essencialmente o papel de "observar e apoiar e, posteriormente, analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual" (p. 60).

Cada modelo curricular, à luz de Spodek e Brown (2002, p. 194),

> "assenta em teorias de desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as, crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem."

Segundo Oliveira- Formosinho (2007), os modelos curriculares para a educação de infância, de cariz socio construtivista, mais divulgados em Portugal, são o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Modelo Curricular High-Scope e o Modelo Reggio Emília.

Estes modelos têm princípios em comum, que se baseiam no respeito pelos interesses e capacidades de cada criança, encarando-a como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, isto é, capaz de levantar problemas, formular hipóteses, comprovar as mesmas, resolver problemas e chegar a conclusões.

Enquadrando estes modelos numa vertente socio construtivista, base sustentadora da prática educativa, será feita uma breve análise integrada nesses modelos curriculares, abordando somente os pontos, considerados como mais relevantes para este relatório.

O modelo High-Scope tem uma orientação construtivista, onde a aprendizagem ativa é definida por uma aprendizagem que tem por base a própria ação, que permite às crianças viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da própria reflexão que as ajuda a dar sentido ao mundo. Esta aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. Neste caso, o adulto tem a função de mero apoiante durante as suas conversas e brincadeiras com as crianças, adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (Hohmann & Weikart, 2009). Segundo Piaget, citado por Hohmann & Weikart (2009, p.19), "o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos". Esta perspetiva mostra que o conhecimento da criança não depende só dela nem de outros fatores como os materiais e o contexto de forma isolada, mas sim da interação entres estes. A aprendizagem pela ação, é, assim, definida como a aprendizagem na qual a criança através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com outras crianças, adultos, ideias e acontecimentos constrói as suas conceções sobre o mundo que a rodeia.

Tendo em conta que o contexto físico tem uma grande influência no comportamento e desenvolvimento das crianças, este modelo apresenta um planeamento para a estrutura do centro educativo, bem como na seleção dos materiais apropriados. Assim, os adultos devem organizar o espaço da sala em áreas de interesse específicas, de forma a apoiar e estimular o constante interesse das crianças em idade pré-escolar, envolvendo-as em brincadeiras e experiências que desenvolvam a sua criatividade. Nesta planificação do espaço, é importante reconhecer a capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2009), de modo a adquirirem um sentido de responsabilidade e a perceberem que as suas decisões e opiniões terão sempre um efeito ou consequência associados. Porém, existem algumas linhas orientadoras neste modelo que devem ter em conta o facto de o espaço ser atraente para as crianças; estar dividido em áreas de interesse de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeira; as áreas de interesse são organizadas

de forma a assegurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre os espaços; os materiais são em quantidade e apoiam uma grande variedade de experiências lúdicas; os materiais refletem a vida familiar das crianças, entre outros aspetos.

Para além da organização do espaço, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa, permitindo assim que as crianças possam antecipar o momento que vem a seguir e atribuir um significado àquilo que fazem. O facto da rotina diária oferecer uma estrutura para os acontecimentos do dia, define a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares, permitindo-lhes desta forma, saber adequar as suas interações e o saber-estar aos momentos certos. Para além disso, esta rotina fornece uma organização social que cria uma comunidade e "prepara o palco para as interacções sociais em desenvolvimento" (Hohmann & Weikart, 2009, p.225), proporcionando um ambiente psicologicamente seguro e com significado para a criança (idem.), aspetos essenciais para um correto e saudável desenvolvimento da criança.

A rotina diária é construída a partir dos seguintes segmentos temporais: planear-fazer-rever. No processo de planear, cada criança partilha com um adulto o que pretende fazer, sendo que o adulto observa e ouve pedindo clarificações e regista o plano da criança; no processo de fazer as crianças fazem aquilo que planearam e continuam essa atividade até terem completado os seus planos ou decidirem modificar. Após cerca de 45-55 minutos, as crianças devem arrumar e limpar guardando os materiais e os seus projetos inacabados no local certo. Por fim, a última etapa (rever) consiste numa partilha e discussão por parte das crianças com os adultos acerca do que fizeram, ajudando as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias ações.

Na abordagem High-Scope, avaliar é um processo diário e contínuo, onde toda a equipa educativa reúne informações válidas sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas.

No que se refere ao modelo Reggio-Emilia, este tem sofrido, ao longo do tempo, diversas influências e evoluções de teorias e práticas de autores como Piaget, Freinet, Dewey, Vygotsky e Erikson. Este modelo aponta para a ideia de criança como Ser construtor do seu próprio crescimento e considera que o objetivo do ensino é a aprendizagem (Edwards, Gandini & Forman, 2008).

O modelo Reggio Emilia, tal como o modelo High-Scope, dá importância à aprendizagem através da ação e ao planeamento e desenvolvimento de projetos em que as crianças desenvolvem as suas capacidades metacognitivas.

Considerando a centralidade da criança no modelo, é preciso envolvê-la nos diferentes momentos previstos, como o planeamento das ações, projetos, atividades, bem como na revisão do que foi feito, estabelecendo com elas conversas relevantes e significativas sobre o que aconteceu. É importante que a criança perceba o valor que o professor dá às suas opiniões, hipóteses e conclusões para que se sinta motivada a continuar as suas experiências e explorações (Katz, 1999, citado por Oliveira-Formosinho, 2013).

A metáfora do poema das "Cem linguagens" de Lóris Malaguzzi, tenta traduzir os múltiplos processos de expressão, evitando que uma ou outra se sobressaia no trabalho com as crianças. Ao contrário do que pode parecer com a afirmação anterior, este modelo atende à diferenciação pedagógica. O facto de evitar que uma ou outra expressão se sobressaia, isto não quer dizer que as crianças devam trabalhar sempre sobre os diferentes processos de expressão, mas sim, que têm a possibilidade de ter acesso a todas essas formas de expressão. Posteriormente, e como será de esperar, através deste modelo a criança poderá sentir-se mais motivada para uma determinada expressão, havendo lugar para essa individualidade e a oportunidade para a criança se expressar da forma que mais a faz sentir bem.

Como refere Malaguzzi (2000), citado por (Oliveira-Formosinho, 2013) o objetivo do projeto "Reggio Emilia" é promover a educação das crianças através do desenvolvimento de todas as suas linguagens: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafísica, lógica, imaginativa e relacional. Neste sentido, a criança para comunicar por todos estes meios, deve ter ao seu alcance instrumentos e incentivos para expressar o que sente e pensa de formas variadas.

O modelo Reggio Emilia, refere-se à sala de atividades (e a todos os pilares do ambiente educativo como os espaços, tempos, materiais e interações) como um "terceiro educador" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.120), uma vez que se preocupa com a sua organização de modo a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade. Por sua vez, a pedagogia das relações é o elemento crucial de todo o processo educativo pois é fundamental que todos os

intervenientes percebam as vantagens da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo (Lino, 2007). Assim, tal como no modelo anterior, todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa (Oliveira-Formosinho, 2013). Em todas as escolas apoiantes deste modelo, existe um espaço comum, a *piazza*, onde se encontra a área do faz-de-conta e a área de expressão dramática, com material adequado para a realização de fantoches e outros materiais de expressão; um *atelier*, sala de música, biblioteca, refeitório, cozinha e diversas casas de banho. Existem grandes superfícies de vidro que tornam possível uma certa continuidade entre os espaços e isso beneficia a envolvência, a interação e a comunicação entre toda a comunidade educativa. O ambiente é criado de forma a transmitir calma, bem-estar e relaxamento, pois só desta forma se poderá apelar ao envolvimento das crianças (Filgueiras, 2010). O espaço exterior é também cuidadosamente pensado e planeado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior. Também os espaços verticais, como as paredes, desempenham uma função pedagógica importante, salientando que as paredes têm voz e que documentam experiências. Estas servem de instalação onde são expostas as produções das crianças, registos escritos do adulto, fotografias, espelhando histórias da própria comunidade educativa.

O tempo, de acordo com o modelo Reggio Emilia, também merece uma atenção estando organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação. Assim, nestes horários, existe espaço para as crianças terem momentos individuais e em pequeno e grande grupo, e de modo a poderem selecionar os materiais e instrumentos necessários para levarem a cabo os seus projetos e o que se propuseram a realizar. Para além disso, ao longo do dia as crianças são responsáveis por algumas tarefas do quotidiano tais como pôr a mesa, tratar das plantas e dos animais, dar apoio na cozinha, limpar os materiais e os equipamentos do *atelier* (Baracho, 2011).

A nível das interações, a relação entre adulto e criança assume um papel fundamental. O papel do educador é, assim, o de criar um contexto educacional de conforto, confiança e motivação, onde as teorias e curiosidades das crianças são escutadas e valorizadas. É através das interações em que a criança atua e das

suas próprias investigações, que constrói as suas teorias sobre o mundo, as quais partilha e comunica com os adultos e as outras crianças. Deste modo, neste modelo pedagógico privilegia-se o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança, que implica reciprocidade, isto é, escutar e ser escutado, ouvindo com todos os sentidos (Oliveira-Formosinho, 2013).

No que diz respeito aos trabalhos de projeto, estes resultam de uma colaboração entre as crianças, os educadores, o pedagogo, os pais e outros elementos da comunidade envolvente. Como se espera de todos os projetos, neste modelo, o trabalho de colaboração e reflexão em grupo, permite a aprendizagem cooperativa e a emergência das zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1979, referido por Oliveira-Formosinho, 2013.). Neste tipo de trabalhos, são as crianças que lideram o trabalho que se desenvolve e os educadores assumem a responsabilidade de apoiar as dinâmicas propostas e criadas, providenciando os recursos necessários para a aprendizagem das crianças.

O currículo em EPE, surge de um plano de intenções elaborado, pensando na criança e no que é importante na sua vida e do qual fazem parte as situações que ocorrem no dia-a-dia, programadas ou não, e que levam à aprendizagem (Aniceto, 2010). Corresponde às experiências de aprendizagem efetivas que as crianças vivem sejam elas através de atividades e experiências propostas pela educadora ou das interações e descobertas por parte da criança.

Seja qual for a intenção, quando se elabora um currículo para a Educação Pré- Escolar, Gaspar (1990, citado por Serra, 2004) considera que deste devem fazer parte os objetivos que se pretendem alcançar, os conteúdos de aprendizagem que se irão transmitir e os processos de avaliação utilizados.

Em 1997 foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, surgindo da "(...) necessidade de se encontrar uma referência comum para toda a educação de infância" (Serra, 2004, p.68). As OCEPE "constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças" (ME/DEB, 1997, p. 13). Estas Orientações definem-se por não ser

> "um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças." (ME/DEB, 1997, p.12).

O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar deverá ter em conta a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa, a intencionalidade e a avaliação e, nesse sentido, deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por sua vez, este ambiente educativo admite diferentes níveis em interação, nomeadamente, a organização que o educador faz do grupo de crianças, como é organizado o espaço onde se desenvolvem as atividades e a gestão do tempo. Esta abordagem sistémica e ecológica, resultante dos diferentes níveis em interação possibilita que a criança não só seja influenciada como também influencie o que a rodeia.

Daqui surge a importância da avaliação contínua do processo educativo, pois "possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem [e] ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos" (ME/DEB, 1997, p. 94).

Após uma breve análise das OCEPE, pode-se afirmar que são um documento que suporta e orienta a atuação do educador, que pode dar o seu contributo na construção do mesmo, tendo em conta o grupo de crianças que tem e objetivando um currículo feito com as crianças e não para as crianças (Carvalho, 2010).

No que se refere à avaliação, na Educação Pré-Escolar a avaliação ocorre diariamente permitindo "avaliar os processos e os efeitos, tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo", (ME/DEB, 1997, p.27).

De acordo com a Circular nº.4 de 2011, a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo com enfoque nas interações da criança, que procura torná-la protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das suas dificuldades e como as pode ultrapassar. Esta avaliação implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às caraterísticas de cada criança individualmente e do grupo, incidindo preferencialmente sobre os processos, entendidos numa "perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção" (p.1). Por fim, avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, através de uma recolha diária de informação relevante, como forma de apoiar e

sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação formativa constitui-se, assim, como "instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador" (Circular nº. 4/2011, p.2).

Neste sentido, importa referenciar que o papel de educador ou educadora é crucial em todo o processo de desenvolvimento da criança, uma vez que são responsáveis por "construir cabeças" que percebam que podem transformar as suas vidas e a de outras pessoas. Segundo Paulo Freire (2002), *o* indivíduo deve "saber sua realidade, para só então transformá-la".

Estes profissionais de educação são também mediadores, que transmitem energia para outros, não o conhecimento, mas sim, a energia que existe na relação educador-aluno, pois é uma relação de emoções, de afinidades, de entendimentos, de escolhas e de intuições, baseadas no respeito pelo ser Humano (Mattos, S. & Mattos, J. n.d.).

1.2. Conceções de aprendizagem, currículo e avaliação em 1º. CEB

No que se refere ao Ensino Básico em Portugal, este constitui-se como

> "a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade" (DEB, 2004, p.11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86 de 14 de outubro) refere que o Ensino Básico é organizado por três ciclos de ensino, subdividindo-se cada um em anos de escolaridade, nomeadamente, o primeiro em quatro anos, o segundo em dois anos e o terceiro em três. Ao longo deste percurso que

é o Ensino Básico, pretende-se que a criança consiga aprofundar as aprendizagens adquiridas, no nível antecedente, para níveis de abstração mais elaborados (Bravo, 2010).

Quanto aos objetivos do 1º.CEB, elencados na LBSE, destacamos o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade das crianças; a garantia da aquisição de domínios de saberes e o fomento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Segundo a matriz curricular, a estrutura curricular do 1.º ciclo apoia-se em áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e a Educação Moral e Religiosa que surge como área curricular de frequência facultativa (Decreto-Lei n.º 139/2012). A existência destas múltiplas áreas numa abordagem estanque e isolada, mostra uma tendência para o "escolocentrismo" (Correia & Matos, 2001), promovendo o alargamento do tempo escolar. Ora, esta situação leva a mestranda a refletir sobre a política da "escola a tempo inteiro", onde parece que a escola é vista como o único espaço educativo, esquecendo-se que outros espaços de educação devem ser valorizados, tais como espaços familiares, associativos, sociais, culturais, etc. (Pereira & Vieira, 2006). Neste sentido, seria necessário separar o que é essencial e obrigatório do que deveria ser opcional e responder a diferentes necessidades de diferentes crianças (Pires, 2012). Com esta política de ETI, parece estar subjacente uma tentativa de extinguir uma ação educativa globalizada, tendendo a assumir o conceito de educação numa só instituição, sendo responsabilidade única do Estado ou da direção da escola.

Uma vez que as aprendizagens significativas também estão relacionadas com as vivências, fora ou dentro da escola, é importante que a educação não se feche apenas no espaço da escola tal como preconiza a política da ETI. Por isso, deve-se ter em conta a cultura do aluno, os seus interesses e necessidades, para auxiliar no seu processo de desenvolvimento.

Neste sentido, os alunos devem ser expostos a vários tipos de aprendizagens, são elas as aprendizagens diversificadas, as aprendizagens socializadoras e as aprendizagens integradas. As aprendizagens diversificadas decorrem da exploração de um conteúdo utilizando diferentes recursos; as segundas, estão relacionadas com situações que promovem o desenvolvimento pessoal do aluno

e a sua integração nos contextos socioculturais, incentivando a autonomia e a solidariedade; por fim, as aprendizagens integradas provêm das situações vividas ou imaginadas pelo aluno e que tenham sentido na sua cultura. Note-se que para promover estas aprendizagens o professor deverá respeitar as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagem de cada aluno; valorizar as experiencias e vivências anteriores; ter em consideração os interesses e necessidades individuais; estimular as interações e as trocas de experiências e saberes com vista ao desenvolvimento da multiculturalidade, bem como a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (DEB, 2004). Para além disso, é necessário ter em conta os recursos necessários para que essas aprendizagens se verifiquem. Os manuais escolares, por exemplo, apresentam-se como um potencial recurso quando utilizados com criatividade e não como uma lista de instruções de como o professor deve dinamizar as suas aulas. É através da utilização ponderada, criativa e crítica deste recurso, que é possível tornar as aprendizagens significativas, fazendo as crianças felizes no processo educativo. Mais do que estas utilizações criativas do manual, perante o conceito de educação atual, o professor precisa de reavaliar os seus próprios modelos e formas de pensamento, revendo a relação entre ensino e aprendizagem e as novas formas de informação e tecnologias que possam, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento do conhecimento (Masetto, 2005).

O 1º. Ciclo do Ensino Básico dispõe também de programa e Metas curriculares, onde estão expressas as competências que o aluno deverá adquirir, em cada área disciplinar, no final do 1.º Ciclo (Decreto-Lei nº139/2012). No caso do 1.º ciclo são estabelecidas metas intermédias até ao 2.º e 4.º anos e apresentadas estratégias como exemplo de como o docente pode proceder para que os alunos consigam atingir os objetivos de algumas metas. Essas estratégias apresentam o(s) objetivo(s) de aprendizagem e o(s) resultado(s) esperado(s), a estratégia global, as atividades e tarefas, o tempo previsto para a sua execução, os indicadores de desempenho, os critérios de qualidade de desempenho, os níveis de qualidade de desempenho, os instrumentos de avaliação e a sua justificação, a bibliografia utilizada e os autores. No entanto, esta estrutura sofreu algumas alterações em 2013 com a entrada em vigor do novo programa e metas para matemática e em 2015 para português, continuando o programa de estudo do meio sem alterações desde 2004. Foi pelo facto das metas

anteriores se apresentarem demasiado orientadoras que estas foram retiradas, pois o professor deve ser um profissional crítico e não deve ter orientações prescritivas da sua prática.

Assim, um professor deve construir o seu próprio modelo, baseando-se num quadro teórico sustentado e com uma visão crítica do mesmo para fazer a sua própria abordagem do currículo. Num modelo pedagógico baseado no construtivismo, por exemplo, estão implícitas teorias de aprendizagem como o desenvolvimento da autonomia- auto/inter aprendizagem; Aprender a aprender e processos de globalização. Neste sentido, o desenvolvimento curricular é aberto e flexível, com projetos de trabalho e de investigação e com tendência integradora, existindo uma negociação entre professores e alunos sobre o currículo, havendo participação e negociação.

O Currículo Nacional do Ensino Básico constitui-se como um documento fundamental na elaboração dos programas do 1.º Ciclo, uma vez que estes se devem articular. Atualmente, é exigido ao docente que guie a sua prática por um Currículo, os vários programas das diferentes áreas, as metas curriculares e a matriz curricular. Ora, pegando em todas estas orientações parece não haver espaço para as decisões e opinião do professor, que é um profissional com formação e, por isso, capaz de refletir sobre a melhor forma de realizar a sua prática. Neste sentido, é crucial analisar o currículo como sendo um documento flexível, isto é, passível de uma abordagem única e pessoal, atendendo aos interesses e necessidades dos alunos (Alonso, 2001). Com o Despacho n.º 17168/2011, surgiu a intenção de reduzir o controlo de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e burocracia. Este despacho advoga que o currículo Nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, mas permitindo ao professor decidir como ensinar "da forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade letiva" (Despacho nº17168/2011).

Segundo Roldão (2008, citado por Laranjeiro, 2011, p.15), quando intencionamos um percurso para alcançar uma aprendizagem, este requer um programa, ou seja, um percurso organizado que facilite alcançá-la. Para desenvolver o currículo tem de se "conceber um programa, uma sequência, uma estrutura, um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência."

Alonso (1994, referido por Carvalho, 2010), considera que cabe aos professores abordarem o currículo transformando-se em construtores do mesmo através da investigação e experimentação e não apenas como utilizadores.

O Decreto-Lei nº. 139/2012 certifica a reorganização curricular da educação básica e a necessidade de uma educação básica que favoreça aprendizagens, estabelecendo os princípios orientadores da organização e gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. No artigo 3.º deste documento legal, são apresentados princípios orientadores a ter em conta neste processo, tais como:

- A coerência e sequencialidade entre os ciclos;
- O reforço da autonomia na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido de desenvolver o currículo em coerência com o respetivo projeto educativo;
- A articulação do currículo e da avaliação, como elemento para reforçar a sistematização do que se ensina e do que se aprende;
- O enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas em função do projeto educativo de escola;
- A integração e valorização das aprendizagens experimentais, favorecendo a integração das dimensões teóricas e práticas ;
- A flexibilidade das cargas horárias letivas;
- A autonomia da escola na elaboração do projeto curricular de forma adequada e integrada no projeto educativo;
- O desenvolvimento de competências ao nível das TIC, diversificando metodologias, recursos, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem.

Perante estes princípios, podemos observar que o currículo não é, por isso, um projeto que diz respeito somente a professores e a alunos, mas que abrange todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, participam na sociedade envolvente, tal como propõe Hargreaves (2004).

Para Bobbitt (1918, citado por Pacheco, 2003), o currículo é uma realidade objetiva construída na base de uma engenharia de educação, “do mesmo modo que uma estrada é obrigatoriamente projetada por um engenheiro” (p.2).

Deste modo, o currículo é, concomitantemente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos. Dentro desta perspetiva, o currículo, e

todo o processo do seu desenvolvimento é uma interseção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas (Pacheco, 2003). Por sua vez, a gestão deste deve ser flexível, isto é, cabe a cada escola geri-lo autonomamente tendo como base os saberes e competências a desenvolver pelos alunos, adequando-o às necessidades de cada contexto escolar (idem.)

Porém, o currículo nacional, com todas as suas vantagens e/ou desvantagens culturais, não deixou de ser um instrumento de diferenciação e de exclusão social enquanto os conteúdos, que integrem esse currículo, não tiverem em conta os sentidos social, cultural e educativo em que este vai ser desenvolvido (Roldão, 1998).

No que se refere à avaliação, no 1.º Ciclo, esta deve centrar-se na evolução dos percursos dos alunos através do diálogo e tomada de consciência entre o professor e o aluno. Neste processo deve-se ter em conta as múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas pelos alunos diariamente e em todas as áreas integradas no currículo (DEB, 2004).

De acordo com o Despacho-normativo nº 17/ 2015, os intervenientes no processo de avaliação devem ser o professor, o aluno, o conselho de docentes, o diretor e o conselho pedagógico da escola, o encarregado de educação, e, caso se aplique, o docente de educação especial ou outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno. Para além disso, a avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho. Por outro lado, a avaliação pode também assumir-se como uma decisão subjetiva, uma vez que a escola valoriza a avaliação como processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais foram efetivamente alcançados, convertendo-se segundo esta conceção, num processo meramente de controlo de resultados (Pacheco, n.d.). O que pode tornar o ato de avaliar subjetivo passa em muito pela atitude do professor, isto é, o professor tem muitas vezes a tendência para valorizar os primeiros testes; para atribuir a mesma nota ao aluno de acordo com os desempenhos anteriores; julgar o teste com referencia ao estatuto escolar e social do aluno, bem como julgar o teste em função das atitudes e comportamentos do aluno. Neste sentido pode-se afirmar que o insucesso de

um aluno pode estar, em parte, relacionado com os procedimentos de avaliação dos trabalhos e produções dos alunos. As notas atribuídas qualitativamente, são o resultado da relatividade de um juízo que é delimitado tanto por fatores de ordem pessoal, psicológica e social como por fatores curriculares.

No que diz respeito aos critérios de avaliação, o Conselho Pedagógico da Escola, de acordo com as orientações do currículo e outras orientações do Ministério da Educação, define até ao início do ano letivo, os critérios para cada ano de escolaridade sob proposta dos departamentos curriculares que devem estar centrados nos conhecimentos e capacidades dos alunos. A avaliação do aluno deve, portanto, incluir o seu progresso de acordo com as metas curriculares e as várias componentes (escrita, oral e prática) (Despacho nº17/2015, 22 de setembro). Numa perspetiva de avaliação como formação, esta é muitas vezes esquecida pelos professores uma vez que o aluno ao atingir uma nota na avaliação sumativa, não há a preocupação de analisar as causas do seu insucesso, como se a escola fosse uma organização desprovida de processos de aprendizagem (Pacheco, n.d.). Se refletirmos sobre o conjunto dos procedimentos de avaliação utilizados frequentemente pelos professores, verificamos que o teste sumativo, acompanhado por aulas de revisões e aulas de correção, marcam significativamente a ocupação do tempo escolar, transformando a avaliação num ritual cíclico entre o momento de aprendizagem e de avaliação, deteriorando o espaço e o tempo para ações como experimentar, pesquisar, refletir, consideradas essenciais para o desenvolvimento dos alunos.

Neste sentido, para colmatar este ritmo cíclico e repetitivo, a partir do trabalho quotidiano na sala de aula e na escola, o professor deve ir recolhendo informação muito diversa em relação aos seus alunos e formalizá-la, ou não, em registos estruturados - informação qualitativa. As tarefas escolares que dizem respeito à avaliação do aluno são também uma forma de avaliação explícita e implicitamente contextualizadas pelas competências curriculares da administração central, da escola e do professor e ainda pelas relações deste com os alunos, os encarregados de educação e os colegas.

Ao nível dos processos de avaliação dos alunos, o professor dispõe, na prática, de uma ampla autonomia já que o controlo da administração central, e dos órgãos intermédios da escola, se limita a estabelecer uma série de enunciados no âmbito das modalidades de avaliação e dos critérios de progressão. Esta autonomia curricular subjetiva do professor, faz da avaliação

um campo de decisão muito pouco explícito, em termos de regras formais, e fortemente dependente de regras informais, ditadas pelo tempo cíclico da avaliação (Gambone, 1995, citado por Pacheco, n.d.) e pelas estruturas invariantes de ensino (Pacheco, 1995). No entanto, para tornar mais transparente a avaliação escolar tornar-se-ia imprescindível que o professor clarificasse os procedimentos de avaliação e que os alunos e encarregados de educação pudessem participar ativamente nos conselhos de turma destinados à avaliação. De relevar que, embora o objeto da aprendizagem seja constituído pelas informações verbais, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, habilidades motoras e atitudes, constata-se, na realidade escolar, que a dimensão afetiva não tem merecido tanta atenção como a componente cognitiva (Alves & Flores, 1996). Assim se explica que o principal parâmetro da avaliação do aluno incida na valorização da aquisição de conteúdos como produto do pensamento (factos, conceitos, leis) e no domínio das capacidades (operações intelectuais ou cognitivas, atividades mentais que permitem uma resposta adequada a uma dada situação) (Hadji, 1994). Daí que a avaliação seja feita essencialmente através de testes sumativos. Segundo Sousa (2014), a educação afetiva devia ser a primeira preocupação dos docentes, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. O amor que é transmitido à criança, não é contrário ao conhecimento, mas sim acaba por traduzir-se em alegria de aprender. Uma vez que a escola é a continuação do lar, esta deve também contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos alunos na sua totalidade.

Neste seguimento, pode-se considerar que a avaliação sumativa é o suporte de todo o edifício escolar, sobretudo no campo da aprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspetiva de sucesso ou insucesso. É, normalmente, através do teste sumativo que se chega a um resultado, sem a preocupação de analisar as causas do insucesso ou em fazer diferenciação pedagógica (Pacheco, 1998).

Efetivamente, numa visão tradicionalista da educação, a aprendizagem dos alunos é determinada pelos testes. A alteração destas práticas que se vêm modificando aos poucos e no decorrer dos tempos, está na regulamentação da avaliação formativa como principal modalidade no regime de avaliação dos alunos. Ainda que Abretch (1994) a considere mais uma atitude do que um

método, a avaliação formativa exige o recurso a registos estruturados de recolha de dados, para os interpretar em função das dificuldades sentidas pelos alunos no decurso da aprendizagem, de modo a satisfazer os critérios considerados e adequados ao ritmo individual dos alunos. Porém, dificilmente há espaço para a concretização dos pressupostos da avaliação formativa, isto é, a individualização, compensação, ensino construtivista, uma aprendizagem significativa (Pacheco, 1995) e para a consideração dos ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos. Esta situação verifica-se uma vez que o modelo predominante de organização curricular privilegia a disciplinaridade e estabelece um tempo curricular pensado para o grande grupo.

É neste sentido, que surge o desafio de ser professor, ditado por uma exigência institucional mas, ao mesmo tempo, um compromisso entre as exigências da tarefa, as necessidades do grupo e as emoções que mostra ou esconde ao mesmo tempo.

Como afirma Fullan e Hargreaves (2000, citado por Ferreira, 2009), os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças, pois são eles que desempenham um papel importantíssimo na formação das gerações futuras. Considerando que o ser humano é a "matéria prima" destes profissionais, esta, por sua vez, é também a "matéria prima" mais valiosa para a humanidade. Teixeira (1993, p.443) expressa de outro modo esta ideia, demonstrando a essência relacional do ser professor, afirmando que "o professor é um ser de relação numa profissão de relação", o que significa que, de certa forma, a pessoa, as emoções e o papel estão em constante interação.

CAPÍTULO 2 - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretende-se fazer uma breve síntese sobre a caraterização das instituições onde a mestranda realizou a sua Prática Profissional Supervisionada, referente aos contextos de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, e apresenta-se a metodologia que sustentou a formação profissional da futura educadora/professora.

Assim, caraterizam-se atores educativos (grupo de crianças/ turma, equipa educativa, famílias) e o meio envolvente que interfere direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças, bem como a metodologia de investigação-ação que orientou a prática educativa, constituindo um processo poderoso na construção da profissionalidade docente. Neste contexto, serão referidas as técnicas e instrumentos utilizados durante o estágio evidenciando contributos para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EPE

A minha Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Pré-escolar foi realizada numa instituição privada no concelho da Maia, regendo-se por documentos orientadores próprios. Esta instituição, desenvolve a sua atividade desde setembro de 2001, no âmbito do estatuto do ensino particular e cooperativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 152/2013, de 04 de novembro de 2013. Esta, tem autonomia pedagógica, o que lhe confere liberdade na orientação metodológica e na adoção de instrumentos escolares, planos de estudo e conteúdos programáticos, bem como na avaliação das aprendizagens, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações.

No âmbito da sua oferta educativa, o Colégio está superiormente autorizado para os níveis de ensino de Creche; Jardim-de-infância;1.º, 2.º e 3.º Ciclos do

Ensino Básico e Ensino Secundário, o que permite operacionalizar um projeto educativo integrado e sequencial, numa perspetiva de continuidade entre os diferentes níveis de ensino. Desenvolve ainda atividades de enriquecimento curricular nas áreas de Expressão Musical, Tecnologias de Informação e Comunicação, Multimédia, Inglês, Desenvolvimento Pessoal e Social, Filosofia para Crianças, Expressão Dramática, Expressão Motora, Apoio ao Estudo, Oficina das Ciências, e Clubes Temáticos. Estas atividades são de caráter obrigatório, de modo a contribuir para a valorização dos conhecimentos, capacidades e atitudes nas mais diversas áreas do desenvolvimento global do indivíduo. Anualmente, o Colégio coloca também ao dispor dos alunos um conjunto de atividades extracurriculares, cuja execução é da responsabilidade de colaboradores internos e externos especializados na área. As atividades habitualmente desenvolvidas são: Ténis, Ballet; Musical Dance Jazz; Capoeira; Karaté; Piano; Escola de Futebol; Flauta transversal; Violino; Guitarra e Patinagem.

O Colégio dispõe ainda de serviços complementares de apoio educativo, nomeadamente – o serviço de psicologia, educação e desenvolvimento; o serviço de nutrição, alimentação e saúde e o serviço de desporto e atividade física – os quais procuram ampliar a sua intervenção na comunidade educativa.

De forma a dar resposta às necessidades das diversas famílias, a instituição põe ao dispor de toda comunidade, um horário das 7:45h às 19:00h, de segunda à sexta-feira, encerrando apenas no mês de agosto para férias.

Este estabelecimento desenvolve a sua atividade em três edifícios/polos distintos, onde funcionam as diferentes valências educativas - creche, pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos de Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário. Estes edifícios encontram-se apetrechados com diversas instalações designadamente espaços desportivos -polivalente, ginásio, pavilhão gimnodesportivo, campo de jogos – pátios e parques infantis; refeitórios; bufetes; papelaria/reprografia; laboratórios; bibliotecas e um auditório. O Colégio disponibiliza ainda, para transporte dos alunos, um *minibus* de 17 lugares e uma carrinha de 9 lugares.

Como refere Paiva (2009, p.74) a cidade adquire "uma dimensão formativa e educativa que, associada ao papel e função (…) [da educação formal] contemporânea participa na formação atempada dos cidadãos". Por esta razão, procuramos conhecer o meio onde o Colégio está inserido, uma vez que o seu

contexto pode possibilitar a realização de aprendizagens diversificadas, e interferir na construção dos projetos da instituição.

Relativamente à sua localização, a freguesia onde está inserido preserve alguns espaços dedicados ao cultivo e à criação de animais, o que lhe confere um traço rural, a abertura de novas vias e a construção de novas vivendas e apartamentos, bem como a instalação de indústrias, e de comércio em geral, tem contribuído para uma maior urbanização da freguesia. A presença de espaços verdes no ambiente circundante gera um clima de descontração e de sossego que, para além de proporcionar oportunidades de convívio social, fomentam a preservação da natureza. Contudo, no que respeita à acessibilidade ao Colégio, verifica-se que embora a Instituição esteja servida de estradas e autoestradas em boas condições de conservação, há uma necessidade de oferta de transportes públicos, facto que dificulta o acesso para quem não possui viatura própria.

Em relação à oferta de equipamentos sociais, a freguesia conta com um centro de dia para a terceira idade, e para o apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais, encontra-se em funcionamento a instituição "Criança Diferente". A freguesia dispõe ainda de um espaço na Junta de Freguesia, onde existe um auditório e de uma biblioteca que serve toda a comunidade, e ainda, uma Estação de Correios e Farmácias. A nível educativo, para além deste Colégio, apresenta duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dois Jardins de Infância.

1.1. Caraterização do grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças, este é composto por quinze crianças, sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. A maior parte das crianças deste grupo já havia frequentado o Colégio no ano anterior, de modo que no início deste ano letivo, apenas cinco novas crianças integraram o grupo (V,I.,Fo.,C., R.). O grupo do ano letivo anterior transitou para a sala com um adulto de referência (a auxiliar de ação educativa), o que facilitou a sua adaptação ao novo espaço e aos novos adultos, à exceção de uma criança (L), cuja readaptação foi mais difícil.

Ao apurarmos as caraterísticas das famílias constatamos que todas as crianças vivem em agregados familiares nucleares, compostos pelo pai, mãe e

irmãos, quando existentes, o que, à partida poderá traduzir uma maior estabilidade familiar influenciadora da personalidade das crianças. Quanto ao número de irmãos, existem neste grupo sete crianças que são filhas únicas, sete que têm um irmão/irmã, e uma criança que tem dois irmãos. Estes dados podem auxiliar na compreensão de muitos comportamentos das crianças do grupo, sendo que, possivelmente, as que não têm irmãos podem apresentar uma atitude menos sociável e dificuldades em partilhar. Deste modo, a equipa educativa deve encorajar atitudes de partilha e de interajuda, proporcionando momentos de afeto individuais, de forma a ultrapassar estas possíveis dificuldades.

No que se refere às caraterísticas das famílias, em termos de idade, verificamos que as mães têm idades compreendidas entre os 30 e os 35 anos e que a idade dos pais se situa na faixa etária dos 35 aos 40 anos. Estes dados demonstram que a maioria dos pais pertence à mesma faixa etária e, dessa forma, a uma mesma geração, de modo que as interações dos pais com as crianças, bem como os valores e os ideais que perfilham, têm maior possibilidade de apresentar pontos em comum.

No que diz respeito às habilitações académicas, os dados recolhidos evidenciam que a maioria dos pais e das mães possui o grau de licenciatura e que apenas um pai apresenta um grau de escolaridade inferior à obrigatória atualmente. Esta informação é relevante, pois o facto de os pais apresentarem um elevado nível de escolaridade, poderá levar a que tenham elevadas espectativas face à educação dos seus filhos.

Quanto à situação profissional dos familiares das crianças, todas as mães e pais encontram-se empregados. As suas profissões são diversificadas e pertencem maioritariamente aos quadros médio e superior, o que confere às famílias estatutos socioeconómicos elevados, e o que lhes permite mais facilmente diversificar as experiências educativas que podem oferecer aos seus filhos.

Relativamente às interações, segundo Piaget, nesta fase as crianças ainda se encontram num estado de grande egocentrismo e por isso, as relações umas com as outras são escassas, mais frequentes apenas para realizarem atos agressivos como bater ou tirar brinquedos umas às outras, revelando dificuldades em partilhar. Por outro lado, com os adultos demonstravam facilmente uma relação afetiva, de carinho e de confiança. Numa fase posterior, isto é, com o decorrer

da prática pedagógica, a mestranda conseguiu observar algumas crianças a sentarem-se numa mesa na área da casinha e a conversarem. Ora, esta situação que poderá ter subjacente situações quotidianas que as crianças observam e que procuram representar, demonstra uma grande evolução a nível do seu desenvolvimento. Outras situações que mostram o crescimento afetivo entre o grupo, é o facto de, no momento dos "Bons dias", as crianças identificarem facilmente o nome das crianças que estavam ausentes. Estas atitudes, revelam a manifestação de sentimentos e emoções que nutrem pelos colegas. Este ponto das relações, recebeu bastante atenção da parte da mestranda, uma vez que considera importante que as vivências que a criança experiencia, lhe permitam relacionar-se "consigo própria, com os outros e com o mundo (ME/DEB, 1997, p.51)."

No inicio da prática, a mestranda pôde observar que o grupo de crianças era pouco desafiado a nível de jogo, preferindo unicamente a área das construções e o jogo simbólico na casinha. O tipo de atividades que mais interesse lhes despertava, eram jogos de canções, visualização de vídeos e corridas no exterior. Para além disso, eram crianças extremamente curiosas, o que foi um aspeto a "agarrar" para a dinamização de atividades, cativando-as pelo mistério e surpresa. Devido à dificuldade que algumas crianças ainda apresentavam em expressarem-se verbalmente, a forma mais fácil de perceber as suas aprendizagens era através do jogo espontâneo onde reproduziam ou associavam experiências realizadas anteriormente.

No geral, as crianças eram muito autónomas, vestindo-se sozinhas, ao seu ritmo e com consciência de que tinham de colocar fralda para dormir, lembrando sempre um adulto para que a colocasse.

2. Caraterização do contexto de estágio em ensino do 1º.CEB

A Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de 1º ciclo, foi desenvolvida numa instituição de ensino público no concelho de Matosinhos.

A tomada de consciência do meio em que se insere o agrupamento/escola assume uma crucial importância para o docente, pois assim permite que o trabalho a desenvolver se revele significativo e adequado ao contexto. Desta forma, torna-se essencial a captação de informações cuidadas, concretas e conscientes.

O projeto desta escola foi homologado no ano de 2004 e, em 2007/08, integrou o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2). Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas de Matosinhos, que por sua vez, é constituído por 4 estabelecimentos de educação e ensino, geograficamente próximos.

No que se refere à sua oferta educativa, a instituição de ensino onde foi desenvolvida a prática pedagógica em contexto de 1º ciclo, está autorizada para assumir os níveis de ensino desde pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, o que permite operacionalizar um projeto educativo integrado e sequencial, numa perspetiva de continuidade entre os diferentes níveis de ensino. De acordo com o Decreto n.º 644-A/2015 do Diário da República, os alunos do primeiro ciclo têm acesso facultativo a atividades de enriquecimento curricular, tais como o Ensino de Inglês, Expressão Musical e Expressão Dramática.

Enquanto serviços de apoio à ação educativa, o Agrupamento dispõe de serviços de Ação Social Escolar, Serviço de Psicologia e Orientação e Serviços Especializados de Apoio Educativo. Para além destes, a Escola Básica de Matosinhos, é dotada de uma Unidade do Agrupamento de Escolas Matosinhos com o objetivo de responder às necessidades de todas as crianças do Agrupamento. Os docentes que lá trabalham são detentores de formação em educação especial (especialização ou mestrado). Como forma de responder às necessidades das famílias, a escola possui também um serviço de ATL que funciona das 8h00 às 19h30 onde os alunos são acolhidos antes de iniciar as

aulas e onde realizam normalmente os trabalhos de casa enquanto aguardam que os pais ou outro adulto responsável as vá buscar no final do dia.

Tal como já foi referido, a escola alberga vários níveis de ensino e, por isso, é uma escola com espaços de grandes dimensões. Neste sentido, está dividida em 3 pisos. No piso da entrada principal encontram-se as salas do pré-escolar, da Unidade e as salas do 1º ciclo, bem como a papelaria, Receção, secretaria, direção, sala dos professores, biblioteca, polivalente, salas de estudo, casas de banho e recreio. No piso superior encontram-se as salas do 2º e 3º ciclo e no piso inferior tem um bar, a cantina, auditório e um recreio com acesso a um pavilhão gimnodesportivo. Também no piso da entrada principal tem um recreio grande comum ao pré-escolar e 1º ciclo e para os alunos que estão a frequentar a Unidade, existe um espaço exterior exclusivo.

Tendo em conta que há todo um conjunto de agentes externos que influenciam e participam no que é o processo que envolve a escola e, por sua vez, os conteúdos de aprendizagem, um professor deve sempre fazer uma "*leitura* da situação (e, portanto, um conhecimento das diferentes características referidas às crianças, a análise do meio, a função da escola, etc.: um marco geral de conhecimentos) " (Zabalza,1997, p.11) para que possa adaptar-se, bem como também adaptar a sua prática, aos contextos concretos e às necessidades das crianças. Neste sentido, procuramos fazer uma pesquisa sobre o meio socioeconómico onde o Agrupamento e a própria escola estão inseridos.

As escolas que constituem o Agrupamento estão inseridas num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, nomeadamente pobreza e exclusão social e baixo nível instrucional. Segundo diagnóstico apresentado no PDS (Plano de Desenvolvimento Social) do Concelho de Matosinhos, foram detetados os seguintes problemas:

- fenómenos de pobreza e exclusão social;
- fatores negativos de natureza económico-social como o desemprego e o endividamento das famílias e o baixo nível de instrução da população; a esta situação acresce o facto das habilitações académicas dos pais dos alunos se situarem, maioritariamente, ao nível do ensino básico;
- abandono escolar precoce;

- desigualdades socioeconómicas e culturais que selecionam a sociedade, levam os alunos oriundos de extratos sociais médio e médio-alto a procurarem estabelecimentos de ensino privado permanecendo nestas escolas os alunos com menos recursos;
- situações de risco (violência familiar e maus tratos), problemas de saúde, situações de toxicodependência e alcoolismo.

Por sua vez, e como seria de esperar, esta realidade concelhia reflete-se no corpo discente:
- elevado número de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar;
- número significativo de alunos institucionalizados;
- número flutuante de crianças/jovens da casa Abrigo da Cruz Vermelha, que são acolhidos no Agrupamento.

A esta realidade socio escolar acresce a multiculturalidade dos alunos do Agrupamento, pois muitas crianças não têm o português como língua materna.

No que diz respeito às condições de acesso à escola e condições das próprias vias de acesso, considero que a área envolvente está bem servida a nível de transportes públicos. Em cerca de 10 minutos a pé, por exemplo, é possível a deslocação da paragem de autocarros e de uma estação de metro até à escola. A via pública também está em bom estado de conservação com acesso a autoestrada.

A nível de equipamentos sociais e de instituições ao serviço da população, a escola encontra-se muito bem situada: em frente ao Tribunal e aos Bombeiros Voluntários de Leixões. Está também perto de um Centro de dia, Esquadra, Farmácia, Posto de saúde e Junta de Freguesia de Matosinhos. Quanto a recursos associativos, desportivos e educativos, uma Escola Secundária, uma EB1 e um Colégio, encontram-se muito próximos desta Escola Básica. Para além disso, Matosinhos conta também com uma piscina municipal, biblioteca municipal e um Pavilhão de Desportos e Congressos.

No que se refere às salas de aula, são todas muito bem iluminadas com luz natural, mas também muito quentes, sendo a abertura das janelas a única forma de ventilação. A nível de equipamentos, as salas são dotadas de um quadro branco, um projetor, um computador com acesso à internet, uma banca e apenas uma parede no fundo da sala onde é permitido afixar trabalhos ou outros materiais que os alunos queiram ver expostos.

2.1. Caraterização da turma

Relativamente à turma onde a mestranda exerceu a sua prática desde outubro a janeiro, esta encontra-se no 1.º Ano da turma D com um total de 26 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Porém, uma aluna, apesar de estar incluída na listagem da turma, não desenvolve atividades diárias na sala de aula, mas apenas esporadicamente, pois encontra-se na Unidade devido a Paralisia Cerebral na forma de Tetraparésia Espástica. Apesar das aulas não terem sido planificadas com diferenciação pedagógica específica para esta aluna, uma vez que foram essas as indicações dadas pelo orientador cooperante, algumas atividades foram dinamizadas com o objetivo de a integrar. Desta forma, o primeiro contacto dos restantes alunos com a aluna com NEE, foi em articulação com a terapeuta da fala (técnica responsável pela I.). Neste sentido, foi preparada uma sessão com o objetivo de todos se conhecerem, perceberem o problema da aluna e satisfazerem as suas curiosidades relativamente à doença dela. A partir deste momento, todas as vezes que os alunos se cruzavam com esta criança nos corredores ou na cantina, faziam questão de lhe dar um beijo e fazer uma carícia, demonstrando o afeto e respeito que adquiriram pela mesma. Para além disso, ao longo do projeto dinamizado, e que será mais à frente explicado, a aluna foi convidada a participar, tendo sido adaptadas no momento, formas de receber alguns estímulos percetíveis para a I.

A faixa etária dos alunos desta turma centra-se entre os 6 e os 7 anos de idade. De um modo geral os alunos demonstraram ser interessados, muito participativos e curiosos. Estas caraterísticas automaticamente revelaram-se desafios para o par pedagógico, pela exigência manifestada pelo grupo de alunos. Assim, permitiu à díade investigar e pesquisar formas de como poderíamos aproveitar estas peculiaridades dos alunos, como sendo uma vantagem para as aulas.

Os encarregados de educação desta turma são participativos, interessados e empenhados, embora a maioria dos pais das crianças pertença a um nível socioeconómico baixo, baixo-médio. Apenas uma minoria dos pais possuem habilitações superiores.

Quase todos os alunos frequentaram o ensino pré – escolar (cerca de 21 alunos), outros apenas estiveram ao encargo de uma ama ou estiveram com a família até ao momento de entrarem para a escola.

Ora, estes dados recolhidos e posteriormente refletidos, permitiram uma melhor compreensão da dificuldade de concentração de algumas crianças. Por exemplo, algumas, por não tomarem o pequeno almoço ou comerem pouco, revelavam várias vezes ao longo das aulas que estavam com fome e que estavam ansiosos pelo intervalo para comerem. Para além disso, as crianças que frequentaram o pré-escolar, apresentavam um maior conhecimento e desenvolvimento em diversas áreas, ao contrário dos que tinham estado anteriormente ao cuidado de amas ou da própria família. Neste sentido, na preparação das aulas e na própria abordagem dos temas, tivemos de ter em atenção estes mesmos aspetos e a importância da diferenciação pedagógica.

Quanto à zona de residência verifica-se que a maioria das crianças habita em contexto urbano, nomeadamente bairros entre outras zonas habitacionais, situados nos arredores da instituição, sendo que dois alunos vivem numa cidade próxima. No que concerne à nacionalidade, duas crianças têm nacionalidade Brasileira, sendo apenas a mãe com a mesma nacionalidade, e outra criança é oriunda de Espanha. Desde o início do ano letivo que se verifica que existem alunos com dificuldades em cumprir regras de convivência, de estar e de participar na sala de aula, manifestando sempre a vontade de quererem falar todos ao mesmo tempo sem ouvir ninguém. Assim, o par pedagógico criou no início algumas atividades com o objetivo dos alunos compreenderem a importância das regras de convivência em sala de aula. Só assim, é que cada um poderia ser respeitado e a aprendizagem e divertimento poderiam conviver lado a lado ao longo das aulas. Neste sentido, logo nas primeiras aulas foi contruído um puzzle de regras sugeridas e ilustradas pelos alunos.

3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Procurando favorecer o desenvolvimento de práticas educativas baseadas na pedagogia de participação, ao longo da prática pedagógica a mestranda procurou ter em consideração os conhecimentos que possuía e aqueles que ia construindo, olhando reflexivamente para a ação educativa desenvolvida e procurando adequá-la a uma aprendizagem ativa.

A investigação-ação é um processo de investigação interativo e utilizado pelos docentes. Através desta metodologia, o professor produz conhecimentos sobre si, isto é, sobre o modo como decorre a sua ação e sobre os seus alunos, ou seja, em que nível estão as suas aprendizagens para poder desenvolver dispositivos pedagógicos adequados. Segundo Kemmis e McTaggart (1988), a investigação-ação é uma forma de questionamento reflexivo de situações sociais de forma coletiva, com vista a melhorar as práticas. Esta investigação é desenvolvida através da própria ação.

Tal como refere Alarcão (2000), os professores encontram-se em processos constantes de aprendizagem, para os quis a investigação contribui, o que reflete a importância que esta metodologia assume para um docente. A investigação deve pertencer ao quotidiano dos professores e, como tal, foi uma prática recorrente ao longo da formação profissional da mestranda. Esta é definida como uma "ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica (Stenhouse, 1975), citado por (Alarcão, 2000). Estas duas autoras salientam a natureza epistemológica da investigação realizada pelos professores e admitem que, ao associar investigação e prática, pesquisa e reforma, se pode contribuir para aumentar o corpo de conhecimentos sobre o ensino. Formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas (Alarcão, 2000). Ser professor-investigador é pois, ter uma atitude de estar na profissão que criticamente questiona e se questiona. Ao envolver-se em projetos de investigação-ação sobre a prática numa abordagem reflexiva, a mestranda está a refletir sobre a sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspetos

do seu conhecimento tácito (aquele conhecimento que o indivíduo adquire ao longo da vida, pela experiência) (Oliveira & Serrazina, 2002).

A investigação-ação é, assim, uma metodologia que nos permite alargar os conhecimentos, investindo em melhores desempenhos (Sousa, 2005). Tal como afirmam Altrichter *et al.* (1996, citados por Máximo-Esteves, 2008, p.18) "a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida". Tal como refere John Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) a investigação-ação pode definir-se como sendo "o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de acção que nela decorre". Desta forma, ao longo do desenvolvimento das ações educativas, foi adotada uma postura reflexiva no que concerne às estratégias utilizadas para a realização das mesmas, o que levou a introduzir diversas mudanças e a um consecutivo melhoramento na qualidade da ação educativa. Desenvolvendo este tipo de investigação torna-se clara a ideia de que, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p.9) "a realidade social e educacional está pregante de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática". Segundo Sousa (2005, p.99) a investigação-ação é "eminentemente participativa e motivadora" e envolve no mesmo projeto crianças e educadores e, segundo Hill e Kerder (1967), funciona melhor quando se realizam ações cooperativas, uma vez que se incorpora nessas ações diferentes ideias e expectativas (Sousa, 2005).

A abordagem desta metodologia foi realizada de forma qualitativa, uma vez que a dinâmica que a carateriza é a relação entre a teoria e a prática, e pelo facto de exigir à mestranda uma observação e reflexão sistemáticas sobre as práticas, de modo a compreender o que realmente interessava às crianças/ alunos. Por sua vez, esta investigação foi desenvolvida em várias etapas, são elas a observação, planificação, ação e avaliação/reflexão.

A observação participante foi por isso, uma das estratégias adotadas, uma vez que permite ter contacto direto com a prática e por isso torna-se tão importante nesta abordagem. Esta importante etapa incluiu a recolha e análise de notas de campo, registos fotográficos, produções das crianças, entre outros registos. É através destes que é possível elaborar uma planificação da ação coerente e adequada, bem como refletir e avaliar a própria ação desenvolvida.

A investigação-ação, e a metodologia de trabalho de projeto foram utilizadas ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, e ambas incluíram todas estas etapas referidas, dando um especial ênfase à reflexão como alicerce e "telhado" de toda a ação.

Sendo que a primeira função de um educador/ professor deve ser recolher informações sobre o seu grupo de forma a tomar conhecimento das capacidades, interesses e dificuldades de cada criança. Neste sentido, a mestranda adquire estes conhecimentos a partir de uma observação contínua que posteriormente analisa, compreendendo desta forma o processo de cada criança. O processo de observação, é pois imprescindível para a recolha de informação no contexto. Esta observação realizada através de um sistema descritivo, que se carateriza pelo seu caráter aberto e não estruturado, pretendia refletir sobre a complexidade do fenómeno educativo. Neste caso, a mestranda serviu-se de notas de campo e de um guião de observação construída em díade, para facilitar o estudo e a reflexão posterior sobre o problema observado. Por sua vez, o que era observado foi a maior parte das vezes objeto de reflexão no portefólio de formação, mostrando-se por isso, esta etapa crucial para o estágio da mestranda e a sua intervenção.

Tanto no caso de educação pré-escolar como em Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico, é uma condição fundamental o educador/ professor promover um ambiente estimulante. Para isso, terá de ter em conta que, para planear o processo educativo, é necessário que reflita sobre as suas intenções educativas, e que as adeque às caraterísticas do grupo/ turma, tornando-as desafiadoras, de forma a interessar e estimular cada um. Neste sentido, tal como se pode comprovar ao longo do capitulo III, a mestranda planificou as suas aulas tendo em atenção as estratégias para cada tema, os recursos didáticos e pedagógicos a explorar com os alunos, as formas de avaliação e a realização da diferenciação pedagógica. Ora, toda esta preocupação em dar resposta às necessidades individuais de cada aluno, prendeu-se exatamente com o facto de possuir instrumentos que me permitiam refletir. No momento da própria ação, surgiram muitas vezes questões das quais emergiram uma nova investigação de modo a aperfeiçoar cada vez mais.

Outro aspeto fundamental neste processo é a avaliação, uma vez que, quando se avalia o processo educativo toma-se consciência da ação, o que permite adequar esta às necessidades do grupo/ turma, tornando-se a avaliação, desta

forma, um suporte ao planeamento. Mais do que avaliar o processo e resultado da atividade e o desempenho das crianças/turma, deve ser feita também neste momento, uma reflexão sobre o próprio desempenho docente com vista a melhorar a sua própria ação de modo constante.

Como forma de avaliação da própria mestranda, esta enfatiza os momentos de reflexão em díade, tríade e com as professoras supervisoras. Os instrumentos construídos em volta desta importante etapa estão contemplados no portefólio reflexivo construído ao longo das PPS. Neste, contém as narrativas individuais, que são reflexões autónomas da mestranda tendo em conta as suas práticas e as suas observações ou inquietações; as narrativas colaborativas, representam momentos de reflexão escrita em tríade acerca de atividades dinamizadas ou até mesmo de temas de interesse em comum, manifestando os diferentes pontos de vista. As aulas supervisionadas também constituíram grandes momentos de aprendizagem pelas reflexões realizadas com a professora supervisora e orientador cooperante, simultaneamente. Estas visões distintas constituíam um forte momento de desenvolvimento para a mestranda, auxiliando-a na tomada de consciência da própria ação e, num momento posterior, refletir calmamente sobre as ações avaliadas. É por todos estes instrumentos que o portefólio construído se assume como um importante processo de formação e como um potencialíssimo meio de autoavaliação.

De acordo com Idália Sá-Chaves, o portefólio de formação é uma estratégia que permite aos profissionais e futuros profissionais responder a diferentes problemas que possam surgir em contexto educativo, agindo com base na sua própria reflexão (Sá-Chaves, I. 2005). A realização de um portefólio torna-se crucial neste tipo de formação, já que este, para além de integrar reflexões sobre aspetos observados nas práticas ou situações experienciadas, desenvolve o sentido de responsabilidade e o próprio hábito de refletir. Assim, o processo de construção desta estratégia de reflexão auxilia na tomada de consciência da nossa evolução enquanto futuros profissionais, das mudanças das nossas perspetivas, do nosso pensamento crítico e dos nossos saberes, permitindo-nos uma introspeção sobre nós próprios e sobre as nossas ações.

Outros dos contributos para a formação da mestranda não estão registados em documentos mas sim apenas em momentos. As reflexões constantes em forma de diálogo, tanto com o par pedagógico como com os orientadores cooperantes e professoras supervisoras, constituíram importantíssimos

momentos de avaliação e simultaneamente de aprendizagem. Aqui, sem querer privilegiar papéis, o par pedagógico assumiu-se como um verdadeiro parceiro, pela qualidade do trabalho colaborativo desenvolvido. Foi o par pedagógico que auxiliou na investigação ao longo de toda a prática, na busca de soluções, mas também questionando e refletindo em conjunto. Tratou-se, por isso, de todo um processo colaborativo onde cada mestranda trabalhou para um mesmo fim, o seu crescimento e aprendizagem na formação.

Além de todas as observações que o educador pode fazer de um grupo, torna-se fundamental que enriqueça os seus conhecimentos através da partilha de informação com outros responsáveis da educação das crianças, privilegiando-se assim o ato de comunicar (ME/DEB, 1997).

Acresce que, no decorrer da nossa prática educativa, a investigação-ação se evidenciou como uma metodologia que nos elucidou sobre a melhor forma de agir, permitindo-nos participar ativamente como investigadores e como educadores e professores reflexivos, alargando assim os nossos conhecimentos.

No que diz respeito a outras metodologias, o trabalho de projeto foi também uma metodologia que esteve presente em ambos os contextos educativos. O projeto é um ato intencional que necessita de uma situação social, tanto pela obra prática como pela avaliação dos projetos apresentados. Deve, desta forma, partir do interesse de todos os intervenientes, para que as aprendizagens de cada um sejam significativas (Kilpatrick, 2007).

Assim, o trabalho de projeto "é uma metodologia assumida em grupo que prossupõe uma grande implicação de todos os participantes" (Leite, Malpique & Santos,1989, p. 140), citado por Vasconcelos (2011, p. 9), cujo objetivo é responder a um problema que tenha surgido no contexto, com enfoque social, e que tenha suscitado o interesse de todos os intervenientes do grupo. Para que isso aconteça, é necessário desenvolver um trabalho de pesquisa no terreno, planificar e intervir (Vasconcelos, 2011). Outro dos grandes objetivos da metodologia de Trabalho de Projeto, é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças. Através desta abordagem um determinado tópico é analisado em profundidade, o que permite à criança mover-se "para além do seu desenvolvimento" (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011, p.10).

O trabalho de projeto, para além disso, permite ainda desenvolver competências a nível de recolha e tratamento de informação, aprender a

trabalhar em grupo e, por isso, colaborar e cooperar, negociando as tomadas de decisão (Vasconcelos, 2011).

Este tipo de metodologia implica a partilha de ideias e conhecimentos entre os vários participantes. Se, por um lado, as ideias ao serem partilhadas podem gerar confrontos de ideias/saberes, por outro, e em simultâneo, permitem adquirir novas aprendizagens, confirmar ou até aprofundar as aprendizagens já adquiridas. Considero, por isso, que o facto de num grupo de crianças ou numa turma existirem crianças com caraterísticas e competências diversificadas, é um aspeto crucial para a utilização desta metodologia.

A contribuição de cada interveniente deve ser vista como uma mais-valia para a co construção do conhecimento e, por isso, cada um deve expressar a sua opinião livremente. Assim, o papel dos restantes intervenientes é refletir e avaliar em conjunto, sobre de que forma é que essa informação contribui positivamente para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Para além disso, a partilha de opiniões permite uma introspeção e reflexão sobre o pensamento de cada um, já que a nossa perspetiva nem sempre é a mais correta e, só confrontados com outras ideias, tomamos consciência disso.

O principal elemento na implementação de um projeto é o interesse que a criança manifesta em investigar sobre um assunto de uma forma abrangente que pode incluir "actividades relacionadas com a arte da linguagem como também com a iniciação à matemática e às ciências (...) à poesia, à música e às actividades de movimento" (Katz e Chard, 1997, p. 146). Aprender desta forma é muito mais motivador para as crianças, pois parte do seu interesse e neste sentido, a aprendizagem é muito mais significativa.

"Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade" (Katz & Chard, 2009, p. 102). Por este motivo, durante a ação o educador deverá procurar quais os interesses do grupo e se achar pertinente o interesse de apenas uma criança deverá ter também este em consideração.

As crianças não têm de ficar fascinadas, encantadas, enfeitiçadas ou atraídas por um tema. Uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projeto, é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção

(Katz & Chard, 2009,p. 123). Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva "centrada na resolução de problemas" (Castro & Ricardo, 2002, p. 11) o que permite uma abordagem cooperativa, sendo que, as crianças que participam no trabalho de projeto assumem diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais. Trata-se assim 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" (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

Deste modo, no Jardim de Infância, a abordagem de diferentes tópicos através da Metodologia de Trabalho de Projeto é uma mais-valia, uma vez que "poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica [das diferentes áreas do conhecimento], mas também contribuir para o desenvolvimento da linguagem, numa perspectiva de literacia linguística" (Ramos & Valente, 2011, p. 17).

A abordagem de projetos, como forma de promover aprendizagens significativas, torna-se uma mais-valia para as crianças. Isto porque promove o conhecimento acerca do tópico do projeto e, agregado a isso, outras aprendizagens são realizadas, uma vez que o caminho para encontrar a resposta a determinada questão é muito amplo. Segundo Katz e Chard (2009, p.3), através da metodologia de Trabalho de Projeto não são apenas adquiridos conhecimentos acerca do tópico do projeto mas também ajuda a "fornecer contextos para outros tipos de aprendizagem".

Esta metodologia opõe-se à conceção tradicional de educação "o mesmo para todos, ao mesmo tempo" (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22), ou seja, o ensino e a aprendizagem não são realizados num único sentido, mas sim em vários. Isto significa que as crianças, através desta metodologia, são agentes participativos em todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem *estudados*. Para isso, é preciso que exista uma "constante reflexão" (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22) de forma a perceber se determinado tópico é um potencial projeto ou não. Cabe ao educador orientar o trabalho nesse sentido, uma vez que, "o responsável máximo pela escolha dos temas é o educador, uma vez que é a ele que compete decidir se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento das crianças" (Katz & Chard, 2009, p. 121). Ainda assim, os interesses podem variar entre as diferentes

crianças de um mesmo grupo. Deste modo, o educador deve organizar o grupo tendo em conta este parâmetro. Desta forma, esta metodologia "exige uma organização complexa do trabalho de grupo" (Rangel & Gonçalves, 2010, p.22).

Neste seguimento, no caso da prática pedagógica realizada com as crianças de 2 anos, o projeto "A arca de Noé", teve dimensões que exigiram das crianças um papel ativo no seu desenvolvimento, tiveram que ser elas a experimentar, a descobrir, a explorar, a decidir e a aprender.

Capítulo 3 – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos

> O professor é o único no mundo que tem argila com a qual se moldará o amanhã, e que é necessário refletir sobre as ferramentas e crenças que balizam as suas ações, verificando quais os objetivos que quer alcançar.
> (Antunes, 2006)

No presente capítulo, apresenta-se uma análise reflexiva sobre algumas das atividades desenvolvidas em ambos os níveis de ensino. Estas ações foram desenvolvidas em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada e refletem parte do processo formativo da mestranda. Foi ao longo deste período que foram desenvolvidas algumas competências profissionais inerentes ao perfil de um educador e professor do 1º. CEB. Mais do que isso, as experiências de aprendizagem realizadas nos diferentes contextos, apesar de se referirem a níveis diferentes, procuraram seguir uma linha pedagógica de aprendizagem pela ação. Ao defendermos uma aprendizagem ativa, sustentada nos interesses das crianças, temos de ter em conta o papel do Educador/Professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estes devem ter como objetivo encontrar práticas educativas que integrem os interesses das crianças, os seus saberes próprios, a sua experiência e ainda o envolvimento no processo através de aprendizagens ativas e significativas.

As práticas pedagógicas iniciaram-se num contexto de observação, como referido no capitulo II, para compreender e refletir acerca das práticas educativas preconizadas nas instituições cooperantes e pela educadora e professor cooperante, bem como para adquirir um conhecimento geral acerca do grupo e da turma. Esta primeira fase de observação tornou-se, assim, num processo que me ajudou a construir novas significações acerca da realidade observada.

1. O percurso formativo em contexto de Educação Pré-Escolar.

Tal como já referi em capítulos anteriores, foi através de uma consistente observação direta (e participante), tanto nas primeiras horas de contacto como no decorrer das atividades, que pude obter dados acerca do contexto e grupo das crianças, isto é, o seu nível de socialização, de autonomia e de interações. Foi também através deste meio que me senti capacitada para avaliar as caraterísticas do desenvolvimento das crianças, de modo a poder implementar as modificações necessárias e imprescindíveis para uma aprendizagem de qualidade. Tendo em conta a visão da criança como um ser único e individual, o registo das observações realizadas pelo educador/professor ajudaram na planificação da ação educativa, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Assim, podemos afirmar que o exercício de observação constitui a base da planificação e da avaliação. Planear implica selecionar atividades significativas e diversificadas permitindo maior igualdade de oportunidades educativas, promovendo as aprendizagens das crianças, tendo em conta a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e permitindo a participação das crianças no próprio planeamento. Nesta linha, importa reforçar a ideia de Mesquita Pires (2007, P.178) quando refere que a planificação deve ser "flexível, sequencial e transversal", considerando essencial que se parta dos interesses das crianças, centrando-se nelas toda a ação educativa e adequando de forma evolutiva as suas experiências de aprendizagem.

Proporcionar experiências de aprendizagem significativas e diversificadas, implica ter em conta aspetos tais como: a organização do espaço educativo, os materiais, a organização do tempo na ação pedagógica e as interações. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), o ambiente de uma sala de atividades deve ter espaços atraentes, divididos, com visibilidade para outras áreas, com sítios tranquilos, cores e texturas agradáveis. Porém, a sala de atividades onde realizei a minha prática pedagógica em pouco correspondia a este ideal.

No que se refere ao ambiente educativo da sala do pré-escolar, esta estava dividida nas áreas de jogos, construções, casinha, expressão plástica e

biblioteca. Na área dos jogos, os materiais eram quase todos estruturados e comprados, à base de puzzles e de jogos de encaixe; a área da biblioteca tinha alguns livros em mau estado e nos primeiros dias de observação poucas vezes vi as crianças a frequentá-la, exceto quando queriam ir para dentro da "cabana" (uma pequena tenda que usavam como refúgio, para estarem sozinhos). Sendo esta instituição de cariz particular e cooperativo, os objetivos de desenvolvimento da criança estavam muito focados apenas no desenvolvimento cognitivo e nas exigências dos pais (exigências essas que foram-lhes sendo estimuladas pela própria instituição), e isto transparece na sala pelas produções das crianças expostas nas paredes, e nos próprios brinquedos. Neste caso, partindo da ideia de que, segundo Piaget, "o conhecimento não emerge dos objectos ou da criança, mas das interacções que se estabelecem entre a criança e esses objetos" (Tavares & Alarcão, 1992), levou-me a refletir que estas crianças eram pouco desafiadas pela excessiva orientação que tinham por parte da educadora cooperante e pelos próprios materiais e recursos de que dispunham. Neste sentido, com o intuito de alterar a prática educativa e proporcionar novas experiências às crianças, a mestranda juntamente com o par pedagógico, optou por introduzir inicialmente novos materiais nas diferentes áreas, favorecendo o interesse das crianças em frequentar as áreas que menos lhes interessavam pelas reduzidas oportunidades de jogos que fossem desafiantes.

Relativamente à rotina diária das crianças, cuja estrutura foi impossível alterar, importa aqui fazer referência uma vez que também serviu de suporte para a planificação das atividades. Assim, a rotina diária apresentava a seguinte estrutura: acolhimento; atividades em grande/pequeno grupo; jogo espontâneo; higiene; almoço; brincadeira ao ar livre ou no ginásio; sesta e lanche. Cada dia, era assim, todo cronometrado para que se cumprissem os horários, ficando a criança bastante limitada no tempo, sendo pouco livre nas suas atividades. Porém, em todos os momentos da rotina tivemos presente a preocupação de que todas as crianças sentissem que pertenciam a um grupo e que podiam partilhar as suas ideias e interagir com os outros, valorizando e estimulando isso mesmo, uma vez que as crianças se encontravam ainda numa fase muito egocêntrica.

O planeamento semanal era realizado todas as sextas feiras em tríade, tendo em conta as temáticas definidas em consenso, bem como os interesses e necessidades evidenciados pelas crianças ao longo da semana. Por isso, foi

importante desenvolver uma prática reflexiva, que nos permitiu tomar consciência da ação, avaliando o processo e os seus efeitos, de modo a responder às necessidades e caraterísticas do grupo.

Num período inicial, vivenciaram-se amplas dificuldades ao nível da projeção de duração das atividades pedagógicas, bem como ao nível de adequação à faixa etária, uma vez que nunca antes tínhamos tido experiência com crianças desta idade. Todavia, as dificuldades mencionadas tenderam a diluir-se, considerando o apoio constante do processo de observação e de reflexão colaborativa.

Apesar de existir uma estrutura definida de planificação, tentamos mesmo assim que esta, no momento da nossa prática, apresentasse um caráter flexível, na medida em que nos permitisse contornar não o tempo mas as atividades, isto é, permitindo alterar e substituir atividades e tarefas por outras emergentes.

Segundo Silva (1981), nesta idade as crianças vão construindo as suas competências literárias de forma inconsciente. É a partir de jogos rimáticos em canções, lengalengas que as crianças vão desenvolvendo as suas competências comunicativas, leitoras e da própria linguagem. Neste sentido, os jogos de canções, lengalengas, e audição de contos estiveram sempre presentes ao longo da prática pedagógica em contexto de creche. Alguns exemplos de canções e lengalengas exploradas foram "O coelho Alberto", Lagarto Pintado", "A galinha mais o pato", entre outras, bem como músicas de Ricardo Reis como "O corpo", "A formiga e o elefante". Estas lengalengas e músicas que fomos partilhando com o grupo, foram sempre escritas numa folha A3 e com escrita pictográfica, o que possibilitou às crianças fazerem uma leitura autónoma. Com esta estratégia, para além das crianças começarem a adquirir o hábito de leitura da esquerda para a direita e em linha, fez com que se sentissem valorizadas e com uma autoestima mais elevada por conseguirem ler do papel, pois isso é possível mesmo sem reconhecerem as letras do alfabeto. Importa clarificar que as crianças conseguiam ler uma vez que existia no papel informação pictográfica que tinha sido interpretada inicialmente em grande grupo, para que conseguissem fazer a leitura das imagens de modo individualizada. O facto de as crianças se sentirem encorajadas a ler, significa que houve uma boa partilha de leituras por parte da educadora cooperante e estagiárias, onde as crianças observavam que através do livro lido, conseguiam obter informações (Mata, 2004). De acordo com as OCEPE (1997), numa perspetiva de literacia, enquanto

competência global para a leitura, a criança deve ser estimulada "no sentido da interpretação e tratamento da informação que implica a "leitura" da realidade, das "imagens" e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente" (DEB, 1997, p. 66).

O facto da exploração da lengalenga "O Coelho Alberto" ter sido acompanhada por gestos e posteriormente com música permitiu que as crianças a memorizassem facilmente, repetindo várias vezes "Outra vez, outra vez!". Tal como refere Martins e Niza (1998), o educador deve encorajar e motivar a emergência de comportamentos de leitura e escrita na criança, sendo o jardim de infância um local privilegiado porque aqui a criança pode brincar e ao mesmo tempo aprender através de rimas, canções, contos, lengalengas, acompanhados por gestos que ajudam as crianças a fixar as construções sintáticas e as fórmulas gramaticais próprias.

Com o ensino das lengalengas e, a forma como estas eram exploradas com o grupo, foi muito gratificante para a mestranda, ver posteriormente as crianças em atividades de jogo espontâneo, sentadas em frente à escrita das lengalengas a lerem o que está escrito, ou mesmo a cantarolar as lengalengas em brincadeiras espontâneas. Estas atitudes das crianças, mostram que realmente estas atividades têm significado e um efeito bastante positivo no seu desenvolvimento.

Ainda no sentido de favorecer competências de compreensão e produção oral, aliando a estimulação da perceção gustativa, olfativa e tátil, foi lido o conto "A surpresa de Handa". Handa, era uma personagem Africana, de cor negra que queria fazer uma surpresa à sua amiga Akeyo, levando-lhe uma cesta com diferentes peças de fruta. Após a audição e exploração da história, o grupo recebeu no dia seguinte a visita das personagens à sala, tendo sido usada a estratégia de caracterização das mestrandas. Após a entrada das personagens, a mestranda propôs um desafio às crianças, que consistia em ajudarem-na (à Handa) a descobrir quem lhe tinha roubado a fruta da cesta. As crianças mostraram-se muito motivadas e interagiram de forma ativa com as personagens, embora inicialmente o F. e a C. se tivessem assustado e chorado. No entanto, passado alguns minutos quiseram interagir e participar na dinâmica. Esta mudança de comportamento nas crianças poderá ter sido motivada pela interação dinâmica e divertida das personagens que levou a que se sentissem mais confortáveis. Para além disso, o facto de verem que todos os

colegas e adultos interagiram bem com as visitas, poderá ter levado a ganharem confiança na presença estranha.

A proposta de atividade consistiu em realizar a correspondência das imagens dos animais da história às frutas que cada um comeu. Desta forma, conseguiram relembrar o enredo da história, levando a mestranda a perceber melhor a capacidade que cada criança tem para se lembrar de ações passadas.

Trazendo as personagens de uma história para a realidade das crianças, acredito, com base na experiência refletida, que seja uma ótima forma de despertar o gosto pela narrativa, cativando a atenção e o interesse das crianças. Tal como refere Sabino (2008), a leitura de livros adequados ao nível etário das crianças e assumindo a representação de personagens referenciados nos livros, possui fortes potencialidades de motivação, fomentando elevado envolvimento das crianças nas discussões subsequentes. Apelando à sua imaginação através do conto, e estimulando-lhes a curiosidade através de colocação de questões problemáticas (tal como as personagens o fizeram) relativas a assuntos que já ouviram numa história, conseguimos estimular o interesse da criança pelos contos (Sabino, 2008). Na fase em que este grupo se encontrava, ao utilizarmos esta estratégia, despertamos a curiosidade para ouvirem histórias ou mesmo para fazerem a sua própria leitura ao terem acesso ao livro.

Posteriormente à atividade de correspondência, o grupo teve a oportunidade de provar as diferentes frutas referenciadas na história (abacate, ananás, banana, goiaba, laranja, manga, maracujá e tangerina), sendo que, na sua maioria, as crianças não gostaram do abacate, maracujá e do ananás, demonstrando maior preferência pelos outros sabores, o que nos permitiu interpretar que esses deveriam ser por elas conhecidos. Esta prova de diferentes frutas, permitiu dar oportunidades às crianças de desenvolverem os seus sentidos, tanto a nível do paladar como do olfato e do tato. Com as crianças que não demonstraram interesse em experimentar, inicialmente tentamos insistir para que provassem e para que não perdessem a oportunidade, mas depois percebi que não devia forçar a sua vontade, mas sim esperar que percebessem por si próprias, ao verem a reação dos colegas. Considero que esta atitude foi a melhor opção pois, de facto, quem não queria provar passou a querer ao ver que os amigos queriam repetir.

O facto de as personagens estarem em interação com o grupo, e, pelo seu aspeto, terem despertado muita curiosidade e questões, além de lhes proporem

desafios como provar frutas que nunca tinham comido, reflete também uma grande importância em termos do conhecimento ligado à biologia, o que se reflete positivamente nas suas capacidades cognitivas e atitudinais (Held, 1980). Posteriormente, num momento do dia mais distanciado desta ação, as crianças registaram num histograma a sua fruta preferida, colocando uma fotografia no fruto de que mais tinham gostado. Com este registo, verificou-se que passado algumas horas muitas crianças souberam referir o fruto que mais gostaram, mas outras não se lembravam ou simplesmente mudaram de opinião por imitação dos colegas.

Considera-se que, com estas atividades a mestranda proporcionou às crianças vários momentos de estimulação e de desenvolvimento, tanto a nível do gosto pela leitura, como de interação a nível pessoal e social. Uma vez que a EPE desempenha um papel primordial na emergência da leitura, da escrita, nas interações e no respeito por todos, este momento foi muito rico para as crianças, proporcionando o desenvolvimento dessas mesmas competências.

A ilustrar o facto de as crianças não nos terem reconhecido (na representação de Handa e Akeyo), estão os relatos de crianças que, quando chegamos à sala após termos tirado o disfarce, vieram a correr perguntar-nos "só agora? chegaram atrasadas! Sabem quem esteve aqui? A Handa e a Akeyo e nós estivemos a comer" (D. e S.); "Elas vieram de um país de longe à procura dos animais" (P). Para além disso, também criamos oportunidades de desenvolvimento no domínio da matemática, conhecimento do mundo e no que diz respeito às sensações, permitindo desta forma uma articulação entre as áreas de conteúdo, tal como refere as OCEPE (1997) "a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do mundo (…), pois é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal" (ME/DEB, 1997, p.21).

Outro exemplo do conto narrado pela mestranda foi o conto popular "Patinho Feio". Nesta abordagem foram utilizadas variações de voz e diferentes expressões faciais, o que despertou o interesse das crianças em ouvir-me. Porém, no final da história quando pediram "outra vez", a mestranda pediu que a ajudassem a contar de novo, tendo reparado que, na verdade, algumas crianças não tinham compreendido a história, talvez pelo facto de ser um pouco abstrato para a idade delas, pois evidenciaram a perceção de que o patinho não

era um pato, mas sim um cisne. Tal como Sabino (2008) refere, nos primeiros anos de vida, a audição de contos por parte das crianças, assume a finalidade de puro prazer espiritual, pois é o prazer que as crianças tiram da narrativa, dando asas à sua imaginação, que as motiva a pedirem: "Conta outra história...". Mas, ao mesmo tempo, selecionando convenientemente o conteúdo das histórias, o educador, extrai conhecimento do seu potencial educativo no que diz respeito à cidadania, valores e regras sociais (Sabino, 2008). De acordo com Sandroni e Machado (1986) até ao segundo ano de vida as palavras estão muito mais ligadas ao sentimento e à emoção do que a um significado preciso, por isso é que as crianças não conseguiram interpretar a história e descodificar o sentido, precisando da ajuda da mestranda para perceberem o que, afinal, tinha acontecido ao patinho. As crianças gostam do som e do ritmo das palavras, e é falando e ouvindo em situações prazerosas que a criança nutre o gosto pela linguagem, que lhe servirá de base para experiências futuras envolvendo a escuta e a leitura de outras histórias (Sandroni & Machado, 1986).

Para além destas atividades de promoção e iniciação à leitura, partiu-se de um interesse em comum que as crianças manifestavam pelos animais para desenvolver algumas das necessidades evidenciadas. O grupo de crianças manifestava dificuldades ao nível da expressão plástica uma vez que estavam habituadas a que essas atividades fossem completamente orientadas a nível de materiais (pouca diversidade e inflexibilidade na utilização), a nível de espaço, modo de execução, e o que era certo ou errado fazerem. Neste sentido, e apesar de algumas limitações que nos foram impostas, a mestranda e o par pedagógico foram dinamizando algumas atividades de expressão plástica dando oportunidade para as crianças se manifestarem livremente, manuseando os materiais como quisessem, de forma livre, o que inicialmente foi difícil para as crianças entenderem uma vez que estavam sempre à espera de mais orientações. Este comportamento das crianças prende-se com o facto de a orientadora cooperante orientar em demasia as atividades com as crianças. As atividades podem sim ser orientadas de modo a proporcionar situações diversas de brincadeiras e de modo a contribuir para o seu desenvolvimento, porém, não deve nunca ser "ditado" o modo de execução, bem como restringir o uso de materiais (Monteiro, 2002). Por outro lado, a criança deve ter espaço para criar e pensar de que forma gostaria mais de desenvolver determinada atividade. O adulto, ao restringir em demasia com orientações excessivas, está a ir contra a

liberdade da criança escolher, ser criativa, e de construir o próprio conhecimento (Ostetto, 2000).

Algumas das atividades dinamizadas nesse sentido foram a realização de fantoches, "O meu arco-íris", pintura de animais em grandes dimensões, atividades de digitinta, entre outras, sempre articuladas com outras áreas. Na atividade de realização de fantoches, esta surgiu a partir da leitura do conto "A Dona Carmo". Tendo em conta que as personagens da história eram todas animais e após mostrarmos alguns fantoches já feitos pelas mestrandas, desafiamos as crianças a construírem também o seu próprio fantoche. Assim, disponibilizamos meias, e vários elementos de animais, isto é, diversos formatos de olhos, narizes, bocas, cristas, e a partir destes elementos as crianças tiveram a liberdade de escolher e fazer a combinação que quisessem, surgindo deste modo, fantoches muito diferentes e engraçados. Numa perspetiva construtivista, permitimos que cada uma construísse a sua conceção de "cão", "cabra", "porco", etc., e mesmo não tendo saído animais perfeitos, segundo a perspetiva do adulto, resultaram os animais que elas souberam fazer e que tiveram prazer em criar. A prova disso, é que cada um conseguia identificar o seu animal que tinha construído, nomeando-o, sem que tivesse qualquer fotografia associada. Com esta atividade, a mestranda sentiu-se muito confortável pois inicialmente a educadora cooperante não aceitou muito bem a proposta justificando que as crianças não iriam conseguir construir animais. A mestranda e o par pedagógico também tinham essa noção, devido às dinâmicas pedagógicas muito dirigidas pelo adulto. Porém, através da experimentação, assente em outro tipo de interação pedagógica, tentou-se demonstrar à educadora que conseguir fazer bem, na perspetiva do adulto não era o nosso objetivo mas sim dar espaço às crianças para que pudessem experimentar, explorar, fazer combinações e divertirem-se com isso mesmo, tendo sido o que realmente aconteceu. O investigador Carlos Neto, afirma que é necessário pôr fim a uma cultura em que os adultos, por receios exagerados, negam às crianças todas as hipóteses que têm de brincar, de experimentar, de correr riscos e de aprender com os seus erros (Neto, 2015). Concordando com esta visão do investigador, a mestranda considera que a ação desenvolvida constituiu uma transformação na prática pela pedagogia e postura adotadas.

Depois de construídos os fantoches, o mais interessante foi vê-los a serem utilizados e o modo como as personagens de cada um interagiam umas com as

outras. Foi assim que a mestranda compreendeu a excelente oportunidade para explorar atividades de expressão dramática, uma vez que também esta área da expressão e comunicação, é vista como um jogo visual ou/e auditivo, pois é através deste que a criança, durante a improvisação, intervém com o corpo e com a palavra, com a sua timidez, com a sua sensibilidade, com os seus sonhos, lembranças, entre outros. A criança ao manipular livremente o seu "Eu" sem medo, uma vez que a sua voz e os seus gestos são atribuídos a um fantoche, estimula a sua fantasia e imaginação sentindo-se livre (Santos, 1972). O facto de o par pedagógico ter proporcionado às crianças realizarem vários tipos de brincadeiras, foi um dos aspetos positivos a salientar com a realização dos fantoches, pois como estes eram feitos de meias, à tarde do dia em que decorreu a atividade e no dia seguinte, encontraram-se algumas crianças a utilizarem os fantoches nos pés e nas mãos realizando interações bastante criativas. Com isto, posso refletir que a qualidade imaginativa da criança, carece de um ambiente favorável ao "faz de conta", onde os adultos devem estar também em interação com a sua própria vida de fantasia (Girandello, 2005). Deste modo, uma das funções dos educadores deve ser a de proporcionar às crianças meios para que elas próprias desenvolvam a sua criatividade, para que a sua imaginação infantil "floresça" e para que a criança se envolva em cada experiência artística.

A atividade "O meu arco-íris", surgiu de uma atividade experimental em que as crianças observaram e experimentaram como se forma um arco-íris. A partir desta experiência, as crianças manifestaram vontade de também construírem um, com matérias de expressão plástica, para colocar na sala, uma vez que no filme "A arca de Noé" (filme que pediam repetidamente para ver), este também aparecia depois de passar a tempestade.

Neste sentido, levamos para a sala materiais como pratos de plástico, algodão e fitas de várias cores. Assim, após termos nomeado as cores e a ordem como estas aparecem no arco-íris, as crianças individualmente puderam sentar-se na mesa de atividades e construir o seu arco-íris com o apoio da mestranda. Esta atividade consistia em colarem algodão num prato, da forma que quisessem, de modo a representar as nuvens, e, de seguida, fazer uma atividade de correspondência termo a termo seguindo a ordem das cores do arco-íris. Ao longo da atividade, fui questionando às crianças qual era a cor que vinha primeiro, a cor que vinha a seguir e assim sucessivamente, com o objetivo de observar as crianças que sabiam identificar e nomear as cores. No que diz

respeito à nomeação de cores, constatou-se que a cor violeta foi a mais difícil das crianças identificarem e nomearem, só o D. conseguiu identificar. Tendo em conta a faixa etária destas crianças, esta dificuldade em nomear algumas cores prende-se com o facto de serem cores mais abstratas uma vez que algumas delas resultam da combinação de cores primárias. Ora, face à orientação em excesso pelo adulto, já elencada atrás, esta atividade revelou, mais uma vez que estas crianças tiveram falta de experimentação livre, construindo os seus conhecimentos apenas dentro dos parâmetros eleitos pelo adulto. Segundo Zabalza (1992), o papel do educador tem de ser mais do que deixar que a criança olhe numa só direção, mas sim multiplicar os estímulos, as perspetivas, as paisagens e os detalhes. Tudo isto influenciará de maneira clara o desenvolvimento percetivo-sensorial, motor e intelectual das crianças (Zabalza, 1992).

Atividades como esta, para além de desenvolverem conteúdos de expressão plástica, permitem desenvolver também noções no domínio da matemática, estimulando a capacidade de correspondências termo a termo, pelo facto de terem de seguir a ordem correta das cores do arco-íris. Tal como referem as OCEPE (1997, p.73), "as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia". Neste sentido, são estas experiências pré-numéricas que os educadores devem proporcionar às crianças desde os primeiros anos de vida, isto é, oportunidades de construção do conceito de número. Para além dos conteúdos enumerados que esta atividade permitiu desenvolver, destaca-se também a importância da "identificação e nomeação de cores (...) que se ligam com a Linguagem e o Conhecimento do Mundo. Fenómenos como estes, do arco-íris, permitem uma articulação com esta área de conhecimento, tratando-se de uma sensibilização para as ciências, pois esta atividade partiu da curiosidade natural das crianças e o seu desejo de compreender e dar sentido ao que veem. É a partir destes estímulos, que acredito que as crianças poderão produzir formas mais elaboradas de pensamento e de questionamento do real do quotidiano.

A atividade de digitinta, por sua vez, surgiu após a leitura do conto "O pequeno azul e o pequeno amarelo". Assim, como forma de registo e interpretação do conto, a mestranda propôs às crianças que mostrassem o que acontecia quando as personagens davam um abraço. De modo a estimular um ambiente propício à criação artística, sugeri que o fizessem no exterior, tendo a

proposta agradado ainda mais as crianças. Ao longo desta atividade, foi-me possível observar que as crianças já não revelavam qualquer repulsa por mexer em tintas com as mãos, tendo revelado inclusive, felicidade pela sensação que lhes proporcionava, mostrando vontade por pintar o seu próprio corpo. Tal como a professora supervisora pôde observar nesse dia, as crianças estavam de facto muito felizes a explorar a mistura das tintas livremente, permitindo uma interação bastante afetiva entre a mestranda e as crianças, uma vez que era ela a responsável por lhes proporcionar aquele momento. Para além deste aspeto, esta atividade propiciou às crianças a oportunidade de conhecerem através da experimentação a combinação das cores. Assim, como forma de registar a exploração que as crianças realizaram com a combinação de cores, foi entregue uma folha branca para que ficasse estampada a criação de cada um. Como referem Hohmann e Weikart (2009) as crianças, ao expressarem-se através das suas representações criativas, desenvolvem um sentido de investimento pessoal no trabalho por elas desenvolvido. Desta forma, e de acordo com os pressupostos avançados pelos autores, ouvir a interpretação que as crianças fazem da sua própria produção no momento em que a realizam, "dá ao adulto uma visão daquilo que o desenho ou pintura significa para a criança" (Hohmann & Weikart, 2009, p.515), trazendo por isso, uma forte vantagem para a mestranda como forma de conhecer melhor a criança.

Quando as crianças realizam atividades de expressão plástica e criam desenhos com recurso a diferentes materiais, estão a utilizar e a estimular a sua própria imaginação e criatividade, verificando-se por isso um trabalho de autoconstrução por parte da criança. Tal como mencionam Godinho e Brito (2010) "é fundamental integrar as crianças em ambientes onde possam contactar regularmente com a arte" (p.9), promovendo a vivência de experiências, que lhes proporcionem um contacto com diferentes materiais e técnicas de expressão plástica. Desta forma, a expressão plástica assume-se como uma área de extrema importância para a criança, pois, para além de promover o desenvolvimento da sua motricidade fina permite-lhe expressar-se, desenvolvendo o seu pensamento visual, crítico e estético.

Outras das atividades mencionadas anteriormente - a construção e pintura de animais em grandes dimensões - prendeu-se com o projeto "A Arca de Noé". A partir do interesse das crianças pelos animais e aliando a articulação com atividades de outras áreas do saber, foi desenvolvido este projeto que serviu

como motivação para muitas das atividades e para o desenvolvimento de inúmeras competências nas crianças. Uma vez que as crianças viam frequentemente a história da Arca de Noé em vídeo, esse interesse culminou com a visita de Noé e do Leão à sala, em que as mestrandas se disfarçaram dessas personagens, tendo ficando irreconhecíveis aos olhos das crianças. Esta dramatização teve um grande impacto no grupo, tendo sido notória a motivação e o envolvimento de muitas crianças no diálogo que estabeleceram com o Leão e o Noé. Ao longo do dia, fizeram muitas referências acerca do ocorrido, demonstrando preocupações no que diz respeito à tempestade referida pelo Noé, e à necessidade de construírem uma arca para salvar os animais. As crianças mostraram-se tão recetivas ao pedido de ajuda do Noé e do Leão que, no final do dia, ao realizarmos um *brainstorming* sobre as ideias do grupo acerca da visita das personagens à sala, bem como à execução do pedido de ajuda, cada criança enumerou animais que gostaria de ter na arca, bem como as caraterísticas a arca deveria ter. No geral, todo o grupo se mostrou motivado e entusiasmado, marcando por isso, o início de um projeto. Desta forma, tal como nos diz Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), ao defendermos uma aprendizagem ativa, sustentada nos interesses das crianças, temos de ter em conta o papel do Educador/Professor no processo de ensino e de aprendizagem. Estes profissionais devem ter como objetivo encontrar práticas educativas, integrando nelas os interesses das crianças, os seus saberes próprios, a sua experiência e ainda o envolvimento no processo através de aprendizagens ativas e significativas.

A visita destas personagens, permitiu reconhecermos o carater solidário das crianças em quererem preservar a vida dos animais. A partir deste dia, começaram as construções da arca e dos animais (para serem guardados nesta) na sala, aliando muitas atividades em torno desse objetivo comum do grupo.

No que toca à construção da arca, verificou-se um grande envolvimento das crianças neste processo, participando na colagem de jornais na estrutura da arca e na pintura. O facto de se poder usar as mãos para espalhar a cola no cartão, entusiasmou algumas crianças que não hesitaram em "colocar as mãos na massa". Este tipo de materiais do quotidiano, assumem-se como materiais que permitem às crianças o seu manuseamento de diversas formas que possam promover a sua imaginação. Nesta fase de estruturar a arca, evidenciou-se a

pintura, a rasgagem, a colagem e modelagem, ou seja, possibilidades de expressão bastante diferentes.

2. O percurso formativo em contexto de 1º. Ciclo do ensino básico

Relativamente à Prática Pedagógica em contexto de 1º.CEB, dada a importância da organização do espaço e dos materiais, destaco que, no decorrer da prática, em termos organizacionais, a disposição do espaço se encontrava por filas. Refletindo sobre esta forma organizativa, pode-se concluir que a sala era muito diretiva e tradicional, relacionada com aquilo que se considera prático e objetivo para o professor cooperante. A nível da temperatura era demasiado quente, com pouca circulação de ar devido aos vidros presentes ao longo de toda a parede lateral. Estas condições, apesar de oferecerem boa luz natural, não eram propícias à aprendizagem devido ao calor que se fazia sentir. Esta sala também não possuía espaço lúdico, isto é, organizava-se segundo uma estrutura predefinida. Porém, em determinadas situações, havia uma reestruturação da sala mediante as experiências de aprendizagem desenvolvidas e propostas, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Desta forma, considero importante refletir sobre esta problemática, uma vez que a organização do espaço enquadra-se numa das dimensões pedagógicas que influencia o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o professor e a própria instituição desempenham um papel crucial na sua organização, com o objetivo de procurar que se desenvolva uma diversidade de atividades, envolvendo a descoberta e a pesquisa, contribuindo assim, para o enriquecimento pessoal e social da criança. Deste modo, uma boa gestão da sala de aula passou por planificar a atribuição do tempo das várias atividades, em organizar o espaço da sala convenientemente, mediante as tarefas a desenvolver com os alunos. Ao longo da prática surgiu a necessidade de, em algumas situações pontuais, (re)organizar o espaço para a realização de jogos de leitura, escrita criativa, atividades práticas e experimentais, havendo ainda alteração de

lugares entre os alunos. Releva-se assim, que todas as (re)organizações do espaço foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, proporcionando-se situações de aprendizagem ativas e significativas.

É ainda importante salientar que uma gestão eficaz da sala de aula remete para a gestão dos tempos considerados "mortos", desta ideia alicerço-me à opinião de Arends (1995, p.181) ao afirmar que estes tempos "ocorrem quando as aulas são concluídas antes do tempo ou quando os alunos estão à espera de acontecimentos iminentes".

Uma vez que esta turma era do 1º ano e o início da prática pedagógica também coincidiu com o inicio do ano letivo, estas crianças ainda apresentavam muita dificuldade em saber estar sentadas e cumprir muitas das regras. Face a esta problemática recorrente, a díade (mestranda e par pedagógico) refletiu que devíamos aliar algumas das práticas que vivemos no pré-escolar para que as aprendizagens fossem mais motivadoras para as crianças e para que a transição não fosse tão abrupta. No entanto, esta opção refletida entre par pedagógico não foi aceite pelo professor cooperante que defendia que o que era praticável em contexto pré-escolar deveria ser extinguido pelo facto de os alunos estarem já noutra fase.

A sala de aula também se assume como fator muito importante no desencadeamento de aprendizagens ativas e significativas, tornando os alunos agentes participativos no processo de construção de conhecimentos. Esta, deve ser para as crianças e professores um local de estímulos e de motivação que potencie todas as suas capacidades. Neste sentido, teve-se o cuidado que todas as crianças tivessem acesso aos mais diversos materiais, objetos e utensílios.

A nível de materiais como suporte à prática, foram a maior parte construídos pelas mestrandas e pelos alunos, uma vez que os materiais disponíveis na sala eram pouco variados e simultaneamente, pouco desafiadores para as crianças.

Uma boa organização e gestão do tempo também se revelam fundamentais no desenrolar do processo de ensino e aprendizagem, bem como no decorrer das experiências de aprendizagem. Alicerçando-me em Borràs (2001, p.77), sublinha-se que, o tempo em sala de aula deve ser "distribuído de forma racional e eficaz, respeitando o ritmo individual dos alunos". Assim sendo, no momento de planificar e estruturar as experiências de aprendizagem, procurei ter em conta o tempo e o espaço de que dispunha e administrá-lo da forma mais proveitosa.

No que se refere às interações, é importante salientar que as relações entre os alunos eram na maioria conflituosas, individualistas e intriguistas, existindo pouca interajuda. Aliás, nos primeiros dias de observação, o que me chamou mais a atenção foi o comportamento dos alunos pois eram bastante irrequietos e ainda com poucas/nenhumas regras de estar na sala de aula. Esta situação criou-me algum desconforto, e por isso comecei logo a pensar que teria de arranjar estratégias para lidar com aqueles alunos, mas antes teria de perceber qual a razão de se comportarem daquele modo. Perante este cenário, a preocupação da díade foi a de analisar as fichas individuais dos alunos para tentar compreender melhor alguns dos comportamentos de cada criança, e assim poder intervir no sentido de trabalhar as regras com a turma. Foi, portanto, nas primeiras aulas de observação, que em conjunto com o meu par pedagógico, desenvolvemos com a turma as noções de regras, pedindo que eles próprios as sugerissem. Desta forma, estaríamos também a desenvolver a autonomia dos alunos ao implicá-los na tomada de decisões, neste caso, decidindo que regras devem haver na sala de aula para haver harmonia e bom ambiente de aprendizagem. Neste sentido, ao longo das práticas, fomos demonstrando e fomentando a importância de serem amigos e de se ajudarem mutuamente, tendo esses comportamentos vindo a melhorar com o decorrer do tempo. No que se refere à gestão de indisciplina na sala de aula, sustentamo-nos em Eccheli (2008) que refere que a estratégia mais utilizada é a prevenção da mesma através de aulas agradáveis e cativantes, dando constantemente tarefas que os alunos possam também escolher. Por isso, na preparação das aulas houve sempre a preocupação de preparar tarefas extras para os alunos que acabassem mais cedo.

O comportamento dos alunos foi, por isso, um motivo de atenção por parte das mestrandas, uma vez que as crianças têm um papel fundamental no decorrer de todo o processo. Esta situação foi, pois, motivo de reflexão todas as semanas com o objetivo de pensar em novas estratégias de gestão de comportamento, principal receio que antecipava todas as aulas. Entre as estratégias adotadas destacam-se a reta do comportamento, o recurso ao programa "ClassDojo", semáforo do comportamento, pulseiras do comportamento, entre outros. A reta do comportamento consistia numa competição saudável entre cada um. Todos os alunos tinham a sua reta e uma mola com a sua fotografia. Por cada ação que devesse ser valorizada avançava

um ponto na reta, e por cada incumprimento de regras recuava um ponto. No final do dia, era feita uma autoavaliação do comportamento tendo em conta a sua posição na reta e as suas ações, para que tomassem consciência do que deveriam melhorar no dia seguinte. Por sua vez, o Class Dojo é um programa online que permite criar um avatar que represente cada aluno. A intenção é atribuir pontuação ou retirar tendo em conta a sua participação, trabalho, criatividade e companheirismo na sala de aula. Uma das suas vantagens é que permite estar associado ao email dos encarregados de educação para que eles possam em tempo real ter acesso ao comportamento e desempenho do seu educando. O semáforo do comportamento, foi a primeira estratégia a ser utilizada e que perdurou até ao final da prática pedagógica. Tal como o nome indica, era um semáforo feito com cartolina e pratos de plástico com as 3 cores associadas. No inicio do dia todos tinham a sua mola na cor verde e ao longo do dia poderiam ir mudando para a cor amarela e, por último, para a vermelha que indicava que não podiam avançar mais, isto é, não podiam desrespeitar mais as regras porque caso contrário, os encarregados de educação ficariam a saber ou então teriam algum tipo de castigo. Por último, as pulseiras de comportamento estão associadas às estratégias anteriores. No final da semana, os alunos levavam no pulso uma pulseira verde, amarela ou vermelha dependendo do que os recursos utilizados indicassem relativamente ao comportamento. Com o objetivo de sensibilizar a turma acerca da importância de cumprir as regras que eles próprios decidiram, a mestranda também recorreu a um programa –Voki- que permitiu criar o Lóri, um avatar com o aspeto de génio azul. Para o mesmo fim, o class Dojo revelou-se também como um programa muito eficaz no controlo do comportamento e atitudes da turma.

Relativamente às planificações, estas tinham todos os dias alguma situação motivadora para desde logo despertar o interesse e captar a atenção de todos os alunos para as aprendizagens seguintes. Estas, estavam muitas vezes relacionadas com personagens de filmes que as crianças gostavam como a Elsa do filme "Frozen", personagens do mundo fantástico como duendes, renas. Outras vezes, as motivações passavam pelo desaparecimento de alguma coisa ou por alguma mudança realizada na sala, objetos novos que apareceram, qualquer coisa que tivesse impacto imediato aos olhos deles. Na época do Natal por exemplo, tudo o que acontecia de diferente era "culpa" do Pai Natal

(afirmavam as crianças). Desta forma, aproveitávamos a mística e fantasia que os alunos ainda possuem para os motivar para a aprendizagem.

Tendo em conta que as expressões (plástica, musical e dramática) são cada vez mais desvalorizadas pelos professores, nas minhas planificações tive sempre o cuidado em que elas estivessem presentes, quase como se tratasse de um pretexto para desenvolver conteúdos do programa. A expressão musical, por exemplo, foi utilizada muitas vezes para iniciar conteúdos na área do Português e até mesmo como forma de motivação. Numa quinta-feira, dia 10 de dezembro, por exemplo, iniciei a aula dizendo que o Pai Natal estava com problemas e que precisava da nossa ajuda. Para que os alunos percebessem exatamente a razão e o que se tinha passado, teriam de ouvir com muita atenção a música "Queixa ao Pai Natal" do grupo Azeitonas. Antes de ouvirem, as crianças foram alertadas que deveriam escutar com atenção de modo a descobrirem qual a queixa feita? E por que razão tinha acontecido tal incidente? Depois de escutarem duas vezes a canção e de a cantarem, os alunos souberam responder às perguntas. Porém, ainda faltava descobrir outro enigma que surgiu com a audição da música: "Porque razão o Pai Natal não tinha entregue os presentes corretamente?" Para responderem a esta pergunta, foi entregue uma ficha com situações problema relacionadas com a área de matemática. No final da realização da ficha, em grande grupo, foram analisadas e interpretadas as imagens presentes nos enunciados que permitiam, descobrir o que tinha acontecido.

Outra música explorada era intitulada de "Uma conta errada". Esta canção surgiu como resposta a uma necessidade evidenciada, pois os alunos constantemente faziam os exercícios o mais rápido possível sem que o objetivo fosse resolver corretamente, mas sim ser o primeiro a terminar. Neste sentido, propus a audição ativa da música referida, pedindo que inicialmente ficassem de pé e em roda, balançando o corpo enquanto ouviam. Depois, foi realizado um exercício de memorização da letra pedindo que os alunos repetissem verso a verso utilizando variações na expressão facial e no tom de voz. Assim, foi também possível fazer a interpretação da letra da música, levando-os a perceber que não devem fazer os exercícios rapidamente para os despachar, mas sim com calma para pensarem bem e fazerem corretamente.

A família foi um dos temas desenvolvidos durante o estágio, na medida em que permitia a articulação com as áreas de português (oralidade, leitura e escrita), expressão plástica (descoberta e organização progressiva de

superfícies), matemática (organização e tratamento de dados), filosofia para crianças e cidadania, conforme consta no programa do 1º.CEB, de estudo do meio. Na abordagem desta temática, a mestranda pensou que fosse relevante não só abordar a importância que esta tem para cada um, mas também a diversidade de tipos de famílias que podemos encontrar na atualidade. Iniciou-se com a apresentação de uma imagem de uma família muito feliz, a família das cordas. Esta família era composta por um violino, uma viola e um violoncelo. Assim, comecei por mostrar estes instrumentos aos alunos e questionar se alguém os conhecia, sabia o nome, se já tinha tocado e se sabiam qual a atividade preferida desta família. Após ouvir e discutir todos os palpites criativos dos alunos, a mestranda informou que a família gostava sobretudo de valsa. Um dos alunos exemplificou na medida que conhecia a dança. Porém, também apresentamos um vídeo que envolvia uma dança mais tradicional e outra mais atual. Apesar de não ter sido planeado, no final, como muitos alunos demonstraram interesse, a pares, experimentaram dançar a valsa. Depois de analisarmos todas estas questões, passamos à identificação do que os nomes "violino", "viola", "violoncelo" e "valsa" tinham em comum passando a uma abordagem da letra v. Por consequência, realizaram exercícios de escrita e leitura de palavras e frases, uma vez que a abordagem a esta letra e ao seu grafema já tinha sido iniciada no dia anterior.

Recorrendo à área de expressão plástica, sendo esta uma forma que os alunos têm de expressar a sua criatividade e de se sentirem livres e felizes, várias vezes os alunos pintavam desenhos relacionados com os temas em abordagem (atividade pela qual mostravam muito interesse e pediam frequentemente para o fazer). Usaram também a plasticina para demonstrar o desenho das letras e algarismos que iam aprendendo, pintaram com cotonetes e com os próprios dedos em papel, em azulejos e amassaram vários tipos de papéis para fazermos a porta de Natal mais bonita.

Na área de expressão dramática realizamos vários jogos, lendo textos com várias entoações e exprimindo sentimentos, o que simultaneamente os ajudava na memorização de pequenos textos ao realizar a sua repetição. Na abordagem do tema de hábitos de higiene, presente no programa de Estudo do Meio, foi também realizado um jogo em que, à vez, os alunos vinham à frente mimar qualquer hábito que eu indicasse ao ouvido para a restante turma tentar adivinhar. Depois de adivinharem hábitos como "lavar os dentes", "tomar

banho", "mudar de roupa", eram discutidas quantas vezes deveríamos fazê-lo e qual a maneira correta de o fazer.

Numa perspetiva de transversalidade do saber, podemos verificar, portanto, que através das diferentes áreas podemos chegar a outras e trabalhá-las com os alunos. A formação pessoal e social, por exemplo, é uma área que quase sem darmos conta, é trabalhada todos os dias na resolução de conflitos, nas interações, em situações de cooperação, negociação, cumprimento de regras, partilha, entre outras.

A articulação curricular permite uma função de conexão entre níveis diferentes por via do planeamento de atividades integradas num mesmo tema. As planificações contemplaram, portanto, o facto de que os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspetivarem os posteriores, de modo a promover um apoio efetivo à estruturação do pensamento dos alunos (Aniceto, 2010).

No que se refere às aprendizagens perspetivadas aquando o momento da planificação, estas foram sempre pensadas para que decorressem da exploração de um conteúdo utilizando diferentes recursos. Neste âmbito, salienta-se a importância da mobilização de recursos diversificados, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças. Consequentemente, valorizo a potencialidade que as TIC apresentam como um apoio à estruturação do pensamento, para além de ser um forte recurso motivador para os professores e alunos. Através da mobilização de inúmeros programas de qualidade que as TIC hoje nos permitem explorar, acredito que tornei o meu tempo de prática pedagógica muito mais interessante para os alunos, para além de ter potenciado uma aproximação efetiva entre os atores educativos e de ter melhorado significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Na opinião da mestranda, as TIC potenciaram a organização e planificação das atividades, rentabilizando-as, para além de terem facilitado a procura de informação e de equipamentos interativos**.** Ao longo da Prática Pedagógica da mestranda, as TIC revelaram ainda o seu poder de modificar o contexto e motivações tanto dos alunos como do próprio professor e da própria formanda, influenciando positivamente o desempenho dos alunos e o clima da relação escola/alunos/família (Flores; Eça; Rodrigues & Quintas, 2015).

As tecnologias devem, por isso, ser encaradas pelos profissionais de educação, não como apenas uma forma lúdica para os alunos fazerem jogos, mas

como um meio potencialíssimo de construção do conhecimento. Uma vez que as crianças cada vez mais são da "Era da tecnologia" e tudo o que é eletrónico os alicia, trazer essas tecnologias para dentro da sala de aula, sem dúvida que potencia um ambiente mais cativante e desafiador, promovendo a autonomia, autoestima, criatividade e colaboração dos alunos.

Ao longo da prática pedagógica da mestranda, a utilização das tecnologias comprovaram ser uma mais-valia. Saliento que através deste tipo de recursos, pude trabalhar em muito a motivação dos alunos, predispondo-os para a aprendizagem, para além de os utilizar como forma de desenvolver conteúdos.

Na área de matemática, como forma de desenvolver competências de resolução de problemas, a mestranda criou a Lalete (um esquilo da cidade) que foi uma personagem que lançou situações-problema à turma, apelando a que a ajudassem a chegar à solução. No final, pediu ainda ajuda para aprender mais algarismos. Ora, perante esta atividade foi possível articular com áreas como a cidadania ao atribuir a responsabilidade aos alunos de colaboração, transmitindo-lhes de certa forma, um sentimento de "Eu sou capaz.". Na área do português, a mestranda dinamizou várias atividades com vista ao desenvolvimento dos alunos nos vários domínios e tendo em conta as necessidades evidenciadas pela turma. Para o desenvolvimento da leitura e escrita de palavras, a Lili foi outra personagem que, através do programa Voki, entrou pela sala de aula referindo que tinha entregue alguns cartões com sílabas à mestranda para que os alunos, a pares, pudessem construir palavras que já conhecessem. Esta atividade serviu também como forma de motivação para os alunos, na medida em que foram congratulados pela personagem, pelas aprendizagens que já tinham feito e pela melhoria que se tinha verificado no seu comportamento. Posteriormente, cada palavra que os alunos formassem iam registá-la no quadro e todos os alunos registavam no seu caderno, ilustrando-a.

De modo a estimular o reconhecimento dos sons e a iniciação à escrita do "v" maiúsculo, e articulando com o tema da família e a localização geográfica das cidades portuguesas no mapa, a mestranda recorreu à personagem Vanessa, uma princesa. Esta personagem contou à turma que tinha realizado um passeio com a sua família e que visitou só cidades de Portugal que começavam pelo som "v". Neste sentido, apresentei o mapa de Portugal à turma para que juntos tentássemos identificar quais foram essas cidades. Desta vez, a mensagem foi apresentada inicialmente em espanhol por termos na turma um aluno com

raízes desse país, para que os restantes alunos também percebessem que tal como eles, o aluno Al. também poderia sentir dificuldades em entender a nossa língua. Porém, de seguida, mesmo tendo pedido ao Al. para que explicasse aos colegas qual a mensagem da princesa, coloquei a mesma em português. Relativamente ao domínio de escrita, os alunos demonstravam muito interesse em realizar ditados de palavras, pela competitividade entre eles e com eles próprios que este exercício acarretava. Neste sentido, a rena do Pai Natal também sentiu a necessidade de deixar uma mensagem aos alunos e de fazer-lhes um ditado. Como algumas palavras não surgem bem pronunciadas pelas personagens, cada palavra que a personagem dizia, a mestranda repetia mais devagar dando tempo para que a escrevessem.

Como estratégia pedagógica, o programa Voki foi de facto muito utilizado pela mestranda por ter sido tão bem acolhido pelos alunos, uma vez que o seu uso foi sempre com diferentes objetivos e com personagens diferentes, o que apelava constantemente à curiosidade da turma. Para além disso, como os avatares dialogavam diretamente com as crianças como se os conhecessem, referindo os seus nomes, os alunos sentiam-se valorizados e por consequência felizes e motivados para as tarefas desencadeadas (Flores; Eça; Rodrigues & Quintas, 2015). Este recurso revelou-se portanto, um recurso eficaz e os próprios alunos manifestavam que gostavam imenso, questionando várias vezes quando é que iam receber outra mensagem de um novo amigo. Realizavam inclusivé, pedidos à mestranda para que consultasse o seu email para verificar se não tinha recebido nenhuma mensagem para eles.

Ainda no que refere ao domínio da escrita, a mestranda desenvolveu algumas atividades de escrita criativa com recurso ao programa *tagxedo,* cuja utilização revelou-se bastante motivadora para os alunos. A atividade realizada consistiu na apresentação de imagens de um avião, uma clave de sol, uma maçã, uma mão e o símbolo de uma nota musical. Essas imagens continham palavras em diferentes formatos, cujo objetivo era os alunos encontrarem e formarem frases com estas. Por exemplo, na imagem do avião continha as palavras “avião”, “pelo”, “a”, “céu”, “voa”, com estas palavras os alunos formaram a frase “O avião voa pelo céu” e todos registaram. Este exercício permitiu aos alunos desenvolverem a sua concentração, ao focarem-se com o objetivo de encontrar palavras, e simultaneamente trabalhar as suas capacidades em formular frases. Se não tivesse utilizado este recurso apenas na última semana de prática

pedagógica, teria expandido o seu uso com outros fins, tais como o de serem eles a criar a sua imagem com as próprias palavras e trocarem-na com um colega para que cada um as identificasse. Outra das utilidades deste recurso relaciona-se com a área da matemática, pois se o objetivo fosse, por exemplo, estudar de entre uma lista de palavras qual a favorita da turma, este programa mostrar-nos-ia as palavras mais escolhidas tendo em conta a sua dimensão na imagem.

Atividades de leitura expressiva e memorização de pequenos textos como os trava-línguas, também fizeram parte do percurso pedagógico da mestranda. Criando uma animação da personagem Elsa (do filme "Frozen") no power point (PPT), foi possível motivar os alunos, visto que era uma figura adorada pela turma e que aparecia associada a alguém que "trava-línguas". Assim, na apresentação, Elsa pronunciava os trava-línguas "O tempo" e "Tatu", enquanto eram simultaneamente apresentados no quadro para que os alunos pudessem acompanhar. De seguida, a personagem desafiou a turma a pronunciá-los também, e estas, motivadas pela personagem, tentaram decorar e proferir os mesmos. De modo a fazer um exercício de reconhecimento de vogais, a Elsa pediu que cada fila da sala substituísse o som "t" do texto "Tatu" por outros que já aprenderam (uma fila pelo p, outra pelo t, l e d). Esta tarefa para além de ter sido divertida para os alunos, pois provocou por várias vezes o riso, também trabalhou de certa forma a concentração, a memorização de pequenos textos e o reconhecimento dos sons associados aos grafemas. Em aulas seguintes, algumas crianças ainda se dirigiam à mestranda autonomamente, dizendo o trava-línguas para que verificasse se o estavam a fazer corretamente.

Como forma de articulação de todas as áreas e de consolidar aprendizagens, a mestranda construiu um jogo para a turma utilizando o power point. Este programa é conhecido pela maioria das pessoas, mas é pouco ou mal explorado pelos utilizadores. De acordo com Castells (2004), existe um fosso entre a quantidade de tecnologia nas escolas e o saber utilizar, isto é, o facto de existirem computadores e internet na maioria das escolas, não significa que haja mudança pedagógica, se não se introduzirem estratégias inovadoras, pois esta facilidade de acesso não garante por si só a transformação do conhecimento (Flores; Eça; Rodrigues & Quintas, 2015). Dois exemplos de que a utilização deste recurso teve bastante sucesso foi na criação de um jogo de consolidação que englobava as áreas de português, estudo do meio e matemática e na abordagem de trava-línguas. O jogo consistia no lançamento de um dado, e de

acordo com o número que saísse, os alunos à vez teriam de andar o mesmo número de secções numa roleta construída previamente. De acordo com a secção que o ponteiro indicasse (letras p, t, l, d; algarismos 0, 1,2,3,4,5,6,7; imagem de cabeça, tronco e membros), no ppt tinha três algarismos com a mesma cor da secção correspondente para que o aluno escolhesse um deles. Depois de clicar com o rato no algarismo escolhido, este tinha uma hiperligação associada a um desafio relacionado com a respetiva secção para que o aluno o tentasse resolver. Os restantes colegas, nos seus lugares, também tinham de resolver o desafio selecionado numa folha de registo. Esta atividade de consolidação foi diferente e atrativa, pois os alunos nunca tinham realizado algo semelhante, estando simultaneamente a consolidar saberes já explorados até o momento.

Por sua vez, a Escola Virtual é também uma plataforma com recursos didáticos bastante interessantes, da qual explorei algumas canções de vogais e consoantes e realizei jogos interativos de consolidação dos ditongos. Este recurso é facilmente acessível a todos os docentes e o seu uso moderado, cuidado e previamente selecionado, poderá revelar-se com potencialidades de aprendizagem.

Todos os recursos a que fiz referência anteriormente, deveriam fazer parte cada vez mais do dia-a-dia dos professores, ao invés de privilegiarem unicamente o papel e as fichas como único meio de aprendizagem, isto sem desvalorizar estes métodos. Uma vez que cada vez mais o telemóvel, o computador e as diferentes tecnologias já fazem parte do dia a dia dos alunos e professores, é necessário aprender e saber como fazer para que essas ferramentas auxiliem no ensino e promoção de conhecimento na sala de aula. Essa lacuna em professores com mais anos de experiência, prende-se talvez com eventuais falhas na sua formação de base, mas também com a falta de procura de meios para se atualizarem relativamente às inovações que vão surgindo. Outro aspeto, também se relaciona com a preocupação excessiva de cumprir o programa e as metas curriculares, deteriorando a motivação e a felicidade dos alunos em aprenderem os conteúdos de outra forma. Para acrescentar, é de referir que com os métodos tradicionais de ensino, também a criatividade, as competências e inteligências específicas de cada aluno, são colocadas totalmente de parte.

Como já foi referido, a turma em que se desenvolveu a prática pedagógica em contexto de 1º. Ciclo, encontrava-se no 1º ano de escolaridade, fase esta que corresponde ao início da escrita e leitura recorrendo a grafemas, uma vez que a maioria já havia tido contacto com os grafemas, bem como outras formas de leitura e escrita (fase do pré-escolar).

Como o domínio da escrita e da leitura em Português é uma das grandes metas do Ensino Básico, é importante promover hábitos de leitura nas crianças, pelo que se deve estimular o contacto regular com os livros e a participação frequente em situações diversas de conto e de leitura. Tal como já mencionei anteriormente, é importante que estes trabalhos de incentivo à leitura comecem logo nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que a curiosidade natural das crianças nessa idade é um fator crucial para fomentar a vontade de contactar com as palavras escritas e o mundo dos livros. Neste sentido, a mestranda em conjunto com o par pedagógico desenvolveu um projeto e uma série de atividades, de forma a motivá-los e sensibilizá-los para a importância de aprender a ler e a escrever. Assim, no dia 8 de outubro, como forma de celebrar o Dia Mundial dos Correios, levamos para a sala de aula uma caixa de correio como meio de comunicação uns com os outros, sob qualquer forma de escrita ou expressão. Para este efeito, ao lado da caixa de correio estavam postais disponíveis para que as crianças tivessem acesso à estrutura do mesmo. Numa fase inicial, os alunos mandavam postais uns para os outros com desenhos e pediam ajuda para escrever uma frase ou palavra. Posteriormente, usaram este recurso inclusive para escrever a carta para o Pai Natal com ajuda dos pais, e colocaram na caixa de correio da sala uma vez que, para os alunos, ele passava lá muitas vezes. Para além de motivar os alunos a aprender para escreverem efetivamente uma carta e poderem comunicar mais facilmente uns com os outros, esta caixa também serviu para criar cartas hipotéticas de pessoas imaginárias para a turma, funcionando algumas vezes como motivação para as aulas.

Porém, o culminar dos nossos objetivos literários surgiu com o projeto "Quintas com Histórias". Este projeto envolveu a família e toda a comunidade educativa e com ele pretendeu-se despertar nas crianças o gosto pelo livro e pela leitura por meio de atividades lúdicas e fomentando a relação escola-família-comunidade. As sessões dinamizadas ao longo do projeto promoveram a realização de atividades à volta do livro e da leitura, articuladas mais uma vez,

com as áreas de expressão plástica e dramática, uma vez que eram áreas pouco exploradas até então e que despertavam muito interesse nos alunos. Segundo Vasconcelos et al. (2012), um projeto não pode existir sem articulação das áreas e, consequentemente, de saberes.

De acordo com Prole (n.d.), um projeto de leitura é o instrumento privilegiado para a criação de hábitos de leitura, a par do desenvolvimento das competências de compreensão leitora, possibilitando ainda a partilha de vivências e estimulando o desenvolvimento pessoal e social da criança. Porém, a criação de hábitos de leitura só é possível se se desenvolver na criança o gosto pela leitura o que, no entender deste autor, depende da forma como se promove o encontro com a leitura. Assim, só através de atividades que envolvam emotivamente o leitor com a leitura da história, promovendo a reflexão e o diálogo sobre a mesma, é possível despertar o prazer pela leitura (Prole, n.d.). A sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no crescimento e no desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, é outro aspeto que se deve ter em conta, e, nesse sentido, os professores devem implicar ativamente as famílias nos projetos que desenvolvem.

De acordo com os resultados do Projeto PISA 2000, os estudantes que dedicam mais tempo para ler por prazer mostram uma atitude mais positiva face à leitura. Porém, sabemos que nos dias que correm, cada vez são menos as crianças que têm a oportunidade de ouvir histórias no seio familiar. Ao observar que as práticas de leitura no 1.º ano de escolaridade se limitam à leitura de textos presentes nos manuais escolares para treinar competências de descodificação, o par de estagiárias, em colaboração com a Biblioteca da Escola, desenvolveu este projeto de promoção do livro e da leitura. Assim, face ao grupo a que se destinou, este projeto teve como principais objetivos:

- Sensibilizar os alunos para a importância do livro e da leitura;
- Fomentar a utilização da biblioteca escolar;
- Possibilitar o contacto regular com livros de literatura para a infância;
- Promover atividades lúdicas em torno do livro e da leitura;
- Incentivar a troca de experiências de leitura;
- Favorecer a relação escola-família-comunidade;
- Estimular o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Este projeto desenvolveu-se em sete sessões, as quais tinham a duração de aproximadamente uma hora, e envolveu um conjunto de atividades, as quais serão descritas em seguida, e que incluíram: visitas regulares à biblioteca da escola para a requisição de livros; partilha das leituras realizadas; hora do conto, ilustrações decorrentes das leituras ouvidas; dramatização de uma lenda; teatro de fantoches; sessão de leitura em família; recitação de versos e apresentação dos trabalhos realizados.

A primeira sessão decorreu no dia 29 de outubro, dia internacional das bibliotecas escolares. Uma vez que o projeto foi direcionado a crianças do 1.º ano e, sendo um dos objetivos do projeto a promoção de leitura, pensamos que seria importante fazer uma articulação com a biblioteca escolar. Neste sentido, os alunos foram sensibilizados previamente na sala de aula, para o cumprimento de algumas regras que devem ser respeitadas no espaço que iam visitar. Na biblioteca, os alunos foram recebidos pela professora responsável pelo espaço, que lhes reforçou as regras a cumprir e outros aspetos, nomeadamente o modo como devemos pegar e tratar os livros. No final, mostrou-lhes a área da mesma e explicou que podiam escolher um livro para cuidar e ler em casa, tendo em conta a responsabilidade que isso exigia deles. De acordo com Motta (1999, p.21), a biblioteca escolar "deve estar bem definida quanto à sua organização e funcionamento para que venha facilitar o ensino e a aprendizagem", devendo ser um local bem gerenciado e prazeroso. Foi neste sentido que a biblioteca foi apresentada aos alunos e a partir deste momento este espaço passou a ser mais procurado e frequentado pelos alunos, tanto no decorrer das sessões como nos intervalos e horas de almoço. A segunda sessão, realizada no dia 5 de novembro, teve como mote a partilha das leituras dos livros requisitados anteriormente por parte dos alunos. Assim, cada um teve a oportunidade de "vestir a pele" de um contador de histórias e falar sobre a história que levou, aos amigos da turma. No final, puderam fazer um desenho para ilustrar o conto lido ou outro que tenham ouvido no momento, e também puderam escolher outro livro para requisitar em troca do que devolveram. Apesar de cada aluno ter contado a história baseando-se no que ouvira contar em casa e nas próprias ilustrações, podemos na mesma interpretar que foi realizada uma leitura pelo aluno, embora influenciada pela sua interpretação pessoal dada ao texto no momento em que o ouvira. Ramos (2011), refere que é importante que os professores de todos os anos escolares reconheçam a prática

de narrar histórias pelos próprios alunos, nem que sejam inventadas, é importante para a sua formação enquanto leitores, para além de incentivar os restantes colegas a lerem a sua própria história. No dia 11 de novembro realizou-se a terceira sessão. Ao contrário das anteriores, esta realizou-se a uma quarta-feira pelo facto de se tratar das festividades do dia de S.Martinho, e acabando assim por esta atividade fazer parte do plano de atividades elaborado pela escola para aquele dia. Para além da dramatização da lenda que os alunos apresentaram neste dia, é importante referir o empenho e motivação que demonstraram durante os ensaios que decorreram na semana anterior ao longo dos intervalos (por vontade e preocupação deles) e por vezes ao final do dia em horário escolar. Nesta sessão a turma "vestiu a pele" de atores, dramatizando para todas as turmas do 1º. Ano com roupas e acessórios muito simples e simbólicos, construídos pelas mestrandas. Apesar do sucesso final, esta atividade foi de extrema complexidade para os alunos uma vez que exigia que cada aluno decorasse a sua fala. As intervenções de cada aluno eram de 2/3 linhas, mas alguns alunos manifestaram mais dificuldades do que outros, tendo sido necessário simplificar algumas, alterando o texto, e inclusive arranjando estratégias para os alunos com mais dificuldade**.** Este tipo de atividades de dramatização trazem inúmeras vantagens para os alunos, na medida em que permitem exercitar a criatividade e expressividade; exigem o trabalho em grupo (colaboração com outras personagens); desinibem o aluno, aumentando a sua autoestima, entre outros aspetos (Gaspar, 2014). Aguilar (2012) acrescenta ainda que a dramatização é um recurso que permite ao professor fugir da docência centrada no manual, ou seja, variar a sua metodologia, tal como era também pretendido com este projeto. Na quarta sessão, teve lugar a leitura do conto "O elefante cor de rosa". Este conto foi lido pela professora responsável pela biblioteca e acompanhada pelos alunos, uma vez que cada um teve direito a acompanhar a leitura pelo livro. Os alunos puderam seguir a história à medida que era contada, num ambiente sereno, deitados num colchão, para que se sentissem confortáveis e desfrutassem da leitura com maior prazer. A quinta sessão consistiu numa dramatização através de fantoches, da história "O capuchinho vermelho". Os alunos inicialmente assistiram ao teatro dinamizado pelas mestrandas e, posteriormente, tiveram a oportunidade de experimentar também os fantoches e a própria narração da história. Desta forma, foi possível verificar a capacidade de síntese dos alunos e estes puderam desinibir-se

expressando-se através de uma "máscara". Este momento consistiu em mais uma forma dos alunos dramatizarem, mas desta vez sem estarem expostos diretamente, o que facilitou em muito o sentimento de à vontade nas intervenções dos alunos, uma vez que até mudavam de voz de acordo com a personagem atribuída, para interagir com o público. A sexta sessão, foi talvez a mais ansiada pelos alunos, uma vez que contou com a presença e participação ativa dos pais e outros familiares. Para esta sessão, as mestrandas fizeram uma seleção de pequenos contos, lengalengas e trava-línguas, compilando-os em pequenos livros que foram distribuídos por cada aluno e por cada familiar. No momento era sorteado o nome de uma criança, e de acordo com o nome que saísse, essa criança tirava um número à sorte que por sua vez correspondia a uma história. Neste seguimento, o familiar dessa criança ou outro familiar ou professor à escolha, teria de ler a história sorteada com o aluno. Por fim, a última sessão, ou seja, o encerramento deste projeto, decorreu também na biblioteca e consistiu numa apresentação da turma para os seus familiares e outros seus convidados. Neste seguimento, os alunos memorizaram uma quadra referente a uma letra do alfabeto e nesse dia recitaram-na mostrando simultaneamente a respetiva letra ilustrada por eles. Nesta última sessão, foi possível observar a evolução dos alunos, o seu desenvolvimento na leitura, memorização e a própria postura para falar em público. Para além disso, esta foi também marcada por uma forte adesão por parte dos pais, o que demonstrou a saudável relação que estes mantinham com a escola e que mantiveram também em parte, connosco. Uma vez que os pais estão (ou devem ser) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos, as mestrandas e os alunos acharam por bem que os pais fossem chamados à escola para partilhar momentos com os filhos e vice-versa, pois participar na vida escolar do filho não é só frequentar as reuniões para que são chamados. Marques (2001), afirma que os resultados académicos e as aprendizagens dos alunos devem-se também ao acompanhamento cuidado, atento e presente dos encarregados de educação, e, consequentemente, uma boa relação família-escola, é fundamental na educação dos futuros cidadãos. Em atividades como estas, os alunos manifestavam felicidade e sentiam-se valorizados pela família ao poderem mostrar as suas conquistas.

No final, pais e alunos assistiram a um vídeo que ilustrou algumas partes de todas as sessões que decorreram ao longo do projeto como forma de dar a

conhecer ao público o trabalho desenvolvido com os alunos e para agradecer a colaboração de todos os familiares e comunidade educativa envolvida. Esta sessão terminou com um pequeno lanche partilhado e um convívio.

Como forma de divulgar este projeto, no início elaboramos um flyer, com as datas de cada sessão, o qual entregamos aos alunos para que mostrassem em casa, de modo a que fossem eles próprios os promotores do projeto. À medida que as sessões foram sendo realizadas, registamos os momentos em fotografias e essas foram sendo divulgadas na página do *facebook* da biblioteca da Escola.

Para além disso, nas atividades em que os pais e os familiares eram convidados a participar, foram elaborados convites, os quais foram posteriormente colados na caderneta do aluno, para que os encarregados de educação tivessem conhecimento e confirmassem o número de participantes na sessão. É importante considerar, que a participação e envolvimento das famílias na educação das crianças, assume um papel preponderante no desenvolvimento das mesmas e na relação saudável com todos os agentes educativos (Prole, n.d.).

É de realçar que o facto de ter havido uma reunião de avaliação no final do período com a participação das mestrandas, na qual se apelou à participação dos familiares nestas atividades, salientando-se a sua importância, poderá ter contribuído para a grande adesão dos familiares na última sessão.

Concluindo a descrição deste projeto, é importante referir que no seu decorrer, foi possível observar uma crescente motivação por parte dos alunos em relação à requisição de obras diversas, verificando-se que estes já se envolviam mais ativamente na procura de livros para lerem com os pais em casa. Acredito, por isso, que as sucessivas visitas à biblioteca, bem como as atividades desenvolvidas em torno do livro e da leitura, revelaram-se importantes para os alunos, já que lhes deram a possibilidade de ler vários livros e partilharem experiências de leitura, o que permitiu o alargamento dos seus conhecimentos literários. Verificámos, igualmente, que quando os alunos conhecem os objetivos da leitura, atribuem-lhe um sentido mais positivo e estimulante, e que também se sentem mais motivados quando as atividades envolvem os encarregados de educação e quando são divulgadas à comunidade. Com este projeto, ficámos ainda a conhecer melhor o impacto que o trabalho de articulação dos professores com a Biblioteca Escolar pode ter na promoção da leitura e, consequentemente, na mudança de comportamentos relativamente à leitura. De facto, é fundamental que o espaço da sala de aula se articule com o

da Biblioteca Escolar, para que a leitura deixe de ser encarada como uma obrigação e passe a ser entendida como uma fonte de prazer e a fazer parte dos hábitos das crianças, dentro e fora das salas de aulas. Nesta medida, julgo que o projeto foi bem-sucedido, pois os alunos aderiram bem às propostas e ficaram motivados para ler mais.

Por tudo isto, considero que a conceção deste projeto foi uma experiência muito enriquecedora, tanto para nós (par pedagógico) como para os alunos, e que constituiu uma mais-valia, uma vez que contribuiu para a formação como futuras profissionais de educação, responsáveis pela formação de futuros leitores.

De modo a desenvolver uma prática pedagógica consciente e situada, a mestranda serviu-se de alguns instrumentos de avaliação para verificar as aprendizagens dos alunos e, consequentemente, o seu desempenho. Neste sentido, por cada semana de prática pedagógica, foram construídas grelhas de observação tendo em conta os objetivos a desenvolver por cada área e por cada aluno, servindo-me também da observação direta. Assim, para além de refletir sobre o nível em que cada aluno se encontrava para poder dar resposta às necessidades individuais, esta prática também permitia uma reflexão acerca das minhas falhas em auxiliar na construção do conhecimento dos alunos. Em alguns casos, também foi realizada a autoavaliação relativamente aos exercícios que os alunos efetuavam, tendo eles próprios que indicar qual o grau de dificuldade que sentiram em desenvolver uma determinada tarefa. A este nível, todas as semanas também os alunos faziam uma reflexão e autoavaliação oral referentes ao seu comportamento.

De relevar neste processo formativo as reflexões construídas ao longo do portefólio desenvolvido para a Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em 1º.Ciclo e as reuniões de reflexão com o par pedagógico, Orientador cooperante e Professora supervisora, por permitirem o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais na mestranda. Estes agentes foram sem dúvida uma mais-valia na minha formação, pois várias vezes alertaram para questões ou aspetos que a mestranda tinha de melhorar. Tendo em conta as várias etapas do processo educativo: observação, planificação, reflexão, ação, comunicação e articulação, considera-se pertinente a menção à construção das narrativas individuais e colaborativas que permitiram refletir sobre e para todas essas etapas. Estas estratégias de reflexão apresentaram-se

como um meio de construção de conhecimento e de desenvolvimento de capacidades e atitudes, na medida em que permitiu à mestranda tomar consciência da sua prática, tal como já foi explicado anteriormente.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão pretende reforçar o resultado de um longo percurso reflexivo percorrido pela mestranda. Ao finalizar a Prática de Ensino Supervisionada, ressalvo a importância desta etapa na construção pessoal, científica e pedagógica enquanto futura educadora/professora, uma vez que me possibilitou observar, experimentar e refletir em torno da ação educativa realizada em ambos os contextos.

A elaboração deste relatório em particular constituiu um momento de introspeção fundamental para a construção de representações da profissão docente e um instrumento importante de reflexão e avaliação do processo formativo. Além disso, permitiu ainda tomar consciência da importância da transição entre as duas realidades educativas (do Pré-escolar para o 1º.ano do Ensino Básico), salientando-se a necessidade de contacto entre educadores e professores. A construção de parcerias entre estes dois níveis de educação, também constitui um importante aspeto para que as crianças façam transições escolares positivas e harmoniosas.

Tendo presente que este mestrado envolve dois níveis de educação, considero de extrema importância esta tomada de consciência por parte de uma futura profissional de educação.

Centrando-me na ação do educador, é de destacar o seu papel de afeto e de facilitador de instrumentos para o desenvolvimento das crianças. Por sua vez, o professor deve ir mais além, estimulando a aplicação e experimentação consciente do conhecimento em termos práticos, na vida quotidiana, e "ajudando os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber" (Delors, et al, citado por Ribeiro, 2003, p.78). Porém, perante a sociedade em que vivemos, é exigido ao profissional de educação que assuma outros papéis e responsabilidades (Morais & Medeiros, 2007). É neste sentido que a mestranda valoriza a sua formação até ao momento, por terem sido fornecidas ferramentas para que pudesse estimular a sua capacidade reflexiva. Ao longo das práticas, houve por isso a preocupação em refletir sobre as estratégias que levassem as crianças a realizar aprendizagens significativas, de acordo com os seus interesses e necessidades. Assim, a partir da leitura, análise e reflexão de textos

de alguns autores, foi possível compreender um novo modelo metodológico, fundamentado em conceções teóricas, aplicado no contexto da prática e refletido segundo vários olhares. Este processo formativo, sustentado em ciclos próximos da investigação-ação e aprendizagem em colaboração permitiu o desenvolvimento pessoal e profissional, de uma nova forma de fazer pedagogia, permitindo-me alargar e reconstruir conhecimentos teóricos que influenciaram a prática educativa.

Como estimuladores do processo formativo e transformador da prática, salientam-se alguns instrumentos de reflexão, tais como as narrativas individuais, as narrativas colaborativas e o portefólio. No que toca às narrativas individuais, estas apresentaram-se como uma estratégia formativa e como um espaço de reflexão sobre o processo educativo, bem como um meio de desenvolvimento pessoal e profissional. Estas narrativas, segundo Connelly & Clandinin (1995, p.11), representam um modo bastante fecundo dos professores produzirem saberes ligados à experiência e de os transmitirem a outros profissionais para uma melhor compreensão das relações estabelecidas com os contextos. O estudo da narrativa, portanto, "é o estudo da forma como os seres humanos experienciam o mundo". Desta forma, foi permitido à mestranda refletir sobre ações e aspetos muito importantes elencados ao longo do presente relatório, que não teriam sido alvo de reflexão se não tivesse redigido as narrativas. Tal como refere Zabalza (1994) "o próprio facto de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração" (Zabalza, 1994, p. 95). Por sua vez, as narrativas colaborativas consistiram em reflexões em tríade (mestranda, par pedagógico e orientadores cooperantes) acerca de atividades dinamizadas, no caso do pré-escolar, e de temas de interesse comum para refletir e discutir, no caso do 1.ºCEB. Este tipo de narrativas permitiram uma interação dialética através do confronto de perspetivas, potenciando a construção do auto e do alter conhecimento, isto é, construindo o próprio saber e o conhecimento acerca do outro relativamente ao que pensa, às suas ideias, sendo esta a forma como nos entendemos e como somos entendidos (Ribeiro & Moreira, 2007). Do mesmo modo, também a construção de guiões de observação, reuniões em tríade constantes no final de cada prática, bem como as reuniões de avaliação intermédia e final, constituíram sem dúvida, momentos cruciais de reflexão e de tomada de consciência por parte da mestranda.

Estas ideologias que acompanharam a formação da mestranda, demonstram as caraterísticas próprias que levam o educador/professor a encarar a sua prática de forma observadora, atenta e reflexiva. Assim, foram delineadas estratégias pedagógicas para que as crianças desenvolvessem experiências de aprendizagem ricas em conhecimento e centradas numa lógica de articulação das áreas curriculares. A formação da mestranda, fomentou ainda um desenvolvimento das suas capacidades de gestão de grupo, de tempo e a sua capacidade para fazer uma gestão flexível do currículo. Esta gestão, consistiu em abordar não só os conteúdos especificados no documento como também outros que foram emergindo, mas de forma interessante, apelativa e adaptada ao grupo de crianças e alunos, articulando as áreas entre si.

Este período de prática pedagógica, constituiu também uma oportunidade para experimentar e colocar em prática vários recursos tecnológicos, até então apenas conhecidos. A importância destes recursos foi já salientada no capítulo III e, de facto, o saber usar adequadamente as estratégias e recursos adaptados, constitui uma mais valia para um educador/ professor. Ainda no que se refere à formação de competências ao nível da ação, a mestranda considera essencial o processo de reflexão constante relativo às metodologias nas quais se inspirou. De acordo com Zabalza (1994), e indo ao encontro deste pensamento, "o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas" (p.152), isto é, a prática deve ser sustentada na teoria ao invés de ser "ditada" como uma cópia direta da teoria. Neste sentido, a mestranda foi construindo o seu próprio modelo pedagógico, inspirando-se em várias perspetivas e metodologias, tanto no que se refere à Educação Pré-Escolar, como ao 1º.CEB.

No âmbito da sua formação, a mestranda desenvolveu também algumas competências ao nível da avaliação, sendo este um ponto inerente a todo o processo educativo. Com efeito, a modalidade de avaliação privilegiada foi a avaliação formativa em processo de formação contínua das crianças. Esta foi desenvolvida recorrendo à observação direta, às interações estabelecidas durante as aulas, e registadas em grelhas de observação. Por sua vez, os dados recolhidos constituíram objeto de reflexão, com vista à transformação das práticas, no sentido de as adaptar às necessidades evidenciadas por cada aluno/criança e assim melhorar os resultados educativos. É através desta tomada de consciência do nível de cada aluno, que é possível fazer a

diferenciação pedagógica e valorizar as capacidades de cada criança individualmente.

Neste contexto de formação, a mestranda considera fulcral a articulação com os vários agentes da comunidade educativa, bem como a comunicação e relação estabelecida com o par pedagógico, orientadores cooperantes e professoras supervisoras. Este acompanhamento diário por profissionais com um maior leque de experiências e com um par pedagógico, permitiu um grande enriquecimento pessoal e profissional. Este crescimento verificou-se através da partilha de saberes e conhecimentos teóricos, que se assumiram como alicerce da problematização das práticas evidenciadas. Foi nessa perspetiva de evolução constante e de diálogo que se desencadeou toda a prática pedagógica, tentando, em conjunto, organizar experiências de aprendizagem que valorizassem a ação das crianças e dos alunos para a construção de significados perante as experiências realizadas. Em ambos os contextos, orientadores e supervisores, mostraram-se mediadores e orientadores entre os conhecimentos teóricos e práticos, mostrando-se disponíveis, críticos, conscientes e reflexivos, face às fragilidades e potencialidades no decorrer do período de estágio. Perante estas atitudes, a mestranda, como estagiária, tentou desenvolver uma prática educativa com responsabilidade, apresentando interações positivas e dinâmicas com as crianças e restantes intervenientes das instituições.

É ainda importante referir, que enquanto futura profissional, a prática de ensino supervisionada desenvolvida em ambos os contextos, contribuiu para a formação pessoal e profissional da mestranda, dando a possibilidade de refletir sobre as práticas educativas. Daí, destaco a importância e a possibilidade de usufruir de um acompanhamento tanto dos orientadores cooperantes como dos supervisores de prática pedagógica. Estes profissionais manifestaram-se uma mais valia, uma vez que ambos contribuíram para que houvesse uma integração no período de estágio, não descurando o relacionamento interpessoal estabelecido com diferentes parceiros (crianças, auxiliares e todos os intervenientes pertencentes às instituições).

Relativamente à relação criada entre o par pedagógico, foi sempre realizada num ambiente que teve por base o construtivismo, onde cada uma desempenhava um papel ativo e onde se criaram condições para a troca de experiências e saberes entre o par através de comunicação e discussão, assim como de meios de avaliação e de construção colaborativa. A mestranda descreve

relação como sendo uma dinâmica saudável, que exigia iniciativa, comunicação e partilha. Nesta dimensão de trabalho colaborativo, foi fundamental o papel das professoras supervisoras que promoveram o diálogo reflexivo numa dimensão coletiva (nas aulas de prática pedagógica supervisionada). É através da supervisão, que são permitidas melhores condições de formação profissional e emocional para partilhar e refletir antes, no momento e após as práticas profissionais, numa perspetiva de construir saberes docentes essenciais ao desempenho profissional (Herdeiro, 2007).

Ao longo de todo este tempo de prática, foi possível aprender que ser Educador de Infância/Professor é ter sempre presente a preocupação de que a criança é o agente ativo (ator) em torno do processo de aprendizagem. A mestranda defende pois, uma prática centrada nos interesses das crianças para que estas construam o seu próprio conhecimento, através da descoberta, manipulação e exploração. No trabalho em díade, existiu a preocupação em dar ênfase às experiências que os alunos já traziam para a escola, partindo dos seus conhecimentos prévios, para que assim pudessem construir o seu próprio conhecimento científico. Só assim, é possível que se desenvolvam capacidades, para compreenderem, explicarem e atuarem de modo consciente sobre o mundo.

Tal como já foi referido anteriormente, é muito importante que haja a articulação entre os vários níveis de ensino para que a adaptação decorra da melhor forma. Analogamente a este aspeto, assume-se a vantagem de formação para um perfil duplo que encerra em si um conjunto de ambivalências e complexidades. Consequentemente, as mesmas exigem a construção de uma identidade profissional coerente com as exigências preconizadas tanto para um educador como para um professor. Para além de todos os significados subjacentes a ser professor e educador, estas profissões têm implícito um processo constante de gestão de relações humanas que, em tempos de mudança, exige uma acuidade crescente, de modo a que se verifiquem transformações efetivas e harmonizadas.

Esta caminhada permitiu portanto, criar os "primeiros alicerces" das práticas a desenvolver como futura educadora de infância e professora do 1º. Ciclo, e, simultaneamente, reforçou a tomada de consciência de toda a responsabilidade que esta profissão/função exige.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abretch, R. (1994). *Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

Aguilar, A. (2012). Dramatizar el libro del alumno en el auma de ELE/EL2. *Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera,* vol. 14, (pp 1-23). Aceido a maio 24, 2016, em http://marcoele.com/descargas/14/aguilar-dramatizacion.pdf.

Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alonso, L. (coord.); Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Acedido a fevereiro 12, 2016, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20821/1/Parecer%20GFC_2001.pdf

Alves, M. & Flores, M. (1996). *Avaliar Competências ao Nível do Domínio Socioafectivo — uma Medida Possível?*. Comunicação ao VII Colóquio da AIPEL/FIRSE, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Antunes, C. (2006). *A afetividade na escola: educando com firmeza*. Londrina: Maxiprint.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Baracho, N. (2011). *A Documentação na Abordagem Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas Contribuições para as Práticas Pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Brasil: Universidade de São Paulo.

Belchior, M. (2004). *Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos Professores do 1º C.E.B*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI,* vol. 2. Setúbal: Marina Editores.

Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Castells, M. (2004). *A Galáxica Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.

Connelly, F. & Clandinin, D. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In J. Larrosa et al. (orgs.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.

Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa**.**

Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Eccheli, S. (2008). *A motivação como prevenção da indisciplina*. Educar, 32. p.199-213. Editora UFP.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

Engberg, M. et al. (1995*). O professor Aprendiz – Criar o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário

Ferreira, A. (2009). *Ser professor*. Dissertação de Mestrado. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Filgueiras, M. (2010). *O Espaço e o seu Impacto Educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Formosinho, *et al*. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: EGA.

Gaspar, M. (2014). *A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e interação orais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Girandello, P. (2005*). O Florescimento da Imaginação*. In Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais. Criciúma: UNESC.

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.

Hadji, C. (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora

Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica* (3ªed.). São Paulo: Summus editorial.

Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: Editora Unimep. Acedido a fevereiro 4, 2016, em http://mgculturalpb.blogspot.pt/2012/01/importancia-da-educacao-para-humanidade.html.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian JUNTAR OS DOIS?

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo, Lda.

Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didácticos?*

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto* I – *Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Marchão, A. (2010). *(Re) Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Masetto, M. (2005). Docência universitária: repensando a aula. In: A, Teodoro; M. Vasconcelos (org.*). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. (2.ª edição). São Paulo: Cortez/Mackenzie.

Mattos, S. & Matos, J. (n.d.). *Em busca de um novo educador para uma nova educação*. Acedido a janeiro 29, 2016, em http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/educador.pdf.

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora

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

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: teorias e a práticas*. Porto: Profedições.

Monteiro, S. (2002). Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In E. Chedin & S. Pimenta, *O professor refexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor: A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.

Motta, D. (1999). Biblioteca escolar: orientações básicas para organização e funcionamento. *Revista do professor,* vol. 15, pp 21-24.

Neto, C. (2015, setembro 12). O terrorismo do não. *Jornal i.* Acedido maio 5, 2016, em http://ionline.sapo.pt/411405.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar. In Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Jornal Refletir e investigar sobre a prática profissional.

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira- Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. In Oliveira Formosinho, J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-acção* (pp.7-14). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância,* (2.ª edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Ostetto, L. (2000). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus.

Pacheco, J. (1995). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma* (2ª edição). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.

Pacheco, J. (2003). *O Currículo Regional*. Conferência realizada no âmbito do Seminário O Currículo Regional. Terceira, Açores, 4 Set. 2003. Barga: Universidade do Minho.

Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro Pinto, J. (2007). *A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Acedido a janeiro 28, 2016, em http://www.moodle.univab.pt/moodle/file.php/2602/A_Avaliacao_em_EducacaoSVP.pdf.

Pires, C. (2012). A "Escola a Tempo Inteiro" – monopolização de um serviço publico de educação pela escola pública e formas de privatização. In *Escolas, Competição e Colaboração: que perspetivas?*. VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Lisboa.

Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola -Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Revista Aprender, (*26), setembro de 2002. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In, I. Alarcão (Org.). *A Educação da Criança dos 0 aos 12 Anos* (pp. 7-28). Lisboa: CNE - Conselho Nacional da Educação.

Prole, A. (n.d.). *Como Fazer um Projecto de Promoção da Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, A. (2011). *Contação de histórias: Um caminho para a formação de leitores?*. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Educação, Comunicação e Artes – Universidade Estadual de Londrina.

Ramos, M. & Valente, A. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas, I* (2), pp. 2-16.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas, I* (3), pp. 21-43.

Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós: Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais.* Porto: Areal Editores

Ribeiro, I. (2003). *Novas Prioridades da Educação Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Braga: Universidade do Minho.

Roldão,M.(1998).O currículo como projecto. O papel das escolas e dos pro fessores. In R.Marques &M. Roldão (org.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2009). Que Educação queremos para a Infância?. In I. Alarcão (Org.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educação,*45,5. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

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.

Sadroni, L. & Machado, L.; Raul, L. (org.). (1986*). A criança e o livro: guia prático estímulo a leitura*. São Paulo: Àtica.

Santos, A. (1972). *Expressividade e Personalidade, um Século de Psicologia*. Coimbra: Atlântida Editora.

Santos, L. (Org.) et al. (2010). *Avaliar para aprender, relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, V. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Sá, D. (Org.) *Literatura infantil em Portugal* (p.11-15). Braga: Editorial Franciscana.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, L. (2014). *Afetividade no Contexto Escolar da Educação Infantil: Relevância para a aprendizagem significativa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.

Spodek, B., & Brown, P. C. (2002). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva Histórica. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (4ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina Gulbenkian.

Teixeira, M. (1993). *O professor e a escola – Contributo para uma abordagem Organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas*. I (3), (pp. 8-20).

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil, Colecção Horizonte da Didáctica*. Edições ASA.

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

Zabalza, M. (1997) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA, Porto.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

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

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série — Nº 129. *Princípios Orientadores Organização e da Gestão dos Currículos - Ensinos Básico e Secundário*.

Decreto- Lei nº 152/2013 de 4 de novembro. Diário da República, 1.ª Série – Nº.213. Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.

Decreto-Lei n.º 644/2015, de 24 de agosto). Diário da República, 2ª série – Nº 164. *Atividades de Enriquecimento Curricular*.

Despacho normativo nº.17- A/ 2015 de 22 de setembro. Diário da República, 2.ª Série - Nº.185. *Processo de Avaliação*.

Despacho nº. 17169/ 2011 de 23 de dezembro. Diário da República, 2ª Série – Nº. 245 . *Declaração de Rectificação*.

Despacho conjunto n.º 5520/1997, de 4 de agosto. Diário da República, 2.ª série – N.º 178. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.

Lei n.º5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 34. *Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Lei n.º46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série – N.º 237. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

OUTROS DOCUMENTOS

Brochura de apresentação do Colégio

Projeto Educativo do Colégio

Regulamento Interno do Colégio

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO1.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO

junho 2016