ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Luísa Cardoso Afonso Ferreira

Relatório de Estágio

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

setembro 2017

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Luísa Cardoso Afonso Ferreira

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

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

setembro 2017

RESUMO

O Relatório de Estágio que aqui se apresenta está inserido na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade integrante do Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, é exposto reflexiva e criticamente todo o percurso formativo da docente-estagiária no contexto de intervenção na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, serão explanadas e justificadas as aprendizagens adquiridas durante a intervenção em ambos os níveis de educação e ensino, aprendizagens que se revelaram essenciais pela mobilização de conceitos teóricos, didáticos e pedagógicos na prática educativa, (re)construção de novos conhecimentos e desenvolvimento de outras competências profissionais e pessoais fundamentais no perfil docente.

De relevar que o processo formativo na Prática Educativa Supervisionada sustentou-se numa metodologia socio construtivista que realça o papel da criança na construção do seu conhecimento. Além disso, promoveu capacidades de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação da ação que contribuíram para a concretização dos pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Deste modo, este relatório espelha o processo formativo que conduziu à construção do perfil duplo de um profissional da educação que será atualizado ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação, socio construtivismo, prática educativa.

ABSTRACT

The Internship Report here presented is included in the Supervised Educational Practical Course (PES), an unit of the Master's Degree in Pre-School and Elementery School Education. In this context, the whole trajectory of the teacher-trainee is reflected and critically exposed in both contexts of intervention. Thus, learning acquired during intervention at both levels of education and teaching will be explained and justified, learning that has been essential for the mobilization of theoretical, didactic and pedagogical concepts in educational practice, (re) construction of new knowledge and development of other professional and personal competences in the teaching profile.

It should be noted that the formative process in the Supervised Educational Practice was based on a socio-constructivist methodology that emphasizes the child's role in the construction of the knowledge. In addition, it has promoted observation, planning, intervention, reflection and evaluation of the action that contributed to the achievement of the fundamental pillars of education: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. In this way, this report mirrors the formative process that led to the construction of the double profile of an education professional that will be updated throughout life.

Key-words: Education, socio-construtivist, educational pratice.

ÍNDICE

Resumo i

Abstact iii

Lista de Abreviaturas vii

Introdução 1

Capítulo I - Enquadramento teórico e legal 3

1. Perspetivas educativas e construção da identidade profissional 3

2. As especificidades da educação Pré-escolar 10

3. As especificidades do Primeiro Ciclo do Ensino Básico 19

Capítulo II - Caraterização do contexto de estágio e metodologias de investigação 29

1. Caraterização do contexto de estágio 29

1.1. A Educação Pré-Escolar 31

1.2. O Primeiro Ciclo do Ensino Básico 36

2. Metodologia de Investigação 40

Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos 47

1.Experiências vividas na Educação Pré-Escolar 49

2.Experiências vividas no Primeiro Ciclo do Ensino Básico 63

Metarreflexão 76

Refarências bibliográficas 81

Normativos legais e outros documentos 89

LISTA DE ABREVIATURAS

Educação Pré-Escolar – EPE
Primeiro Ciclo do Ensino Básico – 1º CEB
Pratica Educativa Supervisionada – PES
Decreto-lei – DL
Decreto Regulamentar - DR
Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE
Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC
Território Educativo de Intervenção Prioritária – TEIP
Mathematic Aritemetic Basic – MAB
Investigação-Ação – IA

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio relata o processo formativo da mestranda para a habilitação profissional para a docência sendo, este documento, parte integrante da avaliação da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A prática pedagógica foi realizada em dois momentos do segundo ano do plano curricular: no 1º CEB que decorreu no primeiro semestre entre os dias 3 de outubro ao dia 10 de janeiro do ano letivo 2016 e 2017, num total de 220 horas e na educação Pré-Escolar ocorreu no segundo semestre dos dias 13 de fevereiro ao dia 22 de maio, com 220h. Ambos os estágios foram realizados na mesma instituição educativa, uma escola básica de um agrupamento da cidade de Matosinhos.

A Prática Educativa Supervisionada (PES) desenvolveu-se em díade de formação, fomentando o trabalho colaborativo suportado numa aproximação à metodologia de investigação-ação que proporcionou, pelo seu caracter dinâmico e contínuo, desenvolver práticas educativas mais coerentes, participadas, contextualizadas e transformadoras. A PES foi acompanhada por uma educadora cooperante e por uma professora cooperante da instituição, além das respetivas professoras supervisoras da instituição de formação.

Este percurso teve como principal objetivo de formação a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa no sentido de um pensar e agir nos contextos de forma fundamentada e reflexiva, para desenvolver capacidades de resposta aos problemas emergentes da prática letiva e à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação, construindo uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente (Ribeiro, 2016).

Refletindo as competências proporcionadas pela PES o presente relatório divide-se em três capítulos e uma metarreflexão. O primeiro capítulo, denominado Enquadramento Teórico e Legal, explana as conceções, abordagens teóricas e documentação legal que fundamentaram a prática pedagógica desenvolvida em ambos os níveis educativos. O segundo capítulo, intitulado Caraterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação, apresenta uma descrição dos dois contextos de estágio, iniciando com uma análise a nível macro e culminando na análise dos contextos específicos, apresentando, ainda, a metodologia de investigação que sustentou a prática, cujas etapas foram fundamentais para construir uma atitude reflexiva durante todo o percurso, melhorando cada vez mais a prática e, consequentemente, os contextos. No terceiro capítulo, Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, descreveu-se, refletiu-se e fundamentou-se sobre a intervenção educativa, nomeadamente no que diz respeito a decisões estratégicas, de recursos e projetos, quer ao nível da Educação Pré-Escolar (EPE), quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), evidenciando as competências pessoais e profissionais adquiridas ao longo da prática. Por fim, na metarreflexão realizou-se uma reflexão global do processo de formação, evidenciando as motivações, os constrangimentos, as potencialidades, as reflexões que se traduziram em saberes profissionais e se constituíram como marcos importantes para a construção da profissionalidade docente.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste capítulo releva-se a base teórica e legal que sustentou a prática educativa em ambos os níveis educativos, o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Primeiramente abordam-se perspetivas educativas que contribuem para a construção da identidade profissional docente e de seguida, nos dois subcapítulos, dar-se-á enfase às especificidades de cada uma das etapas de educação já referidas. Deste modo, espera-se que este capítulo explane fundamentadamente a posição assumida pela docente-estagiária durante o seu percurso da PES, refletindo a profissão docente e a missão da educação.

1. PERSPETIVAS EDUCATIVAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre (…)

Convenção sobre os direitos da criança (1990, art. 28)

A seleção desta citação consolida em si aquilo que a educação representa – uma preparação para a vida. Nesta preparação a criança deverá adquirir as quatro aprendizagens fundamentais definidas por Jaques Delors como as bases do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, Mufti, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, Nanzahao,

2000). A capacidade de aprender a conhecer é o meio pelo qual a criança compreende o mundo e retira, dessa compreensão, o prazer de conhecer e de descobrir que se une com a capacidade de aprender a fazer, já que esta coloca esses conhecimentos em prática. Transversalmente, estão a aprendizagem de viver com os outros e a aprendizagem do seu próprio "ser", que passa pelo desenvolvimento completo da pessoa aceitando todos os termos da sua complexidade como individuo integrado numa sociedade (Delors et al., 2000). Os quatro pilares da educação definidos por Delors são implicitamente preconizados na citação inicialmente transcrita da convenção sobre os direitos da criança, o que implica que os Estados Partes abrangidos pela mesma desenvolvam estas capacidades basilares da educação e sendo Portugal um desses Estados deve também garantir uma educação igualitária e completa.

Enquadrada nesta visão de educação a Lei de Bases do Sistema Educativo, em Portugal, refere que a educação é um direito de todos os cidadãos, sendo que o Estado deve garantir uma educação justa que assente na igualdade de oportunidades ao seu acesso. Partindo destes princípios a educação, em Portugal, pretende corrigir as assimetrias a nível regional e local, contribuindo para o desenvolvimento de um espírito democrático através da participação na política educativa, na administração e gestão no sistema escolar (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Por forma a fazer cumprir os princípios estabelecidos pela lei portuguesa a administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino tornam-se fundamentais. Assim sendo, o decreto-lei 137/2012 de 2 de julho estabelece uma reestruturação da rede escolar, alargando-a e estabelecendo contratos de autonomia entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade. Este aprofundamento da autonomia levará a uma maior eficácia dos procedimentos e dos resultados, concretizando-se pela organização da rede escolar em agrupamentos de escolas.

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional que integra os estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, com órgãos próprios de gestão e administração,

que pretendem garantir e reforçar a qualidade pedagógica e a coerência do projeto educativo dos estabelecimentos que o integram (Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho).

O projeto educativo é um instrumento de autonomia das escolas pois confere-lhes uma certa liberdade ao permitir que a instituição se afirme, perante a comunidade, como detentora de um projeto que conduz à estruturação da sua identidade e, por isso, atribuindo-lhe reconhecimento. Esta liberdade atribuída ao projeto advém, também, da necessidade do mesmo devolver a cada individuo o seu espaço de criatividade e ação de modo a atribuir-lhe reconhecimento. Neste sentido, o projeto educativo é um documento que planifica a longo prazo as finalidades e políticas educativas a desenvolver, de modo a afirmar as opções da escola e de comunidade quanto ao seu ideal educativo (Carvalho & Diogo, 1999).

O projeto educativo, ao estabelecer princípios de autonomia, pressupõem conceber a escola e a comunidade educativa como uma unidade organizacional ampla. De facto, a escola deve ser perspetivada como um sistema, uma organização e uma instituição em simultâneo, isto porque todos os intervenientes do processo educativo interagem num sistema de comportamentos para produzir esquemas de atividades que se constroem em interação social. Trata-se também de uma organização por constituir uma unidade social com uma determinada intencionalidade, distinta das restantes organizações pelo seu caráter de interesse público. É, também, uma instituição pois apresenta um discurso próprio que faz uso do discurso de outra instituição – o sistema educativo (idem).

O sistema educativo português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a extraescolar, sendo a educação pré-escolar a primeira etapa no processo de aprendizagem ao longo da vida, complementar à ação educativa da família. Esta é precedida pela educação escolar que compreende os ensinos básicos, secundário e superior. Com isto, importa mencionar que o ensino básico é composto por três ciclos de ensino, um primeiro de quatro anos, um segundo de dois e um terceiro de três anos, sendo o primeiro destes

três ciclos de caráter globalizante e da responsabilidade de um único professor (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

O 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é uma etapa da educação escolar de caráter obrigatório e gratuito e tem como objetivos assegurar uma formação geral aos cidadãos que englobe o saber e o saber-fazer bem como as culturas escolar e do quotidiano, garantindo um desenvolvimento físico-motor e a aquisição de hábitos e atitudes de cooperação e de relações positivas (idem).

No seguimento dos objetivos veiculados na Lei de Bases do Sistema Educativo o educador e o professor do 1º CEB, deve fomentar o desenvolvimento da autonomia e a inclusão das crianças na sociedade através de uma prática apoiada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa, tal como é referenciado no decreto-lei 240 de 2001 que define o perfil específico do educador de infância e do professor do Ensino Básico. Para garantir um pleno desenvolvimento da criança é necessário fazer suscitar nela o desejo de aprender que possibilitará a formação de um elo com o saber, ou seja com o desejo e o prazer de compreender, sempre considerando que se pode aprender rindo e brincando (Perrenoud, 1999).

De modo a criar na criança uma ligação significativa com o saber adotou-se a metodologia socio construtivista durante a prática pedagógica. Nesta metodologia a aprendizagem é um processo no qual a criança se apropria de um, ou mais, saberes atribuindo-lhe um sentido (Altet, 1997). Tal significa que a criança constrói um significado próprio e pessoal para algo novo, integrando novos conhecimentos naqueles já existentes, modificando-os, num processo em que a criança aprende significativamente (Coll & Solé, 1994). Neste procedimento importa referir a relevância dos conhecimentos prévios das crianças no processo de ensino e de aprendizagem de uma abordagem socio construtivista. Isto porque, aquilo que a criança já sabe é o contacto inicial com o conhecimento novo e possibilita-lhe atribuir um primeiro significado que conduzirá ao processo de aprendizagem do mesmo, construindo novos significados que irão incorporar a estrutura mental da criança. O socio construtivismo tratar-se, então, de uma pedagogia centrada na criança e, por

isso, o professor torna-se no mediador, no organizador das aprendizagens, colocando de parte a função de "distribuidor de conteúdos" (Altet, 1997).

Esta aprendizagem com o enfoque na criança foi reforçada por John Dewey através da valorização da execução. Apoiando-se na metodologia de *aprender fazendo* Dewey propõem atividades que partam da experiência, das necessidades, das aptidões e interesses das crianças, destacando o interesse como o elemento chave para que as aprendizagens façam sentido. À dimensão dos interesses das crianças associa-se a motivação, um elemento que, juntamente com os interesses, definirá o nível de envolvimento de uma criança numa tarefa. Como forma de aumentar o nível de interesse e, consequentemente, de motivação das crianças o Educador pode recorrer a algumas estratégias, tais como relacionar os conteúdos com a vida das crianças, tornar os conteúdos vivos e originais e usar jogos e outras atividades de motivação intrínseca das crianças (Arends, 1995). Estas atividades vão ao encontro do que é defendido pelo teórico John Dewey na medida em que considera que o professor deve oferecer às crianças um conteúdo vivo, o qual seja possível observar no seu mundo permitindo, assim, uma aprendizagem significativa onde os sabres se integram progressivamente no conhecimento das crianças através da sua interação com o meio, com o Educador e com os colegas.

De modo a concretizar aquilo que foi acima explanado o professor deve planear cuidadosamente o processo de ensino e de aprendizagem para que não limite as crianças apenas aos seus próprios interesses, mas que também promova a oportunidade de desenvolver novos interesses na criança e, consequentemente, abrir o seu leque de conhecimentos (idem).

Em reunião com a teoria de Dewey surge a teoria sociocultural de Vigotsky na qual se perspetiva que a criança adquira os seus valores culturais, crenças e estratégias de solução de problemas através do diálogo, da interação com outros. No seguimento desta perspetiva o teórico acrescenta que as crianças, como exploradores curiosos e ativos no processo de ensino e de aprendizagem, realizam muitas das suas "descobertas" num contexto de colaboração e de

diálogo (Saffer, 2005). Esta teoria é, então, operada na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (*ZDP*) definida por Vigotsky e citadada por Saffer (2005) como a diferença entre aquilo que a criança pode realizar independentemente e aquilo que a mesma pode realizar com o apoio e o encorajamento de outros, é, portanto, nesta zona que o crescimento cognitivo é esperado fazendo uso de um ambiente de diálogo e de colaboração, atuando, assim, na *ZDP* das crianças.

A teoria de Vigotsky apresenta-nos a aprendizagem como um ato social onde o papel do Educador, como membro social experiente, sensível e respeitoso do desenvolvimento individual da criança, ajuda-a a construir novos significados, estabelecendo pontes entre os conhecimentos prévios das crianças e aquilo que irá ser aprendido, neste sentido, o Educador bem como os seus pares assumem-se como elementos fundamentais e significativos da aprendizagem para o desenvolvimento de cada criança (Vasconcelos, 1997).

Em todo o processo de ensino e de aprendizagem socio construtivista a avaliação deve ser uma constante para o Educador, sendo que este deve valorizar o processo de trabalho e em detrimento do produto, assim sendo a avaliação deve estar presente durante toda a ação do docente de modo a estimular aprendizagens eficazes nas crianças (Estrela & Nóvoa, 1999). Neste âmbito salienta-se a intenção formativa da avaliação que considera todos os fatores envolvidos na aprendizagem da criança, ou seja, as suas aquisições, o seu raciocínio, a sua relação com o saber, as suas eventuais angústias ou frustrações perante uma determinada tarefa e tudo aquilo que faz sentido para a criança, nomeadamente, os seus interesses e o seu ambiente familiar e escolar. Neste processo formativo Perrenoud (1999) enfatiza o papel da observação contínua para a obtenção de dados que atualizam e complementam as representações que os Educadores vão construindo das aquisições das crianças.

Este processo de avaliação, pondo em destaque o processo de aprendizagem e a observação contínua, transpõem-se também para a própria ação do Educador como a alavanca para um processo de procura e de

aperfeiçoamento do seu próprio trabalho (Estrela & Nóvoa, 1999). Neste sentido, é de relevar que, neste processo, a autoavaliação contínua do docente estimula novas perspetivas que permitem aumentar o seu conhecimento e as suas capacidades enriquecendo a prática educativa. Isto implica uma atitude reflexiva e autocrítica, sendo que a reflexão " é um meio importante para criar novos conhecimentos (por exemplo, sobre os processos de aprendizagem das crianças), capacidades (p. ex., para trabalhar com as crianças) e conceitos (p. ex., sobre a comunicação do conhecimento) " (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 103). Deste modo, a reflexão propícia a abertura a novas perspetivas, recursos e situações problemáticas.

A avaliação dos Educadores passa, também, pela partilha, isto porque, apesar de grande parte da aprendizagem deste ocorrer naturalmente, a educação tornou-se, ao longo dos anos, num trabalho individualizado. No entanto, salienta-se que as práticas e os valores individuais dos Educadores devem ser partilhados e questionados por outros de modo a que o profissional de docência não se torne num prisioneiro dos seus programas e abra o seu olhar à descoberta de novas práticas e perspetivas, submetendo-as a uma análise crítica (idem).

A partir de uma atitude colaborativa e de um sentido de trabalho em equipa os Educadores tornam-se capazes de desenvolver determinadas capacidades e atitudes favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem que os irá acompanhar ao longo de toda a formação (Perrenoud, 1999).

A perspetiva de uma avaliação contínua da prática docente implica, então, uma atitude reflexiva continuada e co construída por parte do Educador, algo que é veiculado na formação inicial de nível superior dos professores e educadores, de acordo com o 30.º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo. Este artigo determina a importância de proporcionar aos formandos os métodos e técnicas científicas de base e a formação pessoal e social adequadas, exaltando o caráter contínuo da formação docente (Patrício, 1994). Nesta dualidade de competências a adquirir na formação inicial está evidente a articulação entre a teoria e a prática num sistema o qual Altet denomina "um

vaivém entre prática-teoria-prática" (Altet, 2000, p.28), ou seja, um ciclo onde estas duas vertentes interagem e, fazendo uso das competências científicas, pessoais e socias adquiridas, tornam o Educador num profissional capaz de analisar as suas práticas, de encontrar soluções, reformular e procurar estratégias, em suma, ser reflexivo (idem).

Esta perspetiva de formação contínua do Educador transpõem-se para toda a educação, unificada na expressão já mencionada anteriormente de aprendizagem ao longo da vida. O Educador concentra nas suas funções o estímulo para desejar continuar a aprender, para ir mais além. Nesta visão a educação é uma construção contínua da pessoa que a leva consciencializar-se de si mesma, do seu meio e do seu papel social (Delors et al., 2000). Neste sentido, o Educador continua a sua formação para que esta se reflita também na sua prática, para responder melhor aos desafios da educação atual, para "colocar", nas crianças, a semente da curiosidade, da criatividade, da colaboração e do companheirismo, ou seja, "a semente" da iniciação à vida.

2. As especificidades da educação Pré-escolar

O decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro refere que a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida que se complementa com a ação da família das crianças desde os 3 anos de idade até à idade de ingresso no ensino básico. Segundo a mesma legislação trata-se de uma etapa de formação das crianças na qual está previsto o desenvolvimento equilibrado das crianças com vista à inserção na sociedade através de uma vivência democrática. Também é reforçado o caráter facultativo da Educação Pré-Escolar apesar da lei nº 65/2015 de 3 de julho considerar a universalidade a partir dos 4 anos, deixando, contudo, em aberto a não obrigatoriedade.

Um outro documento normativo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), homologadas pelo despacho nº 9180/2016 de

19 de julho, enfatizam a importância de uma ação pedagógica, com crianças de creche e jardim-de-infância, como base de fundamentos e princípios, constituindo, assim, as linhas orientadoras de uma determinada perspetiva do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

As OCEPE são um documento de apoio ao educador na sua reflexão acerca da intencionalidade educativa, proporcionando uma referência para construir e gerir o currículo adaptado ao grupo de crianças, tendo em conta as suas caraterísticas e contexto social. Este documento orientador alerta que para a criança se desenvolver de forma holística o educador deve proporcionar interações entre as crianças e os adultos de modo a conjuga-las com as vivências proporcionadas pelo meio social, deste modo as crianças atribuem sentidos ao meio e compreendem as suas relações interpessoais, construindo, desta forma, a sua identidade (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para proporcionar à criança um desenvolvimento harmonioso a dimensão das interações não se deve apenas centrar no jardim-de-infância, deve portanto expandir-se à educação familiar pois é nela que reside o primeiro contacto de educação e onde se estabelece a ligação entre a dimensão afetiva e cognitiva (Delors et al., 2000). Assim sendo, Zabalza acrescenta que a participação da família facilita à criança a compreensão do seu meio para que se possa apropriar do mesmo, crescendo autonomamente (Zabalza, 1998). É relevante acrescentar que não é só a participação da família que contribuirá para o desenvolvimento integral da criança mas serão também as suas relações com a comunidade que proporcionarão uma ação consciente da cidadania, isto porque a educação é um projeto de uma comunidade. Assim, o jardim-de-infância não se deve desligar do ambiente social (Delors et al., 2000).

Assim como o ambiente social concentra em si as diversas dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-ser, entrecruzando-se numa só realidade, torna-se fundamental para o desenvolvimento completo da criança que a articulação de saberes das várias áreas seja realizada para que a aprendizagem no jardim-de-infância reflita a forma abrangente e pluridimensional de compreender o mundo, assumindo que brincar é a atividade de excelência da

criança (Lopes da Silva et al., 2016). As OCEPE enfatizam a ação de brincar como uma atividade rica e estimulante na qual a criança está inteiramente envolvida, algo que se reflete no prazer, concentração e empenho da criança, o que requer grandes esforços da sua parte.

O que foi referido anteriormente traduz os princípios gerais das OCEPE cuja operacionalização se realiza através da observação, do planeamento, da ação e da avaliação que, em conjunto com a reflexão auxiliam o educador a compreender, interpretar e atribuir significado às aprendizagens das crianças, permitindo realizar um ciclo reflexivo sobre a prática pedagógica definindo a intencionalidade do educador. O documento refere a observação como um meio privilegiado para recolher informação, através de registos e da documentação daquilo que a criança compreende e dos seus interesses, tornando-se, por isso, num elemento fundamental para uma ação diferenciada do educador, sustentando a reflexão, o planeamento e a avaliação (idem).

A partir da ação planeada o educador questiona-se sobre a experiência e as aprendizagens das crianças, refletindo sobre o que foi adequado e o que se pode melhorar, realizando, deste modo, a avaliação. A avaliação em educação pré-escolar, de acordo com a circular nº 4 de 2011, é de caráter formativo, sendo que esta se carateriza por se incidir no processo no qual são contempladas as estratégias de intervenção desenvolvidas e adequadas às crianças integrando-se, assim, numa perspetiva construtiva e progressiva das aprendizagens (Circular nº 4/2011 de 11 de abril).

Sendo a avaliação em educação pré-escolar um processo contínuo esta é suportada pela recolha de informação que direciona a ação. Esta continuidade da avaliação deve-se ao facto de o desenvolvimento da criança não se limitar a enumerar as suas capacidades já adquiridas ou não, mas em perspetivar o seu desenvolvimento de forma abrangente, interligada e flexível que auxiliem as crianças a desenvolver competências com finalidades educativas amplas e contextualizadas (Portugal, 2012).

A avaliação não se restringe ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças mas abrange, também, a qualidade da oferta educativa,

proporcionada pelo educador, e se esta responde às necessidades das crianças, fazendo, portanto, parte do processo reflexivo que permitirá adequar a prática às atuais capacidades e perspetivas das crianças e procurar melhores estratégias na prática educativa. Neste seguimento, surge também a necessidade de avaliar o ambiente educativo, na organização do espaço e dos materiais, no questionamento da sua adequação, qualidade e diversidade, na ponderação sobre a gestão e organização do tempo e na qualidade das interações que são proporcionadas, entre crianças e entre crianças adultos (Portugal, 2012).

A avaliação e o consequente planeamento do ambiente educativo permitirá, ao educador, dar resposta ao desenvolvimento equilibrado da criança, visto que é a partir deste que a criança encontra um contexto propício ao desenvolvimento das suas aprendizagens e, consequentemente, da sua identidade. Deve, portanto, tratar-se de um ambiente respeitador dos direitos da criança, atribuindo-lhe o papel de destaque como sujeito da aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Este pressuposto vai ao encontro dos princípios e valores da *pedagogia-em-participação* na qual a democracia tem um papel principal, sendo a criança considerada como um ser livre, com capacidade de pensamento e ação reflexiva. Os objetivos da *pedagogia-em-participação* são, entre outros: apoiar o envolvimento da criança no ambiente educativo e construir a aprendizagem de forma contínua e interativa. Neste seguimento, a atividade da criança é co construída em colaboração com os pares e com o educador, através da planificação, da ação e da reflexão deste último interveniente (idem).

O educador planifica a sua ação a partir da identificação dos interesses e motivações das crianças, criando aprendizagens experienciais que dialoguem, também, com as motivações do educador enquanto profissional colaborador das aprendizagens do grupo de crianças. Portanto, é função do educador observar, escutar e documentar para que o ambiente educativo responda às motivações e necessidades da criança. Assim sendo, a *pedagogia-em-participação* centraliza-se na criação de ambientes educacionais nos quais as

interações permitem o desenvolvimento de atividades e projetos, "possibilitando às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

O indivíduo em desenvolvimento interage com diversos sistemas em constante evolução a família, o grupo de crianças em que está incluído e, numa dimensão mais lata, a sociedade, os quais o educador deve compreender pois esses sistemas de interação, nos quais atuam, as crianças têm diferentes papéis – filho(a), irmão(ã), colega, entre outros. Esta compreensão permite adequar o ambiente educativo respeitando as caraterísticas pessoais e culturais de cada criança, perspetivando o processo educativo de forma integrada e articulada com os outros e com o meio (Lopes da Silva et al., 2016).

Com isto, importa refletir sobre a qualidade das relações socias que se devem gerar no jardim-de infância, já que é desde cedo que a criança começa a estabelecer relações emocionais de fortes vínculos com quem cuida dela e a desenvolver a sua capacidade de iniciativa. É, no entanto, em idade pré-escolar que as crianças começam a apreciar e a compreender o seu mundo e, em consequência disso, as relações que nele estabelecem (Hohmann & Weikart, 1997).

Estas relações sociais transportam-nos para o plano das emoções e o papel relevante que estas têm na educação pré-escolar, pois constituem a base para o desenvolvimento infantil, desde os aspetos psicomotores, aos intelectuais, sociais e culturais. Assim sendo, a emoção é a base das interações no jardim-de-infância que proporciona a segurança e o bem-estar necessários para a criança enfrentar desafios, assumir riscos, tomar iniciativa e estabelecer relações sociais nas quais conseguem, gradualmente, reconhecer e expressar as suas emoções (Zabalza, 1998).

Neste seguimento, torna-se fundamental que o educador facilite situações nas quais a criança desenvolva a sua competência social que, nesta fase, está em constante desenvolvimento, ou seja, proporcionar às crianças um ambiente que privilegia as interações socias nas quais o individuo em desenvolvimento

se torna cada vez mais experiente, ao manter amizades e ao resolver conflitos. São estas interações sociais que a criança, em idade pré-escolar, estabelece com os seus pares e com os adultos que regem a sua compreensão do mundo social, isto significa que se a criança estabelece interações diárias positivas com aqueles que a rodeiam, então a sua perspetiva acerca do mundo será de um lugar de múltiplas possibilidades nas quais irá ser apoiada e o inverso também acontece caso as interações diárias da criança sejam, sobretudo, negativas (Hohmann & Weikart, 1997).

Quer isto, então, dizer que as relações de infância, envolvendo as que a criança participa e as que apenas observa, são a referência das suas relações futuras e da sua autoconstrução, dando-lhe liberdade para prosseguir as suas intenções e interesses. Assim, um clima social de apoio torna-se essencial para o pleno desenvolvimento da competência social e, portanto, emocional da criança. É neste tipo de contexto que o adulto deve estabelecer uma relação segura e carinhosa com a criança de modo a encoraja-la a tomar iniciativa, fazer planos e tomar decisões (idem).

Para obter um ambiente de apoio o educador deve propiciar às crianças um meio físico envolvente que convide as crianças a fazer escolhas e a estabelecer experiencias de interação positivas e variadas. Para que tal aconteça é necessário que nesse mesmo ambiente existam variedades de escolhas e oportunidades proporcionadas pela organização do espaço e pela diversidade dos materiais nele contidos. O espaço deve ser organizado de modo a poderem ser realizadas tarefas em conjunto, bem como individuais e em pequenos grupos, tornando o espaço num elemento-chave para uma dinâmica baseada na autonomia, um estímulo facilitador de múltiplas ações. Neste sentido, os materiais são o elemento facilitador de descobertas e de consolidação de experiências, ou seja, de aprendizagens (Zabalza, 1998).

A organização do espaço e materiais na sala de atividades torna-se num aspeto fundamental para proporcionar uma experiência plural e articulada à criança, sendo que a criação de diferentes áreas com materiais apropriados a cada uma delas facilita a co construção de aprendizagens. Para que tal aconteça

os materiais são fundamentais para promover o jogo e a pluralidade de experiências envolvendo o uso dos sentidos e das inteligências. Assim, a seleção, disponibilização e utilização dos materiais deverá ser pensada partindo da teoria educacional que sustenta a pedagogia e é refletida a partir da avaliação do educador acerca do papel desses mesmos materiais nas aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Tendo em conta as dimensões do ambiente educativo – o espaço, os materiais, o tempo e as interações – nos quais se baseiam a qualidade das aprendizagens, parece-me relevante destacar determinados aspetos de alguns modelos pedagógicos que se entrecruzam para fortalecer a qualidade do ambiente educativo e que, por esse motivo, orientaram a prática pedagógica.

Ressalvando, então, o contributo de alguns modelos pedagógicos e focando-nos ainda, na dimensão do espaço e dos materiais é de salvaguardar que o modelo *High-Scope* teve especial importância no que diz respeito à organização do ambiente físico. Este coaduna-se com a *pedagogia-em-participação* na medida em que o meio físico contribui para a aprendizagem experiencial das crianças através da possibilidade de manipulação dos materiais disponíveis e do reconhecimento das crianças como indivíduos capazes de tomar decisões e fazer escolhas. Admitindo ainda que a vivência das crianças é alargada a diferentes papéis sociais que podem ser experienciados em atividades de jogo espontâneo dentro da sala de atividades (Oliveira-Formosinho, 2013). Ao que tudo isto implica a divisão do espaço em áreas de interesse bem definidas com arrumação bem acessíveis e visíveis dos materiais para que, consequentemente, a criança desenvolva o sentido de controlo sobre o seu ambiente (Hohmann & Weikart, 1997). Neste seguimento, o modelo *High-Scope,* na sua estrutura curricular, está pensado para desenvolver a construção da autonomia das crianças refletida na organização do ambiente físico, utilizado como a primeira forma de intervenção do educador, que deve responder aos interesses das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

Uma outra dimensão do modelo *high-Scope* que contribui grandemente para o desenvolvimento da autonomia da criança é a criação de uma rotina

diária, isto porque ao estabelecer um tempo diário que, apesar de ser flexível, se trata de uma rotina fixa irá permitir que a criança se aproprie da mesma, já que ao conhecer a sequência dos acontecimentos é capaz de organizar-se nela desenvolvendo um sentimento de independência, cada vez maior, em relação ao adulto. As rotinas atuam, portanto como sistemas organizados que possibilitam o domínio do tempo pela criança, suprimindo as incertezas do futuro por um esquema fácil e previsível que se refletem na segurança da criança (Zabalza, 1998). Esta previsibilidade da sequência temporal da rotina diária, na qual a criança conhece aquilo que antecedeu, sabe o momento em que se encontra e prevê o que se procede, possibilita fazer escolhas, tomar decisões e realizar diferentes tipos de interação. Esta organização temporal permite, portanto, momentos de experiências ricas preenchidas com interações positivas que sustentam a comunicação (Oliveira-Formosinho, 2013).

Um outro modelo pedagógico com algumas caraterísticas que importam mencionar, pela sua pertinência para o desenvolvimento de aprendizagens integradoras e completas das crianças, é o de *Reggio Emilia.* Neste sentido, destaca-se a pedagogia das relações na qual os protagonistas são as crianças, os educadores, os pais e a comunidade. Esta pedagogia reforça a construção do conhecimento como um processo de interações onde todos são "fontes recíprocas de informação e de recursos" (Lino, 2013). É objetivo de *Reggio Emilia* construir uma escola confortável para todos os protagonistas, o que exige um planeamento cuidadoso no que diz respeito às motivações e interesses de todos, pois deve não apenas incorporar como intensificar as relações entre as crianças, a família, os educadores e a comunidade, envolvendo todos nos problemas que vão emergindo e na participação ativa (Edwards, Gandini & Forman, 1995). Esta implicação de todos no processo educativo permite uma constante interação entre aquilo que acontece dentro do centro educativo com aquilo que está fora dele, sem descorar o interior do mesmo. Aliás, neste modelo interliga-se também o *High-Scope,* pois é atribuída

uma grande atenção na organização do espaço e dos materiais, dando especial importância à sua qualidade estética.

Um aspeto a ressalvar deste modelo pedagógico, que diz respeito à organização do espaço, é a existência de um *atelier* de artes gráficas e visuais, onde "a criança pode explorar com as mãos e com a mente, utilizando diversas técnicas de expressão e exploração dos materiais, educando a sensibilidade estética" (Lino, 2013, p.120). Neste local a criança explora as suas "cem linguagens", ou seja, as suas diversas formas de pensar e ver o mundo que lhe permite construir aprendizagens pela ação.

Sendo o *atelier* um espaço onde as crianças se tornam mestres de diferentes tipos de técnicas – a pintura, o desenho, a escultura, entre outros – trata-se, portanto, de um lugar onde a liberdade cognitiva, expressiva e simbólica servem como canais de comunicação entre as criança e os adultos (Edward set al., 1995).

As "cem linguagens" exploradas no *atelier* de *Reggio Emilia* levam-nos para a dimensão da criatividade. Esta dimensão torna-se essencial na vida quotidiana, visto que por comportamentos criativos entendem-se aqueles que são novos ou originais. Sendo estes comportamentos criativos de grande importância para o desenvolvimento pessoal é pertinente que as famílias e os educadores façam desabrochar o potencial criativo de cada criança (Idem).

A criatividade e a intensificação desta capacidade interessa aos educadores sobretudo porque com ela a criança torna-se mais segura, menos conformista e mais motivada a assumir novos desafios. Neste sentido, e sendo a educação pré-escolar a primeira etapa de educação ao longo da vida, importa promover este tipo de atitudes inovadoras nas crianças para que em conjunto com os outros se vá desenhando uma identidade equilibrada emocional, social e intelectualmente.

3. As especificidades do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

A transição para o 1º CEB marca o início de um ciclo de ensino e, consequentemente, na entrada no ensino básico. Este pretende assegurar uma formação geral comum a todos os cidadãos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos básicos com o intuito da progressão de estudos (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Como foi mencionado a educação básica é, então, um indispensável veículo para a vida, pois permite que os que dela beneficiam participem na construção de um futuro coletivo e do seu próprio futuro, continuando a aprender. Será através da educação básica que se conseguirá abater as desigualdades sociais quer pela sua universalidade, quer pela sua especificidade, apresentando os fatores comuns que unificam a humanidade (Delors et al., 2000).

O ensino básico tenta, por isso, preencher o desequilíbrio de conhecimentos na sociedade com a definição das competências cognitivas e afetivas a serem desenvolvidas nesta etapa, bem como o conjunto de conhecimentos essenciais para que todas as crianças adquiram as competências mínimas para viver com dignidade, tomar decisões esclarecidas e melhorar a qualidade de vida da sua sociedade (idem).

Assim sendo, para este nível de ensino a lei estabelece um currículo que se carateriza por um conjunto de conteúdos e objetivos que devem ser devidamente articulados de modo a construírem a base para a avaliação do desempenho dos alunos (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

A organização base do ensino elencada no currículo são especificados nos programas e metas curriculares das áreas disciplinares, organizadas por anos de escolaridade e ciclo de ensino. Nestes documentos são descritos os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos, sendo da responsabilidade de cada instituição construir projetos educativos que integrem um plano de atividades anual, no qual são concretizadas as estratégias de desenvolvimento do currículo (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho).

No âmbito do projeto educativo é definido que as instituições devem proporcionar atividades de enriquecimento curricular, com especial enfoque nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, proporcionando também atividades de solidariedade e voluntariado, tendo em vista a ligação da escola com o meio. Estas atividades de enriquecimento do currículo são de carater facultativo e de natureza lúdica, podendo chegar a cumprir 5 a 7 horas e meia semanais. As restantes componentes do currículo do 1º CEB dizem respeito às áreas curriculares disciplinares de Português, Matemática, ambas com um mínimo de 7 horas semanais cada uma e, com um mínimo de 3 horas semanais, as áreas de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho).

Esta compartimentação horária das diversas áreas curriculares no 1º CEB pode parecer contraditória com uma metodologia construtivista, na qual o conhecimento se apresenta como um todo, construído por ligações entre as diversas áreas de conhecimentos. No entanto, o professor, por ter consciência dessa perspetiva global do conhecimento, deve articular as diferentes áreas curriculares e, portanto, planificar a sua ação fazendo usos da pluri e interdisciplinaridade.

A pluridisciplinaridade carateriza-se pela associação de uma ou mais áreas disciplinares, o que, segundo Olga Pombo, implica uma simples (re)organização temporal do processo de ensino e de aprendizagem com vista à colaboração na recolha de informação das diferentes áreas envolvidas e na análise conjunta dessa mesma informação. A interdisciplinaridade implica já uma combinação entre duas ou mais áreas curriculares com o objetivo de elaborar uma síntese sobre um objeto em estudo onde confluem os pontos de vista das diferentes áreas curriculares. Assim sendo, a interdisciplinaridade implica já uma reorganização do processo de ensino e de aprendizagem pois envolve um trabalho de cooperação contínuo entre os professores envolvidos (Pombo, 1993).

Esta perspetiva de reorganização do processo de ensino e de aprendizagem em prol da interdisciplinaridade é facilitada no caso do 1º CEB pelo seu regime

de monodocência. Esta vantagem pode consistir num meio para romper com os crescentes cânones de fragmentação do conhecimento presentes no ensino, consequente de uma especialização acelerada do saber (Pombo, 1993). Assim, parte do professor do 1º CEB a decisão de não compartimentar o conhecimento e implementar estratégias de interdisciplinaride através das quais as crianças entendem o conhecimento como um todo, ou seja, a interdisciplinaridade "é uma resposta significativa que (…) pode permitir à escola ultrapassar as barreiras disciplinares que tradicionalmente a configuram e contribuir para contrariar os efeitos perversos da fragmentação e especialização dos sabres na consciência dos alunos." (idem, p.23)

A interdisciplinaridade torna-se, então, fundamental no processo de ensino e de aprendizagem e possibilitará a articulação curricular. Esta deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento, tendo em vista a adequação do currículo aos interesses e necessidades específicos das crianças. Para concretizar a articulação curricular estão os conselhos de docentes que pretendem adequar as medidas pedagógicas adotadas reforçando a articulação interdisciplinar e a diferenciação, ou seja, adequar o currículo a um determinado público (Decreto-Regulamentar n.º 10/1999 de 21 de julho). Nesta perspetiva é, portanto, o professor o grande impulsionador de aprendizagens adequadas e integradoras de todas as áreas disciplinares, logo, a organização do currículo deve ser também perspetivada de acordo com uma visão global do saber.

O currículo é um conceito sobre o qual importa refletir, visto que a sua definição vai mutando consoante as épocas, os contextos e os pontos de vista teóricos. Assim sendo, as conceptualizações de currículo são inúmeras mas dependem, sobretudo, da postura com que cada sociedade encara a educação e, apesar da sua diversidade de funções e conceptualizações ao longo dos tempos, existe sempre a associação ao currículo daquilo que se passa e daquilo por onde se passa, ou seja, o percurso realizado para que a passagem ocorra (Roldão, 1999).

Complementando aquilo que já foi descrito o currículo, para além de um conceito, é também um modo de organizar as práticas educativas. Neste sentido, o currículo é a expressão condensada de um determinado contexto escolar que, por sua vez, está fundido num contexto social e cultural que dá um significado real ao currículo. Este significado que lhe é atribuído concretiza-se e constrói-se em função desses mesmos contextos e expressa-se em práticas de múltiplos significados (Sacristán, 1998). Neste sentido, o currículo é uma concretização e expressão de um plano cultural, um projeto de uma cultura escolar, refletido num plano, numa intensão, numa ideia daquilo que é desejável acontecer na escola e, em simultâneo, o que de facto se sucede nela (Vilar, 1994).

De facto, Zabalza, enfatiza a necessidade de descentralizar a concretização do currículo dos professores admitindo que "a programação deve ser pensada mais em termos de Escola, de Comunidade Escolar, de Equipa de Professores, etc., do que em termos do Professor singular" (Zabalza, cit. por Diogo & Vilar, 1999, p. 15). O mesmo autor refere que é através desse trabalho de equipa e do comprometimento com a comunidade que será possível manter o espírito crítico e a revisão permanente no que diz respeito à criação de recursos, à procura de atividades atrativas e à análise dos resultados, processos fundamentais para atingir um currículo atual e flexível.

Neste contexto de complexidade da conceção de currículo a das suas aplicações no contexto escolar, este pode ser encontrado de diversas formas: o currículo formal, aquele que é prescrito por uma determinada organização normativa, como é o caso do Ministério da Educação; o currículo percebido, ou a forma como o mesmo é percecionado pelos professores; o currículo real, refere-se àquele que é, de facto, executado; o currículo experiencial, ou o que as crianças entendem daquilo que lhes é oferecido; o currículo oculto, aquilo que não está explicitamente incluído no projeto e na planificação decorrente da organização do processo de ensino e de aprendizagem e do próprio funcionamento da escola (papéis sociais e atitudes) e o currículo ausente, caracterizado pelos elementos culturais que a administração e o poder político

não incluíram e, por isso, não pretendem ver desenvolvidos (Carvalho & Diogo, 1999).

Todas estas facetas do currículo indicam-nos que o mesmo, apesar de iniciar o seu percurso nos decisores políticos, termina nas crianças, os beneficiários diretos, passando pelos professores, os programadores da sua implementação. Neste processo é natural que o currículo sofra transformações e influências daqueles que agem sobre ele. É ainda evidente que, além deste currículo prescrito de aprendizagens explícitas, existem ainda outras aprendizagens realizadas na escola as quais não estão previstas pelo seu caráter não-intencional. Neste seguimento é relevante salientar que também as experiências, saberes, valores e atitudes oferecidos por via do currículo não são os únicos existentes na cultura de um povo e, por isso, o currículo representa sempre uma opção e desta escolha advém sempre um currículo ausente (idem).

De acordo com a legislação atual em Portugal, e como já foi referido anteriormente, o currículo do 1º CEB situa-se apenas na dimensão científica e epistemológica das áreas disciplinares que compõem o plano de estudos. No entanto, esta não deve ser a dimensão dominante nas decisões curriculares, apesar de deverem ser contempladas, o currículo e a organização e conceção do mesmo deve incidir-se, predominantemente, nas caraterísticas socioculturais e cognitivas das crianças, bem como nos seus interesses e motivações. Num contexto de adequação do currículo às crianças, ou seja, da gestão flexível do mesmo, é importante mencionar que esta implica um ajuste contínuo dos programas, diferenciados mas equivalentes quanto aos objetivos gerais de cada área disciplinar e ciclo de estudos, neste sentido, o professor é um gestor curricular que garante a sua adequação (Diogo & Vilar, 1999).

Nesta conceção as especificidades e particularidades do contexto em que cada docente atua leva a uma adaptação curricular na qual o professor passará à análise de situações específicas, à redefinição, hierarquização e priorização dos objetivos para adaptar e estabelecer níveis de aprofundamento dos conteúdos. Assim sendo, a articulação curricular é “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e

significativos (…) os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular" (Roldão, 1999, p. 58). Ou seja, adequar implica considerar de igual forma quer o currículo, quer os sujeitos, pois implica agir sobre o currículo para alguém, estabelecendo uma ligação bidirecional entre estas duas dimensões – o currículo e os sujeitos (idem).

Sendo que o currículo português se sintetiza em programas e metas curriculares que garante um conjunto de aprendizagens comuns deve existir um compromisso entre estas aprendizagens de caráter generalizado e a gestão e organização de aprendizagens (idem). Como extensão deste compromisso integra-se o projeto curricular de turma como um guia das atividades educativas a desenvolver com uma turma, no qual concentram-se as exigências curriculares do programas e metas com as condicionantes socioeconómicas, culturais e psicológicas de uma turma específica (Carvalho & Diogo, 1999).

O plano curricular de turma, para além de permitir ao professor realizar a adequação curricular, assegura também a articulação curricular visto que tem como objetivos promover o trabalho dos professores e das crianças, promover a coordenação do processo de ensino e de aprendizagem facilitando a articulação horizontal dos conteúdos e a integração de saberes e adequar as estratégias de ensino às caraterísticas do grupo/turma, explorando os seus interesses (idem).

Desta forma o plano curricular de turma facilita a gestão flexível e partilhada do currículo, sendo que esta permite ao profissional da docência não ser dominado pelos *sistemas curriculares pré-empacotados* (Roldão, 1999), ou seja pelos programas, manuais e materiais curriculares industrializados redutores da profissão docente.

Esta gestão flexível leva à necessidade de diversificar os recursos utilizados em aula, de forma a manter a motivação das crianças e a sua implicação nas atividades propostas. Num contexto de diversificação dos recursos assume-se o professor como um profissional que utiliza as suas competências e experiências de diversas formas na sua prática, tirando partido da sua relativa

autonomia, diversificando estratégias e contra estratégias e, assim, criar o seu próprio papel (Tormenta, 1996).

O papel do professor na diversificação de estratégias passa, também, pela utilização dos manuais escolares como um instrumento que pretende desenvolver aprendizagens. Neste sentido, a principal função do manual assenta no desenvolvimento de estruturas de saber prático (saber-fazer gestual) e não na transmissão de conhecimentos que exercitam apenas o saber-fazer cognitivo. Um manual escolar nunca desempenha exclusivamente uma função, mas sim várias funções secundárias que estão integradas numa função principal, desta forma estes recursos podem assumir funções de desenvolvimento de conhecimentos, de consolidação das aquisições, de avaliação e integração das mesmas, de referência e de educação social e cultural (Gérard & Roegiers, 1998).

Uma outra perspetiva sobre a função principal do manual escolar é a de que este é o instrumento de legitimação do ato docente perante as famílias das crianças e, em geral, da sociedade. Isto porque, se trata de uma estrutura que contribui para um saber formal e redutor, em suma, para uma reprodução social, facilitador do trabalho do professor. Nesta panorâmica importa refletir que o papel do professor passa por realizar opções sobre o modo de utilização do manual e, assim, encontrará nele uma panóplia de estratégias que irão melhorar, ou até mesmo, renovar a sua prática pedagógica (Tormenta, 1996).

No seguimento da reflexão sobre o papel do professor como estruturador do processo de ensino e de aprendizagem e num plano de diversificação dos recursos e avaliação dos mesmos é relevante debruçarmo-nos sobre a questão, já refletida por João Pedro da Ponte, em que sentido vai evoluir a escola? Qual será o seu papel fundamental no desenvolvimento das crianças e na sua preparação para a vida? A estas questões o autor responde que o futuro da escola deve centrar-se na promoção de oportunidades de interação social que estão na base da construção do conhecimento e da definição de identidades (Ponte, 2002).

Neste aspeto ressalva as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como um meio fundamental para uma mudança da escola mais integrada na comunidade, mais rica em recursos humanos e materiais, sobretudo no que diz respeito às novas tecnologias (Ponte, 2002).

Nesta perspetiva de uma escola mais integrada socialmente as TIC podem surgir como elemento fundamental pelo acesso que proporcionam à informação, pela possível transformação da mesma e pela produção de nova informação, mas, sobretudo, porque as TIC são um poderoso meio de comunicação à distância e um veículo para o trabalho colaborativo, potenciando, por isso, um ambiente de ensino e de aprendizagem de partilha e interação no qual as TIC são um elemento integrante de diversas possibilidades de expressão criativa e de reflexão crítica, potenciando, deste modo a construção da identidade pessoal das crianças (idem).

Preparar a criança para responder aos desafios da atualidade, tomando decisões conscientemente fundamentadas, é prioridade do professor do 1º CEB. Para isso, o mesmo deve promover o seu próprio autodesenvolvimento não apenas através da reflexão das suas próprias práticas, mas também estudando as de outros professores, contrapondo ideias e estratégias, ou seja investigando colaborativamente (Roldão, 1999). Com isto significa que o professor necessita de conectar-se com os outros, partilhar e não deixar que a sua prática recaia no individualismo, de modo a oferecer à criança oportunidades de se relacionar com a realidade apelando a uma perspetiva global que é caraterística da mesma.

Esta relação com a realidade atual e o papel fundamental do professor na conceção da mesma pode também ser realizada através da utilização das TIC na sala de aula, visto que aprender a produzir textos no *Word* ou resolver problemas utilizando o programa *Excel* são competências exigidas a um aluno do século XXI. É nesta perspetiva de aproximar a escola à realidade das crianças que o computador surge como um recurso, não esquecendo que uma atividade educativa que integre as TIC requer, por parte do professor, uma definição clara da proposta pedagógica, quer a nível mono ou interdisciplinar, e exige uma

grande criatividade e empenho, caso contrário o professor corre o risco de escolarizar estas ferramentas tecnológicas (Ponte, 2002).

Nesta ótica socio construtivista do conhecimento integrando as TIC o professor tem o papel fundamental de organizador e dinamizador de atividades, nas quais a criatividade dos recursos é o elemento condutor de um processo de ensino e de aprendizagem colaborativo e co construído. Neste sentido as TIC são um recurso de enriquecimento de estratégias do professor que estimulam a metodologias mais incentivadoras da iniciativa, da colaboração e da criatividade das crianças.

A integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem proporciona, então, capacidades fundamentais para o desenvolvimento da criança, para a sua preparação tendo em vista uma vida ativa onde a criança exerce a sua cidadania de forma responsável, fundamentada e criativa. Torna-se, portanto, imperativo que o professor do 1º CEB ofereça à criança uma preparação que se concentre na capacidade de aprender, ou seja, em saber procurar, recolher, tratar e analisar a informação, em saber relacionar e retirar conclusões, em saber comunicar, tornar mais audaz a curiosidade da criança e desenvolver nele a persistência (Diogo & Vilar, 1999).

Nesta preparação da criança para vida e educação básica deve assentar no desenvolvimento de valores como a responsabilidade e a integridade, numa perspetiva de saber agir eticamente, a excelência e a exigência, a curiosidade, reflexão e inovação, ou seja, estimular na criança a capacidade de aprender a aprender assumindo uma postura crítica e criativa na procura de soluções e aplicações. É, ainda, fundamental desenvolver valores de cidadania e participação, demonstrando respeito pelos direitos humanos nas suas iniciativas e empreendedorismo, valorizando a liberdade, numa ótica de autonomia pessoal. Em suma, a escolaridade básica deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento destes valores tendo em vista uma formação integra e equilibrada dos cidadãos (Gomes, Brocardo, Pedroso, Carillo, Ucha, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017).

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

A prática pedagógica supervisionada é, de acordo com o decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro que define as condições necessárias à obtenção da habilitação profissional para a docência, uma das componentes de formação para a obtenção do grau de mestre, pretendendo valorizar as dimensões do conhecimento, da fundamentação da prática na investigação e na iniciação à prática profissional. Assim sendo, neste capítulo são apresentados os contextos de estágio onde se concretizou a prática educativa supervisionada focando-me, inicialmente, numa visão macro do contexto passando para uma caraterização mais específica de cada um dos contextos educativos – da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB.

O conhecimento aprofundado dos contextos de estágio torna-se relevante para uma ação adequada e sustentada teoricamente que, neste caso, foi permitido através da recolha de dados facultada pela observação participante que se pretende atingir numa metodologia de Investigação-Ação. Esta metodologia constituiu a base da prática supervisionada levada a cabo, a qual será também explicitada neste capítulo conjugando as razões pelas quais a Investigação-Ação trata-se de um método privilegiado para uma prática reflexiva e fundamentada.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, comtemplada no plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvida, no caso da Educação Pré-

Escolar num grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos e no 1º CEB, numa turma do segundo ano de escolaridade. Ambos os grupos de crianças localizavam-se numa escola básica de um agrupamento de escolas da zona metropolitana do Porto e, por isso, a prática educativa supervisionada ocorreu apenas em um contexto.

Inserida num agrupamento, a escola em questão tem como missão a longo prazo desenvolver, de forma global e equilibrada, a criança, tendo em vista o seu desenvolvimento intelectual, social, psicomotor e cultural com vista à integração na comunidade, tal como é explanado no projeto educativo do agrupamento, planificado para os anos letivos de 2013 a 2017. Neste projeto os objetivos gerais evidenciados são a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, a promoção de competências pessoais e sociais que proporcionam a integração plena das crianças e jovens na sociedade, o crescimento intelectual dos discentes e a promoção de boas práticas educativas (P.E.A., 2013).

No agrupamento de escolas em questão verifica-se uma grande heterogeneidade de culturas, mas também de consideráveis desigualdades económicas, culturais e sociais. Estas desigualdades refletem-se nas taxas de insucesso, o que faz acrescer, ao agrupamento, maior responsabilidade e esforço em encontrar soluções para tais diferenças e proporcionar igual acesso a um percurso de sucesso, fazendo, por isso cumprir o objetivo social que é inerente à educação (P.E.A., 2013).

Para dar reforço a uma realidade social marcada por grandes desafios, o agrupamento em questão é abrangido pelo programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), indicando que as escolas deste agrupamento estão inseridas num contexto socioeconómico que evidencia claros problemas de pobreza e exclusão social e outros fatores socioeconómicos negativos tais como o desemprego, o endividamento e o baixo nível de instrução das famílias. Deste modo, as assimetrias sociais apresentadas refletem-se no elevado nível de discentes que beneficiam da Ação Social Escolar (P.E.A., 2013).

Como reforço à missão do agrupamento e ao cumprimento dos objetivos gerais, este tem o apoio de variados recursos humanos, iniciando pelo quadro

de docentes com vários anos de serviço, conferindo-lhes bastante experiência, e ainda contribuindo do apoio de uma psicóloga de quadro, uma Assistente Social, Educadoras Socias e Professores Assessores. A complementar esta lista, o agrupamento de escolas estabelece ainda parcerias com diversas instituições tais como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, várias unidades de saúde e de proteção civil e, também, com algumas instituições de ensino artístico, de formação profissional e de ensino superior.

No que diz respeito à caraterização física dos espaços a escola mencionada é de construção recente, tendo sido inaugurada em 2011. Neste estabelecimento concentram-se diferentes níveis de ensino e educação – Pré-Escolar, 1º CEB e 2º EB – sendo que os pisos zero e rés-do-chão eram áreas comuns ao Pré-Escolar e ao 1º CEB embora existissem espaços que são apenas destinados a cada um destes níveis educativos.

Após esta apresentação geral do contexto, no decorrer deste capítulo será realizada a caraterização de ambos os contextos do Pré-Escolar e do 1º CEB, dando a conhecer os espaços e materiais, acrescentando também a caraterização dos grupos onde foi desenvolvida a prática pedagógica.

1.1. A Educação Pré-Escolar

Na escola mencionada a entrada principal, situada no piso zero era uma área comum ao Pré-Escolar e ao 1º CEB, sendo que nesse mesmo andar se encontravam as desaseis salas dos diferentes anos de ensino (quatro salas designadas a cada ano), as casas de banho, a biblioteca, um pequeno ginásio, a papelaria/reprografia, o espaço exterior e duas salas de computadores, reservadas apenas ao 2º CEB. No rés-do-chão encontravam-se a cozinha e duas cantinas, uma delas destinada ao Pré-Escolar e ao 1º CEB e outra que acolhia o 2º CEB durante a refeição de almoço. Todas as áreas interiores do piso zero beneficiavam de muita luz natural que provinha das paredes envidraçadas que

circundavam o espaço exterior e um pátio interior, que não era aberto às crianças.

O espaço exterior estava reservado para as crianças do Pré-Escolar e do 1º CEB, embora os horários dos dois níveis educativos não coincidissem na sua utilização. Neste espaço existia um parque infantil, uma área coberta, um pequeno campo de basquete e futebol e um labirinto para lazer das crianças.

A zona do piso zero destinada à Educação Pré-Escolar dividia-se em quatro salas de atividades, duas casas de banho para uso das crianças e uma para uso do corpo docente e não docente, um pequeno ginásio acompanhado de uma arrecadação que albergava diversos materiais para as sessões de Educação e Expressão Motora e uma pequena sala destinada ao Ensino Especial, sendo que este espaço destinada à educação de infância tem acesso direto ao espaço exterior.

A sala de atividades onde foi realizada a prática educativa dispunha de bastante luz natural, devido a uma das paredes ser envidraçada, embora a sua ventilação não fosse a ideal nos dias de maior calor visto que, apesar dos estores barrarem um pouco a luz solar, as janelas apenas tinham pequenos postigos que não eram suficientes para o ar do exterior circulasse pela sala, formando na sala bastante calor ao final do dia.

No que diz respeito ao espaço e materiais a sala encontrava-se organizada por áreas sendo estas a área da casinha, composta por um quarto e uma cozinha de brincar, a área da biblioteca, a das experiências, da garagem, da expressão plástica, a área dos jogos de construções e a área dos jogos de mesa e ainda a área de acolhimento. Todas estas áreas estavam devidamente equipadas com materiais diversificados, na sua maioria eram materiais convencionais mas continha também alguns não-convencionais contruídos pelas crianças. A área da "casinha" continha utensílios de cozinha e alimentos de plástico, alguns alimentos construídos com material reciclado, toalhas, lençóis e almofadas, frascos de produtos de higiene vazios e alguns animais de peluche. Esta área englobava ainda um pequeno fantocheiro acompanhado de alguns fantoches de animais construídos pelo grupo. A área da biblioteca

contava com livros de histórias, algumas revistas, catálogos e jornais, na área das experiências encontravam-se lupas, binóculos, pequenos frascos com areia, sal e açúcar, alguns elementos marítimos tais como búzios e corais e alguns insetos de plástico para as crianças observarem, a área da garagem continha diferentes tamanhos de carros, um tapete que ilustrava ruas e estradas e ainda uma pista para carros de brincar. Para realizar atividades espontâneas de expressão plástica as crianças usufruíam de um cavalete equipado com guaches e pincéis, folhas brancas de tamanho A4, frascos de cola, lápis de carvão e de colorir, canetas de feltro, uma caixa de tesouras e algumas revistas e diversos tipos de papéis para realizarem colagens. As áreas de jogos estavam divididas entre os "jogos do tapete" e os jogos de mesa, sendo que a primeira estava equipada com blocos de madeira, legos e outros materiais que permitissem realizar contagens e padrões através de diferentes formas, cores e tamanhos, e contactar com as letras do alfabeto, através de caixas com ímanes de letras maiúsculas e minúsculas que as crianças colocavam no quadro branco da sala. Os jogos de mesa eram sobretudo puzzles, com figuras do corpo humano, dos animais, dos transportes, entre outros, apesar de também existirem alguns jogos de tabuleiro, tais como o tangram, o Jogo da Glória e jogos de contagem de objetos que também permitiam desenvolver a motricidade fina das crianças. Para além destes materiais a sala dispunha, ainda, de três mesas redondas e cadeiras para todas as crianças, um armário para a arrumação de materiais, um computador, projetor, colunas de som, uma banca e ainda um pequeno vestiário equipado com cabides e bancos onde as crianças deixavam os seus pertences.

A sala em questão era decorada com os trabalhos das crianças e, por esse motivo, as suas paredes estavam em constante reformulação contextualizando as crianças nas diferentes estações do ano e nos temas que eram aprofundados com o grupo. Apesar destas constante mudança nas paredes da sala existia sempre o quadro de presenças, o mapa do tempo, os quais faziam parte da rotina do grupo.

O grupo segue uma rotina diária que, embora flexível nalgumas situações, auxilia as crianças a construir a sua noção de sequência temporal, sendo que essa sequência iniciava com o momento de acolhimento, no qual as crianças cantavam a canção dos bons dias, marcavam a sua presença e dialogavam sobre situações passadas que quisessem partilhar ou sobre as atividades ainda a realizar. Neste momento da rotina era ainda discutido o dia da semana e o dia do mês em que nos encontrávamos para que este fosse, posteriormente, registado no quadro branco da sala. Algo também realizado no momento acolhimento que permite a aquisição da noção de tempo é o registo do clima no "mapa do tempo" que, através do seu formato de calendário, permite às crianças associar os estados de tempo com a estação do ano em que se encontra. Desta forma a sequência temporal é apreendida pelas crianças que se encontram entre os quatro e os cinco anos e, com a noção de sequência já adquirida poder-se-á aprender o nome e a ordem dos dias, das estações e assim por diante (Barros & Palhares, 1997).

Após o momento de acolhimento as crianças realizam atividades propostas pela educadora, pelas estagiárias ou, ainda, pala professora de Educação e Expressão Musical, que dinamizava uma sessão com o grupo semanalmente. Seguia-se um momento reservado a higiene, o qual as crianças realizavam autonomamente, e o lanche da manhã procedido por um momento de jogo espontâneo nas diversas áreas da sala de atividades ou no espaço exterior e, mais uma vez, um momento de higiene anterior ao almoço. A tarde do grupo iniciava com atividades propostas pela educadora, pelas estagiárias ou, uma vez por semana, pelo professor de Educação e Expressão Motora, seguidas de mais um momento de jogo espontâneo, de higiene e a terminar com o lanche da tarde.

A observação constante desta rotina diária permitiu aprofundar os conhecimentos acerca do grupo de crianças com quem foi realizada a prática educativa. Este grupo é composto por dezanove crianças, sendo doze delas do sexo masculino e as restantes seis do sexo feminino, uma delas com Necessidades Educativas Especiais, no entanto esta criança não se encontrou

no jardim-de-infância durante toda a prática, bem outra criança do sexo feminino devido ao caráter facultativo da Educação Pré-Escolar.

O grupo de crianças mencionado carateriza-se por ser heterogéneo no que diz respeito às idades das crianças, que se estendem desde os três aos seis anos, e, consequentemente, a diferentes fases de desenvolvimento cognitivo visto que a teoria Piagetiana subdivide o estágio pré-operatório (compreendido entre os dois e os sete anos) em dois subestágios – o período pré-concetual (dos dois aos quatro anos) e o período intuitivo (dos quatro aos sete anos). O primeiro período carateriza-se pela emergência da função simbólica e pelo egocentrismo, já no segundo o pensamento da criança, embora menos egocêntrico, centra-se sobretudo nas caraterísticas percetuais de objetos e eventos em detrimento de um processo lógico de pensamento (Shaffer, 2005). Isto é observável nas áreas de maior interesse das crianças pois as áreas referentes ao jogo simbólico são as preferidas das crianças mais novas, mais especificamente as áreas da casinha e da garagem, enquanto que as crianças mais velhas preferem as áreas dos jogos de tabuleiro e das construções. Apesar disso, todas as crianças frequentam todas as áreas da sala de atividades, embora algumas evidenciem maior preferência por determinadas áreas.

Como já foi relatado os interesses das crianças inclinam-se para as áreas do jogo simbólico e dos jogos, embora demonstrem também grande entusiasmo na pintura e em sessões de Educação e Expressão Motora. No que concerne às necessidades do grupo destacam-se as áreas da expressão oral e abordagem à escrita, trabalhos de recorte e colagem, moldagem de diversos materiais, tais como pasta de papel, barro, plasticina, entre outros, e detetou-se, também, a necessidade de desenvolver a noção de figura geométrica.

Relativamente às interações afirma-se que as relações entre o grupo de crianças, a educadora e a assistente operacional carateriza-se, sobretudo, pela afetividade, pela escuta e respeito pelo outro e pela negociação e compreensão. Desta forma, o clima que envolve a sala é democrático e pacífico já que as soluções aos problemas são sempre dialogadas e todas as crianças são escutadas pelos adultos e pelos pares embora, por vezes, as crianças mais

novas tenham dificuldade em respeitar a vez do outro, estas estas chamadas à razão mas sem serem repreendidas, pois a educadora intervém alertando a criança que chegará a sua vez e, por isso, terá de esperar.

As interações criança-criança são bastante positivas visto que todas as crianças brincam entre si e não existe nenhuma criança que seja excluída por outros elementos do grupo, existindo um clima de cooperação e afetividade entre todas as crianças do grupo e, em alguns casos, de proteção das crianças mais novas. No entanto, a gestão dos conflitos que surgem durante as interações entre o grupo raramente era feita autonomamente pelas crianças sendo, portanto, necessária a intervenção de um adulto.

Para terminar este subcapítulo afirmo que, apesar de existirem fatores que necessitam de ser melhor desenvolvidos, como em qualquer contexto educativo, existe um clima sereno e democrático nesta sala de atividades que é possível ser vivido pois é proporcionada às crianças uma organização do espaço e materiais cuidada e diversificada, bem como uma gestão do tempo e das interações adequadas.

1.2. O Primeiro Ciclo do Ensino Básico

A área destinada ao 1º CEB na escola descrita situava-se no piso zero e também no primeiro piso da instituição, no entanto a sala onde foi realizada a prática pedagógica situava-se no piso zero, junto às restantes salas do 2º ano de escolaridade. Esta era iluminada por luz natural, através de uma parede de vidro, normalmente coberta por estores, e por luz artificial, não possuindo qualquer sistema de ventilação e, por isso, eram utilizados apenas dois postigos colocados na parede de vidro da sala. Apesar disso, esta era dotada de sistema de sistema de aquecimento central. O facto de a ventilação estar em deficiência nesta sala fazia com que o calor se concentrasse naquele espaço, provocando

nas criança algum mau estar o que se refletia nas últimas horas letivas da turma em fadiga e, até por vezes, mal-estar.

Relativamente aos materiais da sala é de referir que as mesas eram individuais, sendo que algumas estavam dispostas em formato de U a toda a volta da sala e outras oito mesas encontravam-se dispostas em duas fileiras, agregadas duas a duas, entre as mesas dispostas em U. Esta disposição tinha algumas vantagens pois permitia o diálogo e promovia a entreajuda das criança que se sentavam nos lugares em U, já as crianças que se sentavam nas duas fileiras ficavam de cotas viradas para grande parte da turma o que não facilitava a comunicação, mas por restrições de espaço as mesas ficavam assim dispostas.

A sala era ainda equipada de um quadro branco magnético, um computador, um projetor e colunas de som, um armário embutido, onde se guardavam alguns materiais para realizar atividades de expressão plástica, acessíveis aos alunos e alguns materiais estruturados como ábacos e o *Mathematic Aritemetic Basic* (MAB) e, existia ainda, uma banca onde as crianças lavavam as mãos e enchiam as suas garrafas de água. Junto à banca encontravam-se alguns livros de histórias para as crianças poderem desfolhar.

No que diz respeito à organização do tempo a rotina da turma dividida-se no horário da manhã e no horário da tarde. O horário matinal da turma consistia em três momentos de rotina, sendo eles a entrada às 9h00, o lanche da manhã seguido da hora do recreio, que se estendia das 10h30 às 11h00 e a saída para o almoço às 12h00. Já o horário da tarde consistia, normalmente, em dois momentos, a entrada, às 13h30, e a hora do lanche da tarde seguida de um intervalo que iniciava às 15h30 e terminava às 16h00. Após este intervalo a rotina poderia ser seguida de atividades de enriquecimento curricular, às quais todas as crianças da turma participavam, apesar do seu caráter facultativo, sendo que os dias terminavam às 17h30 com a saída das crianças da escola. As atividades de enriquecimento curricular que a escola oferecia consistiam na Atividade Física e Desportiva, na Educação Musical, na Educação e Expressão Dramática e no Inglês.

Destaca-se aqui uma divergência entre a rotina da Educação Pré-escolar, já descrita no subcapítulo anterior, e a rotina do 1º CEB. Esta última salienta-se sobretudo pela sua rigidez de horário, enquanto que a primeira era caracterizada pela flexibilidade que possibilitava ao educador. No entanto, é de ressalvar que, neste caso, essa flexibilidade era continuada no 1º CEB visto que a orientadora cooperante responsável pela turma possibilitava às crianças permanecerem na sala para terminar a sua tarefa, caso considerassem necessário, mas sempre respeitando as necessidades fisiológicas das crianças.

Relativamente à caraterização sociológica da turma, esta era composta por vinte e seis crianças, sendo que treze destas eram do sexo feminino e as restantes treze do masculino. Todas tinham idades compreendidas entre os seis e os sete anos e não existiam crianças com necessidades educativas especiais, embora quatro crianças fossem acompanhadas pela professora de apoio educativo semanalmente. Quanto à área de residência e ao contexto familiar destas crianças pode-se referir que todas elas residiam relativamente perto da escola, sendo que algumas delas provinham de um nível socioeconómico baixo, visto que seis crianças beneficiavam de escalão social A e apenas uma pertencia ao escalão social B, com um ambiente familiar um pouco instável, o que se refletia nos comportamentos de algumas crianças na escola, apesar disso mais de metade das crianças da turma vive uma situação familiar estável.

Para complementar esta caraterização é importante referir alguns dados que influenciaram o percurso da prática educativa como o facto de a professora já ter acompanhado a turma no 1º ano e, por isso já conhecer bem todas as crianças, referindo as dificuldades e necessidades de cada uma delas e procurando que cada criança usufruísse do acompanhamento que necessitava. A orientadora cooperante foi um elemento chave para conhecer melhor turma e para adaptar as estratégias de ensino e de aprendizagem a este grupo.

A professora procurava, também, manter um contacto próximo com os encarregados de educação, mostrando-se sempre disponível para o atendimento destes, conversando pessoalmente sobre a evolução dos seus educandos e situações de conflito que possam ter surgido na escola. Este

atendimento atento e personalizado que a professora facultava aos encarregados de educação advinha de uma preocupação natural que tinha em acompanhar da melhor forma possível cada uma das crianças, pois a professora estava consciente de algumas situações familiares instáveis que não favoreciam o desenvolvimento equilibrado das crianças.

No que diz respeito à gestão de conflitos é de notar que os mesmos não eram refletidos com as crianças e as intervenções realizadas nem sempre encaminhavam as crianças para o diálogo sobre os acontecimentos e as suas ações nem para a negociação de soluções. Neste sentido, a gestão da turma tornava-se, por vezes, complicada, visto que não existia uma reflexão sobre os acontecimentos e as suas consequências assim como nem sempre era dada a devida importância à escuta do outro. Assim sendo, estas crianças evidenciavam necessidades em respeitar a voz e a vez do outro, sobretudo, na gestão de conflitos. Eram também evidentes necessidades nos domínios da leitura e da escrita, sendo para tal fundamental estimular o gosto pela leitura e pela escrita. Os interesses da turma centravam-se sobretudo na área de Estudo do Meio, mas demonstravam, também, algum entusiasmo em realizar trabalhos que envolvessem a expressão plástica.

É, ainda, de acrescentar que a turma mostrava uma grande heterogeneidade, visível nos diferentes ritmos de aprendizagem que existiam. Os diferentes ritmos de aprendizagem e de realização das tarefas propostas também é visível na Educação Pré-Escolar e é um desafio que todos os Educadores devem enfrentar e, consequente, gerir cada vez melhor o tempo das suas atividades e dar resposta a todos os ritmos de aprendizagem do seu grupo, através de um acompanhamento mais próximo a determinadas crianças ou, fazendo uso da ZDP, realizando atividades a pares ou em pequenos grupos nos quais as crianças aprendem em colaboração com os pares.

Para terminar este subcapítulo é importante referir que apesar dos desafios que este contexto foi desvendando ao longo ao longo da prática educativa supervisionada o ambiente de colaboração e entreajuda proporcionado pelos

adultos em conjugação a natureza bondosa e curiosa de toda a criança tornou esta experiência rica em aprendizagens profissionais e pessoais.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

(…) o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação.

(Estrela, 1994, p. 26).

Nesta citação o autor explica a necessidade de incluir a investigação nos quadros de formação dos Educadores, sendo que para a mesma se considera fundamental o saber observar e problematizar para intervir e avaliar a realidade de forma fundamentada. Tal como Estrela também Stenhouse defende a atividade investigativa no exercício da docência enaltecendo que um professor investigador, ao experimentar no seu contexto e ao estudar os seus casos, debruçar-se-á mais afincadamente sobre a planificação e a reflexão da sua prática. Este mesmo autor refere que, do ponto de vista experimentalista, o contexto educativo é o próprio laboratório do Educador, assim sendo este torna-se capaz de investigar desenvolvendo estratégias de auto-observação (Stenhouse, 1998).

Ainda de acordo com o decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto, o profissional de educação deve recorrer não só ao seu saber prático da profissão, mas deve, também, apoiar-se na investigação e na reflexão partilhada da sua prática enquadrando esta em orientações de política educativa para as quais contribui para a sua definição. Neste sentido, de modo a que a intervenção fosse fundamentada, tendo como ponto de partida a observação, a prática

pedagógica seguiu as linhas orientadoras da metodologia de Investigação-Ação (I-A), aproximando-se desta metodologia. Partindo desta afirmação é passível colocar-se a questão – porquê a metodologia de I-A? A resposta reside em dois pontos-chave. O primeiro deve-se ao facto de a I-A ser a metodologia ideal para transformar as práticas acompanhando os sinais do tempo. Práticas que são implementadas em contextos caraterizados por ambiguidades, anseios, problemas, mas também por diálogos e sonhos, como é o caso da Escola (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). O segundo fator-chave prende-se com o facto de que na I-A os profissionais são reflexivos e críticos, ou seja, implica fundir a prática com a teoria e os valores, antes, durante e depois da ação, interrogando-se sobre o que foi realizado para refletir sobre o que ainda se irá construir (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Torna-se portanto imperativo no método de I-A que o Educador formule questões relevantes sobre a sua prática, identifique objetivos e eleja estratégias e metodologias apropriadas com vista à transformação pois, de facto, a realidade social e educacional é transformada quando os profissionais de educação refletem sobre a sua própria prática, ou seja, investigam o seu próprio trabalho por forma a inovar e construir novo conhecimento para melhorar a qualidade da sua ação (idem).

Definindo I-A esta é uma metodologia que estabelece uma dinâmica constante entre a teoria e a prática na qual o Educador intervém no seu contexto de pesquisa e analisa as consequências dessa ação, encaminhando, assim, para uma transformação da prática (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Sendo, então, claro que a I-A é um processo reflexivo que tem em vista a melhoria das práticas educativas, importa agora definir os conceitos preconizados nessa metodologia que culminam no aperfeiçoamento e na melhoria das práticas. Esses conceitos que interagem de forma cíclica são a planificação, a ação, a observação e a reflexão (Máximo-Esteves, 2008). Neste processo cíclico e interativo a investigação é sempre orientada por um problema visando a resposta ao mesmo. Neste caráter cíclico, ou em espiral, da I-A residem as possibilidades de mudança, seguidas da sua implementação

e avaliação que darão entrada ao ciclo seguinte, permanecendo, assim, num constante diálogo entre teoria e prática (Coutinho et al. 2009).

Este ciclo de atividades sobre o qual se realiza a I-A baseia-se, primeiramente, na observação da prática. Essa observação permite fundamentar a pedagogia científica do Educador, isto porque observar permite intervir e problematizar, interrogar a realidade e, consequentemente, avaliar. Quer isto dizer que a observação permite conhecer diretamente a realidade de um determinado contexto e, consequentemente, permitirá realizar a simbiose entre a teoria e a prática através do diálogo entre pensamento e realidade no qual a teoria é submetida à prova da realidade resultando, deste modo, como modelo explicativo dos fenómenos reais (Estrela, 1994).

Sendo a observação a etapa basilar da I-A esta foi realizada na prática educativa, através da observação participante, sistemática e naturalista. Tratou-se de uma observação participante pois a mestranda participou ativamente na vida de um grupo, no qual o seu papel era bem definido, e, foi por meio da observação que se pode realizar a um levantamento de hipóteses e problemas. Quanto ao processo de observação este foi realizado de forma sistemática, colocando em destaque a coerência entre os processos adotados e os resultados obtidos e utilizando técnicas de recolha de dados, bem como um método de anotação das observações. Este processo de observação é, também, naturalista visto que todo este processo foi realizado em momentos do quotidiano do grupo, tendo em vista uma explicação que responda às questões porquê e para quê (idem).

Ainda relativamente aos modos e meios de observação importa referir o caráter molar e molecular da observação realizada durante a prática educativa que definem o campo de observação. Neste âmbito a observação molar atenta às ações, dirigidas a determinada finalidade, enquanto que a molecular centra-se em comportamentos específicos que constituem padrões, tais como gestos ou manipulações (idem).

Partindo da definição do objeto e dos meios de observação segue-se o registo da mesma e, nesta dimensão, torna-se relevante listar as formas de

recolha de informação que foram utilizadas na prática, sendo que os instrumentos de recolha tornaram-se em meios fundamentais para repensar a própria intervenção, facilitando as fases de planificação e reflexão (Coutinho et al., 2009). Para concretizar o registo da informação observada durante a investigação na prática pedagógica foi elaborado um diário de formação com registos descritivos e interpretativos sob a forma de notas de campo, devidamente datadas. Foi a partir destes registos pessoais e personalizados sobre a prática que se (re)construíram as perspetivas que sustentaram a construção da própria ação e, por isso da identidade profissional (Máximo-Esteves, 2008).

Uma outra forma de documentar a observação é o recurso à imagem, ou seja, a fotografias, que têm como propósito realizar rapidamente uma lista dos objetos da sala, desde as produções das crianças aos painéis de parede e à própria organização do espaço, ou ainda documentar atividades que poderão, posteriormente, ser reanalisadas (idem). Este registo e consequente análise das observações é visível nos guiões de pré-observação das práticas supervisionadas. Nestes constam descritas as evidências, surgidas da observação, que suportaram a construção das atividades a implementar, portanto, estão neles visíveis os contributos da observação para a ação.

Esta informação proveniente da observação, contêm dados sobre as caraterística cognitivas e atitudinais das crianças, dos grupos e sobre o ambiente educativo. Sobre estes dados recaem as decisões didáticas e as estratégias pedagógicas que compõem a planificação, fundamentada na informação real recolhida ou nas conjeturas sobre as crianças, os conteúdos e modelos pedagógicos (Zabalza, 2000). A planificação é, portanto, outra das fases incluídas no ciclo da I-A que implica não só a observação e os dados dela recolhidos mas também a tomada de decisões sobre as experiências a dar continuidade ou a mudar, delineando-se, portanto, um plano de ação no qual se analisam os meios para começar a ação seguinte, sempre com a intenção de melhorar uma determinada situação (Coutinho et al., 2009).

Desta forma, a planificação pretende converter uma ideia num percurso de ação, no qual se refletem as previsões, desejos e aspirações do Educador, respondendo às questões *para quê? Como?* e *Com que tipo de recursos?* (Zabalza, 2000). Em suma, a planificação trata-se de um instrumento que clarifica e gere as opções e prioridades educativas num determinado momento, refletindo os aspetos ideológicos, normativos e operativos que relacionam e orientam qualquer ação educativa, não devendo, por isso, ser uma atividade estática nem um instrumento definitivo sobre a realidade (Vilar, 2000).

A fase de planificação leva à ação, sendo que é nesta última que o que foi planificado é concretizado, englobando atos de investigação no terreno que vão surgindo da prática a partir da observação do modo como as crianças aprendem, que aprendizagens estão a realizar e se as estratégias utilizadas estão a ser favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem (Máximo-esteves, 1998).

As informações recolhidas da ação permitirão realizar uma análise crítica das observações, das experiências, das discrepâncias e padrões encontrados que desvendará os esquemas referenciais do Educador a manter e/ou a reformular. Centramo-nos, então, numa reflexão pós-ação que no caso da prática educativa era realizada pelo diálogo em díade, com o par pedagógico, e em tríade, com a supervisora no caso das práticas supervisionadas. De facto, o debate reflexivo sobre os efeitos da ação permite reconstruir significados e rever o plano implementado levando a cabo a iniciação de um novo ciclo de I-A (Coutinho et al., 2009), tal como é visível nas narrativas reflexivas realizadas periodicamente durante a prática pedagógica.

Esta reflexão pós-ação permitiu corrigir trajetórias, estimulando a introdução de novas práticas educativas e a criação de novos tipos de atividades, ou seja, permitiu realizar a avaliação (Abrecht, 1994). Sendo a avaliação do processo determinante para a melhoria da prática educativa, o Educador, ao avaliar, deve privilegiar uma avaliação formativa do processo de ensino e de aprendizagem.

Este tipo de avaliação põem em destaque o método em relação ao conteúdo pois está ”longe de ser a simples verificação de determinada quantidade de sucessos ou de erros, pretende ir ao *porquê*, fugir ao definitivo (…) a fim de ter verdadeiro impacto no progresso da aprendizagem” (Abrecht, 1994, p. 132). Tendo em conta o seu carater processual a avaliação deve ser uma prática normal no processo educativo, sendo que os erros devem ser considerados como elementos propiciadores à resolução de problemas e não como fraquezas. Neste sentido, a avaliação trata-se de uma atividade sistemática com a finalidade de conhecer mais aprofundadamente a realidade na qual pretende se intervir, assim quanto maior for a qualidade da investigação, maior será, também, a qualidade da avaliação (Rosales, 1992).

A avaliação em I-A pressupõem, então, uma forma especializada do pensamento que implica uma atitude ativa, voluntária e rigorosa daquilo que habitualmente se pratica. Nesta linha de pensamento, refletir permite justificar as nossas ações e antever consequências que delas derivam baseando-se numa atitude de questionamento que conduzirá à combinação da racionalidade e da intuição, da cognição com a afetividade, em suma, um ato próprio do ser humano (Alarcão, 1996).

Esta descrição do ato reflexivo conduz-nos a uma das caraterísticas da I-A, a autoavaliação. É através desta metodologia que o Educador avalia a sua própria ação, modificando-a numa perspetiva de construção de novos conhecimentos, ou seja, numa perspetiva de auto(re)construção (Coutinho et al., 2009). Nesta dimensão de autoavaliação reflexiva coaduna-se uma outra caraterística desta metodologia, a participação e a colaboração sob o qual o trabalho de I-A é realizado. Este é um processo que implica todos os seus intervenientes, entendendo-os como co construtores da investigação pois todos eles estão interessados na melhoria da sua realidade, que também é dos outros. O trabalho participativo e colaborativo com vista à mudança está implícito numa investigação de caráter prático e interventivo, visto que a I-A não se resume a uma descrição teórica da realidade, mas intervém nela já que a ação está sempre ligada à mudança (idem).

As caraterísticas da metodologia de I-A espelham o perfil de um Educador reflexivo que tem como objetivo atribuir sentido à sua prática para melhor atuar e conhece-la. Assim sendo, entende-se agora mais detalhada e fundamentadamente as razões da adoção da metodologia de I-A na prática pedagógica analisando os contributos da mesma. Pois esta permite compreender, melhorar e reformar as práticas através da intervenção na realidade e na análise crítica e colaborativa das ações, formalizando uma articulação constante entre investigação, ação e formação. Tal significa que o Educador é colocado no centro da sua investigação, ou seja, é o agente de mudança. Neste seguimento os contributos da I-A tornam-se num importante meio de intervenção para os Educadores pelo seu grande relevo social, que coloca no mesmo plano de intervenção o investigador e os participantes, e dissemina o conceito de prática reflexiva na formação de profissionais da educação (Alarcão, 1996).

Visto que a I-A permite aos Educadores questionarem-se sobre as suas práticas, sobre o modo como as fariam diferente e auxiliarem-se nos outros para compreender a informação e dar sentido às suas decisões através do ato reflexivo, então esta é uma metodologia de relevância na formação de Educadores (Amaral et al., 1996). Assim sendo, esta metodologia permite aos formandos estabelecer um diálogo entre teoria e prática, realizar uma reflexão coletiva sobre a prática com vista à inovação e articular informação com conhecimento e formação profissional com pessoal (idem).

Assim, torna-se relevante mencionar que a I-A implica planear, atuar, observar e refletir de forma mais cuidadosa, pois a mudança implica um conhecimento fundamentado e crítico da realidade na qual muitos atores socias se entrecruzam. É, por isso, função do Educador tornar a I-A um pilar fundamental da sua prática e assumir o seu papel como agente de mudança do contexto que partilha com as crianças e com todos os co construtores da ação.

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

Qué la pides tú a la escuela?
Fue entonces cuando, de entre todas las mejores contestaciones, encontre una (…) que decía algo así:
«Que me enseñe a ser feliz».

(Sandín, 1996, p. 17)

Este pensamento concentra em si uma perspetiva, uma vontade, um olhar sobre a educação que resume a nossa maior intenção como Educadores: fazer as crianças felizes. Reforça-se que felicidade das crianças é a grande finalidade da nossa prática e tal coaduna-se com as atividades que irão ser descritas, de forma fundamentada e refletida, no presente capítulo, desenvolvidas em ambos os contextos onde se desenrolou a prática pedagógica supervisionada – na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB. A prática pedagógica tem como objetivo desenvolver competências essenciais no desempenho do perfil específico do educador de infância e do professor do 1º CEB.

Para concretizar o pensamento citado a aproximação à metodologia de I-A assumiu um papel fundamental, permitindo-me explorar reflexivamente a prática de modo a, não apenas, resolver problemas emergentes, mas sobretudo a planificar a sua ação, introduzindo alterações (Coutinho et al., 2009). Assim, evocando o capítulo 2 deste relatório, é através do caráter cíclico desta metodologia, que se carateriza por observar, planificar, agir e refletir que a prática educativa tornou-se num processo fundamentado e constantemente refletido, visto que a reflexão é uma fase transversal neste ciclo investigativo.

Destaca-se, neste seguimento, o papel fundamental que a observação assumiu para uma planificação que fosse ao encontro dos interesses e das

necessidades das crianças. Neste capítulo as ações educativas descritas tiveram como fundamento base a observação das aprendizagens, dos interesses e das necessidades das crianças coadjuvada com a documentação teórica e legal que orienta e regula ambos os contextos educativos.

Como complemento à observação destaca-se o momento da reflexão que, pelo seu caráter transversal, permitiu um diálogo constante com a prática educativa realizada possibilitando uma melhor e mais aprofundada ação, indo ao encontro do mencionado no Decreto-lei que define o perfil de desempenho do educador de infância e do professor de ensino básico quando refere que o professor reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na investigação, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento do "seu próprio projeto de formação" (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, anexo V). Neste contexto destaca-se o processo de formação colaborativo que contribuiu grandemente para o desempenho e progresso da prática educativa da docente estagiária através da partilha de dúvidas, vivências, perspetivas e reflexões que se realizavam ao longo do processo entre o par pedagógico, os educadores e professores cooperantes e as professoras supervisoras.

É importante enfatizar que a prática pedagógica foi desenvolvida sob a perspetiva socio construtivista, que foi fundamentada no capítulo 1. A adoção desta perspetiva teve como razões fundamentais o protagonismo da criança no desenvolvimento das suas aprendizagens e o caráter colaborativo das mesmas. Na medida em que desencadeou-se numa relação pedagógica baseada na partilha e na colaboração, o que permitiu um clima favorável à aprendizagem através de planificações diversificadas, onde a criança é o principal agente da construção do seu conhecimento.

Seguidamente, nos subcapítulos apresentados serão refletidas as práticas consideradas mais significativas quer para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças da educação pré-escolar e do 1º CEB, quer para o próprio desenvolvimento como futura profissional de educação de perfil duplo.

1. EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na Educação Pré-Escolar foram realizadas atividades que emergiram dos interesses e necessidades do grupo de crianças, por vezes de todo o grupo e, noutras situações, apenas de algumas crianças de modo a responder, da melhor forma possível, cada uma delas.

Como foi mencionado no capítulo anterior que os interesses das crianças recaiam sobre as áreas do jogo simbólico, nomeadamente a garagem e a área da casinha, a área das Artes Visuais e da Educação e Expressão Motora, enquanto as necessidades do grupo incidiam-se no domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Matemática (sobretudo na apropriação das figuras geométricas).

Outro dos interesses evidenciados ao longo da prática foi o gosto pelas ciências. Este facto prende-se com abordagem da díade à área do conhecimento do mundo, pretendendo desenvolver nas crianças uma atitude científica partindo da sua curiosidade e estimulando a vontade de procurar novas respostas. Assim, realizou-se uma abordagem inicial ao método científico desenvolvendo capacidades de observação e permitindo a experimentação de materiais (Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 1998).

Exemplificando o que foi anteriormente mencionado surgem as atividades que conjugavam a segurança rodoviária com as formas geométricas. Estas atividades surgiram após se presenciar uma partilha de situações de acidentes rodoviários observados pelas crianças que se seguiu à discussão sobre as razões pelas quias os acidentes aconteceram. Após estes momentos a díade empenhou-se em desenhar atividades que para além de impulsionar a aquisição de regras de segurança rodoviária, também proporcionassem a apropriação das caraterísticas de algumas formas geométricas através da sinalização de trânsito, iniciando um projeto com o grupo.

Com este projeto de segurança rodoviária a díade pretendeu desenvolver e estimular aprendizagens de co construção do conhecimento no grupo de crianças, objetivo que é característico de uma metodologia de projeto. Esta

metodologia permitiu estimular o desenvolvimento intelectual das crianças através das interrogações que se foram colocando ao longo do projeto, dos problemas que emergiram e das possíveis escolhas que conduziram a discussões integradoras de novos conhecimentos. Assim, ao serem colocadas questões e ao investigar sobre elas as crianças puderam atribuir um sentido à sua realidade, estimulando a sua curiosidade e vontade de aprender (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012)

Na primeira fase do projeto foi estabelecida a questão problema, após o diálogo com o grupo – Porque é que há acidentes na estrada? Assim, já na fase seguinte de planificação e desenvolvimento do trabalho desenhou-se um conjunto de atividades que respondesse à questão problema. Para isso a díade focou-se nas caraterísticas atuais do grupo, nas necessidades que evidenciavam e nas suas potencialidades que serviram como ponto de partida para formular os objetivos gerais do projeto, que se centraram em desenvolver o conceito de figuras geométricas a partir dos sinais de trânsito e compreender e concretizar algumas regras básicas de trânsito e segurança rodoviária. Com a fase de planificação e desenvolvimento foi possível apercebemo-nos do caráter integrativo da metodologia de projeto que, intrinsecamente, permitiu a articulação de saberes e o seu aprofundamento, em simultâneo (idem).

A articulação de saberes caraterística desta metodologia foi observável na fase de execução do projeto, aqui as atividades planificadas ganharam forma permitindo às crianças realizar descobertas, observar, experimentar e construir. Assim, o projeto da Segurança Rodoviária iniciou-se com a abordagem às formas geométricas presentes nos elementos na sala de atividades. Nesta fase, as crianças puderam experienciar os objetos através de uma experimentação ativa dos mesmos e, a partir desta experiência física, as crianças descobriram as propriedades dos materiais formando alguns conceitos geométricos sobre os mesmos (Souza, 2007). Neste momento foram apresentados vários objetos da sala com diversas formas (pratos, copos, caixas, lupas, entre outros) e foram experimentados e discutidos quais os objetos que

rolavam no chão e porquê é que estes rolavam em oposição a outros. Através da experimentação as crianças puderam observar que a face redonda dos objetos circulares permitiam-nos fazer rolar, enquanto que os restantes não o podiam fazer devido aos seus lados planos. Nesta sequência surgiu a interrogação da diferença entre um quadrado e um retângulo, pelo que as crianças sugeriram comparar algumas caixas, mas visto que estas não eram do mesmo tamanho as crianças propuseram medir as caixas, com régua. Através do comprimento utilizado na régua para medir os lados das caixas as crianças depressa se aperceberam que na caixa quadrangular os lados tinham a mesma medida, o que não acontecia na caixa retangular. Após as caixas serem medidas com a régua, outros objetos retangulares e quadrangulares forma medidos, mas desta vez foram utilizados o comprimento dos dedos, visto os objetos serem mais pequenos, e as conclusões foram as mesmas das medições anteriores. A atividade em questão teve uma importância relevante pois as crianças puderam construir algumas representações visuais das formas geométricas através da manipulação de objetos reais e da apropriação das caraterísticas dos mesmos (Lopes da Silva et al., 2016).

Partindo da atividade já descrita, foram abordadas as regras de segurança rodoviária inerentes a alguns sinais de trânsito com diferentes formas geométricas através da projeção de imagens e do diálogo sobre as mesmas. Com a discussão acerca das formas dos sinais de trânsito e do seu significado tendo como ponto de partida as ilustrações dos mesmos e o contexto em que estes surgiam as crianças puderam adquirir algumas noções de regras de trânsito associadas às formas e cores dos sinais. Após este momento as crianças construíram, em pequenos grupos, alguns sinais de trânsito com cartão e tintas e decoraram, com diversos materiais de desperdício, o seu volante que iriam utilizar numa atividade posterior. A conjugação das artes visuais com o domínio da matemática, nomeadamente da geometria, permitiu que as crianças construíssem as suas noções geométricas através das suas produções, que envolvessem a utilização de formas, posições e tamanhos diferentes, ao mesmo tempo que se desenvolvem emoções estéticas (Edo & Ribeiro, 2007).

Neste momento é pertinente referenciar como as crianças colaborativamente pintaram os sinais de trânsito, partilhando tintas e pincéis e discutindo como deveriam pintar, ou seja, quais as cores a utilizar e onde as usar, partindo das fotografias observadas. Considero que esta colaboração estabelecida entre os pequenos grupos foi fundamental pois as crianças perceberam a importância da interação entre materiais, educadores e pares para se criarem momentos de aprendizagem efetiva (Selva & Camargo, 2009). Foi através da vivência deste trabalho colaborativo que as crianças compreenderam a importância dos sinais de trânsito e conseguiram transportar essa relevância da atividade realizada no jardim-de-infância para a realidade social por elas vivida.

Esta última intervenção iniciou com a projeção de um *powerpoint* interativo no qual uma personagem, o polícia Simão, guiava as crianças num passeio pelas redondezas da escola e questionava-as acerca dos sinais de trânsito que encontrava pelo caminho. Esta projeção interativa permitiu que as crianças reconhecessem os caminhos por onde passavam diariamente, o que provocou um forte envolvimento e uma motivação. Também o facto de a personagem, o polícia Simão, realizar questões direcionadas ao grupo aumentou a concentração e atenção das crianças.

As imagens reais e conhecidas do *powerpoint* interativo permitiu uma melhor compreensão dos sinais de trânsito através da associação daquilo que foi abordado anteriormente com a realidade próxima das crianças. Neste momento é de salientar que apesar de algumas crianças do grupo mostrarem dificuldades em recordar as regras de alguns dos sinais de trânsito, através do diálogo coletivo essas dificuldades foram superadas.

Uma vez mais enfatiza-se a importância do processo realizado até ao momento que permitiu uma fácil compreensão dos conceitos e propriedades abordados. Neste seguimento, e como forma de revisitar as noções abordadas neste processo foi realizada uma gincana no exterior da qual faziam parte os sinais de trânsito e os volantes construídos pelas crianças, integrando um circuito que combinava diferentes formas de deslocamento e a interpretação

dos sinais de trânsito dispostos bem como o cumprimento das regras inerentes aos mesmos.

A introdução ao circuito foi realizada na sala de atividades através do apelo à imaginação das crianças, idealizando que estavam a conduzir na estrada, com os seus volantes e teriam de respeitar as regras de trânsito para não provocar nenhum acidente. Este clima imaginário, conjugado com a utilização dos volantes decorados pelas crianças, provocou um entusiasmo geral no grupo que culminou na envolvência total na atividade que se seguia.

No circuito todas as crianças tiveram a oportunidade de realizar dois papéis, o de condutores e o de sinal de trânsito, ao que, para espanto da díade todas as crianças voluntariamente se propuseram para ser sinal de trânsito, o que implicava ficar parado para que os colegas que se encontravam na estrada os reconhecessem. Numa reflexão posterior sobre esta situação o par pedagógico apercebeu-se da importância da construção dos sinais de trânsito pelas crianças, que provocou nelas um sentimento de pertença das construções no seu sentido mais positivo, enfatizando a importância do papel das crianças com os sinais de trânsito no circuito. Ainda relacionado com este sentimento está o facto de as crianças reconhecerem os sinais de trânsito presentes e, orgulhosamente, relatarem aos colegas o que indicavam, passando a "sinais que falam" – "aqui tens de virar à direita"; "Este sinal é de subida perigosa, eu sei porque fui eu que o fiz".

A execução do circuito, exemplificada pelas estagiárias de forma a indicar as diferentes formas de deslocação, fez com que posteriormente as crianças não tivessem dificuldades em saber o que executar em cada fase da gincana, assim como não houve dificuldades em reconhecer e interpretar os sinais, aliás apenas se concretizou aquilo que até então apenas tinha sido dialogado. Exemplo disso é a paragem dos condutores na travessia para peões, pois algumas crianças quase "atropelaram" o peão que atravessava a estrada, quando isso acontecia a criança era advertida e esperava que o peão passasse para continuar o circuito, o que permitiu que as crianças compreendessem a

função da sinalização da travessia para peões e o impacto do cumprimento ou incumprimento das regras de trânsito.

Por fim, já na sala de atividades, foi realizado um diálogo coletivo sobre as emoções que as atividades provocaram nas crianças e as aquisições que estas realizaram. Com este diálogo a díade confirmou o entusiasmo que tinha vindo a observar bem com permitiu avaliar a aquisição da importância da segurança rodoviária e como esta é realizada, algo que o grupo mostrou entender indicando o cumprimento das regras de trânsito para evitar acidentes e multas na estrada.

Esta última fase da atividade final culminou com a fase de avaliação do projeto, sendo que o diálogo permitiu realizar um balanço das aprendizagens, confrontando os conhecimentos atuais com os anteriores.

Outra atividade que se desenvolveu abordando a área de conhecimento do mundo em que se proporcionaram condições de aprendizagem significativas para as crianças foi a atividade sobre a exploração dos cinco sentidos: audição, visão, paladar, tato e olfato. Nesta atividade foi também utilizado um *powerpoint* interativo, mas desta vez combinando um novo recurso – o aplicativo *QR Code Reader.* Neste era descodificado um código fotografado por um telemóvel que desvendava uma personagem, associada a cada um dos sentidos através de uma caraterística peculiar – o(s) órgão(s) de cada sentido serem exageradamente grandes na personagem – assim como o nome das personagens remetia para o seu sentido, a título de exemplo são a Sr.ª Visão e o Sr. Olfato.

O sentimento de espanto das crianças provocado pela manipulação da aplicação *QR Code Reader* fazia com que todo o grupo se envolvesse numa atmosfera de mistério e em tentativas de antecipação de situações, bem como permitiu partilhar os conhecimentos prévios das crianças sobre os cinco sentidos, proporcionada pela discussão das caraterísticas físicas de cada personagem, associando o(s) órgão(s) saliente(s) à ação que iriam experimentar e da tentativa de adivinhar o seu nome, surgindo sugestões como o *Sr. Oltato* para a personagem do tato. Após esta discussão cada personagem

apresentava-se ao grupo no *powerpoint* interativo lançando desafios que permitiam às crianças experienciar os diferentes sentidos com o recurso a materiais do seu quotidiano.

No caso da audição as crianças fizeram o reconhecimento de alguns sons gravados presentes no quotidiano das crianças; para a visão foi realizada a mistura de cores primárias da pintura através de lupas de papel celofane; no sentido do paladar as crianças faziam o reconhecimento de frutas com os olhos vendados, tal como foi realizado no olfato o reconhecimento de cheiros como o vinagre, a menta, o café e a laranja, e para o tato, no qual tinham de identificar objetos como, uma escova de cabelo, uma colher, papel amassado, um esfregão e gel de cabelo sem o recurso à visão. Para este último sentido, o tato, foi realizado também um pequeno circuito para as crianças sentirem materiais diversos com os pés: areia, penas, esferovite, palha, relva cortada, plástico bolha e esponja. A organização destes materiais permitiu que as crianças os experimentassem livremente, envolvendo todo o grupo na atividade, não se tratava, portanto, de seguir uma progressão, inventada pelo adulto, que conduzisse as crianças ao objetivo por ele previsto (Astolfi et al., 1998).

A experimentação dos materiais permitiu iniciar um diálogo com as crianças sobre aquilo que estavam a sentir, estas eram questionadas sobre a que sabia aquilo que estavam a provar ou a que cheirava, introduzindo algum vocabulário relativo às sensações experienciadas como o doce, o amargo, o salgado, o ácido, áspero, macio, duro ou mole e foi através desse diálogo que as crianças realizaram o reconhecimento dos materiais que estavam a experienciar e, simultaneamente desenvolveu-se a linguagem oral através do aumento do léxico relativo a texturas, sabores e cheiros. Esta introdução de novo vocabulário através das sensações demonstrou-se bastante significativa para as crianças visto que foi dado um contexto às palavras o que permitiu a sua aquisição.

A experiência com lupas de cores permitiu que as crianças, ao manipularem os materiais, percebessem que misturando determinadas cores surgiam outras,

as secundárias. Estes materiais foram dos que suscitaram maior curiosidade no grupo pela sua fácil manipulação e por revelarem uma nova descoberta para as crianças. Estas lupas de cores bem como os monóculos de cores e os frascos de cheiros utilizados nestas experiências foram colocados na área das ciências para exploração livre das crianças e foi notório o interesse das crianças por esta área, este foi, portanto, um indicador de uma abordagem dos cinco sentidos significativa.

Esse interesse e entusiasmo do grupo também foi refletido durante toda a atividade proporcionando uma experiencia mais envolvente quer para as crianças que realizavam as experiências quer para as que assistiam às mesmas, apesar da agitação inicial natural neste tipo de atmosfera educativa tão envolvente e repleta de estímulos visuais. No entanto, enquanto algumas crianças realizavam as experiências e comentavam-nas, as restantes mantinham-se quase num silêncio respeitador pela vez do outro, evidenciando o envolvimento e da curiosidade gerada.

Todas as experiências elencadas anteriormente proporcionaram às crianças um novo olhar sobre o mundo que já conheciam, ou seja, incorporando novos conhecimentos naqueles já existentes. Estas atividades permitiram ao grupo provar e cheirar alimentos como nunca o tinham feito, descobrir, e não apenas com as mãos, diferentes texturas, tornando os seus olhares mais atentos e pormenorizados. Tudo isto possibilitado pela diversidade de materiais que proporcionou uma melhor construção do conhecimento através da importância da reutilização de materiais e da funcionalidade dos telemóveis, do computador e do projetor. Assim, os órgãos dos sentidos foram experienciados e vivenciados em articulação com as tecnologias, sabendo que estas "exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma "leitura crítica" dessa influência, a compreender as suas potencialidades e riscos e a saber defender-se deles." (Lopes da Silva et al., 2016, p. 96)

Apesar de todas as crianças terem participado em pelo menos uma das experiências dos cinco sentidos consideramos importante que todas as experienciem na sua totalidade, o que não foi possível realizar anteriormente para otimizar a gestão do tempo de modo a não a prolongar, tendo em conta as necessidades fisiológicas das crianças. Todos os recursos ficaram disponíveis na área das ciências, possibilitando a sua utilização e manipulação de forma espontânea, dado "o interesse intrínseco [que] se carateriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração"(Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.105).

Na repetição da experiência do percurso tátil com os pés cada criança pode dialogar sobre aquilo que sentia e explorar cada material utilizando o tempo que fosse necessário, enterrando os pés na areia, saltando no papel bolha e esfregando os pés na esponja. Neste momento foi impressionante observar como as crianças, durante o percurso, descreviam as sensações causadas por cada material com pormenor, como foi o caso de uma criança verificar que "o macio da relva é diferente deste", referindo-se à esponja.

O aumento lexical através da descrição de sensações, emoções e acontecimentos presente nesta atividade foi também um dos objetivos da díade durante a prática pedagógica, tanto que um dos domínios bastante desenvolvidos foi a da expressão oral e abordagem à escrita, algo que se refletiu na dinamização do projeto do jornal da sala.

O jornal da Sala Laranja, assim intitulado pelo grupo de crianças, partiu do interesse de algumas das crianças em dar continuidade a uma atividade de abordagem à notícia. Nesta as crianças analisaram algumas notícias de um jornal, observando que as notícias são compostas de muitas letras, umas maiores que outras e que, normalmente, são acompanhadas de uma fotografia ilustrativa do conteúdo do texto escrito. A partir da observação da diferença de tamanho das letras na própria notícia deu-se enfoque ao tamanho das letras dos títulos em relação ao corpo de texto, consequentemente, foram lidos alguns títulos e questionado qual o assunto das respetivas notícias, ao que as crianças perceberam a função e a importância do título de uma notícia.

Para concretizar e apreender aquilo que foi observado escreveu-se, com o grupo, uma notícia sobre o carnaval na escola, vivido recentemente. A escrita da notícia foi planificada oralmente através da definição do assunto e do que se iria escrever acerca do mesmo e, posteriormente, foi escrita a notícia. Inicialmente as crianças tiveram dificuldade em verbalizar um discurso escrito, ou seja, em utilizar uma linguagem oral formal, necessária noutros contextos das suas vidas, e que constitui a base do texto escrito (Viana & Ribeiro, 2014). Após esta atividade algumas crianças pronunciaram a sua vontade em "escrever mais notícias", pelo que o jornal da sala teve duas edições que tinham como objetivo relatar os acontecimentos mais importantes da sala, como visitas de estudo e atividades cujas crianças quisessem registar.

Com este projeto a escrita começou a ter um espaço e um tempo na sala de atividades, permitindo que as crianças se familiarizem com o código escrito e compreendessem a estrutura da linguagem escrita, bem como as funções da mesma (idem). *O Jornal da Sala Laranja* foi, ainda, um elemento de ligação do grupo e da díade com a família que, através da sua divulgação, os encarregados de educação tomaram conhecimento de um pedaço significativo da vida do grupo, dentro e fora do jardim-de-infância, tendo-se recebido um *feedback* bastante positivo por parte de alguns encarregados de educação. Este jornal concretizou uma relação entre o jardim-de-infância e a família, sendo que essa relação tanto pode assentar no planeamento de estratégias diversificadas de participação, nas quais a relação assenta numa comunicação informal (orais ou escritos) como em momentos planeados, como é o caso das reuniões com as famílias (Lopes da Silva et al., 2016).

O nome do jornal – *O Jornal da Sala Laranja* – foi eleito por votação. Esta estratégia teve um papel fundamental em algumas decisões no decorrer do projeto, tais como a seleção dos títulos das notícias que, por serem sugeridas várias hipóteses pelo grupo, foi proposto, em vários momentos, realizar uma votação. Através desta as crianças podiam contar os votos e verificar qual o título com maior número de votos, desta forma o título era eleito

democraticamente e o grupo entendia isso pois nenhuma criança se mostrava desapontada pelo seu título favorito, ou por si sugerido, não ser o elegido.

Ainda refletindo sobre as aprendizagens realizadas com o projeto do jornal da sala destaca-se a crescente envolvência das crianças na realização das notícias, revelada na, cada vez mais, detalhada descrição dos acontecimentos e na evolução da organização do discurso para a escrita demonstrando respeito pela sequência dos acontecimentos e pela escuta do outro. O nosso cuidado ao escrever exatamente aquilo que as crianças verbalizavam também demonstrava a valorização das crianças e do seu contributo para a realização das notícias, o que provocava nas crianças maior interesse pelo projeto. No que a este aspeto concerne "é que o texto seja do grupo, compreendido por cada uma das crianças e aceite por todas. A escrita converte-se, assim, numa atividade final de um processo de fala, de discussão, de pensamento e de acordos" (Viana & Ribeiro, 2014, p. 29). Por esta razão o diálogo era sempre o momento inicial e fundamental para orientar um texto oral que se transformaria em escrito.

O desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita ampliado com o projeto *O Jornal da sala Laranja* foi complementado com outras atividades que se consideram importantes pela dimensão das aprendizagens realizadas pelas crianças e pela articulação que proporcionaram entre diferentes áreas, a título de exemplo está a atividade de abordagem às rimas.

Esta atividade pretendeu desenvolver a consciência fonológica, nomeadamente a identificação e construção de rimas. Para tal foi realizada uma primeira leitura do texto Abecedário Maluco dos Nomes de Luísa Ducla Soares, na qual as crianças riram-se do conteúdo do texto, o que demonstra que existiu, de imediato, uma compreensão da leitura pois o texto descrevia situações engraçadas, algumas até impossíveis, as quais provocaram gargalhadas no grupo. Já numa segunda leitura foi pedido às crianças que atentassem numa caraterística especial do texto, nesta fase as crianças foram capazes de reconhecer que o texto continha nomes de pessoas e, após alguma análise de diferentes dísticos do texto e de repetir verbalmente apenas as

palavras que rimam, duas crianças perceberam que o texto estava repleto de "palavras iguais". Com esta resposta conseguiu-se perceber que esta criança desprendeu-se da semântica das palavras e focou-se na fonética das mesmas pois compreendeu que parte das palavras era pronunciada de igual forma, o que cria uma rima. Evidencia-se, com esta observação, a capacidade de integrar e manipular os elementos sonoros que integram as palavras, ou seja, a consciência fonológica. Com o crescente desenvolvimento desta capacidade a criança é capaz de manipular, isto é identificar, sintetizar, analisar e suprimir, elementos fonológicos cada vez mais pequenos – sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas (Lopes da Silva et al., 2016).

Foi necessário fazer com que as crianças entendessem que as palavras não eram exatamente iguais, apenas uma parte delas o era, o que fazia com que as palavras rimassem. Esta apropriação da sonoridade da língua foi bastante visível no momento de criar rimas com os nomes das crianças quando, por exemplo, uma delas disse rapidamente uma rima com o seu nome – O André anda de pé – frase essa que ainda não tinha sido dada como exemplo pelos colegas.

Para uma melhor compreensão da musicalidade das rimas recorreu-se ao programa de criação de melodias *online*, o *Incredibox*, criando a sua melodia para se gravar um *rap* com algumas das rimas criadas anteriormente pelo grupo. Foi interessante ver como este recurso gerou imediato entusiasmo no grupo e algum espanto também. Todos o quiseram manipular acrescentando um elemento à melodia, a qual serviu de base para serem cantadas algumas rimas realizadas pelas crianças. Inicialmente existiu alguma dificuldade em incorporar o ritmo no seu discurso mas quando uma das crianças o conseguiu realizar as restantes seguiram-na e realizou-se um *rap* coletivo. Através da repetição da mesma frase em *rap* as crianças, posteriormente, conseguiram transpor o mesmo ritmo para frases diferentes.

A abordagem à linguagem oral aliada à música proporcionou às crianças uma associação direta entre estes dois domínios compreendendo a musicalidade da língua, algo de que faz uso a literatura. A aquisição deste conceito permite que

as crianças apreciem obras literárias de poesia rimadas, atentando à sua sonoridade como se trata-se de uma canção.

Uma outra atividade que primou pela articulação entre a linguagem oral e outras áreas de conhecimento, nomeadamente a matemática, foi a leitura da obra *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey (cf. Anexo 11). Os contos infantis tornam-se em recursos privilegiados para trabalhar matemática pois permitem criar experiências de observação, raciocínio e discussão de hipóteses para a resolução de problemas, formando desta forma uma conexão com conteúdos matemáticos como as relações lógicas, as sequências temporais e os quantificadores (Edo & Ribeiro, 2007).

Na fase de pré leitura da obra foi realizada uma análise da capa do livro atentando ao que esta representava, ao que as crianças responderam que estava ali representada uma grande abóbora, devido à sua cor laranja. Assim, quando foi lido o título da obra e as crianças ficaram curiosas pois a capa parecia insinuar algo diferente. Foi também questionado quem seriam as personagens representadas na capa e que papel teriam estas na história, ao que algumas crianças levantaram hipóteses o que gerou curiosidade e tornou a fase de leitura bastante mais fácil devido ao entusiasmo das crianças em conhecer a história.

O grupo mostrou-se muito envolvido durante a leitura da obra, dizendo em uníssono as partes repetitivas da história e utilizando gestos e expressões faciais durante as mesmas. Na fase de compreensão foram levantadas algumas questões ao grupo, com o recurso às ilustrações, como por exemplo: que situassem a ação no tempo o no espaço, bem como questões que integrassem os seus conhecimentos prévios na análise da história, como a pergunta *Porque é que a vaca foi o primeiro animal a ser chamado para ajudar a retirar o nabo da terra?* ou *Porque é que foi o rato o que comeu mais sopa?*

Para auxiliar a compreensão da história foi realizado um pictograma no qual as crianças recontavam a história através das imagens dos animais, proporcionando, ainda, a contagem dos mesmos, o que permitiu desenvolver o sentido de ordinalidade e cardinalidade de algumas crianças, sobretudo as de

três anos cujo sentido de cardinalidade ainda não está desenvolvido devido à fase de desenvolvimento em que se encontram. Assim, nesta atividade, tiveram a oportunidade de colocar as imagens das personagens no gráfico, identificando quantos animais daquela espécie existiam na quinta da história, indo mais além da aquisição da sequência verbal dos números mas estabelecendo uma correspondência termo a termo entre as palavras da sequência e um objeto (Barros & Palhares, 1997).No final foi realizada a análise da informação registada no gráfio através de questões direcionadas, tais como: *há mais gatos ou mais galinhas na quinta? E quais são os animais que existem mais na quinta e os que existem menos e porquê?* Com estas questões as crianças entenderam que a coluna mais alta correspondia ao maior número de animais e/ou vice-versa, demonstrando entendimento acerca da organização de dados. Este processo de recolha, organização e tratamento da informação recorrendo a tabelas ou gráficos, faz parte da vida quotidiana de crianças e adultos e pressupõem, por isso, uma abordagem que se conjugue com a realidade do contexto educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Todas as atividades apresentadas e refletidas foram selecionadas com o propósito de proporcionarem vivências significativas para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, através do trabalho colaborativo e das experiências democráticas vividas, conduzindo-as a aprendizagens contextualizadas que respondessem aos seus interesses e necessidades demonstrando-se pela aquisição de conceitos e, sobretudo, estimularam no grupo a vontade de aprender, de conhecer e de procurar respostas.

As aprendizagens elencadas provocaram uma reflexão sobre o impacto da ação do educador na vida da criança e como uma relação baseada na afetividade e na escuta desenhando um bom processo de aprendizagem para a vida a todos os seus intervenientes.

2. EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

As atividades desenvolvidas na prática educativa do 1º CEB, tal como na Educação Pré-Escolar, partiram sempre dos interesses e das necessidades das crianças, deste modo estes dois elementos foram sempre articulados utilizando recursos motivadores e impulsionadores de aprendizagens significativas.

Como foi mencionado no segundo capítulo do presente relatório os interesses da turma de 1º CEB onde se desenvolveu a prática incidiam nas áreas das expressões e do Estudo do Meio, já as necessidades encontravam-se na área do Português, em particular nos domínios da leitura e da escrita. Assim sendo, grande parte das intervenções realizadas foram ao encontro da necessidade das crianças serem motivadas para estes dos domínios do Português através de atividades que envolvessem a educação literária e não-literária articulando-as com outras áreas de interesse das crianças.

Esta estratégia de articulação não vai apenas ao encontro daquilo que foi refletido no primeiro capítulo deste relatório sobre interdisciplinaridade e a importância de unificar o conhecimento, mas consistiu por si só numa estratégia de motivação, ou seja, permitiu que as crianças se implicassem naquilo que estavam a realizar, conquistando a sua atenção e, por isso, facilitando a aprendizagem (Zabalza, 2000).

Durante as observações realizadas foi possível reparar no interesse que as crianças da turma demonstravam em realizar atividades que envolvessem recursos TIC, ou até mesmo o entusiasmo que demonstravam na visualização de pequenos vídeos que conduziam a uma grande envolvência, por parte da turma, no decorrer das atividades. Posto isto, existiu, durante a planificação da prática pedagógica, uma procura crescente de recursos TIC que aumentassem o nível de interesse e, consequentemente, de significado para as crianças. Este tipo de recursos introduzia a novidade o que despertava a atenção da turma e gerava uma grande envolvência nas tarefas.

Como exemplo daquilo que foi acima mencionado destaco a aula na qual se abordou a sequência cronológica, articulando as áreas de Estudo do Meio e de Português. Nesta aula, as crianças construíram um painel da turma no *website*, *Padlet,* partindo da organização cronológica dos acontecimentos mais marcantes da vida de cada uma delas.

Torna-se relevante abordar este conteúdo pois a ordem cronológica dos acontecimentos envolve o entendimento do sentido de tempo, neste caso, o tempo histórico, que é relevante desenvolver nas crianças de forma gradual e cada vez mais aprofundada, por isso, as estagiárias fundiram essa necessidade com o interesse intrínseco das crianças por acontecimentos relevantes das suas vidas, contribuindo, também, para o desenvolvimento da sua identidade (Félix, 1998).

Inicialmente foi apresentada à turma uma narrativa digital na qual cada uma das crianças se apresentava, indicando as suas atividades de lazer preferidas. Esta narrativa causou uma motivação geral na turma, permitindo um diálogo inicial bastante entusiasmado e detalhado sobre o que tinham acabado de visualizar. Posteriormente, as crianças organizaram as suas fotografias, previamente requisitadas, por ordem cronológica e escreveram uma frase sobre os seus gostos em bebé e outra frase relativa às suas ambições para a fase adulta.

A planificação da escrita das frases, bem como a realização de exemplos coletivos das mesmas, mostrou-se muito relevante para a fase de textualização, sendo que a maioria das crianças não mostrou dificuldade na realização desta tarefa. Para uma revisão das frases estas foram escritas no computador, no painel da turma realizado no *website Padlet*, sendo que desta forma a escrita foi recebida com bastante interesse, por parte das crianças, pois incluiu um recurso TIC que constituiu num elemento motivador e contribuiu para que todas as crianças se evolvessem na tarefa com dedicação. Neste caso, o efeito causado pela novidade de escrever no computador envolveu as crianças na escrita da sua frase, visto que, nesta fase inicial do 2º ano, muitas das crianças demonstravam ainda bastantes dificuldades na escrita, nomeadamente na

textualização de pequenas frases, como foi o caso. Assim, a introdução de um novo recurso estimulou à realização da tarefa proposta.

Apesar de, para muitas das crianças da turma, esta atividade ter constituído na primeira abordagem à escrita no computador as dificuldades iniciais em localizar os grafemas no teclado e compreender o funcionamento da escrita no aparelho não consistiram, de forma alguma, um entrave na realização da tarefa, ao invés disso as crianças encaram a atividade como um desafio que ultrapassaram com prazer. Evoco aqui a importância das TIC fazer parte das atividades de aula já refletida anteriormente, pois este é um exemplo prático de como a integração das TIC na educação prepara as crianças para o seu futuro quotidiano, proporcionando a expressão crítica e reflexiva individual.

Na linha de pensamento da atividade anterior, destaco a atividade de abordagem à pontuação, na qual, através de algumas lengalengas, as crianças aprenderam a entoação com que deve ser lida uma interrogação, uma exclamação e uma frase declarativa, introduzindo, assim a expressão dramática. A atividade iniciou com um diálogo sobre lengalengas, isto porque se a função do professor é reconstruir o conhecimento experiencial das crianças e não transmitir o conhecimento, então torna-se essencial conhecer as experiencias prévias das crianças (Litwin, 1994). Neste diálogo as crianças foram questionadas sobre o que é uma lengalenga e se conheciam alguma, ao que se averiguou que este tipo de texto não era conhecido pela maior parte das crianças. Posteriormente foi memorizada, em conjunto, uma lengalenga e brincou-se com a entoação com que a mesma era proferida, assim, esta foi entoada como se estivéssemos tristes, alegres, espantados, como se fosse uma pergunta, etc. e à medida que a entoação ia mudando era discutido o sinal de pontuação a utilizar.

A introdução das lengalengas teve como objetivo introduzir um elemento do património literário oral rico em rimas e, por isso, repleto de musicalidade o que surtiu o efeito esperado, visto que, a partir delas, algumas crianças compreenderam o que são rimas, apontando-as no texto. Também a estratégia adotada de utilizar a expressão dramática facilitou a associação entre a

entoação natural do discurso oral com a pontuação utilizada do discurso escrito.

Para melhor concretizar as aprendizagens foi introduzido um robô, construído no *website Voki*, que proferia a lengalenga de uma forma mecanizada. Perante esta situação a turma foi desafiada a dar uma voz expressiva ao robô, gravando a lengalenga no *Voki* com uma entoação determinada por cartões sorteados que continham os três sinais de pontuação abordados (exclamação, interrogação e ponto final). Nesta fase as crianças realizaram a gravação, em pares ou trios, utilizando diferentes emoções e autocorrigindo-se ao escutarem pela primeira vez a gravação, com o objetivo de ser mais evidente qual o sinal de pontuação a utilizar.

O trabalho colaborativo, realizado nesta fase da atividade, compreende em si inúmeras vantagens na construção de novas experiências e significados para as crianças porque é uma estratégia que desenvolve as capacidades cognitivas das crianças; é uma metodologia de interação, desenvolvendo, por isso, a comunicação na resolução de problemas e a construção de conceitos e esquemas; estimula os hábitos metacognitivos e de autoavaliação e é, ainda, uma estratégia para a socialização, pois, implicitamente, concentra em si determinados valores sociais de cooperação, participação, desenvolvimento da autonomia e de iniciativa própria (Rué, 1998).

Assim sendo, durante a gravação da lengalenga ocorreram aprendizagens baseadas numa dinâmica de pares e trios que permitiu a discussão e a negociação de soluções para os problemas encontrados desencadeando em aprendizagens colaborativas. O que significa que este processo de trabalho de grupo foi mais estimulante para as crianças no que diz respeito à comunicação e em simultâneo desenvolveu competências sociais e pessoais pela partilha de objetos e iniciativas, num ambiente de entreajuda e de respeito pelas individualidades de cada um dos seus contributos (Morgado, 1999).

No seguimento desta atividade, e porque a motivação das crianças foi notória, decidiu-se introduzir um pequeno jogo, não constante na planificação, no qual algumas crianças simulavam uma situação de, por exemplo, discussão,

euforia, entre outras, sem utilizar a voz. Com isto a turma adivinharia de que se tratava a situação e qual o sinal de pontuação que se utilizaria caso a tivéssemos de a escrever. Este pequeno jogo mostrou-se essencial, não só para consolidar estes conteúdos, mas também para a mestranda avaliar a sua própria intervenção e, assim, verificar que a introdução de recursos dinâmicos aliada à abordagem das áreas de interesses da turma propicia um clima de reconstrução do conhecimento experiencial das crianças.

Partindo da utilização da voz para expressar situações e sentimentos, colocou-se às crianças a hipótese de não utilizarem a audição e apenas observarem a personagem no *Voki* e descobrirem o que esta poderá estar a dizer ou a sentir, apenas com o recurso à visão. Este desafio fez a transposição para uma abordagem dos cinco sentidos na qual foram refletidas as hipóteses de comunicação de uma pessoa surda ou invisual e foi realizado um pequeno jogo de adivinhação de alimentos com apenas o recurso ao tato e ao olfato. Nestas atividades demonstrou-se a importância de variar os recursos utilizados durante o percurso didático, não só para manter a atenção das crianças, alternando fases de diálogo com experimentação e trabalho colaborativo, mas também para as centrar naquilo que é relevante para a aprendizagem (Zabalza, 2000).

Uma outra atividade que evidencia as aprendizagens que podem ser desenvolvidas colaborativamente integra a escrita colaborativa com um conteúdo de Estudo do Meio – a higiene pessoal.

Para a construção do um livro *online* sobre as regras de higiene pessoal a turma foi dividida em pequenos grupos sendo que a cada grupo foi atribuído um par de imagens com relação entre si e representativas de algumas regras de higiene pessoal. Com as mesmas as crianças deveriam escrever uma frase, ou seja uma regra a qual iriam escreve-la no livro e decorar a sua página com um fundo à escolha do grupo.

No decorrer da atividade as dificuldades colmatadas pela entreajuda que se gerou na dinâmica de alguns grupos foi notória, que através da discussão e das nossas orientações resolveram os problemas encontrados, sobretudo na fase

de escrita das regras, ressalvando aqui que a escrita constituía ainda, nesta fase, uma dificuldade para grande parte das crianças da turma. Deste modo, o trabalho colaborativo tornou-se numa estratégia virtuosa para o processo de ensino e de aprendizagem.

A colaboração neste processo de escrita permitiu interações de grupo, no qual se realizaram descobertas, negociaram-se sentidos e validaram-se novos conhecimentos construídos, ou seja, a escrita colaborativa gerou uma discussão que, dado o seu caráter social, tem por base conceitos como a socialização, a identidade e coesão grupal, a motivação e a participação ativa, desta forma a escrita colaborativa "está intrinsecamente relacionada a dinâmicas de práticas sócio-culturais, já que, à medida que essas se desenvolvem e se consolidam, suscitam um ambiente que pode promover novas práticas colaborativas, que se constroem por meio da interação entre sujeitos." (Pinheiro, 2011, p. 229)

Como instrumento auxiliar neste trabalho de escrita colaborativa está o computador. Os benefícios de articular o trabalho colaborativo com a utilização de computares são evidenciados por Casteleiro (1998) ao referir que, por falta de recursos digitais nas escolas, o trabalho em pequenos grupos foi praticamente imposto e, em consequência, os professores descobriram como a interação pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, através do planeamento conjunto, dos acordos realizados, da criação de materiais e da escrita em conjunto, da entreajuda e do respeito pela sua vez.

Estes benefícios da escrita colaborativa por intermédio da utilização das TIC foram concretizadas na construção do livro *online,* onde todas as crianças da turma tiveram a oportunidade de escrever e decorar o livro a gosto do grupo de trabalho, sendo que o momento de partilha de cada uma das páginas do livro à turma constou num momento de motivação criando um sentimento de pertença, gerado pela construção do livro, o que levou a uma boa consolidação dos conteúdos.

Este momento de partilha e consolidação foi realizado em simultâneo com a execução de uma ficha do manual de Estudo do Meio relativa a este

conteúdo, neste momento destaco que a realização das atividades do manual aliadas ao livro *online,* construído pelas crianças, permitiu que o manual fosse utilizado de forma significativa colocando o aluno em melhores condições para a consolidação dos novos conhecimentos (Litwin, 1994).

Ainda integrando as áreas do Estudo do Meio com Português surge a aula sobre os tornados, onde foi realizado um trabalho experimental. Inicialmente as crianças observaram um vídeo de um tornado levantando um diálogo que permitiu averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, consistindo, então, no "ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos" (Pereira, 2002, p. 76). Posteriormente, foi simulado um tornado através do um simulador *online* da *NASA* nos quais foram verificadas e registadas, no guião de simulação, os danos causados por três diferentes escalas de tornado. Esta simulação é considerada trabalho experimental pois existe a manipulação de uma variável (a intensidade do ar) e para acompanhar esse processo foi organizado um guião que orientou as crianças durante a experiência, facilitando, posteriormente, a conclusão da mesma (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Viera, Vieira & Rodrigues, 2007).

Por fim, construiu-se um livro animado no programa *PowerPoint* que descrevia os procedimentos a realizar caso houvesse um tornado na nossa cidade. Nesta aula utilizou-se um recurso tecnológico que nos permitiu vivenciar uma situação de catástrofe natural que de outro modo não seria possível experienciar. Esta abordagem à inerente interligação entre a ciência e a tecnologia é importante que seja apreendida pelas crianças de modo a que estas entendam as potencialidades que a tecnologia, aliada à ciência, nos fornece através da introdução de meios e instrumentos que melhoram a qualidade de vida e de trabalho dos cidadãos (Pereira, 2002).

Na atividade descrita anteriormente é de relevo mencionar o entusiasmo causado pelo vídeo inicial que se manteve durante toda a atividade, em grande parte, devido aos recursos utilizados sobretudo o simulador *online* pois este envolveu as crianças na tarefa de análise dos danos que foi recreada de uma forma bastante realista, assim como a envolvência criada pelo livro animado,

através dos sons e das imagens animadas, permitiu a criação de um ambiente diferente dentro da sala como se, de facto, estivesse a ocorrer um tornado.

Nas atividades anteriores o Estudo do Meio interagiu, de forma articulada, com a área de Português demonstrando como as áreas de conhecimento se complementam. Na sequência didática que tem como elemento condutor o conto de Manuel António Pina *A revolução das Letras,* a obra literária foi introduzida à turma de modo a propiciar novas aprendizagens noutras áreas de conhecimento para além do Português, mas também que permitisse desenvolver o sentido estético da literatura nas crianças. Em convergência com a estética do texto literário surge o prazer e a emoção que "(…) a leitura e a escrita literárias criam em quem lê e escreve e não como tendo apenas a ver com a aprendizagem formal das obras e dos autores e autoras de literatura canónica" (Lomas, 2006, p. 2).

O percurso didático de leitura da obra incluiu uma panóplia de atividades que conduziram as crianças a entender os diversos significados do texto, o que naturalmente incluiu a análise das ilustrações e dos títulos de cada capítulo do conto. A análise destes elementos permitiu às crianças realizar, aquilo que Giasson denomina de, um processo de elaboração através da realização de previsões dos acontecimentos baseadas nos indícios do textos e, também, nas situações lidas anteriormente (Giasson, 2000).

A título de exemplo destaco a aula na qual foi abordado o capítulo III da obra, intitulado *SCRTRD.* Esta aula partiu das previsões das crianças geradas pelo título do capítulo já que a turma foi desafiada a lê-lo e a imaginar a que este poderia significar. Naturalmente a dificuldade em ler o título do capítulo suscitou e curiosidade.

Após a leitura do texto as crianças souberam identificar o significado de *SCRTRD* porém não conheciam a palavra secretariado, que está na génese do título do capítulo. Contemplando aquilo que estava planificado, algumas crianças foram pesquisar imagens de secretariado no motor de busca da *Google* e a definição do mesmo no dicionário *online* da *Porto Editora,* o qual já conheciam de atividades anteriores. Depois de registar a definição de

secretariado as crianças ilustraram, com diferentes materiais de pintura, o *SCRTRD,* um secretariado formado só por consoantes. A este processo de compreensão Giasson denominou como integrativo, pois inclui uma compreensão inferencial daquilo que é um secretariado de consoantes e não apenas uma compreensão literal (Giasson, 2000).

Nesta atividade foi evidente a importância da fase de pré-leitura, pois esta tornou a leitura do texto numa procura de saciar a curiosidade das crianças. Já a fase de pós-leitura, coligando-se com a área de expressão plástica, possibilitou uma maior compreensão do significado de *SCRTRD* através de uma construção visual e criativa do mesmo por cada criança.

Tirando parido da atividade anterior a atividade seguinte intitula-se o *clube das consoantes* e foi introduzida para abordar a multiplicação, através de um esquema de somas sucessivas no qual as crianças teriam de descobrir quantas vogais eram necessárias retirar de determinadas palavras para formar um clube só de consoantes. Para motivar e gerar um maior e melhor ritmo de trabalho na turma foi introduzido um programa *excel* o qual determinava se as multiplicações realizadas estavam corretas. Esta atividade não gerou dúvidas visto que através do esquema apresentado as crianças conseguiram perceber que a multiplicação consiste em somas sucessivas da mesma parcela, no entanto a introdução do programa *excel* gerou o efeito previsto. Foi através do entusiasmo gerado cada vez que recebiam uma multiplicação correta que algumas crianças criaram as suas próprias multiplicações com outras palavras e partilharam-nas com a turma. Proporcionando-se, assim, um clima de descoberta e de partilha que culminou em aprendizagens significativas.

Visto que é necessário associar, nas aulas, a criação de textos de intenção literária com a leitura, análise e interpretação de textos literários surge a última atividade envolvida no contexto da obra *A Revolução das Letras* (Lomas, 2006). Esta última diz respeito à criação, pela turma, do conto *A Revolução dos números,* articulando a área da Matemática com a do Português. Para a escrita desta história foi fornecida uma grelha que identificava as questões a que cada parte do texto deveria responder, sendo que o texto foi realizado

coletivamente. Na construção deste texto as crianças mobilizaram os conceitos de centenas, dezenas, unidades e maior e menor de forma criativa, integrando-os num texto de intensão literária.

Depois de criada a história, esta foi lida em conjunto com as crianças que, posteriormente a ilustraram e construíram o livro *online A Revolução dos Número.* Esta atividade, assim como outras, fez parte de um projeto que a díade implementou tendo em vista a motivação para a leitura e a escrita, como forma de colmatar as dificuldades na turma nestes domínios. Assim destaca-se o *blog* realizado com as atividades da turma que dizem respeito a este projeto, de forma a proporcionar às crianças uma interatividade extraescola através de comentários e da partilha das atividades divulgadas com as famílias.

No âmbito deste projeto destaco ainda a visita à biblioteca da escola e a consequente entrevista à professora bibliotecária. Esta atividade ocorreu na sequência dos conteúdos de Estudo do Meio que propõem conhecer uma instituição, assim a turma decidiu conhecer a biblioteca da escola e realizar uma entrevista à professora bibliotecária da instituição.

Para esta entrevista as crianças elaboraram algumas perguntas sobre a profissão de bibliotecário e as atividades desenvolvidas na biblioteca que tinham vontade de ver respondidas e surgiram algumas questões interessantes que permitiam entender o funcionamento da instituição em causa, como por exemplo *Porque é que temos de fazer silêncio na biblioteca? Quantos livros há na biblioteca da escola?* e ainda uma questão muito interessante *Porque é que é importante ler livros?*

Um dia depois, a entrevista teve lugar na biblioteca, sendo que a professora bibliotecária se demonstrou disposta a responder a todas as questões e a oferecer uma visita guiada à biblioteca na qual as crianças puderam ter contacto com a organização da mesma onde os livros se compartimentavam em estantes referentes a diversos temas. Já de volta à sala foi realizada uma reflecção sobre a entrevista e consequente visita guiada, nela as crianças evidenciaram as respostas que mais lhes suscitaram interesse, tais como o elevado número de livros que existe numa biblioteca e o facto de muitas

pessoas não usufruírem deste espaço apenas para ler livros, mas também para estudar e fazer pesquisas, ou como as crianças evidenciaram "para conhecer coisas novas".

Partindo desta reflexão posso afirmar que esta atividade foi bastante significativa para as crianças pois o contacto direto com a instituição onde primam os livros e a leitura levou a uma motivação intrínseca para a requisição de livros de diversos tipos e assuntos, após a professora bibliotecária enfatizar que existe uma grande variedade de livros, não apenas os de histórias, que se enquadram aos interesses de cada um de nós. Esta experiência possibilitou, ainda, uma visão mais alargada e pormenorizada de uma biblioteca com a descoberta das várias possibilidades que esta pode oferecer.

Este projeto de intervenção teve como principal objetivo motivar para a leitura e para a escrita tentando que as necessidades da turma nestes domínios fossem, de alguma forma, colmatadas. Sobre este objetivo posso afirmar que as crianças não só demonstraram uma notória evolução na escrita e na leitura, como também foi deixada a "semente" de interesse pelos domínios, visível quando algumas crianças traziam livros para ler na escola, por puro prazer, e partilhavam-nos com os colegas.

Através de experiências como a visita de estudo à biblioteca em conjunto com outras atividades de enriquecimento dos atos de ler e escrever as crianças compreenderam o que é ser leitor, ou seja, que ler vai mais além da aquisição da técnica de leitura, que lhes é obrigatória. Ser-se leitor é gostar de uma boa história, é ser curioso e encontrar respostas (Soares, 2003). Assim, neste projeto a escola tornou-se num lugar onde se despertou o desejo de ler, abrindo as portas a novos mundos a novas possibilidades.

A formação de um leitor coaduna-se, portanto, com formação integral e equilibrada de um indivíduo, isto porque, na atualidade, a escola não tem apenas a função de responder à aquisição de saberes e de conhecimento mas deve também responder à função da formação global de cada individuo, potenciando condições favoráveis para o desenvolvimento de todas as crianças (Morgado, 1999).

Assumindo a importante dimensão formativa atribuída à educação durante toda a prática educativa foi dada especial atenção à gestão de conflitos na turma, visto esta ser uma necessidade da mesma, tal como foi mencionado no segundo capítulo deste relatório. A ausência da escuta do outro teve especial enfoque nestas intervenções, visto o diálogo ser um elemento essencial na negociação de soluções. Para criar este clima de escuta e partilha foi, inicialmente, assumido um tempo na rotina da turma no qual se debatiam os conflitos que as crianças quisessem solucionar.

Com este tempo de diálogo dedicado aos conflitos pretendia-se conhecer o relacionamento dos grupos de pares da turma, ou seja, compreender o seu funcionamento interpessoal, valorizando todas as experiências vividas e assim se desenvolverem valores de solidariedade e cooperação (Morgado, 1999). No entanto, apesar de neste espaço as soluções para os conflitos serem encontradas através do diálogo e da negociação em muitos casos estas não eram cumpridas pelas crianças.

Ao verificar-se uma falta de interesse na procura de soluções para os conflitos e na realização das mesmas decidiu-se realizar um acompanhamento e uma gestão mais individualizada dos conflitos que surgiam dentro e fora da sala, foi desta forma que a gestão de conflitos entre os pares da turma começou a ser minimizada. Na ocorrência de uma situação conflituosa as crianças vinham, de livre vontade, relatar-nos os acontecimentos que as preocupavam pois confiavam na nossa estratégia de reflexão sobre os acontecimentos baseados na escuta de todos os intervenientes. Esta confiança no diálogo e na partilha levava a que as crianças nem sempre fossem autónomas na gestão de conflitos pois recorriam ao nosso auxílio para negociar soluções. Todavia, as crianças demonstravam vontade em conversar, confirmando que perceberam a importância da conversação em momentos de conflito.

Esta relação pedagógica de confiança baseada na comunicação parte da premissa de que os processos educativos são dinâmicos e interativos entre vários agentes, devendo, por isso, adotar-se um olhar atento sobre a comunicação presente nesses processos (Morgado, 1999).

As intervenções ao nível da gestão de conflitos consistiram numa aprendizagem gradual desta temática para a docente estagiária pelas suas diversas tentativas de responder às necessidades de cada uma das crianças até encontrar uma estratégia que se revelou adequada. No entanto, é importante refletir sobre a continuidade da formação das crianças, que também se reflete no *aprender a ser*. De facto, aprendemos a ser ao longa da vida mas as fases iniciais de educação tornam-se fundamentais para "abrir as portas" a um futuro risonho.

É um facto que a atualidade em constante e rápida mudança exige que a educação prepare as crianças para confrontarem e enfrentarem os desafios dos novos tempos. Para isso devemos educar cidadãos socialmente integrados, com pensamento crítico e criativo e que ajam autonomamente e, ainda, em colaboração. Assim, como futura profissional de educação pretendo desenvolver nas crianças as competências que as levarão a contribuir para um futuro sustentável e global, sendo que por competências entende-se a combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza cognitiva, metacognitiva, social, emocional, física e prática que se interligam permitindo às crianças viver, apropriando-se daquilo que é belo, verdadeiro, justo e sustentável. Em suma, aquilo que irá permitir às crianças serem felizes (Gomes et al., 2017).

METARREFLEXÃO

O momento da PES revelou-se uma etapa importante no percurso académico e pessoal pelas competências adquiridas, pelas aprendizagens profissional e pessoais que proporcionou, tornando-se no espaço de excelência da construção da identidade profissional no perfil duplo.

O momento em questão possibilitou, ainda, realizar a união entre a formação teórica e a prática, que, com esta experiência, concretizou-se num determinado contexto com as suas especificidades e que desvendou diversos desafios e com, eles, aprendizagens. Essas aprendizagens adquiriram grande significado pois tiveram na sua base uma abordagem socio construtivista das aprendizagens, na qual a criança, em colaboração com adultos e pares, manipula e experimenta o meio, faz criações criativas num ambiente de liberdade e estabelece interações estimulantes que a leva a reconstruir os seus conhecimentos. Como futura Educadora observar as crianças nesse ambiente propício à aprendizagem construtiva e colaborativa evidencia a importância de "aprender a aprender" e o nosso papel determinante para que a criança não perca a sua curiosidade e a sua vontade de investigar. Durante todo o percurso as aprendizagens das crianças e o seu entusiasmo foram as razões impulsionadoras para fazer mais e melhor, foram as nossas grandes conquistas que alimentaram o nosso quotidiano de desejos, iniciativas e sorrisos.

No percurso da prática pedagógica foi relevada importância dos momentos regulares de reflexão em díade e em tríade para a construção do perfil de Educadora, pelos momentos de aprofundamento e diálogo construtivo que proporcionaram, dos quais surgiam dúvidas, soluções e sugestões que tornaram a prática mais fundamentada e significativa quer para as docentes-estagiárias quer para as crianças. Aprender colaborativamente foi um alicerce fundamental na prática pedagógica que permitiu a exploração e integração de diversas perspetivas as quais enriqueceram o percurso da prática.

Neste contexto reforça-se as potencialidades da metodologia socio construtivista refletindo sobre algumas caraterísticas específicas da prática pedagógica que proporcionaram aprendizagens importantes. Nomeadamente, a integração de uma metodologia construtivista – a integração de recursos digitais e físicos e a criação de estratégias que promovem uma aprendizagem significativa. No que diz respeito aos recursos TIC, na prática pedagógica, estes representaram uma aproximação à atualidade vivida pelas crianças que crescem num mundo tecnológico, assim como consistiram um meio privilegiado de articulação de saberes, de envolver as crianças no processo de ensino e de aprendizagem tornando-as num elemento ativo da construção do seu conhecimento, quando os recursos tecnológicos são devidamente contextualizados e previamente preparados.

Apesar de vivermos numa era tecnológica foi observável o entusiasmo, e até algum fascínio que os recursos TIC causaram. Estes não eram exploradas com o seu devido potencial nos contextos educativos onde a prática pedagógica foi realizada, na medida em que havia carência de recursos. Consistindo, então, num incentivo à aprendizagem e num instrumento de melhoria das práticas, os recursos TIC assumiram uma função específica no decorrer das atividades, nomeadamente de motivação das crianças, facilitador da compreensão de contextos, da interação criança-conhecimento, da transversalidade de saberes e da literacia digital.

Quando estes recursos são devidamente contextualizados e adequados às necessidades e interesses dos grupos de crianças constituem um veículo para atividades envolventes e enriquecedoras que culminam num processo educativo mais interativo e adequado ao séc. XXI.

Ainda, sobre o impacto das tenologias nos contextos educativos verificou-se que, no decorrer da prática pedagógica, é importante demonstrar às crianças que as TIC não têm apenas como função entreter, mas sim que estas podem constituir elementos de aprendizagem pois como o próprio nome assim o indica, são recursos que nos permitem investigar e comunicar, conceitos que que estão na base de uma ação socio construtivista.

Verificou-se que, pelo modo como foram aplicados, estes recursos permitiram alguma transformação dos contextos educativos pelo impacto que provocaram nas orientadoras cooperantes, que observaram e registaram com interesse as nossas ações e demonstraram entusiasmo em conhecer mais recursos tecnológicos e o modo como foram utilizados. Tendo em conta os momentos que experienciamos, a professora e a educadora cooperantes consideram a possibilidade de reutilizar os nossos recursos e ferramentas, futuramente, assim como futura docente reconheço que a abertura a novas perspetivas e a constante atualização da formação profissional são fundamentais para uma prática adequada, atualizada e melhorada.

As orientadoras cooperantes foram elementos importantes no trabalho colaborativo realizado na PES que, com os seus conhecimentos aprofundados sobre as crianças, contribuíram com dados relevantes para a planificação, incitando e colaborando na reflexão sobre e para a prática através dos seus *feedbacks.* Além disso, demonstravam sempre uma atitude flexível, aceitando as propostas da díade, o que me permitiu uma crescente autonomia profissional.

A acrescentar ao contributo das orientadoras cooperantes está o papel dos momentos de supervisão realizados em ambos os contextos. A reflexão que sucedia destas situações davam espaço à partilha de dúvidas e perspetivas, permitiram, portanto, um crescimento profissional e pessoal pelo incentivo, pelo alerta para estar mais atenta a determinados pormenores, a ser mais cuidadosa no discurso oral e a repensar certos aspetos da ação que necessitavam de uma reflexão mais aprofundada. Deste modo, os momentos de supervisão foram essenciais para a evolução contínua, progressiva e para a continuidade das aprendizagens.

Durante todo este crescimento pessoal e profissional surgiram, para além dos aspetos positivos já mencionados, alguns aspetos menos positivos, sobre os quais devem ser aqui refletidos. O primeiro surgiu no desafio inicial de incorporar as TIC na prática pedagógica. Apesar dos benefícios que estas acrescentaram à prática, já referidos nesta reflexão, a pesquisa inicial deste tipo

recursos, a própria descoberta dos mesmos e a sua integração na dinâmica dos dois contextos foi, inicialmente, uma dificuldade. No entanto, com o decorrer da ação esta dificuldade transformou-se em vantagens para o desenvolvimento da criança e da docente-estagiária.

Ainda refletindo sobre os desafios encontrados durante a prática pedagógica supervisionada importa referir que a integração dos manuais escolares na prática do 1º CEB constou também numa dificuldade, por se tratar "de um campo profissional não consignado nem pela formação inicial, nem pela formação contínua; aprender a escolher e a usar um manual, saber criticar instrumentos que permitam ter uma posição crítica perante a indústria livreira, não está nos horizontes da formação instituída" (Tormenta, 1996, p. 61). Por esta mesma razão, inicialmente, existiu uma dificuldade em utilizar o manual escolar como uma ferramenta auxiliar com grandes contributos para as aprendizagens das crianças. Apesar de ter recorrido ao manual nas minhas práticas ficou o sentimento de como poderia ter sido mais e melhor utilizado se, de facto, a formação inicial aprofundasse mais a fundo a questão da utilização dos manuais escolares.

Outro aspeto menos positivo foi observar a escassez de práticas de transição entre níveis de educação e ensino que deem continuidade ao processo de formação das crianças, numa perspetiva de aprendizagem contínua na qual o quotidiano educativo prepara, antecipadamente, o momento de transição. As transições educativas são complexas pela envolvência de várias situações e atores, com caraterísticas e papéis específicos, que origina uma diversidade interações, relações e contextos com uma dinâmica que não pode ser totalmente planificada pela sua imprevisibilidade (Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa, 2016).

O processo de transição observado, neste caso entre a EPE e o 1º CEB, resumia-se a algumas atividades pontuais nas quais as interações são restringidas entre crianças da EPE com o docente do 1º CEB e entre o educador e o professor. No entanto, as OCEPE enfatizam que "não cabe apenas individualmente ao/à educador/a, mas a toda a organização educativa, garantir

a articulação e a continuidade do processo na educação de cada criança" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 32). Neste seguimento é importante ter em consideração que o carater colaborativo e continuo das transições entre níveis de educação e ensino e, sobretudo, perceber que, neste caso particular, as crianças e as famílias não transitam apenas de contextos distintos, mas sim de uma cultura pedagógica e organizacional para outra (Formosinho, 2016). Com isto é natural que que as crianças criem expectativas, receios e ansiedades em relação à sua transição da EPE para o 1º CEB que devem ser escutados, partilhados com o grupo e constituir a base da planificação do processo de transição, criando, assim, um espaço e um tempo para afastar receios experienciando a transição (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

Por fim, é de salientar que todo este percurso na prática educativa foi alimentado pela vontade de transformar e melhorar a prática, o que será algo constante no futuro profissional e dependerá da atitude pró ativa de continuar a crescer e a refletir sobre os aspetos a melhorar. Neste contexto a PES foi o momento e o espaço de reflexão que tornou a docente-estagiária numa pessoa mais atenta e cuidadosa, permitindo tomar consciência das *lacunas* profissionais, mas que também proporcionou a oportunidade de as atenuar, tendo em conta que este foi apenas uma parte de uma viagem de crescimento pessoal e profissional que ainda agora começou.

REFARÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.* Porto: Porto Editora.

Amaral, M. Moreira, M. Ribeiro, D. (1996) "O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão". In I. Alarcão (org.), *Formação de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 86-119). Porto: Porto Editora.

Arends R. (1995). *Aprender a Ensinar.* Lisboa: Mcgraw-hill.

Astolfi, J. Peterfalvi, B. & Vérin, A. (1998) "Vitor Host (1914-1998), Pioneiro da didática das Ciências". In J. Astolfi, B. Peterfalvi & A. Vérin, *Como as Crianças Aprendem as Ciências* (pp. 253-288). Lisboa: Instituto Piaget.

Barros, M. Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-infância.* Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. Diogo, F. (1999). *Projeto educativo.* Porto: Edições Afrontamento.

Casteleiro, J. (1998) "Las nuevas tecnologias de la información y la comunicación y el trabajo cooperativo". In C. Mir (org.), *Cooperarar en la aula:*

La responsabilidade de educar par la democracia (pp. 161-176). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Ponte, J. (2002). *Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M. Vieira, S. (2009) Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.

Coll, C. Solé, I. (1994) " Los professores e la concepción construtivista". In C. Coll. E. Martín, T. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, I. Solé, A. Zabalza, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Barcelona: Editorial Graó.

Delors, J. Mufti, A. Carneiro, R. Chung, F. Amagi, I. Geremek, B. Gorham, W. Kornhauser, A. Manley, M. Quero, M. Savané, M. Singh, K. Stavenhagen, R. Suhr, M. Nanzhao, Z. (2000). *Educação – Um tesouro a descobrir.* Lisboa: Edições ASA.

Diogo, F. Vilar, A. (1999). *Gestão Flexível do currículo.* Porto: Edições ASA.

Edo, M., Ribeiro, M. (2007). A Matemática na Educação Infantil: contextos criativos de aprendizagem. In *Conferencia Internacional de Aprendizagem na Educação Infantil,* (pp. 595-606). Disponível em: http://gent.uab.cat/mequeedo/sites/gent.uab.cat.mequeedo/files/CIANEI_07.pdf. Acedido a 21 de abril de 2017.

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliações em educação: novas perspetivas.* Porto: Porto Editora.

Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. (2007). *As Cem Linguagens da Criança: Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.* São Paulo: Artmed Editográfica.

Formosinho, J. (2016) "Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária". In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.

Félix, M., (1998). *História na Educação Básica.* Lisboa: Ministério da Educação.

Gérard, F. Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto Editora.

Gomes, C. Brocado, J. Pedroso, J. Carrilho, J. Ucha, L. Encarnação, M. Horta, M. Calçada, M. Nery, R. Rodriges, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura.* Porto: Edições ASA.

Lino, D. (2013) "O modelo pedagógico de Reggio Emilia". In Oliveira-J. Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. Weikart, D. (1997). *Educar a criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Litwin, E. (org.). (1997). *Tecnologia tradicional: Política, histórias e Propostas.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Lomas, C. (20016) "A Educação Literária". In Lomas (org.), *O Valor das Palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (pp. 73-87). Porto: Edições ASA.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Viera, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. et al. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação.* Porto: Porto editora.

Miras, M. (1994) " Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimentos previos". In C. Coll. E. Martín, T. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, I. Solé, A. Zabalza. *El constructivismo en el aula* (pp. 47-64). Barcelona: Editorial Graó.

Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica.* Lisboa: Editorial Presença.

Oliveira-Formosinho, J. Lima, A. Machado, I. (2016) "Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas". In Oliveira-J. Formosinho (org.). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 55-80). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. (2013) “A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação”. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013) “A contextualização do modelo curricular *Higgh-Scope* no âmbito do projeto de infância”. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. (2008) “A investigação e a construção de conhecimento profissional relevante”. In L. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto editora.

Patíricio, M. (1994). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema educativo.* Lisboa: Texto Editora.

Pereira, A. (2002). *Educar para a ciência.* Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (1999). *10 Novas Competências para Ensinar.* Porto Alegre: Artmed.

Pinheiro, P. (2011) A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Caleidoscópio,* 9(3), 226-239.

Pombo, O. (1993) “Interdisciplinaridade: Conceito, problemas e perspetivas”. In O. Pombo, H. Guimarães, T. Levy. *A Interdisciplinaridade – Reflexão e experiência* (pp. 8-31). Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. (2002) “As TIC no início da escolaridade – Perspetivas para a formação inicial de professores”. In J. Ponte (org.), *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012) “Avaliar as Aprendizagens das Crianças”. In M. Cardona & C. Guimarães (org.), *Avaliar na Educação de Infância* (pp. 234-252). Viseu: Psicosoma.

Roldão, M. (1999) “Currículo como projeto: o papel das escolas e dos professores”. In R. Marques & M. Roldão (org.), *Reorganização e gestão Curricular no Ensino Básico: Reflexão participada* (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspetivas e práticas em análise.* Porto: Porto editora.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino.* Porto: Edições ASA.

Rué, J. (1998) “El aula: un espácio para la colaboración”. In C. Mir (org.), *Cooperarar en la aula: La responsabilidade de educar par la democracia* (pp. 17-50). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Sacristán, J. (1998). *El Curriculum: una reflexión sobre la prática.* Madrid: Ediciones Morata.

Sandín, C. (1996). *El proyeto de educación infantial y su prática en el aula.* Madrid: Editorial la Muralla.

Shaffer, D. R. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência.* São Paulo: Thomson Learning.

Selva, K. & Camargo, M. (2000). O Jogo Matemático como Recurso para a Construção do Conhecimento. In *X Encontro Gaúcho de Educação Matemática.* Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_4.pdf. Acedido a 22 de abril de 2017.

Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Souza, K. (2007). Piaget e a Construção de Conceitos Geométricos. *Revista Temporis[ação].* 1,(9). Disponível em: http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5997/4105. Acedido a 22 de abril de 2017.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Edições Morata.

Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande- A prática educativa de Ana.* Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. Loureiro, C. Castro, J. Menau, J. Sousa, O. Hortas, M. Ramos, M. Ferreira, N. Melo, N. Rodrigues, P. Mil-Homens, P. Fernandes, S. Aves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar ler e escrever – Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana: Carnaxide.

Vilar, A. (2000). *O professor planificador.* Porto: Edições ASA.

Vilar, A. (1994). *Currículo e ensino: para uma prática teórica.* Porto: Edições ASA.

Zabala, A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil.* São Paulo: Artmed editora.

Zabalza, A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escolar.* Porto: edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré- Escolar.

Convenção sobre os direitos da criança – 1990.

Decreto-Lei n.º 41/2013 de 10 de julho. Diário da República, n.º 131 – I série A. Ministério da educação. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. (inclui as matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38 – I série A. Ministério da Educação. Lisboa. Qualificação para a habilitação à docência.

Decreto-Lei 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 237 – I série. Ministério da Educação. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei 91/2013 de 10 de julho. Diário da República, n.º 131 – I série. Ministério da Educação. Lisboa. Primeira alteração ao Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, n.º 126 – I série A. Ministério da Educação. Lisboa. Segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto- Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, n.º 129 – I série A. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. (inclui as matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Lei 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 237 – I série. Lei de bases do sistema educativo.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – I série A. Ministério da educação, Lisboa. Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

P.E.A. (2013). Matosinhos.

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho. Diário da República n.º 137/2016 – II série A. Ministério da Educação, Lisboa. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da Republica n.º 34/97 – I série A. Ministério da Educação, Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Regulamentar n.º 10/2007 de 21 de julho. Diário da República n.º 168 – I série B. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.o 115-A/98, de 4 de Maio. Estabelece igualmente o regime de exercício de funções de coordenação das estruturas referidas no número anterior, bem como de outras atividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas, designado no presente diploma como regulamento interno.

Ribeiro, D. (2016). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

M

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

setembro | 2017