

Prática de Ensino Supervisionada - Promover a leitura
numa dimensão de articulação curricular

Inês Catarina Vila Real Ramalho

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior
de Educação de Bragança para obtenção do Grau de
Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

Orientado por
Ilda Freire Ribeiro

Bragança
Dezembro, 2021

Agradecimentos

No concluir desta etapa da nossa vida chegou a hora de agradecer a todos (as) que, de um modo ou de outro, contribuíram para que todo este percurso fosse positivo e que ajudaram a ultrapassar todas as adversidades que foram surgindo ao longo desta caminhada. Gostaríamos de demonstrar o nosso sincero agradecimento:

Ao Instituto Politécnico de Bragança, mais concretamente à Escola Superior de Educação por nos ter acolhido da melhor forma possível. Um especial agradecimento a todo o corpo docente, principalmente aos docentes que tivemos a oportunidade e privilégio de nos cruzar ao longo da nossa formação.

À Professora Ilda Freire Ribeiro, pelo rigor científico que se dignou a prestar-nos durante a supervisão em contexto de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico e na orientação e realização do presente relatório. Ao Professor Luís Castanheira pela sua orientação em contexto de estágio de Creche e na Educação Pré-escolar e por todo o seu apoio e partilha ao longo da prática e da formação.

Às instituições onde tivemos o privilégio de realizar o nosso estágio, que nos apoiaram sempre que necessário, permitindo-nos aprender e experienciar em contexto de trabalho. Às educadoras e professoras cooperantes com as quais trabalhamos nos diversos contextos e que contribuíram para a nossa formação. Um especial agradecimento à Professora Isabel Guerra, que apesar das dificuldades devido à pandemia Covid-19, nos permitiu realizar o nosso estágio via online, que foi sem dúvida, uma mais valia.

Às crianças, sem elas nada disto seria concretizável. Obrigada por nos terem recebido tão carinhosamente e nos ajudarem a crescer enquanto futuras profissionais.

Às pessoas mais importantes da minha vida. Aos meus pais pelo sacrifício, apoio, carinho e incentivo incondicional de forma a ultrapassar todas as barreiras. Ao namorado, pelo amor e apoio incondicional que foram fundamentais durante esta longa caminhada. Obrigada, sem vocês a meu lado, o terminar deste sonho seria impossível. Obrigada à restante família, que mesmo longe, sempre nos apoiou.

À amiga Louise, por todo o apoio, ajuda e pelos serões de longas conversas. À amiga Mariana por todas as palavras de força, pela sua amizade e apoio ao longo destes últimos anos. Obrigada!

A todos (as) o nosso muito obrigada, foram imprescindíveis no culminar desta etapa.

Resumo

O presente relatório de estágio relata a investigação sobre as práticas em que se procurou promover a articulação curricular, tendo como ponto de partida a leitura de narrativas para a infância. Foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que decorreu em três contextos educativos: creche, jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi nosso propósito integrar uma abordagem reflexiva e investigativa evidenciando a promoção da leitura como ponto de partida para a articulação curricular. Consideramos ser pertinente na formação holística das crianças, e das suas potencialidades, uma abordagem que promova uma articulação de saberes originários de distintos campos do conhecimento. A leitura de narrativas poderá servir este desiderato e surgiu também, no sentido de despertar nas crianças o gosto pela leitura, considerando-se como elemento determinante na construção de leitores ativos. A criança explora os livros e lê através das suas ilustrações, consequentemente o seu imaginário vai muito mais além das palavras escritas que prendem a nossa atenção e imaginação, e desta forma vai-se desenvolvendo o gosto pela leitura, a exploração dos livros e a aquisição de novos saberes. Propusemos para esta investigação a seguinte questão-problema: *Como promover a leitura numa dimensão de articulação curricular?*, e foi nosso propósito investigar e refletir sobre o modo como se poderá promover a articulação curricular através da leitura de diferentes narrativas, uma vez que há uma panóplia de obras de literatura para a infância que sustentam os conteúdos nas diversas áreas do saber. A investigação segue uma abordagem de natureza qualitativa, e sustenta-se em instrumentos e técnicas de recolha de dados como a observação participante, notas de campo e fotografias. Os dados recolhidos permitem concluir que a leitura proporciona diferentes conhecimentos, apresenta-se como um meio de desenvolvimento da criatividade e da imaginação nas crianças, e contribui para a sua formação leitora.

Palavras-Chave: leitura, articulação curricular, Creche, Jardim de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The following internship summary reports the investigation about the practices in which we tried to promote the curricular articulation, having as both the reading of childhood narratives. It was developed under the Supervised Teaching Practice (STP) which took place in three educational contexts: daycare centers, kindergarten and 1st grade of basic education. Our purpose was to integrate a reflective and a ponder approach, highlighting the promotion of reading as a starting point for curricular articulation. We believe that an approach where is promoted an articulation of Knowledge that comes from different fields of knowledge is pertinent in the holistic formation of children and their potential. Reading can serve this purpose and can inspire children to read, becoming a determine element in the construction of active readers. The child explores books and reads through their illustrations, consequently their imagination goes beyond the words wrote that book our attention and imagination, and that way develop the taste for reading and discovering new books. For this investigation we asked the question: “How to promote reading in a dimension of curricular articulation?”, and it was our intention to investigate and reflect on how to promote curricular articulation through reading of different narratives, since there is a panoply of children’s books that support the contents in the various areas of knowledge. The investigation follows a qualitative approach and is supported by data collection instruments and techniques like the participant observation, field notes and photos. The data collected allow us to conclude that reading provides different knowledge, presents itself as a mean of developing creativity and imagination in children, and contributes to their reader training.

Key words: reading, curricular articulation, kindergarten, nursery, 1st cycle of basic education.

Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

PES - Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNL - Plano Nacional de Leitura

EB - Ensino Básico

UC - unidade curricular

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

EE - Educadora Estagiária

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Siglas	ix
Introdução.....	1
Ponto I. Enquadramento teórico	4
1. Documentos orientadores da prática educativa	4
1.1. As OCEPE e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	5
1.2. A leitura e a escrita nos documentos orientadores do 1.º CEB	8
2. A transversalidade da língua portuguesa	11
2.1. Por falar em leitura... ..	12
3. Currículo e gestão curricular	14
4. A articulação curricular	17
4.1. Operacionalização da articulação curricular.....	21
4.2. O papel do professor na implementação da articulação curricular.....	23
1. Natureza da investigação	25
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	26
3. Caracterização dos contextos.....	28
3.1 Contexto de creche	28
3.2. Contexto de Pré-Escolar	31
3.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	34
Ponto III- Descrição, análise e reflexão da ação educativa	37
1. A prática educativa em contexto de creche	37
1.1. Move-te, prova e descobre.....	37
2. A prática educativa em contexto de Educação Pré-Escolar	45
2.1. Conhecendo e aprendendo.....	45
2.2. Zzzzz... vamos voar juntos?.....	55
3. Prática Educativa em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	61

3.1. Uma viagem pelo mundo das temáticas	64
Ponto IV- Reflexão sobre a promoção da leitura na prática educativa numa dimensão de articulação curricular	76
Considerações finais	85
Referências bibliográficas	90
Anexos	95

Índice de figuras

Figura 1-Exploração do saco com o monstro	39
Figura 2- Resultado final: construção do monstro;	40
Figura 3- Exploração dos frutos presentes na caixa mistério	42
Figura 4- prova do dióspiro	43
Figura 5- Exploração da abóbora com os órgãos dos sentidos.....	44
Figura 6- Dramatização da história “Os três Reis Magos e a estrela”;.....	46
Figura 7- Jogo "A/O rainha/rei faz mexer";	48
Figura 8- Atividade experimental: separar misturas.....	51
Figura 9- Registo de dados	52
Figura 10- Dramatização “Psssiu...ajudam-nos?”;	53
Figura 11- Exploração do quadro de atividades;	54
Figura 12- Explicação dada pelo Apicultor;.....	56
Figura 13-Exploração dos favos de mel	56
Figura 14- Construção das abelhas	57
Figura 15- Colmeia.....	57
Figura 16- Jogo matemático "Aponta e conta!"	58
Figura 17- Jogo matemático "Descobre o número que falta"	59
Figura 18- Escrita de palavras	60
Figura 19 – Articulação a partir do livro Há um monstro no teu livro.....	78
Figura 20- Articulação a partir da história “Cuscas no Castelo de Guimarães”	82
Figura 21- Articulação a partir da leitura	83

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A PES foi desenvolvida em três instituições distintas: creche, educação pré-escolar (EPE) e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) no decorrer do ano letivo 2019/2020.

A PES iniciou-se em contexto de creche o qual, na nossa opinião, é de primordial importância, uma vez que se trata de uma fase da vida da criança em que existe um contacto com o meio envolvente e, por conseguinte, com outras crianças. O segundo momento decorreu no contexto de EPE. Esta é considerada a primeira etapa da educação básica, como tal, é uma etapa essencial no processo inicial de aprendizagem das crianças, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e também a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro). O terceiro e último contexto foi no 1.º CEB. Este pretende aprofundar as aprendizagens adquiridas pelas crianças e integra o designado Ensino Básico.

Partindo do pressuposto que o estágio constitui uma indispensável etapa no processo de formação de um futuro profissional, no nosso caso em concreto, de uma futura educadora e professora, este permitiu desenvolver capacidades e a aquisição de técnicas fundamentais para o exercício da nossa profissão com sucesso. Percebemos a enorme relevância que o estágio teve na nossa formação, salientando o facto de as crianças constituírem o principal elemento, visto que sem elas, era impossível ser realizado.

O estágio não é o único elemento essencial no processo de aprendizagem do educador/professor. É necessário também que este adote uma postura investigativa, crítica e reflexiva. No decorrer da prática, tivemos em consideração os interesses e necessidades das crianças para podermos desenvolver, com sucesso, as atividades que propúnhamos. Na tentativa de dar resposta a um problema que detetamos no decurso do nosso estágio e que vinha a ser debatido por variadíssimas vezes em sala de aula nas unidades curriculares que faziam parte dos planos de estudos do curso, o presente documento segue uma linha investigativa associada à problemática “*Como promover a leitura numa dimensão de articulação curricular?*”.

Este trabalho procura refletir a *praxis* através de conceitos relativos à articulação curricular, mais especificamente no que concerne à articulação horizontal. Na sua

generalidade, quisemos perceber como pode, o educador/professor promover a articulação curricular horizontal, partindo da área de português, mais especificamente através da leitura de narrativas.

As práticas educativas têm sofrido alterações significativas ao longo dos últimos anos, motivadas, por exemplo, pelos documentos normativos, como são exemplo as OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) ou os diferentes Programa e Metas Curriculares destinadas ao 1.º CEB. O ser humano enfrenta também constantes mudanças e novos desafios, para o que contribuem as alterações do meio em que está inserido e a evolução permanente desse meio. Devido a estes fatores, e tal como defende o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é necessário que se criem prioridades e políticas educativas centradas nas pessoas garantindo a igualdade no acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades.

Teremos de ter em consideração que o desenvolvimento humano segue várias etapas que devem ser entendidas de forma flexível, uma vez que cada criança apresenta um ritmo próprio de crescimento e desenvolvimento e que importa, ter um currículo que respeite as necessidades sociais e económicas, os valores, as ideologias sociais e educativas de cada contexto, pelo que se pressupõe que que seja flexível e que acompanhe as alterações sociais e as especificidades de cada contexto, uma vez que “o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade” (Roldão & Almeida, 2018, p.7). O currículo deve, como tal, refletir as características do grupo/turma que cada educador/professor tem.

A articulação curricular está nitidamente interligada com a ideia de currículo, pois, nas palavras de Alves e Roldão (2018) “só há um currículo se ele for concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de ação articulada” (p.7). A articulação curricular promove “conexões entre conceitos, conteúdos e temas oriundos de distintos campos do conhecimento, facilitando a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado que orientam o trabalho de ensino-aprendizagem” (Cosme, 2018, p.122). Temos noção que as crianças não aprendem todas da mesma forma, sendo necessário que haja uma boa gestão curricular, equacionando o público que temos, e tal como defende o Decreto-Lei n.º 55/2018, deve promover-se uma flexibilidade na gestão curricular de forma a haver uma maior dinamização do trabalho interdisciplinar.

Neste documento, para além das descrições das práticas e reflexões ponderadas, pretendemos perceber que a leitura, “através do desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes” (Valadares, 2003,

p.31). Por este motivo, as práticas desenvolvidas partiram de uma narrativa infantojuvenil que desencadeou o processo educativo, potencializando uma articulação curricular horizontal. Tivemos em mente que, e corroborando Roldão (2018), a articulação “é um elemento constitutivo do currículo” (p.16), que requer intenção, coerência e sequência.

Relativamente à estrutura do presente relatório podemos observar que ele se encontra dividido em três pontos essenciais. O primeiro ponto refere-se ao estado da arte. Apresenta a fundamentação teórica do tema que nos propomos investigar e que nos ajudou a perceber a questão-problema bem como a sustentar possíveis respostas aos objetivos delineados. Procuramos aprofundar a reflexão sobre os documentos orientadores da prática, mais especificamente os documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e os do 1.º CEB, procura-se fazer uma breve abordagem sobre a articulação curricular, currículo, gestão curricular e o papel do currículo no percurso educativo.

No segundo ponto, designado de opções metodológicas e contextos, apresentamos os contextos institucionais, onde especificamos as instituições, os grupos de crianças com os quais desenvolvemos a prática, as rotinas diárias e a organização do espaço pedagógico. Enfatizamos ainda as opções metodológicas, descrevendo as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

No terceiro ponto evidenciamos algumas atividades desenvolvidas no decorrer da PES, realizando a sua descrição, reflexão e análise. As experiências de ensino-aprendizagem selecionadas evidenciam de forma clara o nosso percurso na PES e foram devidamente fundamentadas. Abrimos aqui um parêntesis para explicar que a PES no 1.º CEB aconteceu de forma inesperada, pois foi experienciada em tempos de pandemia, devido à SARS-COV2, e todo o estágio, bem como o acompanhamento das crianças, foi feito à distância, por via online.

No quarto ponto, refletimos sobre a promoção da leitura na prática educativa numa dimensão de articulação curricular no decorrer da nossa prática e nas experiências de ensino aprendizagem.

Por último, seguem-se as considerações finais, nas quais apresentamos as respostas à questão-problema e refletimos sobre os objetivos traçados. Não esquecemos uma breve referência à PES e ao seu contributo para o nosso futuro, enquanto educadora e professora do 1.º CEB. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas que sustentaram teoricamente todo este processo.

Ponto I. Enquadramento teórico

Neste ponto apresentamos uma fundamentação teórica que está na base da problemática que queremos aprofundar e investigar. Olhamos, com um olhar reflexivo, para os principais documentos oficiais e orientadores da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), dando especial atenção ao destaque que os mesmos dão à leitura. Paralelamente fazemos o enquadramento da transversalidade da área de Português nos currículos e refletimos sobre o ato de ler e de iniciação à leitura. Procuramos também clarificar as noções de articulação curricular, currículo e de flexibilização curricular, procurando entender qual será o papel do educador/professor na implementação deste processo.

1. Documentos orientadores da prática educativa

A educação, deve ser uma preocupação direta dos atores sociais, como os pais, os educadores, os professores e a própria sociedade, uma vez que a educação está na base de qualquer sociedade, e sem ela não há evolução do meio que nos rodeia. Sendo esta uma questão que deve ser cada vez mais valorizada, o Estado não deve descurar a educação das crianças e dos jovens, criando condições para que exista um sistema educativo de qualidade para todos. O Ministério da Educação é o grande responsável pela organização da educação e pela produção dos documentos oficiais que permitem aos educadores/professores planificarem de forma fundamentada as suas práticas educativas. É necessário que os profissionais de educação tenham em consideração uma série de requisitos, aquando da planificação, de forma a organizar as suas ideias e criar um plano exequível, considerando o grupo/turma com que exercem a sua ação e atendam aos documentos orientadores para a EPE e para o 1.º CEB. O ato de planificar envolve refletir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, permite fazer uma previsão das atividades a desenvolver definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de ensino-aprendizagem, assim como a avaliação dessas mesmas experiências. Planificar é um processo pré-ativo que está orientado para a ação, em que se reflete a prática antes de se passar à concretização. Planifica-se o que diz respeito àquilo que pretendemos realizar, tal como: os objetivos que se pretendem alcançar relativamente a um determinado conteúdo, as estratégias, os recursos, as atividades, de acordo com as características do nível de ensino, da realidade de cada escola e das especificidades dos alunos. Mas que documentos privilegiar?

Os documentos orientadores relativamente à EPE são as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), as Brochuras de Operacionalização das OCEPE. No 1.º CEB, os documentos orientadores são a Organização Curricular e Programas, Programa e Metas Curriculares de Matemática no Ensino Básico, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e as Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO).

O propósito da reflexão sobre estes documentos normativos, é de dar resposta a uma das questões da nossa investigação, sendo ela, qual é a relevância que os documentos orientadores da EPE e do 1.º CEB atribuem à leitura, uma vez que é a partir daí que nos propomos trabalhar a articulação curricular horizontal.

1.1. As OCEPE e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

As OCEPE destinam-se a apoiar educadores de infância na construção e gestão do currículo na EPE. Não possuem um carácter prescritivo, pois “não constituem um programa a cumprir”, mas são “uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva, Marques, Marta & Rosa, 2016, p. 13), contudo são orientadoras para toda a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar (pública e privada).

Nas OCEPE, de 2016, desenvolvidas por Silva, Marques, Mata & Rosa, está visível o reconhecimento da criança como sujeito e principal agente da sua aprendizagem, sublinhando o seu papel ativo, numa ótica holística. Clarificam-se conceitos como: aprender a aprender, brincar, cuidar e o cuidado ético. Estabelecem-se também os parâmetros-chave para a construção e gestão do currículo a desenvolver junto das crianças incluindo quatro fundamentos e princípios da pedagogia da infância: “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de dar resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber” (Silva, et al., 2016, pp. 8-10).

As “áreas de conteúdo” estão organizadas separadamente e as autoras referem que essa distinção

corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa

de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns. As áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente (Silva et al, 2016, p.31).

As três áreas de conteúdo são: a área da formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação; e a área do conhecimento do mundo.

Olhemos de forma mais minuciosa para a área de expressão e comunicação, em particular para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Em relação a este, defende-se que o papel da EPE é o de provocar atitudes e disposições que promovam o “prazer e motivação para ler e escrever” (Silva, et al., 2016, p.43), sendo fundamental o desenvolvimento da linguagem oral. No processo de desenvolvimento de competências de leitura e escrita, a criança deve ter contacto diário com o livro e com a escrita e a leitura. Neste sentido, corroboramos a ideia de Veloso e Riscado (2002), ao referirem que “a literatura para a infância assume um papel dominante, enquanto brinquedo na vida da criança, na medida em que permite diversas explorações e descobertas, e enquanto segredo, no sentido em que desencadeia a imaginação.” (p. 27)

Silva et al., (2016) acrescentam que “importa ainda facilitar (...) a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita” (p.6), pois, consequentemente a criança vai ganhando gosto pela leitura e escrita. A criança vai-se apropriando do valor da leitura e da escrita, sendo crucial para perceber que o código escrito serve para transmitir mensagens e que facilmente o entenderá quando souber ler. Como resultado a criança passa a ter interesse em aprender a ler com o objetivo de conseguir decifrar as mensagens escritas.

A emergência da linguagem escrita através do contacto e uso habitual da leitura e da escrita, desenvolve o prazer e interesse pelo livro e pela escrita, sendo “através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (Silva et al., 2016, p.66). Deste modo, percebemos que é crucial que se dê especial atenção às narrativas escolhidas, bem como à diversificação das estratégias que se utiliza para as contar, uma vez que esse deve ser um momento prazeroso, de “partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, (...) um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura” (Silva et al., 2016, p.66). É igualmente indispensável que as crianças tenham acesso a livros devendo criar a “área da biblioteca” na sala, integrando

nela livros que suscitem a curiosidade e interesse das crianças. Para tal, é necessário que esta seja uma área em constante modificação, com o propósito de cativar o interesse da criança por aquela área em específico. Neste sentido as OCEPE (Silva et al., 2016) acrescentam ainda que a existência de espaços de leitura, dentro e fora da sala, com particular relevância para a biblioteca, devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura. Segundo o plano nacional de Leitura (2016),

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (p.7).

A par com as OCEPE surgiram vários documentos de apoio para ajudar na sua operacionalização. A brochura *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância* (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008) é um documento que tem como principal finalidade “dar uma perspetiva do crescimento linguístico das crianças no período que antecede a escolaridade básica e, simultaneamente, disponibilizar para os educadores caminhos de estimulação para esse crescimento” (p. 9). Segundo estas autoras, a planificação da rotina diária deverá ser pensada como uma ocasião única para momentos específicos de leitura, dando ênfase ao uso das narrativas infantojuvenis. Salientam ainda que as histórias não devem ser lidas sempre da mesma forma, sendo necessário utilizar diversas estratégias.

Algumas estratégias para o momento de leitura, poderão ser: i) partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história; ii) propor que prevejam o que vai acontecer a seguir; iii) identificar os nomes e as atividades das personagens; iv) apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas. Estas estratégias, segundo as OCEPE, “para além de promoverem a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto, facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito” (Silva et al., 2016, p. 70).

É fundamental perceber a dimensão do papel do educador enquanto promotor do ato prazeroso, que é ler. De acordo com Santos (2010), a leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no EPE e que poderá contribuir não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos

de leitura” (p.14). É de considerar que “criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que eleger como modelo e lhe serve como ponto de referência” (p. 13). Por isso, “é importante o contato da criança com a literatura para a infância desde cedo, visto constituir um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos grandes” (Veloso & Riscado, 2002, p.27).

1.2. A leitura e a escrita nos documentos orientadores do 1.º CEB

São vários os documentos orientadores da prática educativa no 1.º CEB, no entanto, como é nosso objetivo primordial focar a importância da leitura e da escrita, iremos fazer referência ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, e aos guiões: *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* e *Orientações para Atividades de Leitura, Programa – Está na Hora dos Livros, 1.º ciclo*.

O 1.º CEB tem como intencionalidade aprofundar conhecimentos que permitam o seguimento dos estudos futuros. Uma vez que é fundamental desenvolver conhecimentos no que respeita ao desenvolvimento da língua, o programa supracitado está dividido em quatro domínios de conteúdo: oralidade; leitura e escrita; educação literária e gramática. De ressaltar que no primeiro e segundo anos de escolaridade do 1.º CEB, o domínio da educação literária é designado de iniciação à educação literária.

O domínio de conteúdo da oralidade assume primordial ligação com o domínio de conteúdo da leitura e escrita, pois, tal como referem Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral” (p.7).

Relativamente ao domínio de conteúdo da leitura e da escrita, estes constituem apenas um domínio no 1.º CEB, ainda que apresentem funções distintas, no entanto, sustentam-se nas capacidades comuns, tal como referem Buescu, et al. (2015). Nos dois primeiros anos, a criança inicia o processo de aprendizagem do código escrito e a decifrar mensagens, não descurando as aprendizagens adquiridas na EPE. Após as crianças passarem a fase inicial e cumprindo os descritores de desempenho da “aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (...) alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto.” (Buescu, et al., 2015, pp. 7-8). É nesta fase que se inicia o controlo da velocidade da leitura, a precisão e a prosódia, em relação ao alargamento do

vocabulário, à compreensão da leitura, à progressiva organização e à produção de textos, tal como está estabelecido nas Metas Curriculares.

Também o domínio da educação literária (nos dois primeiros anos de escolaridade do 1.º CEB, denominado de iniciação à educação literária) “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua” (Buescu, et al., 2015, p.8), de modo a desenvolver leitores capazes de perceber a cultura e a cidadania. De salientar que este domínio destaca cinco subdomínios, sendo eles: i) ouvir ler e ler textos literários; ii) compreender o essencial dos textos ouvidos; iii) ler para apreciar textos literários; iv) ler em termos pessoais; v) dizer e escrever, em termos pessoais.

O professor tem autonomia para gerir o currículo por forma a dinamizar um trabalho interdisciplinar, tal como refere o Decreto-Lei n.º 55/2018, elegendo processos metodológicos os mais adequados ao grupo de crianças, a fim de promover aprendizagens mais significativas. Quando o professor planifica as suas práticas educativas, deve consultar os documentos orientadores com o objetivo de cumprir os descritores de desempenho e os objetivos proposto em cada domínio.

No domínio da educação literária é feita a menção a livros de literatura para a infância, salientando a sua importância e ressaltando a ideia que a criança deve contactar com diferentes livros e com tipos de escrita distintos. Assim, podemos destacar que é uma mais valia para a criança criar hábitos de leitura, logo desde cedo, uma vez que, desse modo, apercebe-se mais facilmente da dimensão que tem o ato de ler. É ainda relevante que a criança encare o momento da leitura como um bom momento em que pode fazer leituras do seu interesse e não apenas leituras que lhe poderão ser impostas.

O Plano Nacional de Leitura (PNL) oferece uma vasta lista de livros recomendados para cada faixa etária. O PNL surgiu em Portugal no ano de 2006, destina-se a todos aqueles que queiram aumentar o seu nível de literacia, bem como contribuir para o desenvolvimento de capacidades de escrita. Tem como objetivo principal assegurar uma maior promoção do gosto pela leitura, não só no contexto escolar, mas também no contexto familiar, e noutros contextos sociais. Alçada, Calçada, Martins, Madureira e Lorena (2006) recordam-nos os objetivos do PNL

Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional; - Criar um ambiente social favorável à leitura; - Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; - Criar instrumentos que permitam definir metas

cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; - Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais (p. 1).

Pelo destaque que a leitura assume, o PNL, tal como já referimos, tem como preocupação aumentar os níveis de literacia de português, o que acarreta que todos tenhamos em consideração o quão útil e necessário é a ação de ler, uma vez que é através da leitura que adquirimos (mais) informações. Descodificar o código escrito, com a finalidade de perceber o seu significado e de forma a sermos leitores autónomos, envolve praticar a leitura.

O documento *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (Silva et al. 2011) foi criado para ajudar os professores no desenvolvimento do Programa. Aborda detalhadamente a questão da leitura e dos livros de literatura para a infância, apresentando exemplos de atividades para a leitura, como: projetos, sequências didáticas e atividades. Neste Guião a ideia de articulação também é evidente, ao afirmarem as autoras que

Neste Guião trabalha-se a competência de Leitura. Foi nosso objetivo explicitar o papel desta competência no programa, o que significa o seu desenvolvimento numa perspetiva articulada com as outras competências e quais as propostas metodológicas desta conceção no ensino da leitura para o trabalho da didática da língua. (p. 4)

Para apoiar, ainda mais, os professores no que diz respeito à leitura, o ME publicou documentos em que sugere atividades para explorar narrativas de literatura para a infância. De entre esses documentos destacam-se as *Orientações para Atividades de Leitura, Programa – Está na Hora dos Livros*, 1.º ciclo e mais recentemente, em setembro de 2021, foram publicados os roteiros de apoio à *Leitura Orientada em Sala de Aula*, cujo propósito é colmatar o retrocesso nas aprendizagens, designadamente no domínio da leitura e da escrita, que aconteceu devido à situação pandémica (ME, 2021). Pode ler-se na Nota à Comunicação Social (ME, 2021) que o “PNL2027 propõe a prática da Leitura Orientada em Sala de Aula, pedindo aos professores do Ensino Básico que reforcem as atividades em torno do livro, lendo com os alunos uma hora por dia no 1.º ciclo”.

2. A transversalidade da língua portuguesa

A disciplina de Português pode ser considerada uma área transdisciplinar, isto é, é transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que nos permite perceber, compreender e descobrir o mundo que nos rodeia, uma vez que a língua portuguesa é uma língua de aprendizagem. “A leitura é fundamental para o sucesso dos alunos pela sua transversalidade e pela forma como influencia as aprendizagens em todas as áreas curriculares.” (ME, 2021, s.p).

Segundo Sá (2015) “A expressão transversalidade da língua portuguesa relaciona-se com uma ideia que faz parte do senso comum: dominar bem a sua língua materna é fundamental para o sucesso académico.” (p.7), pelo que, a incapacidade de competências linguísticas “impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social (Ministério da Educação, 2012, p,135).

Entendemos esta transversalidade como a agregação de saberes de várias áreas de conhecimento distintas, desenvolvendo uma cooperação entre as mesmas. Para que isso aconteça é necessário que haja articulação entre as diferentes disciplinas sem que cada uma perca o seu contributo no processo de ensino-aprendizagem. E, como tal, a sua operacionalização exige uma abordagem transversal de todo o processo de ensino-aprendizagem, essa transversalidade pode manifestar-se, por um lado, através da contribuição prestada pela área de português no desenvolvimento de competências das outras áreas curriculares e, por outro lado, pelo contributo das outras áreas curriculares para o desenvolvimento de competências que fomentam um melhor domínio da língua portuguesa (Sá, 2015). Ou seja, esta transversalidade da língua é viável, por exemplo, através “do cruzamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa com outras áreas/domínios curriculares” (Sá, 2015, p. 11)

A língua portuguesa e, neste sentido, a área e português, é transversal uma vez que está presente no nosso discurso e em múltiplas funções que desempenhamos ao longo do dia. A nossa língua materna está naquilo que lemos, interpretamos, dialogamos, ou seja, esta está presente em tudo o que fazemos e, por estes motivos, é que se torna uma área de primor. Em relação ao conceito de transversalidade da língua portuguesa “está intimamente relacionado com as grandes preocupações da sociedade do séc. XXI, que pretende desenvolver nos indivíduos competências que lhes facilitem a integração no mundo do trabalho e façam deles participantes interventivos e críticos na práxis social.” (Sá, 2015, p.8).

Neste sentido vai o pressuposto presente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) que enaltece a importância das competências no domínio da língua portuguesa, referindo que as outras componentes curriculares contribuem para um desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades de cada criança. Tal como o referido na Lei de Bases do Sistema Educativo,

O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todos as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português. (p.20).

Centrando-nos na citação transcrita, é perceptível que a distinção das componentes curriculares ao longo do ensino influencia no que respeita à aprendizagem de português, uma vez que, ao explorarmos outras áreas curriculares, desenvolvemos diversas capacidades, como por exemplo, a capacidade de compreensão de enunciados ou a sua produção.

A este propósito, Valadares (2003) afirma que “só desenvolvendo capacidades a nível da leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social.” (p.31)

Assim, podemos perceber a mais valia de promover práticas diversificadas a nível curricular e em contexto, contudo, é bom termos em consideração que, para isso, se requer uma grande mudança nas práticas e, para que tal aconteça, é necessário tempo. Tempo para formações, tempo para nos auto formarmos e nos informarmos.

Na disciplina de Português um dos conteúdos a abordar é o da leitura, como temos vindo a referir, e foi a partir deste domínio que procurámos promover a articulação curricular horizontal no decorrer da nossa prática. Vejamos o que se compreende por leitura.

2.1. Por falar em leitura...

Quando se fala em leitura, pensamos que se trata de um processo simples, no entanto o que é ler? A leitura é um processo complexo que envolve diferentes processos. Tal como referem Adams e Star (1982), a leitura envolve a capacidade de entender um texto escrito (compreensão), isto é, perante um código escrito encontramos um som, a isto designamos de decifração. No entanto, ler é muito mais do que isso, não basta que o

leitor faça a decifração daquilo que lê, é crucial que entenda aquilo que lê e que perante um texto escrito, lhe atribua um sentido e significado percebendo e apreciando o seu valor estético. De forma sucinta, saber ler é compreender aquilo que se decifra e transpor isso para pensamentos, que nos possam levar a criar ideias e emoções naquilo que interpretamos. De referir que a decifração de um texto não tem de ser homogénea, na medida em que cada indivíduo retira daquilo que lê um significado próprio.

Para podermos concretizar o ato de ler teremos de ser capazes de reconhecer símbolos impressos ou escritos que servem como mote de significados ou conceitos, levando o leitor à construção de novos conhecimentos. A leitura é um processo em constante desenvolvimento, melhor dizendo, ela não é estanque, uma vez que a criança e o adulto vão evoluindo ao longo da sua formação. Para isso, o leitor deverá ter oportunidade de progredir, como se fosse subindo escadas, isto é, os documentos que lhe são disponibilizados devem de ir aumentando o nível de dificuldade.

O ato de ler não se cinge apenas ao reconhecimento de símbolos escritos, mas também à leitura de imagens. Ora, a criança quando entra na escola, é normal que já tenha iniciado a leitura, ainda que seja apenas através de imagens ou determinados símbolos que lhe vão aparecendo recorrentemente na sua vida. É de realçar uma vez mais que o educador tem o papel de suscitar na criança o gosto e o interesse pela leitura, para que mais tarde essa aptidão não seja perdida com o ensino da leitura propriamente dita, destacando que a escola tem um papel notável na educação do ser humano.

Colomer e Camps (2002) sublinham que ler é mais que um simples ato mecânico, é mais um ato de raciocínio já que tem como objetivo saber orientar o raciocínio no sentido da construção de uma mensagem escrita a partir da informação proporcionada no texto e pelos conhecimentos do leitor.

Cabe ao professor planificar as suas práticas consoante o grupo/turma, tendo em consideração o meio envolvente de cada criança, uma vez que a criança adquire conhecimentos relativos ao código escrito, antes da aprendizagem informal, e isso deve-se ao facto das experiências e do contacto que tem com o código escrito que lhe são proporcionadas pelo adulto.

Quando falamos em leitura, somos automaticamente remetidos para o 1.º CEB, no entanto, na EPE, o educador deve promover uma evolução linguística da criança, sem, no entanto, desvalorizar as restantes áreas. A criança deve adquirir o gosto pela leitura desde a mais tenra idade. Importa que na EPE se criem alicerces que motivem a criança para a leitura, tal como refere Sim-Sim (2011). A aprendizagem da leitura é encarada

como um processo contínuo, complexo e moroso que requer muita motivação, muito esforço e prática por parte de quem aprende. Aprender a ler e saber ler significa ser capaz de extrair a informação necessária de qualquer material escrito, qualquer texto e segundo qualquer finalidade de leitura, transformando essa informação em conhecimento (Sim-Sim, 2011).

3. Currículo e gestão curricular

Sendo seres humanos em constantes mudanças no que respeita às necessidades sociais, educativas e até mesmo económicas e pertencentes a um mundo cada vez mais globalizado, que visa que as pessoas sejam possuidoras de conhecimentos e competências que lhes permitam serem capazes de resolver as adversidades, é urgente que se propicie um ensino que prepare a criança para saber lidar com os mais variados desafios e na procura de soluções. Ora, para isso, é fundamental que haja uma integração dos saberes, de modo que todas as áreas contribuam para a formação holística da criança.

Existe a necessidade de promover aprendizagens para todos e perceber se estão a desenvolver competências de forma a termos cidadãos que desenvolvam o seu exercício enquanto cidadãos informados e ao longo da vida, uma vez que a escola deve habilitar “os indivíduos a serem cidadãos participativos” (Roldão, 1999, p.25). A criança deverá ser agente ativo na construção das suas aprendizagens e encarada como uma parte fundamental na construção e desenvolvimento do currículo.

Os valores, as ideologias sociais e educativas variam, de tempo para tempo, de espaço para espaço, e espera-se desta forma, que o currículo, ao longo dos tempos, e em cada contexto, vá sofrendo alterações, tendo em consideração essas variações. Para Roldão e Almeida (2018), pensar no currículo e na escola historicamente, acarreta ter a consciência da variabilidade da realidade com que nos deparamos e afastarmos a visão estática de que as instituições e as suas funções permanecessem imutáveis.

O currículo é um conceito suscetível de diversas interpretações referentes ao seu conteúdo e às várias perspetivas da sua construção e desenvolvimento. Contudo, podemos entender que o currículo pode ser interpretado como um instrumento que nos permite organizar a prática pedagógica. Este é também um conjunto de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias num determinado tempo e contexto. Cabe à escola garanti-lo e organizá-lo promovendo uma educação que forme indivíduos adaptados ao meio social, profissional e cultural em que se encontram.

Ainda que seja a escola a principal responsável na gestão curricular, o professor tem autonomia para o gerir consoante o/a grupo/turma que tem, pois, e como defendem Roldão e Almeida (2018), o currículo deve refletir os interesses e aspirações do/da grupo/turma com o qual se trabalha.

Cabe ao professor organizar e gerir o currículo, e neste sentido, Roldão e Almeida (2018) referem que a gestão curricular consiste na decisão do que ensinar e o porquê (qual é a sua intencionalidade), como (método mais adequado para...), quando (a gestão do tempo, que é crucial), com que prioridades (consoante os seus conhecimentos), com que meios (material), com que organização (estrutura) e com que resultados. Cada escola é única, com alunos únicos e para cada uma delas é necessário adequar a gestão de conteúdos e metodologias.

Cohen e Fradique (2018), ao refletirem sobre os pressupostos do Decreto-Lei n.º 55/2018, dizem que este “assume o currículo enquanto ferramenta que tem como finalidade garantir que todos os alunos independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas”. (p.12). As crianças não aprendem todas da mesma forma e com o mesmo ritmo, desta forma, interessa ter isto em consideração e adaptar o currículo consoante as necessidades que cada grupo apresenta, tal como indicado no Decreto-Lei n.º 55/2018 que veio trazer “autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (p.2928).

O currículo nacional é operacionalizado por três contextos distintos, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 6/2001. Primeiro, pelo sistema educativo nacional, que gere o currículo a partir de competências que considera essenciais e estruturantes para o desenvolvimento do currículo que diz respeito a cada um dos ciclos, o perfil de competências de cada nível de ensino e ao tipo de experiências educativas. Segundo, pelo plano de ação traçado institucionalmente, isto é, a escola tem autonomia para delinear as estratégias que promovam o desenvolvimento do currículo nacional, adequando-o ao contexto de cada escola. É neste momento que se cria o projeto curricular da escola. Terceiro, pela gestão que cada professor faz do/da grupo/turma, tendo em atenção a adaptação das orientações, do currículo nacional, ao projeto curricular da escola e às próprias crianças. É neste momento que se elabora o projeto curricular de grupo/turma, que carece de ser elaborado e avaliado pelo professor titular da turma.

Gaspar e Roldão (2007) defendem que o currículo é um plano completado ou reorientado por projetos, onde é definido e explicado o que deve ser ensinado e aprendido,

determinando o quê, a quem, o porquê e quando vai ser trabalhado e como e com o que é trabalhado. Salienta-se uma vez mais, a ideia de que cada escola tem as suas características específicas, e que para cada uma delas é imprescindível que haja uma adequação de conteúdos e metodologias, elaborando e desenvolvendo projetos curriculares flexíveis e integradores.

O currículo tem, sem dúvida, um papel fundamental no sistema educativo, uma vez que este poderá resultar num projeto educativo integrador, deve ser fundamentado, articulado e orientado para as experiências realizadas em cada escola, em busca do sucesso escolar. Compreende-se, da literatura da especialidade, que o currículo tem a função de perceber um vasto conjunto de aprendizagens que os alunos devem adquirir, mas também a forma como devem ser estruturadas e pensadas.

As contantes mudanças que se fazem sentir na sociedade, no plano educacional, deve-se a uma maior pressão social referente à escola, no sentido de se ajustar, gerir e/ou reconstruir o currículo, no sentido de haver um ajuste no que respeita a oferta educativa. Para que realmente haja uma modificação no currículo, a escola e os professores deverão ser capazes de gerir o currículo de forma articulada. Assim, a reformulação do currículo merece ser analisada de forma crítica, face às necessidades e públicos atuais, devendo ser abandonada a visão de que o currículo é um figurino estável de disciplinas (Alves & Roldão, 2018). Este tipo de visão não se pode verificar uma vez que só se constitui currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidades e funcionalidades sociais e individuais. O currículo é quem define a natureza da instituição escolar, ou seja, a escola existe enquanto forem reconhecidas as necessidades de veicular, desenvolver e fazer adquirir um currículo, ou corpo de aprendizagem, por este facto, é que foi atribuída às escolas autonomia, para que possam flexibilizar o currículo e a ação pedagógica. O desenvolvimento curricular depreende-se com a necessidade de o currículo estar permanentemente em processo de construção e incluir a ideia de que deverá haver alterações nas práticas com o objetivo de haver uma avaliação do processo e dos resultados das aprendizagens.

A gestão curricular pressupõe que se definam prioridades em função da criança, dos interesses da comunidade em que está inserida e da necessidade de garantir a aquisição das aprendizagens do currículo definido a nível nacional. Ao nível das Aprendizagens Essenciais (AE) prevê-se a sequencialização das aprendizagens, organizando-as por anos/ciclos de escolaridade, a partir da articulação curricular vertical e horizontal, tendo a escola autonomia para ajustar o modelo de formação ao seu contexto.

Cada professor deve utilizar as metodologias e estratégias de ensino que considere mais adequadas ao contexto onde está inserido.

Segundo Roldão (2018), a necessidade da articulação curricular pode sintetizar-se num conjunto de pressupostos associados à natureza do currículo:

1. O currículo destina-se ao aprendente, enquanto indivíduo em desenvolvimento e portador da necessidade e do direito de se integrar na realidade de uma dada sociedade num dado tempo e contexto (Gaspar e Roldão, 2007)
2. É para o aprendente que se dirige a ação curricular e é ele quem constitui o primeiro quadro referencial da lógica do desenvolvimento curricular através do qual se visa promover essa aprendizagem, pessoal e socialmente tida como necessária.
3. O ensino, instrumento privilegiado e central do desenvolvimento curricular, visa assim promover/desenvolver a aprendizagem por parte dos aprendentes.
4. A necessidade de cada sujeito dar sentido ao que se aprende conduz à prioridade da *organização coerente* do que se ensina e do modo como se ensina.
5. A *coerência organizativa* do currículo desenvolve-se em duas vertentes:
 - a) a vertente relativa à harmonização sequencial dos processos de construção cognitiva face a novos conhecimentos ao longo do percurso curricular;
 - b) a vertente das relações entre diferentes sistemas de conhecimento implicados no currículo desde o início (disciplinas do saber). (p. 12).

Alves e Roldão (2018) referem que aquilo que distingue um currículo de um não-curriculo, no que respeita às aprendizagens “é justamente o modo intencional como se propõe, ou não, uma articulação coerente dessas aprendizagens tendo em vista as finalidades pretendidas” (p.11).

Em suma, o currículo apresenta dois lados, por um lado as aprendizagens que se pretende que sejam adquiridas e também o modo, a organização e a metodologia que encontramos para o conseguir.

4. A articulação curricular

O conceito de articulação curricular tem vindo a desenvolver-se quanto ao seu significado nos últimos anos. Os documentos oficiais denotam algumas preocupações, bem como os discursos políticos e educacionais em que esta questão seja debatida. Não

descurando a ideia de que os saberes atuais só fazem sentido se estiverem articulados com os anteriores e que preveem, de algum modo, os posteriores “a ideia de articulação constitui-se como um elo essencial de qualquer *corpus* curricular” (Alves & Roldão, 2018, p.11). A articulação curricular cria oportunidades para que haja aprendizagens relevantes, pertinentes, mobilizáveis com a finalidade de se entender e intervir em sociedade e no mundo. É perceptível que “a articulação é um elemento que constitutivo do currículo. Exige intencionalidade, coerência, sequencialidade, sentido integrador” (Alves & Roldão, 2018, p.16). O conceito de articulação curricular centra-se no currículo e, tal como defende Roldão (2018), “só há um currículo se ele for concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de ação articulada.” (p.7). A articulação curricular deve estar plasmada nos documentos de orientação curricular, especialmente no que respeita à ação concreta e estratégica dos projetos educativos e das equipas dos docentes, tal como mencionam Alves e Roldão (2018). A articulação curricular pode ser entendida, nas palavras de Cohenn e Fradique (2018), como uma

forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre docentes de uma escola, no sentido de adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um possa desenvolver as suas capacidades e competências (p.105).

Um dos documentos oficiais que defende a promoção da articulação curricular é o Decreto-Lei n.º 55/2018. Este decreto, segundo Trindade (2018), veio dar a oportunidade às escolas de “definir possibilidades de ação que compete a cada escola operacionalizar, de acordo com as particularidades dos seus alunos, do seu corpo docente, dos seus gestores e dos recursos de que dispõe ou pode vir a mobilizar” (p.15). O Ministério da Educação deixa de “ditar” as respostas universais, como refere Trindade (2018), concedendo autonomia a cada escola, relativamente às opções curriculares. No fundo, o que o presente Decreto-Lei pretende é que deixe de haver um ensino tão centrado na reprodução de conteúdos e que se promova uma educação mais centrada no aluno, que o envolva em tarefas significativas, intelectualmente desafiantes, de modo a termos aprendizagens amplas e pertinentes (Trindade, 2018). Pensamos que a promoção da articulação curricular é fundamental para o benefício de aprendizagens significativas, uma vez que promove o alcance do conhecimento cognitivo e interliga os conhecimentos às questões sociais e familiares do meio em que a criança está inserida. Desta forma,

promover a articulação curricular exige um elevado trabalho por parte do docente e principalmente que haja organização no trabalho e nas estratégias de ensino.

A articulação curricular segue alguns eixos transversais significativos no que concerne ao processo educativo. No que respeita aos níveis de articulação curricular e integração curricular são eles: a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, no fundo estes três eixos dizem respeito à transversalidade.

A transversalidade ou a noção de transversal, está associada à articulação. Tem como princípio, segundo Paviani (2004), citado por Carvalho (2006),

mediar as divisões e fragmentações dos saberes, de aproximar, via transdisciplinar, a ciência, a arte, a religião, a moral e, ainda, articular de modo eficaz, via currículos, programas de ensino, projetos de pesquisa e, ainda, a ciência, a universidade e a sociedade. (p.13)

Sublinha-se que a transversalidade seja desenvolvida de forma espontânea, mas ponderada, o que implica um trabalho pensado e coordenado ao longo da intervenção.

Na multidisciplinaridade, segundo Cosme (2018), “as aprendizagens das disciplinas são organizadas em torno de um tema. As fronteiras entre as diferentes disciplinas estão bem definidas e marcadas.” (p. 124). A multidisciplinaridade consiste na sobreposição de disciplinas diferentes, isto é, procura-se que haja um trabalho conjunto entre os professores em que cada um trata de temas comuns seguindo o seu método de ensino, no entanto articula temas comuns de outras disciplinas, técnicas de ensino e avaliação. Em suma, as disciplinas podem articular-se simultaneamente, mas não deixam de estar compartimentadas, tal como referiu a autora supracitada.

Segundo Leite (2012), entendemos por interdisciplinaridade

a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base) (p.88).

Quando falamos da interdisciplinaridade, referimo-nos à aplicação de conhecimentos de uma determinada disciplina noutra disciplina diferente, ou seja, pretende-se que não haja a dita compartimentação e que os saberes e as disciplinas estejam ligados contribuindo para a eficácia da ação educativa. Como resultado, as

disciplinas começam a depender uma das outras e consequentemente há um enriquecimento mútuo. Cosme (2018) salienta que na interdisciplinaridade “as disciplinas estão conectadas por conceitos e competências próximas/comuns/convergentes, desenvolvendo conceitos e competências ancorados nas aprendizagens das disciplinas.” (p.124).

No que respeita a transdisciplinaridade, Cosme (2018) refere que “as disciplinas fundem-se, desaparecendo as suas fronteiras e tornando o conhecimento interconectado/interconectável e interdependente; as disciplinas podem ser identificadas, mas o contexto da vida real é enfatizado.” (p.124).

Esta diz respeito à transcendência entre as diferentes disciplinas, ou seja, aquilo que podemos encontrar ao mesmo tempo entre disciplinas, para isso não pode haver barreiras ou compartimentações entre as diferentes disciplinas. A transdisciplinaridade, “ultrapassa o domínio das disciplinas formalmente estabelecidas e até da ciência para estabelecer uma ponte entre a ciência, a arte, a religião, a política, etc.”, tal como refere Paviani, 2004 citado por Carvalho (2006, p.13).

À vista disso, percebemos que uma pedagogia que tenha como eixo central a articulação curricular influencia de forma positiva a qualidade do ensino, o que poderá contribuir para uma aprendizagem mais coesa. Assim, percebemos o quão significativo é analisar de forma reflexiva as práticas e os procedimentos adaptados ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a contrariar a tradicional fragmentação das áreas de conhecimento.

É significativo salientar que a articulação curricular pode ser dividida em duas linhas distintas, no entanto, complementares, tal como defendem Morgado e Tomaz (2009), sendo elas a articulação horizontal e a articulação vertical. Segundo Cosme (2018) a articulação horizontal diz respeito à articulação das aprendizagens entre as diferentes disciplinas do mesmo ano ou nível de aprendizagem, enquanto, a articulação vertical diz respeito à sequência de aprendizagens disciplinares no decorrer do ano letivo, nível ou ciclo de aprendizagens.

O Guião de Articulação Curricular produzido pelo Ministério da Educação (2013), refere que “a articulação horizontal do currículo é da responsabilidade dos conselhos de turma, professores titulares de turma e educadoras. Esta articulação é dinamizada e coordenado (...) Conselhos de Docentes, na educação pré-escolar e Conselhos de Ano no 1.º ciclo” (p.5). No fundo, esta articulação pretende aferir conteúdos, objetivos, procedimentos, atividades e estratégias propícias ao nível de ensino e ao/a grupo/turma

que se tem, havendo especial atenção para que a aquisição de conhecimentos esteja num mesmo nível de desenvolvimento. A articulação curricular horizontal permite a aquisição de conhecimentos em várias dimensões, contudo, o professor deverá compreender que há competências transversais idênticas, ainda que a área do saber seja díspar. Desse modo, é relevante que a visão do docente se altere e que idealize e realize um currículo em que as áreas do conhecimento estejam interligadas, para que seja permitido à criança um entendimento integrador do saber, para isto, é preponderante que haja um trabalho entre os docentes das várias disciplinas ou do mesmo ano de escolaridade.

No que concerne à articulação curricular vertical, ela é um forte alicerce no percurso escolar da criança, uma vez que esta tem como princípio uma lógica de continuidade para o seu desenvolvimento. Roldão (2018) refere que a articulação vertical deve de ser “concretizada numa lógica de progressão de conhecimento, nos planos disciplinares e interdisciplinares, sustentada nos princípios (a) da comunidade experiência-conhecimento e (b) da integração dos elementos novos de conhecimento nos sistemas cognitivos prévios” (p.12). É significativo realçar que, tal como na articulação horizontal, é essencial que haja trabalho de equipa entre os professores das diferentes disciplinas, no entanto, na articulação vertical este trabalho de equipa deve-se ao facto de ser necessária a construção de projetos curriculares, uma vez que, tal como acredita Leite (2012), “o cruzamento de saberes e de opiniões diversas, enquanto características de um grupo, pode contribuir para superar leituras frágeis e superficiais das situações” (p.89).

No presente relatório, tal como já foi referido, o foco coloca-se na articulação curricular horizontal, na medida em que partindo da leitura de narrativas infantojuvenis procuramos articular as restantes áreas/disciplinas, tanto na EPE como no 1.º CEB.

4.1. Operacionalização da articulação curricular

Planear a articulação curricular implica que se elabore um currículo com intencionalidade(s) educativa(s) em que se foquem aprendizagens significativas e com uma organização bem estabelecida para o decorrer do ano letivo. A articulação curricular constitui-se como fundamental para uma aprendizagem mais significativa dos saberes. E por isso a necessidade de percebermos aquilo que é essencial ensinar, para que a criança aprenda e não nos fixarmos apenas na ideia de avaliar, desta forma poderá não haver sucesso no que respeita ao desenvolvimento do currículo. A articulação curricular implica que o educador/professor se empenhe e reflita constantemente sobre as práticas e a forma

como as operacionaliza, uma vez que estas devem ser diferenciadas a nível curricular e adaptadas ao contexto de ensino-aprendizagem. Segundo Cosme (2018), a flexibilização consiste num "instrumento para explorar formas diferentes de organizar os tempos escolares, a alternância de tempos e o trabalho em equipas pedagógicas, possibilitando o aprofundamento das aprendizagens a desenvolver, o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos" (p.124).

O Guião da Articulação Curricular (2013) reforça a importância do trabalho colaborativo entre docentes, para que seja possível haver uma articulação do currículo entre os vários anos de escolaridade, ciclos e escolas pertencentes ao mesmo agrupamento, com o objetivo de haver melhoria no que respeita os resultados escolares, e, por fim, a realização de trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade educativa, com o propósito de haver uma integração de saberes, atividades e projetos e de promover aprendizagens significativas. Neste sentido percebe-se a complexidade que é promover a articulação curricular. A flexibilização permite gerir e organizar o tempo em sala de aula, no entanto é relevante que as equipas pedagógicas se reúnam com frequência de forma a prover um trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos educativos que são uma ponte fundamental no que respeita à execução da articulação curricular.

O Guião da Articulação Curricular (2013) definiu dez prioridades de articulação curricular, a saber:

- A. Articular os conteúdos e objetivos dos diversos níveis com coerência e sequencialidade; B. Articular a avaliação do desempenho dos alunos, com critérios uniformes por ano/-ciclo; C. Valorizar a língua e a cultura portuguesa em todas as componentes do currículo (...); D. Valorizar os conhecimentos e capacidades matemáticas de forma transversal; E. Valorizar o ensino e a aprendizagem experimental integrando a teoria e a prática; F. Promover o conhecimento de conceitos e técnicas das expressões artísticas e motoras; G. Educar para a Cidadania de modo transversal, definindo temas, conteúdos e objetivos; H. Aglutinar a maioria das atividades do Plano Anual em torno das metas e prioridades definidas no PEA; I. Usar a Biblioteca Escolar e as TIC como recursos pedagógicos de apoio à aprendizagem e de articulação curricular; J. Favorecer e valorizar o trabalho colaborativo entre docentes e da escola com a comunidade. (p. 4).

A escola passou a ser autônoma na tomada de decisões do ponto de vista curricular e pedagógico, no entanto, essa autonomia implica que haja um distanciamento claro no modelo de instrução, na partilha do que é ser professor e aluno e aquilo que se interpreta por ensinar e aprender nas escolas, tal como referem Trindade e Cosme (2010), citados por Trindade (2018). Trindade (2018) refere ainda que as decisões a serem tomadas “confrontam docentes e discentes com um conjunto de exigências e desafios que tendem a complexificar o trabalho dos primeiros, para que os segundo realizem aprendizagens mais robustas e significativas.” (p.18).

A articulação é assim pensada com o objetivo de estabelecer um elo de ligação entre a cultura escolar e a cultura do meio social da criança e o meio e os processos de construção de conhecimentos. Desta forma, interessa propiciar momentos em que se promova articulação curricular de modo que as aprendizagens façam sentido e sejam úteis na vida.

Segundo Roldão (2018), a operacionalização da articulação curricular deve de considerar os seguintes “princípios de suporte que parecem essenciais à sua eficácia e alguns exemplos do seu possível desenvolvimento”:

- a) cada aprendizagem adquire sentido se se integrar nos esquemas mentais já existentes; b) a apropriação de conhecimento traduz-se em desempenhos cuja complexidade é progressiva – lugar da competência como articulador da progressão dos conhecimentos; c) a aprendizagem significativa ocorre mediante o estabelecimento permanente do *continuum* experiência – conhecimento – nova experiência – novos conhecimentos; d) aprender significa dominar níveis crescentes de complexidade; e) a ação de ensinar não é inocente e f) todos os princípios anteriores dependem da conceção adequada da estratégia e ensino e da sua condução diferenciada. (p.14).

Em virtude da existência de algumas barreiras presentes no ensino, a articulação curricular torna-se num processo complexo, contudo interessa ressaltar, uma vez mais, a sua importância no processo de ensino-aprendizagem e na autonomia que é dada e trabalhada, o que será visível futuramente no seu modo de pensar e agir.

4.2. O papel do professor na implementação da articulação curricular

Em redor de todo este processo é notório o papel do educador/professor, uma vez que este se constitui como um elemento fundamental no desenvolvimento do currículo,

responsável pela ação educativa e pelas suas práticas. Este deve ter consciência da importância da sua adaptabilidade e procurar constantemente inovar e melhorar a sua prática pedagógica, encontrando novas soluções e estratégias.

O docente tem um vasto leque de funções na sua ação enquanto profissional. Como refere Oliveira (2007), o docente deve ser competente em diversos níveis, tais como “o saber, o saber ensinar e o saber fazer aprender, o saber ser e o saber fazer ser” (p.27). É a ele que cabe tomar decisões pertinentes, em vários níveis, como por exemplo a adaptação do currículo à realidade do/da grupo/turma, da escola, e da realidade que a rodeia, isto é, o docente deverá ter em consideração o meio e a realidade, dentro e fora, do espaço escolar. É crucial que o objetivo central seja a aprendizagem das crianças, desta forma, o docente deve desenvolver estratégias apropriadas, procurar articular-se com todo o corpo docente, de maneira, a promover a flexibilização do currículo. O Decreto-Lei 55/2018 salienta que a “importância estratégica da cooperação entre docentes adquiriu uma nova visibilidade e uma importância estratégica crucial perante as novas possibilidades que se oferecem do ponto de vista das novas modalidades de decisão curricular”.

É fundamental que haja práticas de coadjuvação docente e o educador/professor tem o dever e a função de identificar as necessidades concretas do/da grupo/turma e encontrar estratégias para consolidar os conteúdos e as aprendizagens de forma adequada, personalizada.

Em suma, devemos ter em atenção que o papel do educador/professor assume particular importância e complexidade. No entanto, havendo uma união entre a escola, o professor, a equipa de educativa e pedagógica, todo o processo irá favorecer o currículo e que sejam desenvolvidas competências essenciais que vão ao encontro do PASEO (Martins et al., 2017).

Ponto II Opções metodológicas e contextualização das práticas

Neste ponto, é nosso objetivo abordar as metodologias que adotamos na realização do presente relatório. A investigação da prática de ensino supervisionada (PES), neste relatório, reflete-se numa abordagem de carácter qualitativo, uma vez que o método de recolha de dados e as técnicas de análise de dados traduzem-se em dados de natureza qualitativa. Apresentamos também neste ponto a caracterização dos diferentes contextos onde realizámos a PES no ano letivo 2019/2020: contexto de creche, de educação pré-escolar (EPE) e de 1.º ciclo de Ensino Básico (1.º CEB). Serão caracterizadas as instituições, as salas, os/a grupos/turma e por fim, a organização do tempo educativo

1. Natureza da investigação

A investigação em educação é caracterizada pela sua “complexidade, multidimensionalidade e ambiguidade” (Dessa, 2014, p.37). É crucial ressaltar que “a educação e a investigação em educação não podem ser simplesmente medidas ou quantificadas” (Dessa, 2014, p. 37). Ao longo da PES enveredamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, em que “os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não suscetível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades” (Moraes, s.d., p.8). “A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 2013, p.49), uma vez que é rica em pormenores e a descrição dos acontecimentos e situações vivenciadas, deve ser minuciosa e muito próxima da realidade. O investigador “interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (pp. 49-50).

A investigação qualitativa permite uma visão holística da realidade. A investigação qualitativa engloba uma grande diversidade de propostas metodológicas que se fundamentam em orientações filosóficas e epistemológicas igualmente variadas. Os objetivos da investigação qualitativa consistem em fazer uma aproximação interpretativa e naturalista ao objeto de estudo (Denzin e Lincoln, 1994, p.2); permitir a construção de um conhecimento holístico que assenta numa interpretação dos acontecimentos a partir do ponto de vista dos participantes, colocando-os no centro do foco do processo investigativo.

Vilelas (2009) afirma que “os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito” (p.105) e, esta relação entre o mundo objetivo e a subjetividade inerente ao sujeito não é suscetível de ser traduzida ou apreendida através dos processos inerentes à investigação quantitativa. No fundo aquilo que a investigação

qualitativa pretende é a interpretação dos fenómenos e atribuição de significados. Estes são os objetivos fundamentais na investigação qualitativa.

Esta investigação consiste em perceber de que forma as narrativas trabalhadas durante a nossa prática em sala de atividades/aula permitiam proporcionar a articulação curricular horizontal com as restantes áreas de conteúdo. Assim definimos a seguinte questão-problema “*Como promover a leitura numa dimensão de articulação curricular?*” e definiram-se os seguintes objetivos a) fomentar a leitura de narrativas na promoção da articulação curricular; b) identificar possíveis estratégias que facilitem a articulação curricular, a partir da leitura; c) promover o gosto pela leitura, estimulando o contacto com a mesma; d) planear e desenvolver experiências de ensino-aprendizagem articulando a leitura com as restantes áreas do saber e e) perceber se a leitura na prática educativa promove uma dimensão de articulação curricular.

Para o desenvolvimento deste relatório de investigação, seleccionámos a técnica de observação participante para a recolha de dados, e os instrumentos para a recolha dos mesmos são as notas de campo, registos fotográficos e grelhas de observação. A necessidade de diversificar a natureza da nossa observação levou-nos a esta multiplicidade de instrumentos na recolha dos dados, possibilitando uma maior fiabilidade dos dados recolhidos. Apresentamos de seguida com uma breve explicação relativamente aos instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha dos dados para a nossa investigação.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Depois de definirmos a problemática a ser investigada e do campo de estudo, procedemos à delineação dos instrumentos que iríamos utilizar na recolha de dados. As técnicas e os instrumentos de recolha de dados são um dos pontos mais significativos na realização de uma investigação, uma vez que permitem a concretização dos objetivos do trabalho de campo.

Como técnica de recolha de dado, recorreremos à **observação participante**, que teve lugar na rotina diária das crianças, sendo que o foco principal decorria nos momentos de atividades em que se exploravam as narrativas infantojuvenis, como mote para a articulação curricular horizontal. A observação participante requer uma grande proximidade entre o investigador e o observado, tal como referem Amado e Silva (2017).

No decorrer da nossa prática foi essencial conhecer a realidade educativa e principalmente o/a grupo/turma de crianças, de forma a planificarmos a nossa prática em

conformidade com as suas características e especificidades. O nosso objetivo principal era recolher o máximo de informação pertinente que permitisse documentar as práticas e concomitantemente dar resposta a problemática elencada. Segundo Aires (2015) “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (pp. 24 e 25).

Quando realizámos as observações, tivemos o cuidado de ter um olhar atento e evitar dispersão, concentrando o nosso foco em questões previamente definidas.

O trabalho de recolha de dados que desenvolvemos baseou-se muito neste processo de observação, uma observação reflexiva e atenta. Durante o processo de observação é fundamental que tenhamos atenção ao papel que assumimos no decorrer da ação educativa, sendo para isso imprescindível que tenhamos conhecimento dos interesses e necessidades das crianças. A observação participante traz vantagens no processo de recolha de dados, uma vez que nos permite assumir um papel ativo, realizando uma observação mais genuína e, por consequência, adquirir informações mais fidedignas. As observações eram registadas diariamente, em notas de campo, normalmente ao fim do dia, quando refletíamos sobre a atividade educativa realizada.

As **notas de campo**, conforme o referido anteriormente, foi um dos instrumentos de recolha de dados utilizados durante a prática, de forma a conseguir um leque alargado de informação. Na fase de observação, as notas de campo tinham como intenção entender a dinâmica, as interações, os comportamentos, as rotinas do/da grupo/turma e perceber quais as necessidades das crianças, desse modo pudemos retirar as nossas próprias ilações. Claro que as conversas informais com as educadoras e professores foram essenciais, uma vez que as duas semanas que temos de observação são insuficiências para conhecermos tudo o se passa no contexto. As notas de campo são, então, o registo escrito daquilo que o investigador ouve, observa, experiencia e pensa. Segundo Máximo-Esteves (2008), estas notas devem de incluir “registos detalhados, descritivos, e focalizados do contexto, das pessoas, das interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. Estes registos devem de incluir ainda “material reflexivo” (p.88).

De referir que algumas notas de campo foram registadas no decorrer da ação educativa, outras, no final do dia. Era tido em atenção que devia haver um reduzido espaço de tempo entre aquilo que observávamos e o seu registo. Dessa forma não havia perda de informação e esta era o mais credível possível. Com o objetivo de completar as notas de campo, decidimos recorrer aos registos fotográficos.

A **fotografia** foi outro dos instrumentos utilizados de forma a ajudar-nos a completar e cruzar informação. A fotografia possibilitou o registo das atividades, bem como captar a reação das crianças em determinados momentos da ação pedagógica. O registo fotográfico permitiu-nos guardar com pormenor algo que seria difícil de transmitir de forma descritiva. Desta forma, na descrição da ação educativa recorreremos a algumas fotografias tiradas com a intenção de melhorar a nossa descrição e entender-se melhor aquilo que é descrito da prática educativa.

Inicialmente, aquando da elaboração do projeto de intervenção, pensou-se em recorrer a grelhas de observação para o contexto de 1.º CEB, numa observação mais pormenorizada das crianças, de forma individualizada, mas tal não foi possível de concretizar, devido ao facto de estarmos longe das crianças num ensino online, e pelo facto de nem sempre estarem presentes todas as crianças.

3. Caracterização dos contextos

3.1 Contexto de creche

A creche acolhe crianças até aos três anos de idade e pretende assegurar-lhes os cuidados de higiene e proporcionar-lhes atividades socioeducativas essenciais para o seu bem-estar e desenvolvimento. A PES neste contexto decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A Creche apresenta instalações e equipamentos com ótimas condições técnico-pedagógicas e principalmente adequadas à faixa etária. O espaço interior viabiliza a ordem e flexibilidade, desse modo há oportunidade de mudança na sua organização com o intuito de responder aos interesses das crianças e proporcionar-lhes novidade e escolha. A intencionalidade educativa apontava para a aprendizagem pela descoberta e para a resolução dos seus problemas, valorizando as suas experiências e conquistas de confiança, favorecendo a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Entre os espaços frequentados pelas crianças é de salientar a sala de atividades, o refeitório, que era partilhado com as restantes salas da creche e do pré-escolar e um amplo espaço exterior. Relativamente ao espaço exterior, tal como defendem Hohmann e Weikart (2011), ele concede a possibilidade de as crianças brincarem juntas e de contactarem com o ambiente natural, é útil para um crescimento mais saudável. Nesta IPSS havia um parque infantil, com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdicos e desportivos; e um campo de jogos que possibilitava a realização de atividades de expressão física ao ar livre. As atividades de recreio eram supervisionadas pelos

educadores e pelas auxiliares de ação educativa, promovendo assim o bem-estar e segurança de todas as crianças.

A organização dos espaços na creche assume um papel relevante no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens, isto é, a forma como o espaço está organizado, os materiais existentes e os diversos equipamentos, têm muito a ver com a forma como a criança aprende e para isso tem de ter oportunidade de explorar, com o auxílio do adulto. No entanto não nos devemos esquecer da importância de esta o explorar sozinha e ao seu ritmo. Importa referir que o espaço deve ser pensado de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças. Devem, ainda, ser disponibilizados materiais que estimulem diferentes aprendizagens e proporcionem experiências ativas. O espaço deve ser pensado e projetado, a fim de que a criança tenha acesso aos materiais. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011), “num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efetuada” (p.161), demonstrando preocupação com o ambiente pedagógico.

A sala de atividades é o espaço onde as crianças passam grande parte do seu dia. Nesse sentido, esta deve ser um local acolhedor, convidativo, prazeroso, em que a criança se sinta confortável e confiante, permitindo-lhe, assim, desenvolver a sua confiança, autoestima e principalmente a autonomia.

Quanto à organização da sala, era feita por áreas “diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2012, p.83). A sala integrava os seguintes espaços: a área do faz de conta, a área da expressão plástica, a área dos jogos, a área das construções e a área da biblioteca. Todas as áreas tinham material diversificado, em bom estado de conservação. As crianças acediam livremente, tendo a responsabilidade da sua utilização.

O grupo era composto por vinte crianças, cinco do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Estas tinham dois anos de idade, apesar de terem nascido no mesmo ano existem diferenças nas datas, o que se repercute no domínio de algumas habilidades e saberes. De acordo com a perspetiva de Piaget (2006), as crianças de dois anos estão integradas no estágio sensório-motor. No entanto algumas já se encontram na transição para o estágio pré-operatório.

Em geral, o grupo foi assíduo e participativo, revelando um particular e especial interesse por ouvir música, cantar canções e brincar livremente pela sala. As áreas mais procuradas pelas crianças, foram essencialmente a área do faz de conta, a área das

construções e a área dos jogos. A área da biblioteca era das menos escolhidas. No entanto e com o objetivo de suscitar algum interesse pela leitura começámos por nos dirigirmos para esta área, manipulando os livros e lendo, despertando a atenção das crianças e estas juntavam-se a nós. No fim do estágio, já iam autonomamente para essa área.

O grupo era bastante dinâmico e demonstrava uma enorme necessidade em contactar com os materiais, manipulando-os e explorando-os, necessitando de ser motivado para fazer as propostas de trabalho. O grupo começa a apresentar regras de conduta e relacionais bem definidas, mas ainda existiam bastantes conflitos quer em grande grupo, quer entre pares. Eram crianças já com alguma autonomia, comiam sozinhas, e começavam a realizar as brincadeiras com alguma organização. Certas crianças demonstravam interesse nas atividades orientadas.

Em termos afetivos, eram crianças muito carinhosas e meigas que gostavam do afeto dos adultos apreciando bastante a sua atenção e carinho. Em termos de comunicação oral, era um grupo que ainda não se expressava devidamente, porém existiam algumas crianças que já utilizavam um vocabulário diverso. Havia uma criança em que o vocabulário era mesmo impercetível e outra em que o vocabulário era pouco percetível. O controlo dos esfíncteres ainda não era total no grupo, uma vez que metade do grupo, ainda usava fralda. Quando ao desenvolvimento da motricidade fina, o grupo apresentava-se muito desenvolvido, e em relação ao desenho as crianças faziam garatujas. Em relação à motricidade global, as crianças movimentavam-se rápido e tinham bastante equilíbrio.

Na globalidade, o grupo manifestava gosto pela novidade e por participar nas atividades propostas pelos adultos. No que respeita à vida em grupo, as crianças mostravam-se integradas, no entanto havia uma criança que, na fase inicial, mereceu a nossa preocupação e atenção na procura de estratégias que favorecessem a sua integração. Esta criança chorava desde a sua chegada à instituição, até ao momento da sua partida, acabando por não fazer as refeições. No entanto, foi ganhando confiança e à-vontade e, mais tarde, demonstrou ser uma criança alegre, participativa e bastante interessada nas atividades propostas.

A organização do tempo pedagógico é um aspeto essencial de referir, uma vez que este se encontrava organizado por rotinas diárias, permitindo às crianças prever os acontecimentos que ocorrem ao longo do dia e que as ajuda, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “a desenvolverem um sentimento de segurança e controlo” (p.224). As rotinas dão à criança uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e

compreender, havendo uma oferta de experiências ativas e motivadoras. A noção de rotina é imprescindível, uma vez que incute na criança noções temporais. O dia encontrava-se organizado da seguinte forma: brincadeira livre; acolhimento das crianças; reforço alimentar da manhã; atividade no exterior; atividades nas áreas da sala; higiene e almoço; sesta; higiene e lanche; atividades em pequeno grupo/atividades em grande grupo. Apesar de existir essa sequência de acontecimentos indicados, havia flexibilidade no desenvolvimento dos mesmos, podendo alterar-se quando pertinente.

3.2. Contexto de Pré-Escolar

O estabelecimento de EPE onde foi desenvolvida a PES pertence à rede pública e está integrado num Agrupamento de Escolas. A base de trabalho da instituição pretende ir ao encontro da pedagogia de projeto, na qual, segundo Vasconcelos (2011), se “pressupõe que a criança possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (p.29). Na pedagogia de projeto reconhece-se o papel ativo da criança na construção e desenvolvimento da aprendizagem, promovendo a sua participação na formulação de hipóteses, na procura de informação e na reflexão da mesma, sempre com o apoio e supervisão do educador. O projeto educativo que vigorava no agrupamento era “*Crescer...com pequenos gestos*”. A par do projeto educativo da instituição, as crianças participavam em outros projetos, nomeadamente: Projeto Pé-Ativo: programa de promoção da deslocação ativa, atividade lúdico-motora, saúde e bem-estar em crianças da educação pré-escolar; Sorrir Branquinho e Projeto Rios.

No que se refere aos espaços, a instituição dispunha de um espaço, interior e exterior, bem organizado o que permite um ambiente agradável, alegre e convidativo. Tal como defende Zabalza (2001). Tinha um atelier de apoio às atividades pedagógicas, uma biblioteca e um salão polivalente que era um local amplo o qual permitia grande mobilidade das crianças, destinando-se à prática de atividades de animação, apoio à família e à realização de atividades de expressão motora.

Relativamente ao espaço exterior, possuía uma área considerável, de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças, pois é onde as crianças brincam ao ar livre. Este espaço encontra-se organizado de forma a potenciar uma diversidade de atividades, onde estão fixas algumas estruturas/ equipamentos de recreio. A organização dos espaços no pré-escolar assume um papel fulcral no que diz respeito ao desenvolvimento das aprendizagens, isto é, a forma como o espaço está organizado, os materiais existentes,

devem ser adequados e corresponder ao nível de desenvolvimento de cada criança, e os diversos equipamentos, têm muito a ver com a forma como a criança aprende e para isso tem de ter oportunidade de explorar, com o auxílio do adulto, contudo não nos devemos de esquecer da importância de esta explorar sozinha e ao seu ritmo.

A sala tinha uma organização que proporcionava um ambiente educativo facilitador de desenvolvimento e aprendizagem. Esta encontrava-se dividida por áreas, e o material didático encontrava-se todo ao alcance das crianças e era adequado à sua faixa etária. As áreas de atividade estavam todas elas devidamente diferenciadas, proporcionando cada uma delas diferentes tipos de experiências. Todas estavam visíveis e permitiam às crianças a mobilidade entre elas. De salientar que em cada área existia material característico do tipo de aprendizagem que cada uma delas oferecia, permitindo à criança realizar aprendizagens significativas. A sala de atividades permitia às crianças explorar, de forma criativa e espontânea os seus materiais. Esta estava dividida por nove áreas, sendo elas, a área do desenho, a área do recorte, área da modelagem, área do computador, área do jogo dramático, área da casa, a área das construções, a área dos jogos, área da biblioteca e a área das ciências. Posteriormente criamos duas novas áreas que achámos essenciais, sendo elas: a área da Linguagem e Abordagem à Escrita e a área da Matemática. No centro da sala, encontravam-se quatro mesas onde nos reuníamos em grande grupo.

Em relação à área do recorte e à área da modelagem, notámos que estas eram as áreas de menor interesse por parte das crianças. Inicialmente a área da biblioteca, também era uma área que não causava interesse nas crianças, como tal, pensámos em dinamizá-la de forma a torná-la mais apelativa. Consideramos que a sua disposição era a melhor, uma vez que se encontrava ao pé das janelas e havia luz natural, o que é fundamental. Percebemos que havia um défice nos livros que se encontravam nesta área, e como tal levámos novos livros. Todas as semanas trocávamos os livros e colocávamos aqueles que fossem ao encontro do tema que se estava a trabalhar na semana. Assim, esta área começou a ser solicitada frequentemente.

É relevante haver uma especial atenção aos espaços disponíveis na sala de atividades, e, tal como referem as autoras das OCEPE, reafirmamos a ideia de que o ambiente educativo favorece o “processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva, et al., 2016, p.5).

As crianças, entre os dois e os seis anos de idade, encontram-se no estágio pré-operacional, segundo Piaget (2006). Neste estágio, é desenvolvida a capacidade simbólica, isto é, a criança não depende unicamente de sensações, de movimentos, já é capaz de distinguir uma imagem, uma palavra ou um símbolo daquilo que ele representa realmente. Para a aquisição do conhecimento relativo às características do grupo de crianças procedemos à consulta de documentos disponíveis na instituição e a uma observação atenta e cuidada do seu comportamento e interações no desenvolvimento da prática educativa.

O grupo era constituído por vinte e quatro crianças, sendo que dezasseis eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades entre os 4 e os 6 anos de idade. Assim sendo, verificamos que o grupo revelava características muito diversificadas, manifestando estádios de desenvolvimento, necessidades e interesses também muito diversificados, como é perfeitamente normal.

De modo geral, eram crianças assíduas, comunicativas, participativas. Quando era solicitada a sua participação, havia um grupo que demonstrava interesse em fazê-lo de forma espontânea e outro grupo em que tinha de ser pedida a sua colaboração uma vez que eram crianças mais tímidas. O grupo demonstrava gosto e interesse pela inovação e apresentava interesse em realizar e participar em atividades que fossem desafiantes para eles. Uma vez que elas manifestavam interesse pela escrita e pelos números, foram criadas duas novas áreas, sendo estas a área da linguagem e abordagem à escrita e a área da matemática. Foram áreas muito solicitadas e exploradas pelas crianças autonomamente e com o nosso apoio, deixando perceber que eram áreas desafiantes para as mesmas. Nas atividades desenvolvidas em sala, notava-se um elevado interesse por canções, gostavam de ouvir e aprender com imensa facilidade tudo o que era ritmado, não só canções, mas também lengalengas, rimas, trava-línguas, entre outros.

Relativamente à relação entre as crianças, eram notórias as preferências que existiam no grupo. Esta relação é caracterizada não só no momento da brincadeira, mas também pelos gostos e preferências, bem como a relação que existia dentro e fora da instituição. A relação entre as crianças e os adultos era excelente. Havia uma constante procura de afeto e atenção, ainda que nesta faixa etária a criança não procure tanto o adulto para as suas brincadeiras.

No que respeita à comunicação oral, era perceptível a diferença entre alguns elementos do grupo, ao nível da dicção e construção frásica. No grupo havia crianças com as quais se conseguia manter uma conversa fluida. No entanto havia outras crianças mais

inibidas que tinham vergonha e medo de errar. As crianças que não falavam por vergonha, só não o faziam em grande grupo, pois quando tínhamos oportunidade de estar com elas individualmente e depois de terem confiança connosco, eram crianças comunicativas.

No que toca ao comportamento das crianças em tempo pedagógico, no geral eram crianças bem-comportadas, porém quando era o momento da escolha das áreas havia alguma desordem e o adulto tinha de intervir. De modo a colmatar esta situação, foi implementado um quadro de atividades, em que as crianças autonomamente escolhiam a área que pretendiam, todavia tinham de verificar se o número de crianças permitido por cada área não era excedido. No fim da semana, queríamos que todas as crianças tivessem passado pelas várias áreas existentes em sala. Assim, através da criação deste quadro foi adquirida uma nova rotina, que vai dar à criança autonomia e responsabilidades pelos seus atos. Desta forma “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder, & Greenspan, 2010, p.182).

É relevante salientar a organização do tempo pedagógico, uma vez que este se encontra organizado por uma rotina diária. A rotina “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia no pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). É através da rotina diária que a criança cria autonomia e uma noção de responsabilidades pelos seus atos. Por consequência, a criança percebe o quanto é autónoma, podendo ser livre para pensar, decidir e agir, responsabilizando-se, sempre, pelos seus atos. À vista disso, é notável, tal como referem Silva et al. (2016), que a organização do tempo “contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (p.27). A organização do tempo contemplava a seguinte sequência: hora do acolhimento; atividades em grande grupo; lanche da manhã; higiene e brincadeira livre; atividades nas áreas (propostas pela educadora); higiene e almoço; atividades livres nas áreas; atividades em grande grupo; higiene e lanche.

3.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apesar de termos estado apenas duas semanas em regime presencial neste contexto, conseguimos reunir alguns dados de forma a caracterizar o melhor possível o grupo e o seu desenvolvimento.

A PES em contexto de 1.º CEB realizou-se numa instituição de rede pública que faz parte de um Agrupamento de Escolas. A instituição estava inserida num edifício recente e encontrava-se em bom estado de conservação e com excelentes condições tanto para as crianças como para os docentes e não docentes.

O edifício encontrava-se dividido entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Existia ainda uma biblioteca, com uma elevada oferta de narrativa, e era neste espaço que se encontram os equipamentos de tecnologia da informação, que podiam ser utilizados pelas crianças. Algumas das áreas de recreio eram partilhadas com 2.º e 3.º CEB. Para além das atividades que decorriam em sala de aula, eram promovidas diversas atividades em locais diferentes, como é o caso da biblioteca ou o espaço exterior, tendo em atenção um único objetivo: desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Relativamente à sala de atividades, esta encontrava-se localizada no 1.º andar do edifício relativo ao 1.º CEB. As mesas encontram-se dispostas por quatro grupos heterogéneos, no entanto, estes grupos podem ser reorganizados sempre se seja pertinente. As crianças do grupo tinham 8 e 9 anos de idade e segundo Piaget (1979), encontravam-se no estágio das operações concretas, que se define pelo pensamento lógico, em que surgem capacidades para realizar as operações mentais. O grupo era composto por dezoito crianças, sendo onze do sexo masculino e sete do sexo feminino. Esta turma, de continuidade desde o 1.º ano de escolaridade, era acompanhada por uma professora titular e por um professor coadjuvante. No geral, podemos dizer que as crianças eram extremamente interessadas em aprender, descobrir, explorar e principalmente de estar constantemente ocupadas. Neste sentido, eram surpreendentemente ativas, com sede em aprender e demonstravam interesse em realizar atividades criativas que envolvessem desafios. A nível de comportamento, existia um grupo de crianças com um comportamento exemplar, um outro grupo, muito conversador, no entanto era de fácil regulação e respeitavam as indicações dadas e, por fim, existia um pequeno grupo bastante perturbador e irrequieto.

A turma estava organizada em 4 grupos de trabalho. Salientamos que existia uma rotação de alunos pelos diferentes grupos. Esta rotação, segundo a professora cooperante, acontecia consoante as necessidades de cada um, isto porque os grupos eram criados de forma heterogénea. Dessa forma, as crianças incentivam-se umas às outras, havendo interajuda.

De referir que todas as atividades que eram propostas tinham como principal objetivo serem geradoras da construção do seu próprio saber, partindo de aprendizagens

significativas. De modo geral, existia um bom domínio da expressão oral. Através das potencialidades de alguns alunos da turma desenvolvemos com os restantes este domínio através da motivação para ouvirem e contar histórias, adivinhas, dramatizações, entre outras atividades.

Foram identificadas algumas fragilidades na turma, no entanto e para superá-las a professora recorreu a diversas estratégias de atuação. Um dos problemas deve-se ao facto de haver crianças bastante faladoras. De forma a combater essa problemática foram criadas grelhas de autoavaliação. sendo a criança a fazer a avaliação, podia aperceber-se dos aspetos a melhorar e corrigir o seu comportamento. A atenção e concentração era outra das dificuldades da turma. Porém não era por parte de todas as crianças, mas sim por um número reduzido das mesmas. De salientar, que todas as crianças sabiam ouvir e respeitar aquilo que lhes era pedido. A falta de responsabilidade pelo seu desempenho escolar com repercussões na aquisição e aplicação de conhecimentos foi também sentida. Ainda assim, tentou-se implementar estratégias e metodologias geradoras de motivação, como por exemplo, os reforços motivacionais reforçando os seus progressos

Contrariamente aos contextos descritos anteriormente, a gestão do tempo tinha um horário. De referir que, apesar de existir um horário fixo para a turma, a professora não o seguia totalmente, uma vez que realizava as planificações diariamente consoante os interesses e necessidades das crianças.

Ponto III- Descrição, análise e reflexão da ação educativa

É nossa intenção, no presente ponto, descrever e analisar algumas das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) que desenvolvemos em contexto de creche, no Pré-Escolar e na escola do 1.º CEB. Salientamos que as atividades foram pensadas e planificadas consoante o/a grupo/turma de crianças, tendo por base o projeto curricular do grupo/turma, os interesses das crianças e o tema que nos propusemos investigar no presente relatório, para isso, todas as atividades partiram da leitura de uma narrativa infantojuvenil como forma de desenvolver as restantes atividades que propúnhamos realizar.

Por forma a manter o anonimato das crianças, procedemos à criação de nomes fictícios atribuídos às mesmas. Assim, todos os nomes que mencionamos na descrição da ação educativa não são os nomes verdadeiros das crianças.

1. A prática educativa em contexto de creche

No que respeita a prática em contexto de creche, as atividades desenvolvidas tiveram como intenção dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, procurando realizar trabalho em grande grupo e pequeno grupo. As atividades em grupo são determinantes, no entanto, segundo Carvalho e Portugal (2017)

é importante definir objetivos de ação e iniciativas possíveis para cada criança. Naturalmente, todas as crianças beneficiaram de melhorias introduzidas para o grupo, assim como o grupo poderá beneficiar de iniciativas implementadas a pensar numa ou duas crianças em particular (p.58).

Uma vez mais enfatizamos que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. Tal como Vidal e Antunes (2018) defendem, é “importante relembrar que todos os bebés se desenvolvem ao seu próprio ritmo” (p.19). Como tal o adulto deve ter em consideração a fase de desenvolvimento de cada criança na hora de planificar as suas práticas. Durante o processo de planificação da nossa prática educativa, tivemos em consideração o grupo com que estávamos a estagiar e para isso contámos com o apoio da educadora cooperante, que é essencial em todo o processo.

1.1. *Move-te, prova e descobre*

A experiência de aprendizagem que selecionámos para descrever e analisar desenrolou-se a partir da narrativa “Há um monstro no teu livro” de Tom Fletcher e

ilustração de Greg Abbot. Com a leitura pretendíamos que as crianças ficassem ativas e participativas, proporcionando um momento de alguma descontração, fazendo com que ficassem mais à vontade.

Segundo Rigolet (2009), “contar histórias desempenha um papel fundamental na vida da criança, pois alimenta a memória coletiva” (p.138). Para além de corroborar a ideia do autor salientamos, ainda, que as histórias na infância têm um papel central, permitindo que a criança trabalhe a sua imaginação, fantasia, alargue o seu vocabulário e o desenvolvimento do espírito crítico, bem como ampliar o seu conhecimento.

Para contar a história, primeiramente usámos apenas o livro como recurso, recorrendo posteriormente à dramatização. Apresentámos a capa do livro e perguntámos às crianças que imagem é que viam na capa. Conforme a nota de campo do dia 28 de outubro, obtivemos as seguintes respostas:

- É um *mosto* (Manuel)
- Um monstro? Vocês acham que na capa do livro há um monstro? (EE)
- É o diabo (Maria)
- Um diabo? Porque que achas isso? (EE)
- Porque tem cornos e um rabo grande (José)
- *Moto, moto* (António)
- É, é, é um *mosto* (Constança).

Aproveitámos o facto de as crianças terem dito que era um monstro para apresentarmos o título e começarmos a sua exploração. A história foi narrada com o suporte físico do livro, cujas imagens estavam sempre viradas para as crianças. Enquanto contávamos a história, procurávamos dramatizar os movimentos descritos na história, com expressões faciais distintas e vozes diferentes. O entusiasmo das crianças era enorme, elas riam-se constantemente e elas próprias dramatizavam, espontaneamente, com as suas expressões faciais. As crianças mantiveram-se focadas e atentas durante o momento em que contávamos a história, talvez pelo facto de aparecerem diferentes imagens e com movimentos variados associados.

Após esta exploração individual, foi perguntado às crianças se nos podiam ajudar a retirar o monstro do livro, uma vez que sozinha não tinha sido possível, prontamente todas as crianças se ofereceram. Aproveitámos para distribuir por todas as crianças um saco com uma figura do monstro lá dentro e uma quantidade reduzida de água, para facilitar a movimentação da figura (ver figura 1).



Figura 1-Exploração do saco com o monstro

Assim que as crianças viram os sacos, começaram automaticamente a abaná-los e houve comentários como “*uau*”, e abanavam, apertavam, e o fascínio pelo que tinham nas mãos era enorme. Houve tempo para as crianças poderem explorar autonomamente o saco, pois tal como defende Horn (2017), deve ser disponibilizado

um tempo capaz de permitir às crianças iniciarem, darem continuidade e concluírem os seus projetos é fator decisivo no entendimento de uma criança protagonista, na medida em que lhe possibilita fazer escolhas de acordo com o seu interesse, refletir sobre os materiais escolhidos, manipulá-los elaborando conceitos, para construir toda a sequência de ações, do início ao fim. (p. 31)

A criança, desde que nasce, aprende através da experiência direta com o objeto. É fundamental ter em consideração, que a aprendizagem através das explorações sensoriais deve ser entendida como um meio que conduz a um processo de descoberta e exploração o que se traduz na construção de conhecimento. Os sentidos são uma das vias da construção, por esse motivo é que deve ser uma ferramenta utilizada e valorizada pelo educador, para isso é necessário ter em consideração a organização da sala, os materiais disponibilizados e o tipo de experiências que propõe e promove com as crianças.

Foi pedida a atenção das crianças e explicado que tínhamos uma missão que consistia em ajudar o nosso amigo monstro a sair do livro e para isso tinham de fazer os movimentos que lhes era pedido. Damos início, uma vez mais ao conto da narrativa, desta vez, resumimos o texto dando maior ênfase aos movimentos, os risos eram constantes e a alegria era notória na sala. Todas as crianças participaram na experiência. Percebemos que este tipo de atividade se torna eficiente “na recuperação de crianças com dificuldades de interação social, comunicação, autoestima e motivação” (Ramos, 2013, p.89), uma vez

que conseguimos ter a participação de todo o grupo e estes agiram de forma espontânea e livre.

De forma individual as crianças foram convidadas a realizar a construção de um “monstro”. Foi entregue a cada criança uma folha de tamanho A4 e levámos pedaços de cartolina, com tamanhos, formas e cores diferentes. As crianças escolheram os materiais que quiseram, fizeram as colagens e nasceram muitos monstros. Podemos verificar o resultado final na figura que se segue (ver figura 2).



Figura 2- Resultado final: construção do monstro;

Foram as crianças, que autonomamente colocaram a cola, desta forma estão a desenvolver a motricidade fina, uma vez que é crucial proporcionar às crianças experiências em que ela tenha perceção do domínio do seu corpo, tomando consciência das suas aptidões, tal como defende Neto (2001). A criança ao longo do seu percurso vai desenvolvendo a sua motricidade fina, uma vez que no seu dia a dia tem contacto com objetos que desenvolvem as capacidades, como por exemplo, pintar, desenhar e cortar com uma tesoura. A este propósito Liberman, Ratzon, & Bart (2013) afirmam que o domínio dessas habilidades motoras se reflete nas simples tarefas diárias. O desenvolvimento da motricidade fina durante a infância representa um importante pré-requisito no desenvolvimento global da criança (Piek, Hands, & Licari, 2012).

Relativamente às formas geométricas, a criança tinha de dizer o seu nome, e a cor, por exemplo, círculo amarelo, quadrado azul, e assim trabalhámos a expressão oral. A aquisição da linguagem oral é um processo complexo e moroso, mas é imprescindível que o educador/professor promova uma ação pedagógica que apoie o desenvolvimento de competências orais. Não nos podemos esquecer que desde o nascimento que há uma interação “através de comportamentos verbais e não-verbais” (Sim-Sim et al., 2008, p.29). Ao comunicar podemos utilizar olhares e gestos e não apenas a linguagem oral. Primeiramente a linguagem inicia-se com a comunicação não-verbal que é observável na

interação entre a criança e o adulto, mais tarde esta inicia a produção de sons da fala, modificando esses sons e depois a estruturação de sílabas, começando por juntar os fonemas consoante-vogal e, posteriormente, colocar por ordem inversa ou consoante-vogal-consoante, e esta progressão evolui para formas mais complexas (Mousinho *et al.*, 2008).

Uma vez que interessa que haja um desenvolvimento da expressão oral, o tempo da criança era respeitado, e as mesmas eram incentivadas com reforços positivos a repetir, colmatando as suas dificuldades.

A história serviu de suporte para as outras atividades que desenvolvemos ao longo da semana tendo por base a exploração dos frutos do outono.

Num outro dia, apesar de usarmos a mesma narrativa, a história foi adaptada, uma vez que uma das intencionalidades era inserirmos algumas frutas, para posteriormente explorarmos as frutas do outono. Uma vez mais distribuímos pelas crianças o saco sensorial, com água e um “mostro”, e elas iam repetiam os gestos. Percebemos que até as crianças mais introvertidas e envergonhadas quiseram entrar na brincadeira e fazer uma nova exploração da história.

Em seguida, e com o objetivo de elaborarmos uma receita, que intitulámos de “Banana gulosa”, apresentámos os ingredientes um a um. Mostrámos várias bananas, algumas laranjas, canela, e perguntámos às crianças o nome e destas frutas e fizemos a respetiva contagem. Depois disso pedimos às crianças que retirassem a casca da banana e cuidadosamente partiram as bananas ao meio, e colocámo-las num tabuleiro. Pedimos às crianças para espremerem laranja por cima das bananas e polvilhar com canela. Foi uma atividade que correu bastante bem, uma vez que as crianças se demonstraram bastante participativas. Concluído este processo, a banana foi ao forno e aguardámos.

Enquanto esperávamos, apresentámos uma caixa mistério e fizemos bastante suspense de modo a cativar a atenção e interesse do grupo.

As crianças estavam bastante entusiasmadas e curiosas relativamente ao que estava dentro da caixa. Solicitámos a uma criança, de cada vez, que retirasse apenas um objeto da caixa. A caixa tinha frutos de outono, diferentes, conforme se pode observar na figura 3.



Figura 3- Exploração dos frutos presentes na caixa mistério

As crianças tinham de dizer o nome dos frutos e verificámos que algumas não conseguiam identificar todos, inclusive confundiam alguns, por exemplo, à romã chamaram de maçã, e ao dióspiro também chamaram de maçã, tal como podemos verificar na nota de campo do dia 29 de outubro

- Vocês sabem que fruto é este? (mostrando um dióspiro) (EE)
- Maçã (Manuel)
- Vocês acham que é uma maçã? (EE) – quatro crianças respondem que sim, as restantes, não respondem.
- Porque é que acham que este fruto é uma maçã? (EE)
- *Poque* é igual a uma, tem o mesmo tamanho (José)
- Esta fruta é parecida a uma maçã, no entanto há algumas diferenças (mostramos às crianças ambas as frutas e explicamos as suas diferenças). Este fruto é um dióspiro (EE).

Foi muito interessante explorar os frutos e os seus nomes. Uma vez que tivemos a oportunidade de esclarecer algumas das ideias que as crianças tinham relativamente ao nome dos frutos e mostrar alguns que não conheciam. Terminada a exploração fizemos a contagem de cada grupo de frutas, por exemplo, primeiro contámos todas as castanhas, de seguida os dióspiros, depois as nozes, e por aí adiante. Foi proposto ainda formarmos dois grupos, um com os frutos grandes e outro com os pequenos. Foram as crianças que realizaram esta divisão, com o objetivo de distinguirem os diferentes tamanhos.

No fim, os frutos foram partidos e as crianças provaram cada um deles, tal como podemos verificar na seguinte figura.



Figura 4- prova do dióspiro

Uma vez que se estava a trabalhar os frutos de outono, levámos uma abóbora para fazermos “Doce de Abóbora”, e demonstrar algo que podíamos realizar com aquele fruto e que as crianças adoravam - doce. O doce era algo que as crianças levavam variadíssimas vezes no pão para os seus lanches e diziam gostar muito. Aproveitando o momento surpresa, retirámos a abóbora de um saco e perguntámos qual a cor e o nome daquele fruto. Houve logo uma criança que disse o nome “*é uma abóboa*”. Dissemos que estava certo e que tínhamos ali uma abóbora, dizendo a palavra de forma acentuada, de modo que a criança entendesse melhor a forma de pronunciar. Relativamente à cor, as crianças tiveram um pouco mais de dificuldade. Algumas delas falavam muito baixinho, o que demonstrou que não sentiam total confiança no que diziam. A abóbora foi passada por todas as crianças com o propósito de que estas explorassem o seu exterior e percebessem que o pé tinha uma textura diferente do corpo. Era fundamental que as crianças pudessem tocar, uma vez que a criança aprende através da experiência direta com o objeto.

Após algum suspense e brincadeira deixámos cair a abóbora no chão, com os devidos cuidados. As crianças riam-se e gritavam com entusiasmo, até que voltámos a deixar cair novamente a abóbora, para esta se partir, e as crianças até palmas bateram. Passámos a abóbora aberta por todas as crianças, para que estas tocassem no seu interior, no entanto, houve crianças que tocaram com muito hesitação e uma criança que não quis tocar. Respeitámos, pois temos noção que tocar em texturas desconhecidas pode causar algum desconforto e receio. Tivemos oportunidade de constatar isso ao longo da nossa observação, tanto que, a uma das atividades realizadas intitulámos de “Pé ante pé, vou descobrir o que isto é” em que a atividade consistia em as crianças descobrirem novas

texturas com os pés e também com as mãos. O objetivo era que as crianças se sentissem mais confortáveis, confiantes e ultrapassassem medos e receios.

Houve, no entanto, três crianças que colocaram a abóbora na boca e trincaram, como verificamos na seguinte figura.



Figura 5- Exploração da abóbora com os órgãos dos sentidos

Deixamos que a criança o fizesse, uma vez que este tipo de descoberta é primordial. É a partir da manipulação e exploração, por meio dos sentidos, que as crianças formam os seus primeiros esquemas mentais e constroem aprendizagens. Desta forma, quanto mais ricas forem as experiências proporcionadas à criança, mais fácil será a aquisição de conhecimentos. Corroboramos a ideia de Serrano (2016) ao afirmar que

quando a criança toca, ouve, saboreia, vê, cheira ou se movimenta, discrimina essa sensação dando-lhe um significado, atribui-lhe uma experiência afetiva e armazena nos “ficheiros” cerebrais a informação, para que mais tarde a possa utilizar formando aprendizagens cada vez mais complexas (p.10).

Depois de aberta a abóbora, pedimos às crianças que com as suas mãos realizando o movimento de pinça, retirassem uma semente de cada vez. Todas as crianças participaram neste processo. De seguida, retirámos a casca de toda a abóbora e cortámos em pedaços pequenos, para de seguida realizarmos as pesagens e colocar ao lume. Todo o processo foi demonstrado e explicado, para que todas as crianças percebessem o procedimento e tivessem a oportunidade de participar, como por exemplo, a colocar os pedaços de abóbora na panela e a mexer com uma colher de pau os ingredientes. Depois de confeccionado, na hora do lanche comemos bolachas com o doce e as crianças adoraram. Todas pediram para repetir. Na sala tínhamos três crianças que tiveram maior dificuldade em comer a bolacha, no entanto, depois pediram para repetir.

Podemos constatar que as crianças gostaram muito de participar neste processo uma vez que pediam constantemente para poder mexer na abóbora, nas sementes e para mexerem os ingredientes. Durante a realização da atividade podemos verificar o interesse pelo seu envolvimento no decorrer da mesma, principalmente pela alegria demonstrada e vontade em participar sempre que lhes era solicitada a sua colaboração. Como foi referido anteriormente, as crianças apresentavam ritmos de desenvolvimento diferentes, uma vez que, apesar de todos as crianças terem dois anos de idade, nasceram em meses diferentes o que se repercutia no seu desenvolvimento. Contudo, nesta EEA, não foram notórias essas desigualdades.

2. A prática educativa em contexto de Educação Pré-Escolar

No desenrolar da ação educativa foi atendida especial atenção ao tema a desenvolver relatório final e também referido nas OCEPE, ou seja, que deve haver uma abordagem articulada das áreas e domínios de conteúdo (Silva, et al., 2016), prestando especial atenção à promoção da leitura e da escrita, numa dimensão de articulação curricular. Perspetivamos que a EPE é um espaço fundamental para o desenvolvimento de competências literárias e abordagem à escrita nas crianças.

Segundo Dickinson e Smith (1994) a forma como a educadora lê narrativas com as crianças, em contexto de grupo, está vigorosamente relacionado com o desenvolvimento do vocabulário e de competências de compreensão de histórias, desta forma, tornam-se melhores leitores. As narrativas oferecem três histórias: a da palavra, a da imagem e a das duas juntas. E, quando a criança tem contacto com livros, começa a ler através das imagens o que promove e fomenta a sua imaginação. Nas atividades desenvolvidas em contexto de EPE, a estratégia da leitura, foi recorrente, havendo uma articulação dos diferentes domínios, procurando possibilitar uma aprendizagem holística.

2.1. *Conhecendo e aprendendo*

A atividade *conhecendo e aprendendo* surgiu devido ao facto de as crianças andarem entusiasmadas com o concurso do *Dia de Reis* que se aproximava. E uma das EEA que decidimos eleger para relatar neste relatório tem como ponto de partida a história intitulada *Os três Reis Magos e a Estrela*. Para isso, adaptámos a história original e fizemos uma dramatização.

Iniciámos a manhã com o habitual momento de acolhimento, em que cantámos, com as crianças a canção dos *bons dias*. Este período de extrema importância e o grupo valorizava bastante este momento. O grupo tinha particular gosto em cantar e mostrava-se muito entusiasmado para aprender mais canções e recordar outras, inclusive era com a música que conseguíamos acalmá-los, cativando a sua atenção e concentração.

Iniciámos a dramatização da narrativa, através da interpretação de uma velha contadora de histórias que conversava com a sua neta. Este momento causou impacto nas crianças, inicialmente riram-se bastante por nos verem disfarçadas, no entanto acalmaram e ficaram atentos, enquanto decorria a dramatização e leitura (ver figura 6).



Figura 6- Dramatização da história “Os três Reis Magos e a estrela”;

Decidimos contar a história desta maneira, para ser diferente e cativar a atenção e interesse das crianças, uma vez que era nossa intenção utilizar várias estratégias para a apresentação das narrativas. Após a dramatização tivemos um breve diálogo com as crianças, sobre o assunto, no entanto o que mais diziam era:

- Vocês são a Inês e a Sofia (André)
- Pois são, Inês tu estás muito engraçada (Ricardo)
- Tu também Sofia, com os totós (Júlia)

Enquanto as crianças realizavam o lanche da manhã, nós fomos retirar o nosso disfarce, no entanto assim que chegámos à sala as crianças disseram logo:

- Eram vocês, foram vocês que estiveram aqui (Francisco)
- Vocês estavam muito engraçadas (André)
- Gostei muito do que vocês fizeram (Júlia)

A partir destas notas de campo, conseguimos perceber que as crianças gostaram realmente da representação da história e daquele bocadinho em que fizemos algo diferente. O nosso objetivo era contar histórias de forma variada. Convidámos as crianças

a participarem no reconto da história, uma vez que este tipo de atividade incentiva a oralidade, a capacidade de atenção e a confiança da criança. No geral, as crianças participaram sem qualquer tipo de dificuldade.

Seguimos em diálogo com as crianças sobre os Reis Magos. Aproveitando o meio em que cada criança vive, perguntámos se algum conhecia uma tradição típica desta festiva. As educadoras e auxiliares também contaram aquilo que faziam quando eram mais novas e todos em conjunto pudemos fazer comparações sobre diversas tradições. Pedimos às crianças que falassem com os seus familiares e perguntassem as suas tradições, consequentemente estávamos a envolver a família. De salientar que no dia seguinte, houve apenas uma criança que recolheu a informação no seio familiar e trouxe para partilhar com o grupo. Esta criança era extremamente participativa e havia um envolvimento familiar muito grande, uma vez que quando lhe era pedido alguma coisa, era a primeira a querer colaborar.

Com as crianças em círculo ouvimos a música “Nós somos os 3 Reis”. Uma vez que as crianças gostaram, propusemos que aprendêssemos a música. Claro que as crianças ficaram felizes, demonstrando grande interesse em cantar e aprender novas canções. Aprenderam os versos da canção e esta foi cantada ao longo da semana. Perguntámos às crianças se sabiam como se escreviam as canções e podemos ver o que disseram na seguinte nota de campo, do dia 06 de janeiro de 2020:

- Eu sei! É com várias palavras (Diogo cunha)
- Sim, para escrever uma canção precisamos de palavras (EE)
- Frases, nós temos de escrever frases (Miguel)
- E quando temos frases curtas, como é que lhe chamamos? (EE)
- São versos. (Tiago)
- E rimam (Ana)

Percebemos que as crianças já estavam familiarizadas com o tema pela sua participação e pelas respostas que nos deram. Isto deve-se ao facto de a educadora da sala ter abordado este assunto com as crianças, inclusive, recentemente tinham feito um poema, em grande grupo, com tema relativo ao Natal. As crianças perceberam a nossa intenção e disseram logo que queriam fazer um poema e que podia ser sobre os reis magos. Assim fizemos. Começámos por uma *chuva de ideias*. As crianças iam dizendo algumas palavras relativas ao tema, como por exemplo: reis, três, oriente, estrela, entre muitas outras. Depois procurámos fazer algumas rimas, como: oriente-cadente, três-vez,

etc. Foi muito fácil encontrarem palavras, no entanto encontrar palavras que rimassem e que ao mesmo tempo tivessem a ver com o tema do poema, foi uma tarefa mais complexa. Brincar com as palavras e encontrar sons próximos que rimam, segundo Sim-Sim (1998), é um ótimo indicador de desenvolvimento da consciência fonológica. Trabalhar canções, lengalengas, contos rimados, e rimas são ótimas oportunidades de brincar com a língua e a linguagem. E esta brincadeira, por sua vez, desenvolve a consciência linguística (Silva et al, 2016).

O mais interessante desta atividade foi o trabalho realizado em grande grupo e com a colaboração de todas as crianças, isto porque, até as crianças mais tímidas tiveram oportunidade de participar na realização do nosso poema. Depois de escrito recitámos o poema em conjunto e lentamente para as crianças o poderem aprender.

Seguimos com um jogo musical intitulado “A rainha/o rei faz mexer” que consistia no seguinte: havia uma rainha ou um rei que tinha de tocar instrumentos musicais e os seus súbditos, neste caso o grupo de crianças, tinham de se mexer ao ritmo da música. Estavam disponíveis três instrumentos musicais: um tambor, uma pandeireta e um reco-reco. Cada instrumento representava um ritmo, ou seja, com o tambor tinham de se movimentar de forma rápida, com a pandeireta a um ritmo mediano e com o reco-reco deslocavam-se lentamente. Iniciámos o jogo com a escolha de uma criança para tocar os instrumentos. Todas as crianças que demonstraram interesse em ser a/o rainha/rei, tiveram oportunidade de o fazer. No decorrer do jogo, e com o objetivo de o complicar um bocadinho, sempre que cada criança iniciava o toque de algum instrumento tinha de dizer aquilo que os seus súbditos tinham de fazer respeitando o ritmo imposto pelo instrumento em questão. Por exemplo: “O rei manda saltar” se o rei estivesse a tocar tambor, então todas as crianças tinham de saltar a um ritmo mais intenso.



Figura 7- Jogo "A/O rainha/rei faz mexer";

De forma geral, foi um jogo que despertou a atenção de todas as crianças, por haver movimento e descontração. Estes momentos eram muito valorizados, principalmente porque as crianças mais tímidas ficavam mais descontraídas e entravam com agrado na atividade, participando sem qualquer receio.

Como era habitual, no final da semana de estágio reunimos em grande grupo com o objetivo de escutar o que as crianças tinham a dizer sobre as atitudes, as atividades desenvolvidas e que as crianças (mais ou menos) tinham gostado. Estes momentos tornam-se essenciais para proporcionar o envolvimento da criança, e para o promover da reflexão crítica. Neste sentido, Silva, et al. (2016) dizem-nos que o educador deve ter “a capacidade de (...) escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (p.61). Nada como estes momentos mais informais para conseguirmos que o grupo participe no diálogo e que haja o empenhamento e participação de todos, e não apenas de um pequeno grupo. Importa, no entanto, respeitar o tempo da criança e ter consciência que nem todas as crianças são iguais e que há algumas mais tímidas, e outras que necessitam do seu tempo para se expressarem. Foram várias as respostas que obtivemos no diálogo, conforme podemos verificar na seguinte nota de campo do dia 06 de janeiro de 2020:

- Gostei imenso do jogo da música, porque gostei de tocar tambor (Josefina)
- Gostei de tocar nos instrumentos e ser a “rainha” (Carla)
- Inês, o que mais gostei foi de ouvir a história dos Reis (Rafael)
- Os Reis andavam pelo deserto, lá há imensa areia e muito calor (João)
- Eu gostei de tudo, diverti-me e aprendi muito. (Maria)

Após a reflexão do João, na semana seguinte, decidimos realizar uma atividade experiencial, algo a que as crianças atribuem uma grande importância, pelo facto de terem a oportunidade de manipular os materiais e se sentirem “cientistas” como diziam algumas crianças. A atividade chamava-se “separar misturas”, e a intenção desta atividade era experimentar diferentes filtros e verificar aquele que funcionava melhor na separação da mistura de água com areia. Esta atividade foi retirada da Brochura: *Despertar para a Ciência- Actividades dos 3 aos 6* (Martins et al., 2009). Temos noção que é decisivo para um desenvolvimento holístico, trabalhar o sentido científico das crianças e com as crianças, como forma de procurar “realçar as finalidades da educação em ciências de base

experimental, de forma a alimentar a curiosidade das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.” (Brocardo, 2009, p. 5).

Como forma de introduzir a atividade voltamos a relembrar a história dos Reis Magos e foi pedida a colaboração de todas as crianças para relembrarmos alguns pormenores elementares, como por exemplo, o habitat dos camelos, que eram os animais que transportavam os reis e o facto de eles andarem no deserto. Na seguinte nota de campo (7 de janeiro de 2020) podemos verificar que as crianças estavam familiarizadas com as características físicas do deserto e sabiam muito sobre o assunto.

- No deserto há muita areia e faz muito calor. (Camila)
- É verdade, no deserto o calor é às vezes há tempestades de areia. (EE)
- Sim, eu uma vez vi isso na televisão, no Discovery. (Miguel)
- E há pouca água, aquilo é só areia. (Ana)
- Aquilo que acabaste de dizer é muito pertinente, de facto no deserto há pouca água, o que significa que se estivermos a pensar em ir explorar e conhecer o deserto temos de levar água para nos mantermos hidratados. Vamos imaginar que íamos beber água e já tínhamos aberto a nossa tampa e veio uma enorme tempestade de areia. Estávamos cheios de sede, no entanto, a garrafa da água estava com muita areia, como podíamos fazer? (EE).
- Fácil, íamos comprar outra (Diogo).
- Isso não era possível, estavas no deserto (Maria)
- Íamos ficar com muita sede, por causa do calor (Rui)

Depois de várias suposições houve uma criança que disse

- Tiramos a areia da água e assim já podemos beber. (Pedro)
- Pedro, e como é que achas que podíamos fazer isso (EE)

Questionámos as crianças se sabiam como podíamos fazer a separação da areia e da água e quais os possíveis materiais a utilizar. Após um breve diálogo, introduzimos a atividade e para isso retirámos os materiais de dentro da caixa, um de cada vez, e íamos dizendo o nome de cada um deles. Pedíamos às crianças para repetirem o nome, com o objetivo de aprenderem os seus nomes e posteriormente serem capazes de os identificarem na legenda da sua folha de registo de dados.

Depois de apresentarmos todos os materiais, convidámos as crianças, uma de cada vez, a colaborarem connosco na realização da atividade experimental (ver figura 8). Para a realização da experiência seguimos um guião (Anexo I- Guião: *Atividades sobre a*

Água- separar misturas) e distribuímos pelas crianças uma folha para o registo de dados (Anexo II- Tabela de observação: separar misturas), para que fizessem um registo inicial do que pensavam que ia acontecer e no fim, registavam aquilo que tinha acontecido realmente com a realização da atividade prática.



Figura 8- Atividade experimental: separar misturas

O melhor desta atividade foi, sem dúvida, ver o entusiasmo e a vontade em participar e colaborar na atividade. Ao longo da sua realização fomos discutindo possíveis suposições daquilo que iria acontecer e qual dos filtros iria resultar melhor na separação da mistura de água e areia. Pudemos verificar que o filtro que melhor “fez o seu trabalho” foi o papel de jornal e o pano de cozinha, sendo que, o papel de jornal demorava mais tempo a filtrar a água, uma vez que caía uma pinga lentamente, enquanto, o pano da cozinha era mais rápido. Esta foi uma conclusão retirada pelas crianças, e podemos sublinhar que este tipo de atividades contribui fortemente fomentar a curiosidade e a ação investigativa da criança.

No fim da experiência, uma criança propôs desenhar aquilo que observaram na atividade, uma vez que o restante grupo também concordou em fazer esse registo, distribuímos folhas brancas por todas as crianças e elas procederam à respetiva legenda do desenho realizado de forma individual.



Figura 9- Registro de dados

Os materiais ficaram em cima da mesa, para todas as crianças poderem explorar e manusear. No momento da escolha das áreas, houve crianças que escolheram ir brincar com “*a nossa experiência*” como eles intitularam.

Com o objetivo de consolidar a noção de espaço, que era uma dificuldade que tinha sido identificada ao longo da prática, aproveitámos para desenvolver uma atividade proposta pela Brochura: *Geometria: Texto de Apoio para Educadores de Infância* (2008). Sabemos que no dia a dia no EPE, e tal como referem Mendes e Delgado (2008), é normal que a criança tenha de ter noção do espaço e da orientação, ainda que as crianças muitas das vezes se consigam orientar no espaço à sua volta identificando pontos de referência, esta deve aprender termos específicos que servem para se localizar. As autoras salientam que o sentido de orientação começa a desenvolver-se desde os primeiros anos de vida, uma vez que a criança tem uma curiosidade natural em explorar o espaço envolvente.

Iniciámos a atividade seguindo o guião, previamente estruturado que intitulámos de “*Adivinha em quem estou a pensar!*” (ver anexo III). Depois de as crianças terem começado a adquirir algumas terminologias específicas iniciámos um novo jogo intitulado “*Brincar com o...!*” (ver anexo IV).

Na atividade “*Adivinha em quem estou a pensar!*”, o educador tinha de pensar numa das crianças, sem o dizer em voz alta. Para localizar a criança em que está a pensar, utiliza como pontos de referência as outras crianças presentes em sala. Deste modo as crianças familiarizam-se com termos associados a localizações, por exemplo: perto de... longe de... à esquerda de...

No que respeita ao jogo intitulado de “*Vamos brincar com...*”, para a sua realização foram formados grupos de pares. Para a formação dos grupos, havia dois sacos com nomes, um saco tinha o nome das crianças com mais à-vontade e outro com os nomes

das crianças mais tímidas, de modo a fazermos grupos heterogéneos. Sentados à volta da mesa, em grande grupo, contámos uma pequena história sobre a minha colega de estágio. A história vai-se passar dentro da sala, o objetivo é que a minha colega ande pela sala e durante a história eu vou explicando em que locais ela está, por exemplo, “A Mafalda estava na cozinha a fazer o almoço, para isso foi buscar a panela dentro do armário”. De seguida, vão ser as crianças a fazer, uma conta a história a outra é a personagem.

Com o realizar destas simples tarefas, trabalhámos não só o sentido de espaço, orientação e localização, bem como a atenção, uma vez que este tipo de atividades requerem uma grande atenção por parte das crianças para tentarem adivinhar em quem é que o seu colega está a pensar.

Em seguida convidámos as crianças a assistir a uma pequena representação com fantoches de uma história previamente escrita por nós, intitulada de “*Pssiu...ajudam-nos?*”. Esta história retratava dois avós que pediam ajuda na procura de uma solução para organizar a sua casa, de modo que as suas netas pudessem brincar pelas diferentes áreas e principalmente que não brincassem sempre nas mesmas.



Figura 10- Dramatização “Pssiu...ajudam-nos?”;

Esta era uma situação que se verificava em sala de atividades. O grupo de crianças tinha tendência a procurar as mesmas áreas, não explorando toda a oferta que a sala lhes dava. Assim sendo, foi tomada a decisão de realizar um quadro de registo em que pudéssemos observar as escolhas das crianças ao longo da semana (ver figura 11).



Figura 11- Exploração do quadro de atividades;

Uma vez que estávamos a criar um quadro para “organizar” a escolha das áreas da sala, tivemos a iniciativa de introduzir novas áreas, enriquecendo com mais oportunidades lúdicas e de trabalho, a sala de atividades. Tivemos em consideração que “a organização do espaço e dos materiais dos grupos de crianças pequenas tem de ter em conta a sua composição etária.” E que os espaços contenham “diferentes tipos de atividades humanas em espaços próprios, mas abertos e flexíveis, promovendo a mobilidade das crianças e diferentes utilizações do espaço” (Folque & Bettencourt, 2018, citado por Alves, 2020, p.127). É de referir ainda que esta organização era de fácil acesso para as crianças, e que promovia a autonomia e independência, assim como partilha e cooperação.

As áreas criadas foram a área da matemática, e a área da linguagem oral e abordagem à escrita e completámos a área do conhecimento do mundo e a biblioteca. Estas novas áreas despertaram nas crianças um entusiasmo e interesse constante, sendo que, no decorrer da PES, verificámos que eram muito procuradas o que por si só, demonstra o interesse que as crianças tinham em as explorar e manipular o material. Quanto aos materiais que foram disponibilizados, quisemos que fossem diversificados e ao mesmo tempo desafiantes, ajudando no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

A área da biblioteca foi uma área na qual procedemos a algumas alterações e tomámos a liberdade de semanalmente trocarmos os livros, tentando escolher narrativas que fossem ao encontro dos temas que estavam a ser explorados nessa semana. Passou a ser igualmente uma das áreas prediletas do grupo. As crianças que não tinham por hábito frequentar esta área passaram a elegê-la e passavam grande parte do tempo a explorar os

livros em pequenos grupos. Pensamos que conseguimos cativar o interesse das crianças para a exploração de narrativas, constituindo-se os momentos de leitura e exploração de livros como momentos prazerosos e proveitosos.

De salientar que a criação das novas áreas e a organização das restantes permitiu que a sala num espaço com uma oferta diversificada onde se realizavam aprendizagens significavas da criança e do grupo em geral.

2.2. *Zzzzz... vamos voar juntos?*

Torna-se cada vez mais essencial que as crianças tenham consciência e conhecimento do meio envolvente, tal como afirmam Silva et al. (2016)

Os conhecimentos das crianças sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a integração com eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta (...). Esta atitude de pertença positiva para com o lugar onde se vive é desenvolvida, em paralelo, com um maior sentido de responsabilidade para salvaguardar os valores locais. (p.90).

Aproveitando o facto de o grupo de crianças apreciar a natureza e partilharem connosco que em família passeiam bastante, usufruindo da delicadeza da natureza, tomámos a iniciativa de explorar o livro “Cuscas no Castelo de Guimarães” do autor Paulo Santos. O autor já tinha ido à instituição apresentar o livro, no entanto, não tinha sido explorado em sala pela educadora. Por coincidência, o Pedro referiu que no fim de semana tinha ido com o seu avô passear as ovelhas e após esta afirmação, em grande grupo, começámos a partilhar nomes de animais que conhecíamos e onde é que estes habitavam. De seguida, pedimos que dissessem nomes de animais que habitualmente houvesse na nossa cidade e posteriormente, animais que existem no campo e o Pedro referiu a “abelha”.

Assim que se falou na abelha perguntámos ao grupo o que que eles sabiam sobre aquele animal. Surpreendentemente as crianças recordavam-se de imensas coisas, como, por exemplo, terem 6 olhos, qual era a sua função, que havia o zangão. Durante o diálogo foi referido que o apicultor era quem cuidava das abelhas e falámos, brevemente, deste e das suas funções.

Entretanto, a nossa colega de estágio estava fora da sala e quando as crianças começaram a falar no apicultor e naquilo que ele fazia, ela apareceu disfarçada de apicultrora (ver figura 12). As crianças adoraram, iniciaram logo um diálogo.



Figura 12- Explicação dada pelo Apicultor;

A “apicultora” dialogou com as crianças, respondeu às suas questões e mostrou favos de mel. Assim fizemos uma pequena explicação sobre o *ciclo do mel*, explicando que a unidade produtiva em apicultura se chama “colónia”, e é constituída pelas abelhas, pelos respetivos materiais biológicos produzidos, que se chamam favos e pelo suporte físico que é a colmeia. Falámos também da importância da abelha rainha. Posteriormente, mostrámos favos virgens e outros não virgens, e passámo-los individualmente para que todas vissem e pudessem tocar (ver figura 13).



Figura 13-Exploração dos favos de mel

No que diz respeito ao tocar, as crianças mostraram-se um pouco receosas, no entanto, acabaram por tocar, palpar e cheirar. Foi uma atividade bastante interessante uma vez que puderam recorrer aos órgãos dos sentidos e mexer em algo que nunca tinham tido a oportunidade de o fazer. No fim, a nossa colega retirou o fato e deixou que as crianças o pudessem experimentar, com o máximo de cuidado.

Durante toda a demonstração fomos chamando atenção para o papel das abelhas no mundo e quais as funções que desempenham. Trabalhámos questões na área da Formação Pessoal e Social, abordando questões relativas ao comportamento e às atitudes que as crianças e nós devemos ter para preservar um mundo saudável. Tal como Silva et

al. (2016) referem, devemos ajudar as crianças a construir uma consciência cívica, formando cidadãos conscientes, responsáveis, ativos na sociedade.

No sentido de promover a criatividade da criança, propusemos a construção de abelhas e favos, disponibilizando diversos materiais pelas mesas da sala, como caixas de ovos, rolos de papel higiénico, jornais, revistas, caixas, entre outros. Quando as crianças pegaram nas caixas dos ovos começaram logo a pensar em construir colmeias a partir dali, e ouvimo-las a dizer que ali cabiam 12 ovos. Aproveitámos e abordámos a noção de dúzia de ovos e meia dúzia, exemplificando.



Figura 14- Construção das abelhas

Apesar de todas as crianças saberem que as abelhas têm seis (6) olhos, deixámos que as colocassem os olhos que queriam. Praticamente todos colocaram apenas dois olhos. Posteriormente realizamos uma colmeia, recorrendo a plástico com bolhas, que foi pintado pelas crianças e depois enfeitado com revistas e papel crepe (ver figura 15).



Figura 15- Colmeia

Uma vez que o grupo gostava de novos desafios e de aprender músicas, trava línguas e lengalengas novas, explorámos lengalengas com números, com o objetivo de abordar (uma vez mais) a ordem crescente e decrescente, que já vinha sendo trabalhado

ao longo do tempo. Para a leitura das lengalengas, utilizámos métodos diferentes. Primeiro, fizemos uma leitura e as crianças, aos poucos, foram-na decorando. Depois lançámos vários desafios pedindo que as crianças dissessem o que tinham aprendido a chorar, depois a rir, a saltar, a correr, a gaguejar e a cantar. Aproveitámos o jogo dramático como forma de jogo simbólico.

Em seguida, e com a intenção de trabalhar a noção de número, convidámos as crianças a contar quantos meninos e meninas havia na sala, e quantos é que faltavam. Depois contámos apenas as crianças com 4 anos de idade e seguimos com a contagem das crianças com 5 anos de idade. O objetivo era que as crianças se fossem iniciando a contagem. É conveniente que a criança inicie o processo de contagem, pois, tal como referem as autoras Silva et al. (2016), “à medida que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número nas suas experiências de contagem, passam a ser capazes de pensar em números sem a necessidade de os associar a objetos concretos” (p.76). É pertinente que se trabalhe sempre que possível o sentido de número e que se realizem contagens, o que fará com que a criança crie o conceito de número e tenha a possibilidade de usufruir em situações do quotidiano. Entregámos às crianças cartões do jogo matemático “*aponta e conta*” (anexo VII). Neste jogo as crianças tinham que contar quantas abelhas estavam presentes em cada cartão e colocavam o número de molas correspondente (ver figura 16). Na lateral estavam presentes o número para que as crianças pudessem associar o valor que contaram ao número escrito.



Figura 16- Jogo matemático "Aponta e conta!"

Correu muito bem, embora as crianças mais pequenas tenham sentido alguma dificuldade que, com uma breve explicação e apoio das crianças mais velhas, tenha sido colmatada. A seguir pedimos às crianças para contarem até dez, já todas as crianças conseguiam e posteriormente pedimos que fizessem a contagem por ordem decrescente oralmente. Na ordem crescente não houve qualquer tipo de dificuldade, enquanto na

ordem decrescente algumas crianças baralharam-se na sua contagem, melhorando com o passar do tempo. Ao longo das atividades verificámos que o sentido de número se desenvolveu de forma progressiva. Primeiro as crianças contavam, depois começaram a fazer uma correspondência termo a termo e posteriormente já dominavam a ordem crescente e decrescente.

Para simplificar a tarefa e esclarecer as crianças, entregámos cartões plastificados, para as crianças escreverem e apagarem sempre que necessário, que intitulamos de “descobre o número que falta” (anexo V) e cujo objetivo é continuar a trabalhar a noção de número e a sua ordem. Neste jogo as crianças tinham de descobrir qual a ordem que os números seguem (crescente ou decrescente) e posteriormente identificar o número que faltava na sequência de números de 1 a 10. Sendo que para as crianças de 4 anos de idade criámos uns cartões diferentes, com apenas um número, para que o pudessem colar no lugar correto. Já para as crianças de 5 anos de idade (anexo VI), o nível de dificuldade foi maior e a sequência de números ia do 1 ao 15. E pedimos também que tentassem escrever os números nos cartões.

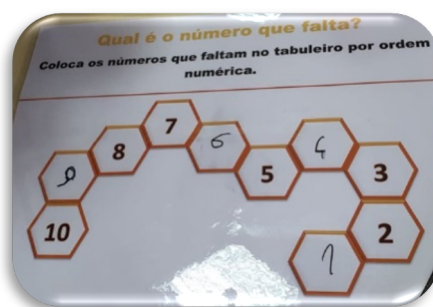


Figura 17- Jogo matemático "Descobre o número que falta"

No geral a atividade correu bem, no entanto, houve 4 crianças que não conseguiam escrever bem os números. Mas, como era possível apagar, estas apagavam e escreviam até perceberem que o número estava escrito corretamente. Eram crianças muito perfeccionista e queriam desenhar a grafia do número perfeitamente.

Num outro momento, em grande grupo, ensinámos uma canção que se intitulava “Eu sou uma abelha”. O objetivo era trabalhar uma vez mais a sua capacidade musical e promover o desenvolvimento da oralidade. As crianças aprenderam a canção sem qualquer tipo de dificuldade, como já vinha sendo habitual e nos dias seguintes queriam reproduzi-la.

Posteriormente solicitámos às crianças que nos fossem dizendo algumas palavras relacionadas com o tema trabalhado ao longo da semana. Enquanto estas nos iam dizendo,

escrevíamos numa folha grande para que todos pudessem visualizar. Pedimos às crianças para que realizarem a divisão silábica com palmas e auxiliámos com alguns cartões coloridos que tínhamos realizado. Era uma atividade recorrente na sala e as crianças já estavam muito familiarizadas com as sílabas. É preciso que a criança comece a ter noção da funcionalidade da linguagem escrita, percebendo que a fala, bem como a escrita transmitem uma mensagem. Neste sentido a criança começa a sentir necessidade de explorar o código escrito e podem começar pelo seu nome. Neste contexto, todas as crianças escreviam o seu nome nos seus trabalhos, e já reconheciam algumas letras, nomeadamente as dos seus nomes. No decorrer da PES, quando as crianças nos viam a escrever, perguntavam aquilo que estávamos a escrever e chegavam mesmo a pedir o nosso caderno e caneta para o poderem fazer.

Na sequência da conversa sobre os abelhas e tudo o que lhe diz respeito, decidimos colocar à disposição das crianças cartões com imagens e a palavra escrita por baixo (anexo IX). O objetivo era as crianças copiarem a palavra, à sua maneira (ver figura 18). Quando as crianças se iniciam na escrita, não se pretende uma letra perfeita, podem surgir desenhos, garatujas ou “formas tipo letra”. As crianças de 5 anos já se encontravam numa fase de escrita alfabética em que já existia uma compreensão das letras que compõem o alfabeto e as crianças compreendiam que a cada fonema correspondia um grafema, mesmo que não soubessem muito bem como este se desenha.



Figura 18- Escrita de palavras

Pensamos que com a realização desta atividade motivámos as crianças para a escrita, ainda que, inicialmente, houvesse crianças que não se estavam a sentir muito à vontade dizendo que não sabiam escrever. No entanto, com o objetivo de lhes transmitir confiança foram vários os elogios e confiança transmitida, para que iniciassem a atividade, depois correu tudo bem e as crianças sentiram-se mais confiantes e quando se propunham atividades do género, eram muito bem recebidas.

3. Prática Educativa em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No contexto de 1.º CEB, a prática decorria normalmente, no entanto com apenas duas semanas de estágio presencial (estávamos no momento de observação) o estágio foi suspenso devido ao estado de pandemia provocada pelo novo coronavírus designado por SARS COV2 e todos os estabelecimentos de ensino do país foram encerrados no dia 16 de março de 2020. Quase um mês depois, e após conversas com a professora cooperante e a professora supervisora, dia 13 de abril de 2020, iniciámos um estágio à distância, que decorreu até ao dia 5 de junho de 2020.

Tivemos de nos adaptar à nova realidade e este estágio consistiu num ensino à distância, ou melhor, num acompanhamento da professora cooperante, nas aulas online. A professora cooperante organizou um horário que incluía aulas síncronas na plataforma online ZOOM, duas vezes por semana, mais concretamente às segundas e às quintas-feiras, e tinham uma duração de mais ou menos 1h30min. Salientamos que apesar de estarem marcadas aulas síncronas, duas vezes por semana, caso houvessem dúvidas ou alguma criança sentisse necessidade de obter algum esclarecimento específico em privado ou em grande grupo, era agendada uma nova aula síncrona, por forma a estarmos presentes, a acompanhar e ajudar no processo de ensino da criança, ainda que à distância.

A plataforma ZOOM é uma ferramenta que nos permite a realização de videoconferências que funciona através da internet e necessita de ser descarregada a sua aplicação para poder ser utilizada. Esta ferramenta necessita de ser agendada, no nosso caso em particular, era agendada pelos professores cooperantes e permite a participação ativa dos seus participantes.

As aulas síncronas, na parte inicial, tinham como principal objetivo interagir com as crianças e as crianças interagirem entre si. Seguiam com o esclarecimento de dúvidas e dificuldades das crianças na realização dos exercícios propostos e ainda pelo #EstudoEmCasa e, por último, decorria o momento de revisão de diversos temas, explorados de uma forma mais lúdica.

O estágio presencial acontecia três vezes por semana (de segunda a quarta-feira) e como tal planificávamos apenas três dias. No entanto, devido a todas as alterações que foram necessárias devido à situação de pandemia, também tivemos de alterar os moldes do nosso estágio e das planificações. Uma vez que a professora cooperante estava a planificar uma semana completa intercalada com a professora de outra turma do mesmo ano, pertencente à mesma escola, foi-nos proposto seguir o mesmo esquema de trabalho. De referir que tínhamos duas colegas de turma a realizar estágio com a orientação da

professora mencionada anteriormente, o que fez com que, uma semana seríamos nós a planificar a semana e a semana seguinte seriam as nossas colegas a realizar as planificações. Reforçamos a ideia de que, se considerássemos pertinente podíamos alterar, completar ou acrescentar o que quiséssemos de modo a adaptar à nossa turma. Esta situação verificou-se várias vezes, uma vez que considerávamos haver outros materiais e estratégias diversificadas que se adequavam mais às necessidades das crianças.

Para a realização das planificações semanais seguíamos as propostas do programa #EstudoEmCasa, que foi criado devido à pandemia e pensado, em especial, para as crianças que não tinham a possibilidade ou facilidade em aceder à internet e aos recursos disponibilizados na aplicação ou pelos seus professores. O programa #EstudoEmCasa era transmitido nos dias úteis, entre as 9h00min e as 17h50min, no canal da RTP Memória assegurando que todas as pessoas com televisão em casa, pudessem acompanhar. No entanto, havia outros meios para assistir como por exemplo, por cabo, pela RTP Play e pela aplicação #EstudoEmCasa.

Tínhamos plena noção que as aulas transmitidas pela televisão não eram suficientes, uma vez que não eram adaptadas para cada grupo em particular, mas sim generalizadas para os 3.º e 4.º anos de escolaridade. Como tal, o apoio posterior, feito por nós e pela professora cooperante, era fundamental para as crianças. Corroboramos a ideia de João Costa, Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2020), que, e referindo-se à escola em casa, admitiu que,

Não basta emitir pela televisão, porque estes conteúdos não garantem aprendizagem por si só. Podem ser utilizados por todos, mas não são suficientes. São temas e propostas de trabalho, que só garantem aprendizagem se as crianças forem acompanhadas e orientadas pelas vias possíveis, com as parcerias necessárias (s.p).

Todos os dias, por volta das 9 horas da manhã, na plataforma *Google Classroom* eram disponibilizadas as planificações com uma explicação bastante detalhada do trabalho que as crianças tinham de realizar e como é que podiam aceder ao material. Para isso eram colocadas imagens explicativas com os passos a seguir. Em suma, a planificação servia de guião à criança. Para além das planificações eram disponibilizadas as tarefas a realizar e, se fosse o caso, os links a que as crianças tinham de aceder para poderem realizar as tarefas propostas.

O *Google Classroom* foi pensado e criado especialmente para professores e os seus alunos, com o objetivo de facilitar o contacto e a relação entre os alunos e as crianças, em tempos de pandemia, visto que a plataforma permite um contacto mais próximo entre ambas as partes. O *Google Classroom* é um recurso que permite a partilha de documentos, vídeos, a criação de morais, a realização da avaliação dos trabalhos, entre muitas outras funcionalidades. É de ressaltar ainda que, sempre que alguma criança tinha dúvidas, podia colocar na plataforma, que recebíamos de imediato uma notificação. Por vezes eram colocadas datas para submeter trabalhos, caso fosse ultrapassada, a criança já não conseguia submeter o seu trabalho. Desta forma, estávamos a dar sentido de responsabilidade à criança e, acima de tudo, a fazer com que esta se envolvesse no trabalho que vinha a ser desenvolvido diariamente.

As planificações eram pensadas com o propósito de trabalhar a autonomia da criança e para que esta tivesse e ganhasse o sentido de responsabilidade. Desta forma, estávamos a ir ao encontro de uma metodologia ativa e de descoberta, isto é, o nosso propósito era proporcionar à criança aprendizagens ativas e significativas de forma mais autónoma. Era nosso objetivo que a criança fosse capaz de entrar na plataforma *Google Classroom* autonomamente, descarregasse os documentos necessários e realizasse todas as tarefas sozinha, por fim, que fosse capaz de colocar os trabalhos feitos na plataforma, no sentido de os professores poderem fazer a sua correção e avaliação.

Todo este processo correu lindamente e foi surpreendente o envolvimento de todas as crianças e dos seus familiares que apoiavam sempre que necessário. Com toda a certeza que será um ano que estas crianças nunca esquecerão e que veio ajudar os profissionais da área, a encontrar novas estratégias, obrigando-os a sair da nossa zona de conforto. Trabalhávamos diariamente com diferentes plataformas, como por exemplo o *Google Forms*, *Quizizzs*, *Kahoots*, jogos no *Educaplay*, vídeos explicativos, *Padlets*, e tentávamos encontrar diversas plataformas educativas. O fundamental era haver rigor científico e diversidade, para cativar e motivar as crianças.

Em seguida apresentamos uma descrição das atividades realizadas no contexto de 1.º CEB, que tiveram como base os temas propostos pelo #EstudoEmCasa. Procurámos criar uma planificação que articulasse essas propostas com o tema da nossa investigação, isto é que partisse da área do Português, mais concretamente da leitura, para relacionar com as restantes áreas, sendo elas: a área do estudo do meio, área da matemática e a área das expressões artísticas.

3.1. Uma viagem pelo mundo das temáticas

No 1.º CEB é dada uma grande importância à integração curricular (Alonso, 2000) e sugere-se que as diferentes componentes curriculares devem ser desenvolvidas de forma articulada (Pacheco, 2008). Tal é perceptível e referenciado do Decreto-Lei n.º 55/2018, que afirma que no currículo do 1.º CEB, as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante (artigo 13.º), de cariz obrigatório e nacional são: português, matemática, estudo do meio, educação artística, educação física, apoio ao estudo, inglês (nos 3.º e 4.º anos), tecnologias de informação e comunicação (de modo transversal) e cidadania e desenvolvimento (de modo transversal). Sendo o português uma componente transversal ao currículo, está presente em todos os programas disciplinares e, ainda que de forma indireta, é trabalhado por todos os professores. Mesmo que sejam de áreas diferentes, devem ter isto em conta no momento da planificação.

Na semana que passamos a descrever, os temas sugeridos pelo #EstudoEmCasa e por nós para as diferentes áreas foram os seguintes: matemática - diagrama em caule e folhas; números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão; estudo do meio e cidadania - inter-relações entre natureza e a sociedade; português: o texto narrativo; descobrir características descritivas e argumentativas; o texto dramático; no que diz que respeito à gramática: reconhecer a flexão adjetival quanto ao grau. O nosso principal objetivo era encontrar temas que fossem possíveis de articular, partindo da área do Português.

No primeiro dia, e uma vez que se celebrava o dia da criança (dia 1 de junho) foi nossa intenção trabalhar conteúdos em que se reconhecessem os diferentes povos e as suas semelhanças e diferenças, conhecer e explorar a Convenção sobre os Direitos da Criança. O objetivo principal era sensibilizar as crianças para a valorização das diferenças e a importância de se respeitar a si próprio e ao outro. Quisemos que as crianças conhecessem outras realidades e contextos sociais, para refletirem e perceberem que temos o privilégio de viver em democracia, no entanto, existem situações bem diferentes das nossas no mundo.

É importante que a criança tenha a perceção que o ato de ler requer algum propósito, uma interpretação, está subjacente uma intenção. Desta forma, foi enviado um PowerPoint em formato de vídeo com a narrativa “*O lápis mágico de Malala*” de Malala Yousafzai. O livro foi digitalizado para as crianças poderem acompanhar a respetiva leitura e caso preferissem, podiam retirar o som e liam autonomamente. Este livro retrata

a história verídica de Malala que pretendia um mundo melhor. Malala vivia no Paquistão e desejava ter um lápis mágico que concretizasse todos os seus desejos, sendo que, o seu maior desejo era que o mundo fosse melhor e que todas as crianças tivessem direito a ir à escola, algo que no seu país não se estava a verificar. Malala cresceu e transformou o seu lápis mágico num lápis real que utilizava para escrever a sua história e para lutar pelos seus direitos.

O site online da Bertrand apresenta a biografia de Malala, dizendo que, Malala Yousafzai é cofundadora e membro da administração da Fundação Malala. Ela iniciou a sua campanha pela educação aos onze anos, quando fez um blogue anónimo para a *BBC Urdu*, acerca da vida durante o regime Talibã no vale do Suat, no Paquistão. Inspirada pelo ativismo do seu pai, Malala começou a advogar publicamente a educação das raparigas, atraindo a atenção dos órgãos de comunicação social internacionais e vários prémios internacionais. Aos quinze anos, foi atacada pelos talibãs por falar publicamente. Malala recuperou no Reino Unido, e continuou a sua luta pelas raparigas. Em 2013, fundou a Fundação Malala com o seu pai, Ziauddin. Um ano depois, recebeu o Prémio Nobel da Paz como reconhecimento pelo seu esforço para fazer com que todas as raparigas concluas doze anos de educação gratuita, segura e de qualidade.

Ao apresentarmos este livro queríamos que as crianças percebessem a importância de lutar dignamente pelos nossos objetivos e sonhos, podendo com trabalho, persistência e empenho atingi-los. Para além de trabalharmos estas questões, a leitura do livro permitiu-nos ser o ponto de partida para a exploração dos restantes temas, como por exemplo os direitos da criança.

No fim da história, decidimos propor um desafio em nome de Malala que consistia no seguinte: a cada criança era atribuído um país diferente e cada uma tinha de pesquisar informações sobre esse país. Mais concretamente, tinham que encontrar direitos das crianças que não estavam a ser respeitados e pensar em estratégias para defender esses direitos. Para a pesquisa, propusemos que as crianças fizessem a sua pesquisa no *site* da *ONU News*, uma vez que se trata de um *site* fidedigno e com informações atualizadas.

Após a sua pesquisa, as crianças deviam redigir um texto narrativo. Uma vez que na semana anterior tinha sido trabalhada a notícia, com o propósito de recordar. As crianças foram convidadas a serem jornalistas por um dia e apresentar o seu texto como se fossem jornalista e gravarem para ser colocado no *Padlet*.

Apesar de esta atividade ser apenas uma sugestão, todas as crianças a realizaram e foi possível obter resultados extraordinários. Houve crianças a vestirem-se a rigor com fato, camisa e gravata para realizar o vídeo; outras crianças fizeram o microfone com materiais reutilizáveis que tinham em casa; outras crianças contaram com a colaboração das famílias e realizaram entrevistas às famílias. Uma criança fez uma vídeo montagem em que a criança estava sentada nos estúdios do telejornal, tal como vemos diariamente na nossa televisão. Sem dúvida alguma que houve um trabalho extraordinário e criativo por parte das crianças e um enorme empenho na concretização da tarefa.

Visto que estávamos a trabalhar os Direitos das Crianças, achámos que fazia todo o sentido apresentar um livro, através de um Powerpoint, pela autora Luísa Ducla Soares sobre a Convenção dos Direitos das Crianças. Uma criança, de cada vez, lia um direito e tecia um comentário sobre o mesmo. É indispensável dar a oportunidade à criança para expressar a sua opinião, desenvolvendo assim o seu sentido crítico. O nosso objetivo era que as crianças ganhassem consciência desde cedo dos seus direitos e dos seus deveres. Crianças informadas e conscientes dos seus direitos poderão mais facilmente ser cidadãos ativos na sociedade. Posteriormente, iniciamos o debate “a magia está em nós e na nossa voz!”, em que cada criança fez a sua apresentação. Uma vez mais, e sem que fosse pedido, houve crianças que fizeram uma apresentação diferente. Por exemplo, houve uma criança que tinha um globo e começou por nos informar onde ficava o seu país, disse algumas características e só depois apresentou os direitos das crianças que não estavam a ser respeitados nesse país. Esta criança fez questão de vestir um fato com uma camisa e a sua gravata. As estratégias utilizadas pelas crianças tornaram a aula dinâmica com aprendizagens significativas. Com estas apresentações percebemos que as crianças pesquisaram bastante, adquiriram conhecimentos sobre o mundo e sabiam alguns dos acontecimentos atuais que punham em causa os direitos humanos. Demonstraram ter pensamento reflexivo, que lhes permitiu debater, defender, criticar e até propor estratégias para melhorar algumas posturas.

Uma vez que estávamos a falar sobre temas atuais, sobre os Direitos das Crianças, houve uma criança da sala que falou de Greta Thunberg, visto que havia muitas crianças que não sabiam de quem se tratava e uma vez que a pesquisa anterior tinha corrido bem, propusemos que todos fizessem uma breve pesquisa para descobrir quem era Greta Thunberg e quais as causas que defendia. Os resultados das suas pesquisas seriam apresentados no dia seguinte.

Seguimos com a revisão do que era e de como se construía um diagrama em caule e folhas, e para isso recorremos ao *site* Khan Academy. Trata-se de um tema que foi primeiro abordado e visto no #EstudoEmCasa. No entanto, foi de uma forma muito genérica e as crianças manifestaram algumas dificuldades, por este motivo, decidimos fazer a sua revisão de uma forma mais interativa. O Khan Academy é um *site online*, gratuito, em que são disponibilizados vídeos explicativos e jogos de consolidação para temas de matemática. É referido no *site* oficial que os conteúdos nele apresentados são criados por especialistas americanos e adaptados para português pela Fundação Altice, tendo a validação da Sociedade Portuguesa da Matemática e da Associação de Professores de Matemática. Esta ferramenta permite identificar com maior facilidade as dificuldades das crianças e assim ser possível adaptar as estratégias a adotar.

Em seguida divulgámos um roteiro de atividades que tinha explicações e tarefas de todos os temas trabalhados anteriormente nas diferentes áreas de conteúdo. Também fazia parte dos exercícios o diagrama em caule e folhas e a respetiva organização de dados num gráfico de barras.

Mesmo à distância e com todas as limitações que isso possa acarretar, as atividades foram bem recebidas e foi surpreendente todo o envolvimento por parte das crianças juntamente com a colaboração das suas famílias, principalmente na concretização das apresentações individuais. Pudemos verificar que houve empenho, dedicação e as crianças continuavam motivadas e com vontade de aprender.

No segundo dia, iniciámos a manhã a acompanhar o roteiro de atividades para a disciplina de português proposto pelo #EstudoEmCasa. A aula iniciou-se com a leitura da lenda das Sete Cidades, seguida da sua exploração e por fim, uma breve explicação do nome do arquipélago dos Açores. A nossa proposta era que as crianças pesquisassem e falassem com os seus familiares, procurando saber se conheciam alguma lenda. A ideia seria escrever e apresentar a lenda na aula síncrona. Assim, estaríamos a envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças.

Com a intenção de fazer uma breve revisão e consolidar temas anteriormente explorados realizámos um vídeo explicativo sobre a flexão adjetival. Durante a sua apresentação íamos fazendo pausas para explicar e fazer questões, percebendo se as crianças estavam a compreender o conteúdo. Como forma de consolidar e uma vez mais, identificar possíveis dúvidas, solicitámos a realização de um laboratório gramatical intitulado por “*viagem ao mundo dos adjetivos*”. Neste laboratório gramatical tivemos a preocupação de articular com os conteúdos da área de estudo do meio e cidadania.

No 1.º CEB, e nas diferentes áreas de conteúdo, são delineados alguns objetivos como é exemplo, a importância de as crianças se aperceberem e compreenderem as regularidades da língua, para que posteriormente sejam capazes de dominar as regras e processos gramaticais. Objetiva-se que a criança saiba usar o seu conhecimento gramatical na oralidade, mais concretamente na expressão e compreensão oral, na leitura e na escrita, a isto chamamos o conhecimento explícito, uma vez que o conhecimento implícito é aquele que é adquirido de forma espontânea enquanto falante e ouvinte da língua. O laboratório gramatical faz parte de uma estratégia para trabalharmos a aprendizagem pela descoberta. Na ótica de Duarte (1992), o conceito de laboratório gramatical é visto como um potencializador de desenvolvimento da consciência e dos conhecimentos linguísticos através da aprendizagem pela descoberta e que consiste na promoção de aprendizagens a ser desenvolvidas pelas crianças sob orientação do professor que leva à descoberta do conhecimento gramatical.

Ainda em português, mas fazendo um elo de ligação com estudo do meio e cidadania, disponibilizámos dois vídeos sobre Greta Thunberg, indo ao encontro da curiosidade demonstrada na aula anterior e para ajudar na pesquisa que teriam de fazer sobre esta menina. O primeiro vídeo apresentava Greta e contava a sua história de vida e falava sobre as causas que defendia. O segundo vídeo era o discurso que esta ativista jovem apresentou na abertura do Encontro de Cúpula, em 2019. Greta Thunberg é uma jovem ativista, com apenas 16 anos de idade, que defende algumas medidas de consciencialização e prevenção sobre o aquecimento global. A seleção destes dois vídeos, prendeu-se com o facto de considerarmos pertinente consciencializar as crianças para temas atuais daquilo que se passa à sua volta e perceberem que, para termos direito a melhores condições de vida, há quem tenha que lutar por uma causa. A luta pelas causas é um direito e um dever da sociedade e de todos os cidadãos. É relevante sensibilizar as crianças para este tipo de situações, despertando o seu interesse por quererem saber mais. Todos temos direitos e obrigações.

Depois da visualização dos dois vídeos e da pesquisa anteriormente realizada pelas crianças, pedimos para que estas escrevessem três adjetivos que caracterizassem a menina ativista e classificá-los quanto ao seu grau, número e género. Todas as crianças disseram adjetivos como: corajosa, valente, simpática, lutadora, boa, entre muitos outros. Pela descrição percebemos que as crianças tinham compreendido o papel de Greta e que, caso não haja qualquer tipo de alteração por parte das atitudes do ser humano, o planeta Terra sofrerá graves consequências.

Na sequência da aula, aproveitámos para criar um elo de ligação com as propostas do #EstudoEmCasa relativas a estudo do meio. As crianças seguiram o roteiro de atividades propostas pelo #EstudoEmCasa, sendo explorados temas sobre as diferentes profissões e os diferentes setores de atividade económica. Aprenderam a relacionar os diferentes fenómenos físicos, como a distribuição espacial de fenómenos humanos em diferentes escalas. Abordaram, ainda, os produtos alimentares produzidos em Portugal, a pecuária e os seus derivados.

O #EstudoEmCasa recorreu à escola virtual para a visualização de vídeos explicativos sobre a agricultura, técnicas agrícolas e os efeitos destas no ambiente, criação de gado em Portugal e, por fim, sobre a indústria. A escola virtual é uma plataforma educativa digital, que abrange os níveis de educação desde o Pré-Escolar até ao 12.º ano de escolaridade, desenvolvida pela Porto Editora. Nesta plataforma, e tal como refere o *site online* oficial da Escola Virtual, são disponibilizados “recursos e ferramentas de apoio ao estudo e aprendizagem. Individualmente, têm acesso a uma dinâmica de estudo autónomo e orientado com sugestões de atividades e avaliação imediata”. Durante o confinamento esta plataforma ficou disponível para todas as crianças e foram disponibilizados conteúdos adaptados ao ano de escolaridade e apresentados através de aulas interativas, testes, avaliação, vídeos, jogos, entre muitas outras estratégias. Este foi um recurso muito utilizado por diversas vezes ao longo das planificações.

Após a visualização dos vídeos, as crianças realizaram alguns jogos de consolidação no *site online* Educaplay, que tinham sido anteriormente realizados por nós. Os links de acesso aos mesmos foram disponibilizados no Google Classroom, mais concretamente na planificação. O Educaplay é uma plataforma de aprendizagem, *online* gratuito, que permite criar atividades educativas, como por exemplo, sopa de letras, palavras cruzadas, completar textos, diálogos, ditados, relacionar, etc. Já tem um repositório de atividades realizadas por outras pessoas que podemos utilizar e podemos criar de raiz. Basta depois enviar o link às crianças para elas jogarem. Utilizámos variadíssimas vezes o Educaplay para criar atividades educativas para as diferentes áreas e conteúdos. As crianças realizavam as atividades propostas e quando submetiam, caso houvesse algum erro, era corrigido de imediato e recebíamos esse feedback, o que era positivo, uma vez que desta forma, nos permitia perceber se havia alguma dificuldade por parte das crianças.

Seguimos com a aula de matemática, em que foi proposta a visualização de vídeos explicativos sobre três das operações básicas na matemática, nomeadamente, a adição,

subtração e multiplicação. Os vídeos foram também realizados por nós através do programa PowerPoint e posteriormente exportados para vídeo. Esta foi uma estratégia recorrente ao longo da nossa prática, uma vez que as crianças demonstravam interesse e ficavam esclarecidas, pois tinham a oportunidade de ouvir a explicação as vezes que considerassem pertinente e tinham ainda a oportunidade de colocar em pausa para tirar os seus apontamentos ou anotarem possíveis dúvidas.

Os vídeos serviram para lembrar as três operações básicas e, desta forma, permitiram ainda para introduzir a operação básica de divisão. Foram realizados alguns exercícios de consolidação e verificação até a aula síncrona terminar. Em virtude da resolução das tarefas propostas, permitiu-nos constatar que não restavam dúvidas, isto leva-nos a pensar que as estratégias adotadas estavam a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e que estas estavam a acompanhar o ensino à distância de uma forma positiva.

No terceiro dia, iniciámos com a leitura do livro *“Beatriz e o Plátano”* de Ilse Losa. Este livro fazia parte da ordem de trabalhos do #EstudoEmCasa, e recorremos a ele uma vez que tinha um fio condutor com as obras trabalhadas anteriormente e com os temas que pretendíamos explorar no decorrer do dia. Para procedermos à leitura do livro, enviámos o mesmo em formato digital para as crianças lerem e depois, na aula acompanharem a leitura.

O livro *“Beatriz e o Plátano”* de Ilse Losa narra uma história de uma menina que tinha o privilégio de ter um plátano à frente da sua janela. Beatriz, a protagonista da história, adorava aquela árvore: ela fazia parte da sua vida, como uma boa amiga. Até que, um dia as autoridades decidem que aquela árvore não se enquadra na paisagem moderna que tinham planeado para aquela cidade e decidem cortar o plátano. Foi a determinação de Beatriz em querer proteger e defender a sua “amiga” que acabou por convencer as autoridades a desistirem da ideia inicial. Todas as crianças se identificaram com a postura da Beatriz dizendo que “temos de cuidar bem das árvores”, pois “delas depende um bom ambiente”.

Seguimos com a exploração dos temas propostos pelo #EstudoEmCasa que visavam trabalhar os objetivos globais sobre a sustentabilidade, desperdício alimentar, reaproveitamento e a reciclagem. Era nossa intenção que as crianças, uma vez mais, reconhecessem a importância que eles próprios têm no desenvolvimento sustentável e que têm um papel ativo enquanto cidadãos na proteção do ambiente. Disponibilizámos dois vídeos sobre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O

desenvolvimento sustentável é um tema bastante atual uma vez que é uma necessidade atual com visão no futuro. Podemos ler no *site* oficial das Nações Unidas, a este propósito, que,

A Agenda 2030 é uma agenda alargada e ambiciosa que aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (sócio, económico, ambiental) e que promove a paz, a justiça e instituições eficazes. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável têm como base os progressos e lições aprendidas com os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (...) e são fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo.

Assim, foi nosso propósito, uma vez mais, mostrar às crianças o quão importante são as questões ambientais, de paz, segurança, luta pelos direitos dado que estes problemas estão tão presentes no mundo e felizmente são cada vez mais falados e defendidos. A consciencialização para estes temas foi abordada ao longo da PES. Através da Escola Mágica, outra plataforma *online*, propusemos a visualização de uma curta-metragem que abordava temas sobre o desperdício alimentar, o reaproveitamento e a separação de resíduos. A Escola Mágica é uma plataforma que visa potencializar aprendizagens nos seguintes níveis de ensino: 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. Nesta plataforma podemos encontrar vídeos de diversos temas em que são explicados detalhadamente os assuntos. Há ainda desafios e jogos em que se realizam os exercícios de forma mais interativa.

Foi sugerido às crianças que, após a visualização da curta-metragem, individualmente, escolhessem dois problemas e encontrassem as possíveis soluções. Para isso tinham que elaborar um texto argumentativo, descritivo ou uma carta, a escolha ficava ao seu critério. O texto escrito por eles tinha que seguir as respetivas regras e características, já estudadas anteriormente.

Posteriormente abordamos questões gramaticais, mais concretamente a flexão adjetival quanto ao grau superlativo. As crianças deviam procurar no texto escrito, por elas, se encontravam algum adjetivo no grau superlativo e, por fim, deviam escolher mais cinco adjetivos e classificá-los quanto ao género, número e grau. Terminámos a realizar as tarefas propostas no roteiro de atividades do #EstudoEmCasa.

Seguimos o roteiro das atividades propostas pelo #EstudoEmCasa para a aula de matemática e as crianças acompanharam a mesma pela televisão. De modo a tornar mais acessível o conceito de divisão e com o objetivo de as crianças ficarem mais esclarecidas,

utilizámos a tabela da multiplicação mostrando que a divisão é a operação inversa da multiplicação. Para que não restassem dúvidas, preparámos um vídeo explicativo no PowerPoint sobre o algoritmo da divisão. No final, havia alguns exercícios para resolver. Os exercícios eram sobre as quatro operações básicas aprendidas e as crianças inicialmente apresentaram dúvidas e estavam pouco esclarecidas, mas depois de várias explicações e ajuda na realização dos exercícios, pensamos que conseguimos colmatar as maiores dificuldades. Tivemos o cuidado de apresentar exercícios e problemas que podiam ser resolvidos recorrendo a diferentes estratégias e justificações. E, no final de cada tarefa, as crianças foram convidadas a apresentar o modo como resolveram o problema, justificando os seus raciocínios. Talvez assim se tenha contribuído para clarificar os modos de fazer, servindo, de certa forma, para ajudar quem não tinha compreendido muito bem o conteúdo.

No quarto dia, iniciámos com a leitura do texto dramático a “*A Raposa e o Corvo*” do livro “*Teatro às três pancadas*” de António Torrado. Este foi proposto pelo #EstudoEmCasa para o momento da Hora da Leitura. Trata-se de um livro recomendado para o 4.º ano de escolaridade. No entanto penso que através da leitura orientada é um texto de fácil interpretação. Seguimos com a análise textual em grande grupo e posteriormente fizemos a leitura do texto dramático que tínhamos pedido às crianças para preparar em pequenos grupos, formados anteriormente. A leitura foi, de uma forma geral, muito expressiva, decorreu de forma organizada e com a entoação perfeita, ou seja, a maior parte das crianças conseguiu exprimir as emoções e os estados de espírito presentes no texto. No #EstudoEmCasa propôs-se a escrita de um texto dramático e acrescentámos que seria interessante apresentá-lo à turma. Esta tarefa não era obrigatória, contudo praticamente todas as crianças a concretizaram e fizeram questão de ler o texto numa aula síncrona.

Propusemos às crianças que escolhessem cinco palavras sobre um dos diferentes temas explorados ao longo da semana, e em pequenos grupos (organizados *online*) teriam de escrever um poema. A sua leitura na aula, deveria ser feita através da leitura por cores. A leitura por cores consiste em colorir, neste caso versos, com cores diferentes e cada criança, só deve ler o verso que corresponde à sua cor. Torna-se uma leitura interessante e requer uma maior atenção por parte da criança para saber quando será a sua vez de ler. Assim que terminassem teriam de colocar o seu poema no *Padlet*. Embora não tenhamos registos desta atividade, lembramo-nos que, de forma geral, obtivemos excelentes

resultados, poemas coesos, rimas e os assuntos estavam interligados. Houve inclusive algumas crianças que realizaram a sua ilustração.

Seguimos com a aula assíncrona de estudo do meio programada pelo #EstudoEmCasa. Nesta aula, as crianças visualizavam um vídeo sobre a poluição no mundo e sobre os recursos naturais que existem no nosso planeta. Seguimos, na aula síncrona, com a discussão acerca das causas da degradação da qualidade do ar, as fontes de poluição da água e as consequências e ainda sobre a poluição, as causas e consequências que isto traz para o Mundo. Explorámos conceitos como o que era a atmosfera, a camada de ozono e o buraco na camada de ozono. Na abordagem destes temas, mostrámos alguns vídeos explicativos, recorrendo ao Paxi para que as crianças acompanhassem visualmente aquilo que ouviam. O Paxi não é nada mais nada menos que uma mascote pensada para explorar e mostrar o espaço, de uma forma mais dinâmica, às crianças. Este faz parte de um programa educativo da Agência Espacial Europeia- ESA. E é no site da ESA que podemos encontrar variadíssimos vídeos do Paxi.

Para terminar realizámos um *quiz* onde integramos questões sobre todos os temas abordados ao longo do dia. As crianças continuaram a seguir, pela televisão, o roteiro das atividades de acompanhamento propostas pelo #EstudoEmCasa.

Para a disciplina de Matemática utilizámos uma nova plataforma - *a site IXL*, que é uma plataforma *online* cujo foco é potenciar aprendizagens significativas na área da matemática. O IXL permite uma experiência de ensino personalizada, com a visualização de conteúdos completos de matemática, aliados ao currículo desde o pré-escolar até ao 6.º ano de escolaridade, tal como podemos verificar no seu *site* oficial. Aqui podemos encontrar jogos e atividades interativas, com explicações detalhadas de conceitos. A nossa proposta consistia na realização de exercícios sobre a multiplicação e a divisão. Terminámos com a realização de exercícios de revisão sobre as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), uma vez que na aula síncrona iríamos realizar um Kahoot! para avaliação. O Kahoot! é uma plataforma gratuita, com uma forte componente lúdica, que permite construir e aplicar questionários. Neste caso específico, o Quiz foi utilizado como ferramenta de avaliação, gerando um ranking de acordo com a rapidez e o número de respostas corretas às questões colocadas. As crianças gostavam muito de jogar ao Kahoot! e ficavam bem entusiasmadas com a competição gerada, fazendo com que procurassem a resposta certa.

No último dia, uma vez que se comemorava o Dia Mundial do Meio Ambiente, pedimos às crianças que lessem os seus textos descritivos que tinham realizado sobre os

três problemas que tinham escolhido e as suas possíveis soluções. Os textos surpreenderam-nos, bem como as soluções encontradas, pois eram muito ambiciosas, mas de fácil concretização, como por exemplo: ensinar todas as pessoas do mundo a separar o lixo, ter cuidado com as plantas, cuidar bem do nosso planeta.

Disponibilizámos ainda um jogo sobre os 17 ODS, para as crianças poderem jogar em casa juntamente com as suas famílias. O nosso objetivo era que as crianças percebessem o impacto que os ODS têm nas nossas vidas e as medidas que podemos tomar no nosso dia a dia para os podermos alcançar.

Para terminar a semana, foi criado um formulário no *Google Forms* intitulado “*Aprender é semear com sabedoria e colher com paciência!*”, em que colocámos questões sobre todos os conteúdos e todas as áreas trabalhadas ao longo da semana. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de relembrar todos os temas explorados e, através da avaliação do formulário, pudemos perceber se havia dúvidas, ou dificuldades. O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita que permite criar formulários *online*. Esta é a ferramenta ideal para avaliar os conhecimentos, fazer questões de resposta aberta, de escolha múltipla, entre outras opções.

A realização do formulário correu muito bem, no geral as crianças não tiveram dúvidas e alguns dos erros apresentados demonstrava apenas falta de atenção ou distração. Contudo, realizámos uma aula síncrona onde revimos todas as questões do questionário, bem como a sua resposta, procurando contribuir para o esclarecimento de dúvidas, caso as houvesse, mas também, para entender que aprendizagens as crianças tinham feito.

Com a conclusão da descrição da ação educativa no contexto de 1.º CEB, é possível percebermos que houve uma forte preocupação em proporcionar tarefas que promovessem a articulação curricular horizontal, mesmo que à distância. Sempre que possível partimos de narrativas para de seguida criar atividades com um fio condutor para as restantes áreas.

Apesar de grande parte das atividades e tarefas ter sido uma seleção nossa, importa salientar que essa escolha estava condicionada às orientações do #EstudoEmCasa que tivemos o cuidado de respeitar, adaptando sempre que necessário os temas sugeridos. Conseguimos ter noção que através da articulação horizontal deixa de existir uma compartimentação dos saberes e obtermos aprendizagens mais significativas, contribuindo assim para uma educação integrada e completa.

Cabe ao professor, como principal agente do desenvolvimento curricular, dinamizar o currículo, adequando as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho às características e necessidades do/da grupo/turma que tem, tal como defende Roldão (2018).

Apesar de todas as vicissitudes e particularidades que teve este estágio, marcado pela situação de pandemia, pudemos constatar que houve um forte envolvimento das crianças na concretização de todas as atividades propostas e foi evidente o interesse e entusiasmo no decorrer da PES.

Ponto IV- Reflexão sobre a promoção da leitura na prática educativa numa dimensão de articulação curricular

É fundamental referir que para a realização das planificações das EA tivemos em conta os documentos orientadores, as necessidades e interesses das crianças, as informações prestadas pelas educadoras de infância e professores cooperantes com quem tivemos o privilégio de trabalhar. Pretendemos ainda que as planificações fossem ao encontro do tema da nossa investigação, mais concretamente “*Como promover a leitura numa dimensão de articulação curricular?*”.

O processo de ensino-aprendizagem só é significativo quando o professor reconhece a importância que a criança tem enquanto sujeito do conhecimento, para isso as suas ideias, cultura, meio social e o meio envolvente devem ser valorizados. Desta forma, a construção de conhecimento é facilitada e significativa, assim promovemos a mediação pedagógica. Esta mediação consiste em “pegarmos” nos conhecimentos já adquiridos e partirmos para a construção de novos conhecimentos. Uma das estratégias consiste em estimular as crianças a comunicar, por via de diálogos, debates ou chuva de ideias, leitura de textos, entre outros. Neste caso, é objetivo recorrer à leitura como um mediador pedagógico, tendo em consideração uma articulação horizontal, curricular. A articulação horizontal, grosso modo, diz respeito às possíveis relações existentes entre diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento. Esta procura ser transversal e ligar determinados conteúdos de uma dada área, a outras. A leitura, bem como as outras aprendizagens na área de português, assumem essa transversalidade. A leitura está presente em qualquer área e é impensável trabalharmos qualquer disciplina sem lermos um enunciado ou os conteúdos a serem abordados e explorados. As Aprendizagens Essenciais (2018) apontam-nos precisamente esse caminho, tal como podemos verificar no que ao 3.º ano de escolaridade diz respeito, o domínio da leitura, “abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua” (p. 3).

À vista disso, torna-se menos complexo o facto de partirmos da leitura para promover a articulação curricular, mais concretamente, a articulação curricular horizontal.

Ao fazermos uma breve leitura das propostas para a área de português, constatámos que existem textos que se enquadram em temáticas que são abordadas a matemática e

estudo do meio, mas não encontramos mais nenhuma preocupação de articulação. Pensamos que caso existisse essa chamada de atenção, seria mais fácil a sensibilização do docente para uma prática articulada.

A leitura de textos diversificados promove um enriquecimento pessoal e cognitivo, proporcionando aprendizagens mais significativas. A partir de narrativa, pretendíamos que estas fossem suportes pedagógicos para trabalhar outros conteúdos com a intencionalidade de interligar as diferentes componentes curriculares com uma continuidade e sequencialidade lógica.

É essencial que o profissional de educação seja inovador, crítico das suas práticas, realizando reestruturações e adaptações do currículo, fazendo com que as EEA sejam adequadas ao grupo, significativas, que estimulem o pensamento crítico, contribuindo para a formação de crianças autônomas, críticas, participativas, construindo uma cidadania ativa.

Nas EEA descritas anteriormente em creche, pré-escolar e 1.º CEB, podemos constatar que todas as atividades foram desenvolvidas partindo da leitura de um livro. Todas as crianças demonstraram interesse em ouvir histórias, contadas de formas distintas, e esse foi o nosso foco, encontrar estratégias diversificadas para o fazer, ainda que, em contexto de 1.º CEB tenhamos ficado mais limitadas, devido à situação pandémica.

Em creche, as EEA desenvolvidas procuraram articular as áreas curriculares e os saberes das crianças, procurando “articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem” (Silva, et al, 2016). Assim, a articulação poderá fazer-se a

partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio, para integrar outros; (ii) apoiar a criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras; (iii) diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima (Silvia et al., 2016, p.32).

Relativamente à nossa prática, procuramos desenvolver atividades que potencializassem as capacidades e competências das crianças partindo, do livro, adotando uma perspetiva de espiral (ver figura 19).



Figura 19 – Articulação a partir do livro *Há um monstro no teu livro*

A EEA em creche teve como ponto de partida a leitura do livro “*Há um monstro no teu livro*” de Tom Fletcher. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foi nossa intenção desenvolver o gosto pela audição de histórias, uma vez que se deve despertar este gosto, desde cedo. Explorámos a narrativa com as crianças, em grande e pequenos grupo. As crianças ainda não conseguiam dialogar, mas, reproduziam diversos sinais sonoros que demonstravam a sua satisfação ao verem as imagens dos livros e a ouvirem as histórias contadas. Ao realizarmos a leitura trabalhámos ainda o domínio da educação física, uma vez que demos a oportunidade às crianças de explorarem e desenvolverem as suas capacidades motoras, visto que a história requeria a realização de movimentos do corpo, para podermos ajudar o monstro. Enquanto as crianças exploravam as possibilidades do seu corpo, estávamos atentas e encorajávamos a melhorar, valorizando as suas tentativas. No que respeita ao domínio da educação artística, trabalhou-se mais concretamente o subdomínio das artes visuais, proporcionado um ambiente educativo estimulador em que promovemos a exploração livre diversos materiais. No domínio da matemática foi trabalhado através da construção dos monstros, explorando assim as formas geométricas (círculo, quadrado e triângulo), criámos diversas oportunidades de contagem, nomeadamente a contagem de frutos e a realização de jogos que implicavam contagem. No que concerne a área do conhecimento do mundo, o nosso foco passou pela estimulação do interesse e curiosidade da criança. Apoiámos e

incentivámos as crianças a realizarem novas explorações e experiências, como foi o caso dos frutos secos ou dos materiais de artes visuais.

Através desta breve descrição podemos perceber que por meio da diversidade das atividades e tendo em conta a nossa intencionalidade e as estratégias utilizadas, procurámos fomentar o desenvolvimento global das crianças, a autonomia e o gosto pela leitura.

Ao nível da educação pré-escolar, uma vez mais, as EEA evidenciaram um conjunto de atividades adequadas ao grupo de crianças tendo em conta os interesses e necessidades individuais e do grupo. A leitura esteve na base das diferentes EEA que desenhámos e implementamos na sala de atividades. Lemos vários livros, como por exemplo: “*Cuscas no Castelo de Guimarães*” de Paulo Santos, “*O Lápis Mágico de Malala*” de Malala Yousafzai, “Os três reis magos e a estrela cintilante” adaptada por nós, “*Zuns e Zins*” de José Dias Pires, entre muitas outras que foram exploradas pela nossa colega de estágio e também pela educadora cooperante, com o objetivo de partir deles para organizar as aprendizagens e articular conhecimentos. Partíamos de um tema e procurávamos congrega os vários domínios das áreas curriculares.

Fazendo um balanço geral do estágio em contexto pré-escolar, e no que respeita o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, podemos referir que disponibilizámos materiais diversos, que promovessem o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Deixámo-los nas áreas da sala. Contámos histórias diariamente, fomentámos conversas em grande e pequeno grupo, foi dada a oportunidade de as crianças recontarem ou contarem novas histórias e fazerem a sua representação. No que concerne às narrativas, observámos, muitas vezes, as crianças a procurar os adultos para que lhes lessem histórias, e verificámos, com o passar do tempo, que o grupo foi ganhando autonomia e fazia a “leitura” da história autonomamente. Apesar de não saberem ler, no sentido mais estrito deste conceito, recorriam à imaginação e através das imagens contavam a sua história. Por norma era na área da biblioteca que as crianças faziam a leitura, o mais interessante é que começámos a verificar que esta área começou a ser das mais procuradas. Por vezes as crianças juntavam-se e uma fazia a leitura para as restantes ou faziam a leitura individualmente. Houve uma enorme alteração por parte das crianças relativamente a este ponto, crescendo o interesse e entusiasmo em ouvirem atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos. Proporcionámos momentos com uma componente mais lúdica, realização de jogos, brincadeiras com rimas, reconstrução de palavras a partir de sílabas, procura do significado de palavras desconhecidas, contagem

do número de sílabas de uma palavra. Na identificação do número de sílabas, por exemplo, as crianças tinham que fazer a sua comparação usando os termos “mais do que” e “menos do que”, desta forma, faziam a comparação de quantidades, do domínio da matemática. Quanto à abordagem à escrita, explorámos diversos suportes de escrita, diferentes tipos de textos o que nos permitiu trabalhar a escrita e a sua funcionalidade. Desta forma, as crianças perceberam que a escrita está presente na vida quotidiana. Para uma melhor perceção, as crianças tiveram oportunidade de experienciar diversas formas de utilização da escrita, como por exemplo: registos de presenças, e do tempo, a escrita de cartas, construção de cartazes, identificação das áreas, entre outros.

Relativamente ao domínio da matemática também houve a preocupação de disponibilizar materiais para motivar e dar a oportunidade de as crianças realizarem contagens, operações básicas (adição e subtração), ordem crescente e decrescente e todas estas atividades eram articuladas com os textos explorados. No que diz respeito à área do conhecimento do mundo, uma vez mais, valorizámos o interesse, a participação, a interação, a exploração e a descoberta das crianças como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, promovendo novas aprendizagens. Privilegiávamos os momentos em grande grupo, no sentido de promover uma participação ativa das crianças, de modo a aprenderem e confrontarem ideias diferentes das suas, aprendendo a respeitar a opinião do outro, algo que acontecia diariamente, principalmente com as crianças mais velhas da sala. As crianças tiveram a oportunidade de manipular, identificar, explorar e utilizar instrumentos necessários para a concretização de atividades práticas, mais concretamente, as atividades práticas experimentais que causavam um fascínio enorme nas crianças. Quando realizávamos este tipo de atividades, as crianças tinham de fazer o registo das previsões e posteriormente o registo da experiência, realizando no fim as comparações de ambos os registos. As crianças tinham que ilustrar os seus registos.

Em sala tínhamos dois computadores e as tecnologias foram um recurso utilizado diariamente nas suas variadas vertentes, com por exemplo: pesquisa, audição de música, visualização de vídeos, jogos, entre outros.

Quanto à área de expressão e comunicação, mais concretamente o domínio da educação física, semanalmente havia uma aula organizada e dada por uma professora do agrupamento e duas vezes por semana tinham a caminhada matinal que fazia parte do projeto *PéAtivo*. Além disso, quando possível, era dada a oportunidade de as crianças explorarem livremente o espaço exterior. Desta forma estavam a desenvolver

variadíssimas capacidades motoras. Dentro da sala de atividades, através de jogos rítmicos (dança, por exemplo- subdomínio da Dança) e jogos com movimentos (“rei manda”, atividades mimadas, canções- subdomínio da música), era igualmente permitido o desenvolvimento e movimentos corporais. No domínio da educação artística, mais concretamente o subdomínio das artes visuais, era uma das áreas muito requisitada pelas crianças, contudo, cingiam-se muito à pintura. Como tal, incentivámos diariamente as crianças a fazerem desenhos, usando marcadores, lápis de cor, lápis de cera, a fazer recortes e colagem, oferecendo mais possibilidades para serem criativas. Por norma, as suas reproduções artísticas envolviam os temas abordados no decorrer do dia. No subdomínio do jogo dramático/teatro, as crianças experienciaram diversas formas de contar histórias através da representação e dramatização. Procurámos fazer com que dramatização das histórias, também fosse diferente. Podemos recordar por exemplo, uma avó contadora de histórias, uma dramatização com fantoches, uma minipeça teatral, teatro de sombras, entre outros. Salientamos que todo o material ficava na sala e as crianças tinham a oportunidade de o explorar livremente na área da dramatização. As crianças adoravam fazer a dramatização das suas próprias histórias e explorarem os materiais, sendo os fantoches os mais desejados.

Em suma, é-nos fácil entender a função do livro de literatura para a infância no desenvolvimento das restantes atividades e tarefas, uma vez que todas elas estavam articuladas de alguma forma. Por exemplo, se o tema do livro era sobre as abelhas, como foi descrita numa das EEA apresentadas, então as restantes atividades tinham um elo de ligação com a história das abelhas (ver figura 20).



Figura 20- Articulação a partir da história “Cuscas no Castelo de Guimarães”

Foi de grande importância complementar as áreas existentes e criar novas áreas, isto trouxe um grande interesse por parte das crianças que se veio a verificar na sua participação e envolvimento ativo.

No 1.º CEB e conforme já referimos, a situação de pandemia ditou o fecho das escolas e o estágio decorreu de forma não esperada. Esforçámo-nos no sentido de fazer chegar às crianças um grande leque de livros que abordssem diferentes temáticas e que os ajudasse a estudar, caso fosse necessário.

Utilizámos como suporte pedagógico as narrativas, aprofundando diferentes componentes do currículo, dando desta forma continuidade e sequencialidade às atividades. Nem todos os livros que explorámos faziam parte do PNL, no entanto, tentámos encontrar livros que abordssem temas capazes de articular com as restantes áreas e principalmente que motivassem as crianças a ler e aprender, tendo, desta forma, uma experiência gratificante de leitura e aprendizagem. Podemos sublinhar que após a leitura das narrativas pensávamos em estratégias para possibilitar às crianças aprendizagens de forma articulada. Valorizámos as experiências do domínio da leitura, educação literária, escrita e oralidade. Tínhamos um grupo fantástico, com um espírito entusiasta, criativo, investigativo, participativo, tinham “sede” de aprender, o que facilitou o trabalho, dando-nos mais vontade em procurar e encontrar estratégias

inovadoras e diversificadas. Os livros funcionaram como um eixo motivador, como suporte pedagógico para aprofundar os conteúdos de forma articulada.

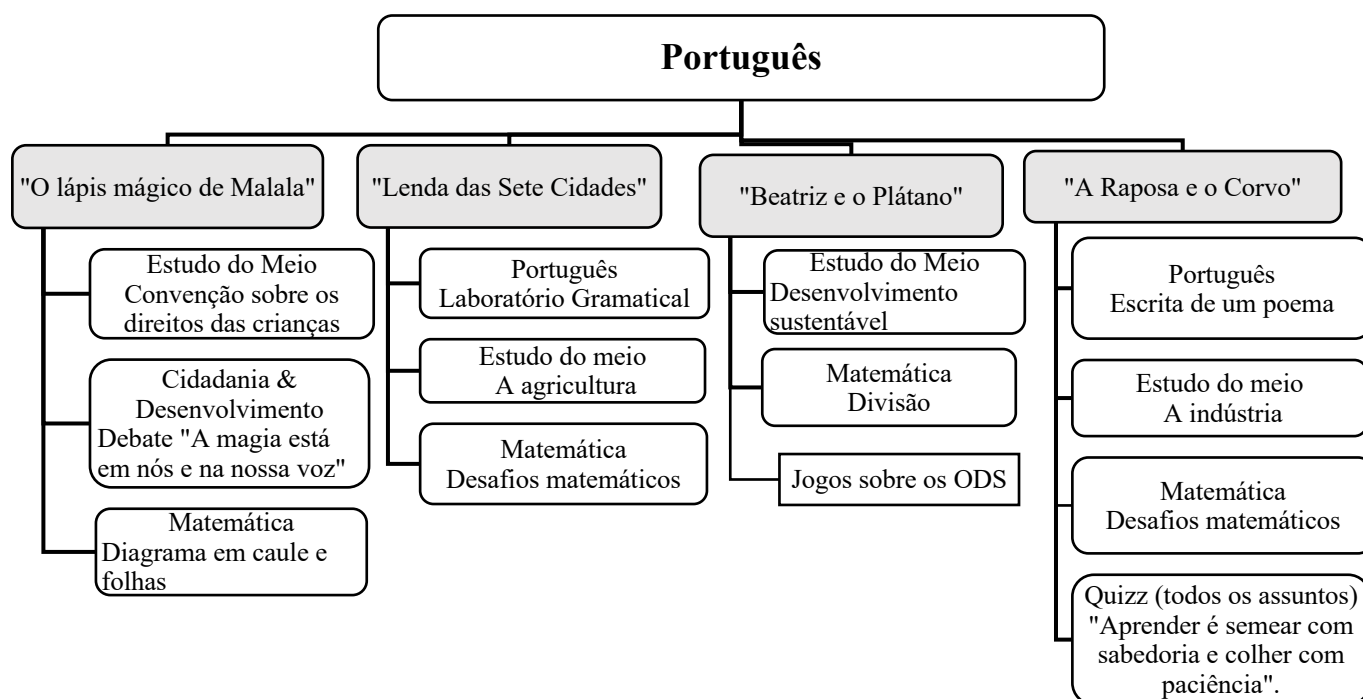


Figura 21- Articulação a partir da leitura

Com podemos verificar na figura 21 os temas seguiram um fio condutor, apesar de serem temas diversificados, a leitura tornou-se facilmente transversal. Tal como foi anteriormente descrito, foi a partir dos temas acima mencionados que planificámos um conjunto diversificado de atividades, tendo a preocupação de articular os conteúdos com as restantes áreas disciplinares. O foco principal foi promover a articulação horizontal, abordando saberes capazes de contribuir nas restantes áreas de conhecimento, esquecendo a compartimentação dos saberes.

Seguindo a linha de pensamento de Roldão (2018), que afirma serem os professores os principais responsáveis em gerir e desenvolver o currículo, estes devem de dinamizar o currículo, adequar estratégias, conteúdos, metodologias e atividades ao/à grupo/turma que cada um tem, bem como à especificidade de cada criança. Há que considerar que ainda há um forte vínculo disciplinar uma vez que “os currículos escolares continuam a privilegiar uma organização fundada nas disciplinas apoiada numa docência também ela fortemente disciplinar.” (Leite, 2012, p. 89).

Podemos constatar que houve uma grande preocupação nas EEA em desenvolver estratégias e momentos em que fosse possível desenvolver o espírito de grupo e trabalho

em equipa, desta forma, foram vários os momentos em que demos oportunidade às crianças de realizarem tarefas quer individual, quer em grupos. Nesta linha Barreira e Moreira (2000) dizem que “o aluno, em cooperação com os seus colegas e professores, realiza a aprendizagem, colocando os seus conhecimentos em interação com os novos conhecimentos a aprender” (p. 19). O aluno passa a ser o criador dos seus conhecimentos adquirindo e construindo aprendizagens significativas. Outro aspeto que podemos salientar foram os momentos de discussão e debate em que foi possível a partilha de conhecimentos e ideias entre todos os participantes. Os debates foram momentos de grande importância, ainda que à distância. As crianças, estando nas suas casas, debatiam todos os temas de forma informada e sem qualquer problema.

Com isto é perceptível a importância que o professor tem em procurar inovar na forma como partilha o conhecimento. Sendo este um agente crítico daquilo que quer trabalhar, deve de ser capaz de fazer as adaptações curriculares necessárias, suscitando, desta forma, um maior interesse por parte das crianças, o que contribuiu para que as experiências de aprendizagem permitissem à criança a descoberta, colaboração, experimentação, aprendizagens múltiplas. Assim contribuímos para a formação de futuros cidadãos autónomos, participativos, competentes e críticos.

No nosso entender, se a articulação curricular horizontal estiver presente no ensino, as aprendizagens das crianças poderão ser mais significativas. Com isto queremos dizer que as aprendizagens adquiridas permitem atribuir sentido aquilo que estão a aprender relacionando-as com situações já vividas, ocorrendo desta forma um confronto com o novo conhecimento que adquirem e o conhecimento que já possuíam.

Em suma, foi-nos possível constatar o forte interesse e participação por parte das crianças, ainda que à distância. Fez todo o sentido partir da leitura, uma vez que tivemos a sorte de ter um grupo que adorava ler, inclusive, diariamente e de forma individual as crianças apresentavam um livro que tinham lido e todas, sem exceção, queriam mostrar aos colegas o livro selecionado.

Parece-nos que o simples facto de a leitura servir como um ponto de partida para a abordagem dos restantes conteúdos despertava curiosidade nas crianças em perceberem os temas que iríamos explorar, havendo uma partilha, constante de ideias, havendo novas descobertas e aprendizagens com sentido e significado.

Considerações finais

As crianças devem ter a oportunidade de participar em atividades diferentes, em que sejam utilizadas estratégias e métodos de ensino diversificados. Cabe ao educador/professor de cada grupo/turma encontrar as estratégias e os métodos de ensino que considere mais pertinentes para o/a seu/sua grupo/turma, com a finalidade de formar crianças mais participativas, autónomas e em que as suas aprendizagens sejam significativas e enriquecedoras para a sua vida futura. No desenrolar do presente relatório descrevemos e refletimos sobre as experiências de ensino-aprendizagem realizadas em creche, na educação pré-escolar e no 1.º CEB, tendo como intenção proporcionar múltiplas atividades e enriquecer os conhecimentos e saberes das crianças.

Chegado este momento, refletimos sobre os contributos e as dificuldades que surgiram no decorrer da PES, reforçando, desde já o quão importante e gratificante foi a nossa experiência, uma vez que nos permitiu um crescimento a nível pessoal e profissional.

A experiência de PES contribuiu na aquisição de estratégias para trabalhar com as crianças respeitando a sua individualidade, interesses e necessidades. Os momentos de observação, cooperação, intervenção e diálogo com as educadoras e professores cooperantes foram essenciais para a procura e aquisição de novas aprendizagens, mas fundamentalmente para recolhermos o máximo de informações sobre os/as grupos/turmas de crianças com quem iríamos trabalhar.

Numa fase inicial, as expectativas eram de grande ansiedade, medo e uma enorme vontade de iniciar o nosso percurso. Isto verificou-se em todos os contextos, embora no 1.º CEB a expectativa fosse maior, uma vez que se tratava de uma experiência e um contexto novo e que não tínhamos tido a oportunidade de conhecer assim tão bem.

Foram diversos os momentos de reflexão individual, com a colega de estágio e com os professores. Todos eles se constituíram como pilar para aprendermos mais, para partilhar ideias, para alterar práticas, para encontrar estratégias para uma prática dinâmica e que fosse ao encontro de cada realidade. A reflexão acompanhou todo o percurso da PES.

No que respeita às dificuldades sentidas, estas prendem-se com a capacidade, ou não, de adaptação, num curto espaço de tempo, ao/à grupo/turma, e às metodologias que cada educadora/professora utiliza, bem como na abordagem de algumas temáticas. No entanto, tivemos em consideração que o desenvolvimento das atividades deveria ser o mais interativo e motivador possível, de modo a captar a atenção de cada criança e, desta

forma, fazer com que estivessem predispostas para aprender. Todavia o diálogo com as educadoras e professoras cooperantes, bem como o apoio dos supervisores institucionais, foram fundamentais para ultrapassar as dificuldades e fazer com que as práticas fossem positivas. Gostaríamos ainda de referir que o facto de termos de nos adaptar a um contexto e a metodologias que já estavam implementadas nos obrigou de algum modo, a uma maior procura de informação a nível científico o que se tornou num aspeto positivo a nível pessoal e principalmente no contexto, uma vez que consideramos ter implementado atividades que foram capazes de atrair a atenção das crianças e promotoras do saber. Foi nosso propósito aliar o lado lúdico ao saber, para que as crianças se sentissem motivadas em participar de forma espontânea nas atividades e tarefas propostas.

A relação com as crianças foi um dos aspetos que mais valorizámos ao longo do nosso percurso. O respeito e a afetividade foram dois pilares para a construção da relação saudável que nos foi permitido criar. Enveredámos por uma pedagogia de participação ao invés do tradicional modelo transmissivo, uma vez que, através de atividades mais interativas e que permitam a participação da criança, conseguimos captar o seu entusiasmo, atenção e promover a sua autonomia. Consequentemente advêm aprendizagens significativas. Referimos ainda que as planificações foram sendo ajustadas com base no interesse das crianças, tendo também em consideração a sua motivação e curiosidade.

Percebemos durante o nosso percurso académico a importância que a leitura tem na vida das crianças e por também corroborarmos essa ideia conduzimos a nossa investigação, embora mais teórica, nesse sentido, isto é, procurámos aproximar as crianças da leitura, e assim surge a questão-problema que norteou toda a investigação: *Como promover a leitura numa dimensão de articulação curricular?* De forma dinâmica tentámos promover a leitura no processo contínuo de aprendizagem da criança. Procurámos fomentar práticas em que todas as áreas do saber se interligassem de tal maneira que não fosse possível identificar barreiras, isto é, que não fosse detetável, por exemplo, a transposição da área de matemática para a área do português ou para a área de estudo do meio, no 1.º CEB.

Relativamente à problemática a que nos propusemos investigar, consideramos que os objetivos a trabalhar foram alcançados, embora com algumas alterações em relação ao planeado inicialmente.

O objetivo *potenciar a leitura de narrativas na promoção da articulação curricular*, através da análise realizada anteriormente, consideramos que foi um objetivo

alcançado, uma vez que, no decorrer das EEA, foi-nos possível promover essa articulação partindo da leitura de narrativas diversificadas, tal como demonstramos nos esquemas realizados (consultar figura 19, figura 20 e figura 21). Na concretização dos objetivos, *identificar possíveis estratégias que facilitem a articulação curricular, a partir da leitura; e desenvolver e promover experiências de ensino-aprendizagem articulando a leitura com as restantes áreas do saber*, através das EEA verificamos que a leitura é transversal às restantes áreas do conhecimento. Como tal, facilmente pode ocorrer a articulação curricular horizontal. Para a sua concretização procurámos encontrar estratégias inovadoras, diferentes, apelativas e mais ativas, com o intuito de captar o interesse das crianças, tendo o livro como suporte principal para a articulação com as restantes áreas de conhecimento. No que respeita às atividades que realizámos para potenciar a leitura na articulação curricular horizontal foram pensadas e discutidas com a colega de estágio, os educadores e professores cooperantes e com os professores supervisores antes de serem colocadas em prática. A concretização das atividades foi baseada em discussões/debates, pesquisas e trabalhos em grande e pequeno grupo.

De forma a *fomentar o gosto pela leitura promovendo o contacto com a mesma*, procurámos usar diferentes suportes textuais, tais como: teatro de fantoches; teatro; apresentações digitais; entre outros, o que suscitava um grande interesse por parte das crianças. Era proposto às crianças fazerem leitura dos livros selecionados através da leitura expressiva e leitura silenciosa, as crianças que não sabiam ler, davam asas à imaginação e faziam igualmente a sua leitura. Fomos percebendo que as crianças gostavam de ler e de ouvir ler. Em suma, consideramos que o facto de termos usado estratégias diversificadas de leitura, despertou nas crianças um grande interesse pelos livros e pela leitura, uma vez que constatámos que, na EPE, as crianças começaram a dirigir-se mais à área da biblioteca e à biblioteca escolar. Nas crianças do 1.º CEB não conseguimos observar isso, por causa da pandemia, mas o simples facto de diariamente as crianças quererem apresentar um livro novo, faz-nos retirar a mesma ilação. À vista disso, acreditamos ter atingido os objetivos a que nos propusemos na nossa investigação.

O momento da leitura passou a fazer parte das rotinas diárias nas diferentes instituições. Também tivemos a oportunidade de criar espaços e hábitos de leitura, como na EPE, o que permitiu despertar um maior interesse e participação por parte das crianças na exploração das leituras abordadas, tal como foi possível compreender na descrição e análise da ação educativa nos diferentes contextos.

As práticas desenvolvidas partiram da intenção da leitura permitir que se articulassem as restantes áreas do saber, potencializando aprendizagens com significado e enriquecendo os seus conhecimentos. Pensamos que a articulação se torna clara nos conteúdos e tipo de atividades seleccionadas, procurando-se desenvolver um ensino em espiral e articulado. A leitura permitiu-nos facilmente promover a articulação curricular horizontal, devido ao seu carácter transversal.

As crianças têm acesso aos livros desde cedo, muitas vezes assim que nascem. Como tal é essencial despertar e promover este gosto pela leitura ao longo da vida da criança. É crucial que o educador/professor fomente o contacto com os livros na creche, na EPE e posteriormente no 1.º CEB. Ainda que a criança, nos primeiros anos de vida, não saiba ler nem escrever, é nossa função simplificar a nossa leitura de diferentes tipos de textos e tentar que a criança perceba a mensagem que cada livro pretende transmitir, permitindo à criança imaginar e fantasiar aquilo que ouve. Contar histórias que permitam que a criança conte e/ou reconte histórias, dando-lhes espaço e oportunidade para que inventem e recriem as suas próprias histórias, é também um aspeto relevante.

No 1.º CEB, a criança adquire a consciência do código escrito seguindo-se a aprendizagem da leitura e da escrita, por esse motivo, e neste sentido deve sempre que possível disponibilizar textos literários. Não podemos descurar a ideia de que quanto mais a criança for estimulada e incentivada a ler, mais alargado será o seu vocabulário e estruturado o seu discurso.

No decorrer da nossa formação académica, e na literatura da especialidade percebemos que o educador/professor não deve ser apenas um mediador de conhecimento, muito pelo contrário, deve adotar uma postura investigativa e reflexiva, com competência para despertar a criança para as aprendizagens e contribuir para a sua autonomia, ajudando no seu desenvolvimento e inclusão social, tendo por base as aprendizagens adquiridas na escola. Não descorando a importância de que o educador/professor tem em ensinar a respeitar as diferenças pessoais, intelectuais e culturais existentes na sociedade, este deve assegurar o bem-estar da criança bem como o seu desenvolvimento tanto a nível individual, como cultural. As crianças de hoje em dia, são crianças que, cada vez mais, são sujeitas a diferentes tipos de estímulos, contactam diariamente, e muitas vezes com regularidade, com as tecnologias. Assim teremos de pensar em inovação, diversidade e desafios para que possamos cativar o seu interesse e a participação.

De modo geral, consideramos ter realizado uma prática com recurso a materiais e estratégias diversificadas, propondo atividades desafiadoras e motivadoras proporcionando o desenvolvimento de competências, nunca esquecendo e tendo como base os documentos oficiais e orientadores da prática educativas, aliando a promoção da leitura, numa perspetiva de articulação curricular com as restantes áreas.

Relativamente a aspetos a melhorar, estes dizem essencialmente respeito à abordagem de conteúdos, em que nem sempre utilizámos as melhores estratégias. É importante termos consciência que uma determinada estratégia funciona com um grupo, mas pode não funcionar com outro, e por este motivo temos de adequar as estratégias, pensadas para o grupo em geral, para forma individual. Os momentos de reflexão com os educadores/professores, neste sentido, foram decisivos para inovarmos, para introduzirmos diferentes materiais didático-pedagógicos, para recorrer a novas estratégias. Outra das dificuldades sentidas prende-se com a questão do tempo. No nosso entender, foi pouco o tempo que tínhamos para conhecer o/a grupo/turma, tal como o tempo que passámos em contexto de estágio, também foi muito curto. Uma outra dificuldade aconteceu especificamente no 1.º CEB e tem a ver com a situação de pandemia que vivenciámos durante o período de estágio. O nosso estágio pedagógico ficou inicialmente suspenso devido a esta situação e dias mais tarde retomámos com o ensino à distância. Esta forma de ensinar foi uma novidade e tivemos rapidamente de nos familiarizar com sessões online, sessões síncronas e assíncronas. A postura positiva, aberta e motivadora que as crianças adotaram ao longo deste processo foi fundamental para ultrapassarmos todas as vicissitudes.

Para concluir, podemos dizer que, globalmente, a PES correu bem, foi extremamente positiva e todas as dificuldades sentidas no seu decorrer serviram para nos desafiarmos diariamente a sermos melhores e a crescermos profissional e pessoalmente. Foi uma aprendizagem constante, com as crianças, com os educadores/professores cooperantes e com os supervisores.

De uma coisa temos a certeza, demos o nosso melhor diariamente.

Referências bibliográficas

- Adams, M. J., & Starr, B. J. (1982). Les modeles de lecture. In *Bulletin Psychologie*, XXXV, mayo-agosto, 695-704.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. & Silva, L. C. (2017). Estudos etnográficos em contextos educativos (pp. 147- 170). In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: Uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, (pp. 33-42).
- Alves, J. M., & Roldão, M. C. (2018). *Articulação Curricular. O que é? Como se faz?* Fundação Manuel Leão.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2000). *Pedagogia das competências - da teoria à prática*. Edições ASA.
- Brito, I. M. C. (2014). *O álbum ilustrado e o público juvenil – entre as exigências do currículo e a promoção da literacia visual*. Dissertação apresentada para obtenção de grau de mestre em gestão da informação e bibliotecas escolares. Universidade Aberta. Retrieved from https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4401/1/TMGIBE_IsabelBrito.pdf.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, A. (2006). Transversalidade, compreensão da leitura e gestão flexível do currículo. Dissertação de mestrado em gestão curricular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Chiarelli, L. K., & Barreto, S. d. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*. Retrieved from <https://bit.ly/1uDInXQ>.

- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Artmed.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular-Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série - N.º 15 — 18 de janeiro de 2001.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2018.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Entering the field of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, pp.1-18.
- Dessa, M. L. (2014). *Entre a oposição e a negociação: Um projeto de investigação ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). *Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension*. Reading Research Quarterly.
- Dolle, J. -M. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Horizontes Pedagógicos.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado Martins et al. (Coords.) *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (2008). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza. *Qualidade em educação infantil*. Artmed.
- Gaspar, I. & Roldão, M.C (2007). *Elementos de desenvolvimento curricular*. Universidade Aberta.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Pensa.

Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos.

Liberman, L., Ratzon, N., & Bart, O. (2013). The profile of performance skills and emotional factors in the context of participation among young children with Developmental Coordination Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 87–94.

Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a ciência*. Ministério da Educação e Ciência.

Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Metodologia: questões teórico-práticas*. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 76-105). Porto Editora.

ME (2021). Roteiros de apoio à leitura. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=publicados-roteiros-de-apoio-a-leitura-orientada-em-sala-de-aula>

Mendes, M. & Delgado, C. (2008) *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Morgado, J. C., & Tomaz, A. C. T. V. L. F. (2009). *Articulação curricular – uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da AFIRSE. Universidade de Lisboa (documento policopiado).

Mousinho, R.; Schmid, E.; Pereira, J.; Lyra, L.; Mendes, L. & Nobrega, V. (2008). A aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste processo, in *Revista Pedagógica* 25 (78): 297-306.

Neto, C. A. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Sprint.

Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco (org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto Editora.

Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta (coord.). *Interdisciplinaridade, humanismo, universidade*. (pp. 15-57). Campo das Letras.

- Piaget, J. (1979). *Aprendizagem e conhecimento*. Freitas Bastos.
- Piaget, J. (2006). *Psicologia e pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. Forense Universitária.
- Piek, J., Hands, B., & Licari, M. (2012). Assessment of motor functioning in the preschool period. *Neuropsychology Review*, 22, 402–413.
- Ramos, J. A. S. (2013). *A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança* (tese de mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rodrigues, T. (2019). *Prática de ensino supervisionada- Estratégias para melhorar o desempenho das crianças ao nível da compreensão da leitura*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e cidadania. *Inovação*, (pp. 9-26).
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. D. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Roldão, M. C. (2018). Pressupostos conceituais da articulação curricular. In J. M. Alves & M. C. Roldão, *Articulação Curricular O que é? Como se faz?* (pp. 11-17). Fundação Manuel Leão.
- Sá, C. (2015). Papel do manual didático na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa. In Cristina Manuela Sá & Hérica Lima. *Transversalidade IV [Recurso eletrónico]: contributos do manual de português*. UA Editora. Disponível em https://cidtff.web.ua.pt/docs/Sa_Lima2015_TransversalidadeIV.pdf.
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Papa Letras.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura - Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I. (2011). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º2. Porto Editora.
- Teberosky, A. (1990). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. UniCamp.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. LeYa Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalhos por projeto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, DGDIC.
- Vidal, A., & Antunes, M.L. (2018). *À descoberta do seu bebé*. Editorial Presença
- Vilelas, J. (2009). *Investigação- O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Wieder, S., & Greenspan, S. (2010). *A base emocional da aprendizagem*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.). Edições ASA.

Anexos

Guião: Atividades sobre a Água- separar misturas

1- Finalidade das atividades:

Vamos experimentar diferentes filtros e verificar qual é o que funciona melhor para separar uma mistura de água com areia.

2- Explorações didáticas:

O Raul, a Luísa e a Joana, depois de terem misturado areia e água, quiseram separá-los.

O Raul disse: vamos verter a água com cuidado e a areia fica no fundo.

A Luísa discorda: Não, o melhor é usarmos uma rede e a areia fica lá presa.

A Joana respondeu: Mas assim a areia fina também passa. E se usássemos um papel na rede?

Procedimentos:

- ✓ Discutir com as crianças as soluções apresentadas pelas personagens. Identificar as suas próprias ideias e relaciona-las com situações do quotidiano.
- ✓ As crianças devem separar a “água” (fase líquida) da “areia” (fase sólida), deixando repousar a mistura e depois verter cuidadosamente a água para outro recipiente (decantação).
- ✓ Verificar que a separação não é completa, isto é, a “água” fica turva e a areia está húmida.
- ✓ Explorar com as crianças as outras alternativas para a separação. Escutar e valorizar as suas propostas.

- ✓ Organizar ensaios que permitem verificar a validade das alternativas, disponibilizando diversos materiais/objetos que sirvam de filtros.
- ✓ Perguntar às crianças qual pensam ser o “melhor” e o “pior” filtro e porquê.
- ✓ Aplicar cada um dos materiais nos funis previamente colocados num copo.
- ✓ Preparar as varias amostras a testar. Importante: sempre com a mesma quantidade de areia e Água.
- ✓ Verter a mistura em cada um dos “filtros” a testar e observar o que acontece ao liquido que atravessa o filtro.
- ✓ Confrontar as previsões com as observações. Importante: introduza termos como “filtração”, “separar misturas”, “melhor filtro do que....porque---“.
- ✓ Ordenar os filtros experimentados, do pior para o melhor filtro para separar esta mistura de água e areia.

3- Continuando a exploração:

- ✓ Repetir a atividade utilizando outras misturas- água e café.

BOM TRABALHO!



Anexo II- Tabela de observação- separar misturas

Tabela de observação- separar misturas

Nome: _____

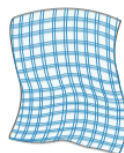
Data: _____



pano



coador de rede



papel de limpeza



filtro de café



Bom Trabalho! 😊

Anexo III - Guião da atividade “Adivinha em quem estou a pensar

Tarefa - Adivinha em quem estou a pensar!

O educador senta-se com um grupo de crianças à volta de uma mesa, ou no chão, e pensa numa delas, sem o dizer em voz alta. Para localizar a criança em que está a pensar, utiliza como pontos de referência as outras crianças. Surgem assim várias afirmações deste tipo, usando vocabulário específico:

O menino em que estou a pensar está entre a

... em frente ao Daniel. Quem é?

... ao lado da Teresa. Quem é?

... à direita da Joana. Quem é?

... está a três lugares do João. Quem é?



Deste modo, as crianças familiarizam-se com termos associados a localizações, para além de descobrirem em quem se está a pensar, interpretando as afirmações efetuadas. Depois de terem compreendido o jogo, podem também ser as crianças a pensarem num colega, sem o verbalizarem e a desafiarem os colegas a adivinhar em quem estão a pensar.

BOM TRABALHO!

Tarefa - Brincar com o ...!

Esta tarefa pode ser realizada usando um boneco ou um brinquedo familiar das crianças. O objetivo é que as crianças interpretem de forma correta afirmações que incluem termos de localização e que consigam executar as ações a elas associadas.

O educador pode contar uma história do Noddy, por exemplo. À medida que vai contando a história, uma criança vai executando as várias ações que vão surgindo. Vejamos um exemplo na sala da educadora Maria:

Maria: E depois o Noddy entrou dentro de casa...

(A criança terá de colocar o Noddy dentro da casa)

Maria: O Noddy, com medo da trovoada, enfiou-se debaixo da sua cama...

(A criança terá de colocar o Noddy debaixo da cama)

Maria: O Noddy, cheio de sono, pulou para cima da sua cama e adormeceu.

(A criança terá de colocar o Noddy em cima da cama)

Maria: O Noddy acordou cheio de vontade de ir à escola, saiu de casa...

(A criança terá de colocar o Noddy fora da casa)

Depois da história ser contada com a ajuda de uma criança, pode também ser pedido às restantes que recontem o que ouviram. Aqui é essencial que o educador vá fazendo perguntas orientando o discurso das crianças.

BOM TRABALHO!



