



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Emanuel Silveira da Rosa

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

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Junho 2016

Agradecimentos

O presente trabalho é o reflexo de um longo caminho que agora termina. Este percurso, embora enriquecedor, foi manifestamente repleto de obstáculos ultrapassados com o apoio da instituição de formação e de várias pessoas que marcaram esta etapa da nossa vida, em particular:

À Escola Superior de Educação de Bragança por nos ter acolhido e dado a possibilidade de realizar este mestrado;

À Professora Doutora Elza Mesquita por ser orientadora e supervisora ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico e por estar sempre presente;

À Professora Doutora Angelina Sanches supervisora no âmbito da educação pré-escolar, pelo seu apoio, pelos conselhos e por valorizar o nosso trabalho;

À Patrícia Freitas, colega de estágio e amiga pelo seu companheirismo e amizade demonstrados ao longo do nosso percurso;

Aos nossos pais pelo sacrifício que fizeram para a concretização desta etapa da nossa vida. Obrigada pela oportunidade e pelo voto de confiança, bem como por terem encarado esta ausência como algo necessário e pertinente para o futuro;

Aos avós paternos que partiram no decorrer desta caminhada longe de casa, e longe deles, e que, enquanto por cá andaram, sempre acreditaram em nós. Aos avós maternos por toda a força manifestada ao longo do caminho dando-nos a segurança necessária para não voarmos sozinhos;

Aos amigos que deixámos para trás, para enfrentarmos uma nova vida e que, mesmo longe, sempre nos ajudaram e incentivaram a atingir os objetivos. Aos amigos que ganhámos ao longo destes cinco anos de estudo, por terem tornado esta passagem pela cidade de Bragança mais leve, fácil e alegre;

A seis pessoas muito especiais que ajudaram muito nesta etapa: a pessoa cara metade, que muitas horas do seu estudo perdeu para nos ler os trabalhos; à nossa irmã que, para além de apoio à distância, se juntou a nós no fim do nosso percurso e no início do seu; a restantes quatro pessoas em falta são os mais novos da família, os nossos primos que foram sempre as primeiras cobaias de exploração de algumas das ideias, pois tomamo-los como fazendo parte de um laboratório de práticas;

Às crianças que nos deram a oportunidade de poder aprofundar os conhecimentos e viver experiências inesquecíveis para que o nosso futuro seja ainda melhor;

A todos e a todas que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta aventura de aprendizagens e partilhas, um muito obrigado.

Resumo

Este relatório de estágio pretende apresentar parte do trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. A prática no contexto da educação pré-escolar foi realizada numa instituição pública com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Em contexto do 1.º ciclo do ensino básico, a mesma decorreu numa escola da rede pública com um grupo/turma de crianças de 7 e 8 anos de idade, a frequentarem o 2.º ano de escolaridade. Nos dois contextos, a prática foi desenvolvida no sentido de responder aos interesses e necessidades das crianças, sendo que as atividades propostas visaram uma aprendizagem realizada através da pesquisa, reflexão e descoberta, pretendendo proporcionar às crianças momentos de aprendizagens significativas, ativas e socializadoras. Neste trabalho, para além da descrição e reflexão em torno da nossa ação em contexto (corporizadas através das experiências de ensino e aprendizagem) apresentamos dados que dizem respeito a uma investigação que desenvolvemos ao longo deste processo e que se fundamenta em alguns dos pressupostos pedagógicos defendidos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), nomeadamente sobre os instrumentos de regulação e monitorização/pilotagem da aprendizagem, tendo sido também realizada, para o efeito, uma revisão da literatura neste âmbito. Neste sentido, a nossa investigação tem como tema *Dispositivos de mediação: monitorização da ação através dos instrumentos de regulação e pilotagem*, e a opção metodológica desta investigação recai sobre uma abordagem qualitativa, tendo como técnicas de recolha de dados uma entrevista semiestruturada realizada às crianças e a observação direta e participante, com recurso a notas de campo e registos fotográficos. Das principais conclusões da investigação salientamos que existem instrumentos de regulação e pilotagem nas salas de aula, mas que os mesmos não são trabalhados de forma a que as crianças entendam o seu objetivo, adquiram autonomia de registo, recebam o *feedback* do seu impacto para a realização de aprendizagens e não usufruem das suas potencialidades pedagógicas.

Palavra-Chave: Dispositivos de Regulação e Pilotagem da Aprendizagem; educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; Prática de Ensino Supervisionada

Abstract

This internship report intends to present part of the work developed in the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, part of the Master Degree in Pre-school and First Cycle of Basic Education.

The practice on pre-school education was performed in a public institution with 3, 4 and 5-year-old children. In the first cycle of basic education context, the practice took place in a public school with a group of 7 and 8-year-old, attending the 2nd year of school. In both contexts, the practice intended to respond children's interests and needs. The proposed activities aimed a learning method based on research, reflection and discovery, wanting to provide significant, active and socializing moments. In this work, beyond the description and reflection on our action in the contexts (corporatized through the education and learning experiences), we present data from an investigation that we developed throughout this process. This investigation is grounded in some pedagogic assumptions defined by the Modern School Movement, namely about regulation and monetarization/pilotage instruments, that required a literature revision about the area. Therefore, our investigation's theme is *Mensuration Devices: monetarizing the action through regulation and pilotage instruments*, and the methodological option falls on a qualitative approach, having as collection techniques a semi structured interview to the children and the direct and participant observation, with camp notes and photographic registration. From the main conclusions of our investigation, we point that: regulation and pilotage instruments do exist in classrooms, but they're not worked in a way that lets children understand it's propose and make them get registration autonomy throughout them, receive feedback on its impact in learning and don't use them in all its pedagogic potential.

Keywords: Regulation devices and Piloting Learning; Preschool Education; 1st cycle of basic education; Supervised Teaching Practice

Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

EPE – Educação Pré-Escolar

Índice Geral

Introdução	13
Capítulo I. Enquadramento Teórico	
Nota introdutória.....	15
1. Movimento da Escola Moderna (MEM).....	15
2. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação.....	19
2.1. Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE).....	20
2.2. Programas do 1.º ciclo do ensino básico.....	21
2.3. Metas de Aprendizagem para educação pré-escolar/Metas curriculares para o 1.º ciclo do ensino básico.....	25
Capítulo II. Abordagem metodológica da pesquisa e caracterização dos contextos	
Nota introdutória.....	27
1. A pesquisa científica em educação: abordagens metodológicas.....	27
2. Inquérito por entrevista.....	29
3. Observação participante.....	31
4. Notas de campo.....	32
5. Registos fotográficos.....	32
6. Caracterização e análise do contexto da educação pré-escolar.....	33
6.1. Caracterização da sala de atividades.....	35
6.2. Caracterização do grupo de crianças.....	37
6.3. Rotina diária do grupo.....	38
7. Caracterização e análise do contexto do 1.º ciclo do ensino básico	39
7.1. Caracterização da sala.....	40
7.2. Caracterização do grupo/turma.....	42
Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio	
Nota introdutória.....	45
1. Experiências de ensino aprendizagem em contexto de educação pré-escolar.....	45
2. Experiências de ensino aprendizagem em contexto de 1.º ciclo do ensino básico.....	50
3. Apresentação e análise dos dados obtidos.....	56
Considerações finais	61

Referências bibliográficas.....	65
Anexos.....	71
Anexo I. Guião da entrevista.....	71
Anexo II. Transcrição das entrevista às crianças (realizadas em grupo às crianças A, B, C, D, E).....	73
Anexo III. Transcrição das entrevista às crianças (realizadas em grupo às crianças F, G, H, I).....	75
Anexo IV. Quadro de conteúdos do 1.º ciclo do ensino básico.....	77

Índice de quadros e figuras

Figuras

Figura 1. Parque infantil do 1.º ciclo do ensino básico.....	34
Figura 2. Parque infantil da educação pré-escolar.....	34
Figura 3. Sala de atividades em maio de 2015 (vista panorâmica).....	36
Figura 4. Planta da sala de atividades em maio de 2015.....	36
Figura 5. Quadro de presenças.....	37
Figura 6. Quadro do tempo.....	37
Figura 7. Campo de futebol.....	39
Figura 8. Parque infantil.....	39
Figura 9. Planta da sala de aulas do 2.º ano	41
Figura 10. Vista panorâmica da sala de aulas do 2.º ano	41
Figura 11. Horário da turma do 2.º ano.....	43
Figura 12. Sementeiras das crianças.....	47
Figura 13. Quadro de rega.....	48
Figura 14. Quadro do responsável.....	50
Figura 15. Regras da Sala de aula.....	53
Figura 16. Respostas obtidas na questão 6.....	58

Quadros

Quadro 1. Constituição interna do edifício do centro escolar.....	33
Quadro 2. Rotina diária do centro escolar.....	35
Quadro 3. Rotina da sala/grupo do centro escolar.....	38
Quadro 4. Contagem das respostas à segunda pergunta.....	57
Quadro 5. Contagem das respostas à terceira pergunta.....	57
Quadro 6. Contagem das respostas à quarta pergunta.....	57
Quadro 7. Contagem das respostas à quinta pergunta.....	58

Introdução

A educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico assumem um papel preponderante na educação. O direito à educação ajuda a sustentar um percurso de vida, suportado por experiências e aprendizagens que poderão vir a contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

O papel do educador/professor deve ser pautado não apenas pelo seu conhecimento científico, mas também por uma ação dinamizadora, uma atitude ativa e reflexiva com vista a crescer profissionalmente com o ensino (Mesquita, 2013).

A prática educativa desenvolvida teve como objetivos colaborar na organização do ambiente educativo, de forma a assegurar o bem-estar das crianças, acompanhá-las e estimulá-las, bem como colocar em prática o conhecimento de natureza técnica, científica e pedagógica, conceber projetos curriculares sustentados na observação, planificação e avaliação da ação educativa, desenvolver a capacidade de agir de forma adequada e coerente perante situações do contexto e, por fim, promover o espírito crítico e reflexivo assente na investigação para o desenvolvimento pessoal, social, ético e profissional que se reflita na nossa prática educacional no presente e no futuro.

O presente relatório pretende dar conta das práticas vivenciadas em contexto de estágio e, por tal, apresentam-se, recorrendo-se à descrição e à reflexão fundamentada, algumas das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, nos anos letivos de 2014/2015 (Semestre II) e 2015/2016 (Semestre I). Trata-se ainda de um trabalho que surge sustentado numa componente teórica, ancorada às Ciências da Educação, isto pelo facto de dar cumprimento ao estipulado no Artigo 10º do Regulamento n.º 51/2014 (Normas Regulamentares dos Mestrados do Instituto Politécnico de Bragança¹) em que se expressa que o formando no seu relatório final

deve envolver componentes de carácter teórico, laboratorial ou de campo, promovendo a abordagem de situações novas de interesse prático atual, a recolha de informação e bibliografia, a seleção fundamentada das metodologias de abordagem, a conceção de uma solução para o problema proposto, sua implementação e a análise crítica dos resultados (p.4209).

¹ In Diário da República, 2.ª série — N.º 29 — 11 de fevereiro de 2014

Do ponto de vista metodológico discorre-se numa investigação sobre a prática profissional, tal como a considera Ponte (2002) “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3).

No que diz respeito à estrutura, este trabalho divide-se em três capítulos. O primeiro capítulo surge dedicado ao enquadramento teórico, no qual se apresenta o quadro teórico que sustenta a dimensão teórica deste relatório para se perceber o rumo dado a atitudes e práticas tomadas ao longo da PES; o segundo é dedicado à abordagem metodológica, sendo descrita a forma como foi realizada a investigação ao longo de todo o seu processo e, por fim, no terceiro, descrevem-se as experiências de aprendizagem realizadas e as conclusões retiradas da investigação realizada.

Por último, dá-se conta das considerações finais do estudo, dando resposta ao problema, apontam-se as limitações e os contributos do mesmo para o nosso crescimento pessoal, profissional e respetiva formação académica.

As referências bibliográficas, bem como os respetivos anexos também se encontram na sequência da estrutura do relatório.

Capítulo I. Enquadramento Teórico

Nota introdutória

O professor/educador tem por obrigação dar a experimentar novas ideias, recorrendo aos mais variados métodos de ensino, de forma a que as crianças se tornem cada vez mais autónomas. Assim, participam na formação de cidadãos autónomos, capazes e preparados para viver em sociedade e em democracia. Para que o ensino e a aprendizagem se constituam experiências rentáveis e enriquecedoras, os educadores/professores devem atualizar os seus métodos de trabalho, abrindo-se às novas teorias pedagógicas que vão surgindo ou sendo renovadas.

No presente capítulo fazemos referência ao Movimento da Escola Moderna (MEM) e, para tal, recorreremos à tese defendida pelo seu mentor, Sérgio Niza (2012), bem como, a Maria da Assunção Folque (1999, 2012) e Charles Hadji (2001), entre outros.

Neste capítulo também temos em linha de conta os documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação de um educador/professor e que norteiam a sua ação diária, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), as *Metas de Aprendizagem no caso da Educação Pré-Escolar*, e o *Programa Nacional do Ensino Básico*, as *Metas curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Estes são documentos oficiais que devem ser usados para garantir o direito à educação e que as competências da criança se desenvolvam da melhor forma em todos os domínios do currículo. Além da criança, como pessoa singular, o educador/professor deve ter em conta as características do grupo/turma e a necessidade constante de estímulo de todas as suas capacidades, desde a curiosidade, atenção e interesses individuais e de grupo. Em suma, a dinâmica das relações é fundamental na qualidade do ensino e da aprendizagem e os documentos oficiais orientadores são uma fonte importante de apoio à prática pedagógica, facilitando a estruturação e organização das atividades educativas a realizar com as crianças.

1. Movimento da Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM) sustenta-se nos pressupostos da Escola Nova, opondo-se às conceções individualistas em relação à educação destinada às crianças.

Enquanto pedagogia ativa, a Escola Nova, foi iniciada na Bélgica por Faria de Vasconcelos, pedagogo português, que entre muitos outros aspetos “valorizava a inteligência e a ação em vez da memória” (Mesquita, 2011, p.35). No entanto, o MEM encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet e na sua pedagogia institucional (Mesquita, 2011).

Em Portugal, o MEM teve como impulsionador Sérgio Niza a partir de meados da década de 60 do século XX, com a criação da associação pedagógica. Este movimento resulta da fusão de três práticas convergentes: o desenvolvimento de um município escolar em uma escola primária de Évora a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a atividade de integração educativa de crianças com deficiência visual do Centro Helen Keller; e a organização, por Rui Grácio, dos cursos de aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores, entre 1963 e 1966.

É precisamente em 1966 que se inaugura então o MEM português, que vem dar repostas às consequências da época. Segundo Folque (2012), as atividades do movimento iniciaram-se durante a ditadura de Salazar, surgindo da necessidade de alguns professores lecionarem, sobretudo aqueles que eram impedidos de ensinar em escolas públicas. Por isso, os professores decidiram inicialmente desenvolver, mesmo em escolas particulares, práticas inovadoras inspiradas na pedagogia de Freinet, utilizando propostas de princípios democráticos e de educação inclusiva.

A ação educativa expressa no MEM estrutura-se em sete princípios fundamentais, a saber:

- os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação, isto é, uma estratégia democrática que orienta o desenvolvimento educativo;
- a atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;
- a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação;
- os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
- a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, com todos os intervenientes;
- as práticas escolares darão sentido imediato às aprendizagens dos alunos, devido ao facto de existir uma partilha constante de saberes e das formas de interagir com a comunidade;

- os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na sala ‘atores’ comunitários como fonte de conhecimento para os seus projetos (Niza, 2013, pp.145 a 148).

O MEM assume uma interação com as famílias e a comunidade, visto que estes elementos se adotam como fonte de conhecimento e de geração de conhecimento no contexto da educação pré-escolar. Assim sendo, a família, bem como toda a comunidade envolvente, deve participar assiduamente em atividades realizadas ao longo do ano. Outra dimensão que deve ser tida em conta são as interações, isto porque a criança quando se envolve numa interação com um par mais experiente ou um adulto, ambos partilham aprendizagens e experiências. Siraj-Blatchford *et al.* caracterizam

as interações de qualidade como ‘partilha sustentada de pensamento’ (...) em que tanto o adulto como a criança estão profundamente envolvidos, num processo de coconstrução (...). As interações de partilha sustentada de pensamento não exigem situações planeadas, podem acontecer sempre que o educador e as crianças se envolvam conjuntamente em atividades significativas (cits. por Folque, 2012, p.90).

Em suma, os educadores associados ao MEM acreditam que a aprendizagem poderá proporcionar, para além de outros aspetos, instrumentos para que os indivíduos possam desenvolver a sua autonomia e assumir responsabilidades, para assim se envolverem ativamente e solidariamente no mundo, além de se poderem realizar social e pessoalmente (Folque, 2012).

A pedagogia do MEM é defendida e colocada em evidência como uma prática pedagógica continuamente refletida para renovar a sociedade. Contudo, surgiram, sustentados numa prática refletida os instrumentos de pilotagem de forma a dar resposta a um tipo de organização do ensino e da aprendizagem e da avaliação. Sabemos também que as crianças têm comportamentos diferentes em situação de anonimato ou de visibilidade, e que os seus desempenhos também mudam se estiverem em situação de comparação social (sobretudo quando em termos sociais existem comparações que são públicas) ou não (quando se diz às crianças que estão todas no mesmo nível, por exemplo) (Hadji, 2001).

De acordo com Niza (2012) os denominados instrumentos de pilotagem encontrados pela sala pertencem a um conjunto de mapas de registos nos quais as crianças podem planificar, gerenciar, refletir e, assim, avaliar as atividades em que participam durante o dia. O autor caracteriza tais instrumentos como um “conjunto de instrumentos de

monitorização da ação educativa” (p.200) e considera-os de extrema relevância para a avaliação e organização do trabalho pedagógico. De acordo com Folque (2012) podemos considerar um trabalho em sala de aulas/atividades tendo em conta os instrumentos designados de regulação e pilotagem das aprendizagens, nomeadamente os que assinalamos de seguida:

Mapa de presença: feito pelas próprias crianças em uma cartolina grande, organizada por colunas capazes de as orientar. Na linha superior encontram-se os dias da semana e o mês, e em uma coluna feita na esquerda estão os seus nomes. À medida que as crianças vão chegando à sala pela manhã, vão até à cartolina e registam a sua presença.

Mapa de atividades: antes de iniciarem o trabalho as crianças dirigem-se para uma cartolina nomeada de mapa de atividades para que façam o planeamento e registem aonde vão querer trabalhar. Os nomes de todas as crianças estão escritos nas colunas da esquerda e as diferentes áreas de atividades estão escritas numa linha horizontal superior. Ao escolher o que trabalhar, cada criança faz um contorno de um círculo na atividade em que deseja participar. Depois da realização das atividades, as crianças dirigem novamente à cartolina e preenchem o interior do círculo. O plano de atividades é considerado um instrumento onde a criança passa por um processo de “autorreflexão sobre a ação” (Folque, 2012, p.55) e, neste sentido, aprende a autorregular a sua atividade. No final de cada mês, cada criança analisa os seus registos no mapa e avalia o seu próprio percurso pelas atividades, devendo ocorrer uma avaliação conjunta das crianças com a educadora/professora.

Inventários: em cada área da sala, é fixada na parede uma listagem de matérias e atividades que podem ser realizadas naquele espaço. Estas listagens são escritas e ilustradas pelas próprias crianças com a ajuda da educadora, para que elas associem os desenhos feitos à escrita e à função da área.

Diário do grupo: o diário do grupo é feito pelas próprias crianças em uma cartolina grande. Este dispositivo existe para que as crianças façam registos semanais individualmente e também em grupo sobre as suas vontades, os seus desgostos, os seus conflitos, bem como as suas realizações. A sua estrutura pode ter, por exemplo, uma divisão em quatro colunas, cada uma delas contendo os seguintes itens de registo para posterior análise e reflexão: “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos”. Sobre este instrumento de regulação Folque (1999) refere que “as primeiras três colunas permitem ao grupo fazer uma avaliação

sociomoral da semana e a quarta uma participação no planeamento organizacional e pedagógico” (p.9). Às crianças é ainda permitido que escrevam e desenhem no diário os momentos que melhor descrevem cada um dos itens, se assim o desejarem, pois não se podem sentir obrigadas ao preenchimento de todos. Este dispositivo deve localizar-se ao alcance de todas as crianças. No final da semana, especificamente na reunião de conselho, as crianças reúnem-se com o(a) educador(a), debatem e dialogam sobre os acontecimentos da semana.

Mapa das regras da vida: as regras registadas no mapa surgem a partir das necessidades e questões sociais vigentes do grupo de crianças, devendo ser as mais atuais possível. Estas são discutidas por todas, e se forem consentidas pela maioria das crianças do grupo são escritas num suporte que se constituirá num dispositivo colocado para que seja visível por todas as crianças, uma vez que contém as regras estabelecidas e que como todas devem ter sido alertadas visam uma melhor organização do grupo e determinam os comportamentos menos corretos que as crianças devem evitar ter na convivência com o *outro*.

Quadros de distribuição de tarefas: como consequência da opção pela abordagem sociocêntrica defendida pelo modelo pedagógico do MEM, sendo que as crianças são estimuladas e incentivadas, desde cedo, a terem responsabilidades. As responsabilidades giram em torno do cuidado referente aos materiais e à manutenção das boas condições de trabalho como, por exemplo, manter a sala limpa, arrumada e organizada. Todas as crianças passam semanalmente por todas as tarefas num processo de rotatividade.

2. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação

A planificação refere-se à ação e ao efeito de planificar, isto é, organizar algo de acordo com um plano. Implica o pensar sobre um ou vários objetivos que temos de fazer cumprir, em conjunto com as ações necessárias à sua realização.

Segundo Rey e Santamaria a planificação pode definir-se: pela duração; pela sua amplitude; pelo seu âmbito; pelas suas características. Quanto ao período de tempo a que se reporta, a planificação poderá ser: de longo prazo, de médio prazo, de curto prazo (cits. por Vilar, 2004).

Para planificar a nossa intervenção no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) apoiamo-nos em documentos oficiais emanados pelo Ministério da Educação, bem

como em alguma bibliografia que nos auxiliou no momento da elaboração da planificação, isto é, num conjunto de documentos orientadores que nos sustentaram e facilitaram o processo. Referimo-nos às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* [OCEPE] (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básico [ME/DEB], 1997), às *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação [ME], 2010), às *Brochuras de Operacionalização das OCEPE* (Mata, 2008; Godinho, & Brito, 2010; Martins, et al., 2009; Castro, & Rodrigues, 2008; Mendes, & Delgado, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), no caso da Educação Pré-Escolar, e ao documento *Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico* (ME, 2004), ao *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) e ao *Programa e Metas Curriculares de Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) no caso do 1.º ciclo do ensino básico.

2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

A educação pré-Escolar foi, a partir de 1997, considerada nos documentos legais como “a primeira etapa da educação básica” (Lei 5/97 de 10 de fevereiro). Sendo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) um dos principais conjuntos de documentos orientadores da educação pré-escolar, possibilitando aos educadores uma orientação mais normativa que lhes permite contextualizar as suas ações pedagógicas (ME/DEB, 1997).

Formosinho considera que “a educação Pré-Escolar é um serviço às crianças e às famílias, é um serviço educativo com uma indispensável componente social e desempenha no nosso sistema educativo a primeira etapa da Educação Básica” (cit. por Cruz, 2008, p.43).

Com a intenção de fazer com que a Educação Pré-Escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as OCEPE

acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (ME/DEB, 1997, p.18).

Como também é referido nas OCEPE, um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar prende-se com “promover o desenvolvimento

peçoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (ME/DEB, 1997, p.15). Deste modo, a educação pré-escolar, constitui-se como a

primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Artigo 2.º da Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, p.670).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar prevê, desta forma, o desenvolvimento holístico e equilibrado da criança.

Em suma, as OCEPE têm a finalidade de ser “um ponto de apoio para a educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p.7).

2.2. Programas do 1.º ciclo do ensino básico

O ensino básico visa assegurar uma formação geral, comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos. Para além dos documentos já referidos no âmbito da educação pré-escolar, existe também um documento orientador no 1.º ciclo do ensino básico que contempla todas as áreas disciplinares, designado por *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, cuja última edição data de 2004. No referido documento expressa-se que o ensino básico contempla nove anos de escolaridade (inclui o 1.º ciclo do ensino básico) e “consubstancia-se, de facto, no quadro de uma formação universal” pretendendo abranger “todos os indivíduos” (ME, 2004, p.11). Refere-se ainda no documento elaborado pelo Ministério da Educação que

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

Este documento vem, de certo modo, orientar os professores de forma a cumprirem homogeneamente os objetivos de cada etapa de ensino, devendo estas serem entendidas como “objectivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica” (ME, 2004, p.16).

É importante que haja continuidade entre o trabalho realizado na educação pré-escolar (EPE) e o desenvolvido, posteriormente, no 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), devendo criar-se uma ponte de articulação e continuidade de conhecimentos para que se proporcionem à criança experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (ME, 2004). Clarificamos, de seguida, cada um destes conceitos.

Aprendizagem ativa é um termo técnico que designa um conjunto de práticas pedagógicas que abordam a questão da aprendizagem realizada pelas crianças sob uma perspetiva diferente das técnicas clássicas de aprendizagem, que incluem aulas discursivas, onde se espera que o professor "ensine" e o aluno "aprenda". Na aprendizagem ativa, entende-se que o aluno não deve ser meramente um “recetor” de informações, mas deve-se envolver, de maneira ativa, na aquisição do conhecimento, focando os seus objetivos e procurando construir conhecimento de forma pró-ativa. O Ministério da Educação (2004) entende que as aprendizagens ativas

pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes. Tal desafio aponta para concepções alternativas que mobilizem a inteligência para projectos decorrentes do quotidiano dos alunos e das actividades exploratórias que lhes deverão ser proporcionadas sistematicamente (p.23).

Aprendizagem significativa é aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de forma substantiva e não regulada com aquilo que a criança já sabe, uma vez que depende do critério e da vontade de cada uma. Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico assinalam que as aprendizagens significativas estão diretamente relacionadas com as vivências das crianças dentro ou fora da escola, decorrentes da sua história pessoal. Acrescenta-se ainda no documento *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* que, igualmente significativos, são “os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” o que “pressupõe que a cultura de origem de cada [uma] é determinante para que os conteúdos

programáticos possam gerar novas significações”. Neste sentido, defende-se no referido documento que as aprendizagens se constroem “significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens” (ME, 2004, p.23).

As aprendizagens diversificadas são “um contributo decisivo para o sucesso escolar de todos sem excepção” (Vieira, & Vieira, 2005 p. 8). Por outro lado, a aplicação de estratégias diversificadas potencia aulas dinâmicas, diversificadas, proactivas, alunos empenhados, professor focado na preparação das aulas e diversidade de materiais complementares no processo de ensino. Considerando a perspectiva que se inscreve na *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* percebe-se que as aprendizagens para serem diversificadas têm de apontar necessariamente para uma vantagem largamente conhecida que se traduz na “utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados”, uma vez que “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (ME, 2004, p.24). Segundo os autores do programa do 1.º CEB as aprendizagens integradas,

decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista (ME, 2004, p.24).

O mesmo documento refere que as aprendizagens socializadoras,

garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas. Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige (ME, 2004, p.24).

Deixamos também aqui uma síntese da organização do programa de cada área curricular. O Programa de Português encontra-se organizado em três partes. A primeira parte diz respeito a questões gerais, sendo apresentados e explanados fundamentos, conceitos-chave e opções programáticas. A segunda parte contempla as orientações programáticas referentes aos três ciclos de ensino e, por último, na terceira parte, já nos anexos, existe a indicação de autores, bem como alguns textos e materiais de apoio. No 1.º ciclo do ensino básico os domínios a abordar são quatro, sendo eles a *oralidade*, a *leitura e a escrita*, *educação literária*² e a *gramática*. No caso do programa de Matemática para o 1.º ciclo do ensino básico, os objetivos aplicados são os seguintes: identificar/designar, estender, reconhecer e saber.

De seguida, apresentam-se os conteúdos para cada ciclo de ensino, sendo que no 1.º ciclo os domínios de conteúdo são três: *Números e Operações*, *Geometria e Medida* e *Organização e Tratamento dos Dados*. Cada domínio envolve um conjunto de conteúdos. Isto acontece para cada ano de escolaridade, ou seja, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Por último surgem algumas indicações relativas aos níveis de desempenho, metodologias, avaliação e à bibliografia.

Quanto ao Programa de Estudo do Meio do 1.º ciclo do ensino básico encontra-se organizado em três componentes: princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem. Neste sentido, os princípios orientadores destacam a importância do Estudo do Meio para o desenvolvimento e formação dos alunos. Os objetivos gerais são apresentados para todos os blocos, especificando os referentes a cada bloco.

Por fim, as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural das crianças. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção e a ânsia devida à expressão físico-motora, enquanto meio facilitador de aprendizagens transdisciplinares, para além do desenvolvimento das competências motoras. Assim sendo o programa relativamente à componente do currículo designada por Expressões Artísticas e Físico-Motoras contempla outras componentes e cada uma delas apresenta uma estrutura organizativa também expressa em blocos. Estamos a referir-nos aos quatro domínios desta área, nomeadamente à Expressão e Educação Físico-Motora (com 8 blocos), à Expressão e Educação Musical (com 2 blocos), à Expressão e Educação Dramática (com blocos 2) e à Expressão e Educação Plástica (com 3 blocos).

² De salientar que nos 1.º e 2.º anos de escolaridade este domínio designa-se por *Iniciação à Educação Literária*.

2.3. Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar/Metas Curriculares para o 1.º ciclo do ensino básico

Ao definir metas de aprendizagem para as diferentes áreas e disciplinas dos três ciclos do ensino básico, considerou-se necessário enunciar também as aprendizagens que as crianças deverão adquirir no final da educação pré-escolar, reconhecida como primeira etapa da educação básica ao longo da vida, como já referimos.

Ao nível da educação pré-escolar foram definidas *Metas de Aprendizagem* baseadas nas OCEPE que foram depois organizadas por áreas de conteúdo. Com isto, procurou-se uma construção articulada que abordasse as diferentes áreas e que culminasse numa formação holística das crianças. As áreas que constituem este documento são: formação pessoal e social; expressão e comunicação, incluindo as vertentes motora, plástica, musical e dramática; linguagem oral e abordagem à escrita; matemática; conhecimento do mundo e ainda a tecnologia da informação e comunicação.

Ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, através do Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012 foi homologado que o desenvolvimento do ensino seria orientado por Metas Curriculares nas quais teriam de ser “definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais” que os alunos “devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos” (p. 13952). Pretendeu-se, assim, que o desenvolvimento do novo currículo nacional contemplasse, “padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas”, acrescentando-se que devem permitir que “todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais” e garantir aos “professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho” (p. 13952).

Tendo sido já remodeladas após a sua aprovação, as metas para o ensino da Matemática datam de 2013 a sua homologação foi feita através do Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de junho. Este despacho vem atualizar o anterior com o intuito de melhorar a formação das crianças neste nível de ensino. Adotou-se uma

estrutura curricular sequencial, promovendo -se uma aprendizagem progressiva, na qual se caminha etapa a etapa, respeitando a estrutura cumulativa da disciplina. O desenvolvimento da abstração e a preocupação de potenciar e aprofundar a compreensão dos conceitos e a sua aplicação desempenham um papel fundamental,

pois são resultado desejável e objetivo central de todo o ensino da Matemática [Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de junho, p. 23666-(2)].

Para o ensino da matemática, o documento orientador designa-se por *Programas e Metas Curriculares de Matemática* e concilia os conteúdos programáticos com as Metas Curriculares. As *Metas Curriculares de Matemática* encontram-se divididas por anos de escolaridade e estão separadas por domínios de conteúdos, como referido anteriormente. Cada ano de escolaridade incorpora domínios, subdomínios e descritores de desempenho (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

As *Metas Curriculares de Português*, homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto de 2012, alteradas posteriormente pelo Despacho N.º 868-B/2014, de 20 de janeiro, encontram-se também organizadas por anos de escolaridade, sendo possível verificar-se quatro domínios de referência para o 1.º CEB, que reiteramos, *Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática*. Para cada um destes domínios, verificam-se os respetivos objetivos pretendidos, bem como os respetivos descritores de desempenho (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

No ano letivo de 2014/2015, concluída que foi a “aplicação obrigatória das Metas Curriculares de Português em todos os anos de escolaridade do Ensino Básico”, o Ministério da Educação considerou que seria vantajosa a criação de um documento em que ficasse “inteiramente harmonizado o conteúdo de um novo Programa com o das Metas Curriculares”, pelo que o fez através do Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro de 2015 (p.5139).

Capítulo II. Caracterização dos contextos e abordagem metodológica da pesquisa

Nota introdutória

A prática pedagógica conduz o futuro educador/professor para o início da sua aprendizagem. É o momento em que se torna real e aplicável dos conhecimentos teóricos que foram trabalhados ao longo do seu percurso acadêmico. Os primeiros contextos profissionais, onde se vivem as primeiras experiências, deixarão marca permanente, influenciando toda a atividade futura. Assim, segundo diz Mesquita-Pires (2007), trata-se de “um momento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente rico, onde se entrecruzam diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas, reflexões e indagações constantes” (p.97). Devido às inquietações constantes da sociedade, o educador/professor deve estar atento ao seu meio envolvente, desenvolvendo reflexões e investigações que o encaminhem na melhor compreensão das necessidades das crianças que tem a seu cargo.

Uma investigação científica pode ser realizada de acordo com um ou mais de vários modelos investigativos, nomeadamente: quantitativo, qualitativo ou misto. A investigação base deste relatório é de cariz qualitativo, sendo que a forma como foi desenhada e aplicada a recolha de dados da investigação se sustenta nas características desta abordagem, não significa isto que na nossa análise não tivéssemos recorrido à apresentação de dados quantitativos.

A ação, integrada na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), decorreu em dois contextos educativos distintos: num primeiro momento na educação pré-escolar e, posteriormente, no 1.º ciclo do ensino básico. Neste capítulo, além de descrevermos o decorrer da ação investigativa e dos métodos seguidos, também caracterizamos os contextos onde decorreu a prática, aludindo-se às crianças e às suas rotinas, aos seus espaços de trabalho e a algumas experiências de ensino aprendizagem realizadas ao longo da PES.

1. A pesquisa científica em educação: abordagens metodológicas

As pesquisas científicas em educação não podem ignorar os quadros de referência paradigmáticos que as orientam e que naturalmente, podem provocar um debate sobre a

contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada. Assim, em investigação educacional podemos aceder a muitas e diversas possibilidades em termos das opções metodológicas a utilizar. Isto pelo facto de que os objetos/fenómenos em estudo em educação, geralmente, apresentam-se de forma complexa.

Assim, sem cair em sectarismos epistemológicos, a realidade da investigação no terreno tem demonstrado resultados positivos da combinação de ambas as abordagens. Dadas as forças e as limitações de cada um dos métodos, a sua combinação permite atingir um grau de validade interna e externa muito positivo, o que assegura, por sua vez, que as políticas de ação desenhadas sejam concretas e adequadas aos setores sociais que se pretende estudar e mudar. De facto, a validade de uma metodologia não pode ser aferida em abstrato, mas antes em relação ao problema e aos objetivos a que pretende responder, sendo que é na sua utilidade prática que encontramos a chave para a escolha dos métodos de investigação (Serapioni, 2000). Assim, ao longo do desenho de uma investigação, podem intercalar-se momentos de investigação quantitativa, que por sua vez podem levantar questões melhor respondidas por um estudo qualitativo ou vice-versa: na prática, os dois tipos de estudos podem matizar a compreensão da realidade que obtemos.

No método quantitativo não existe relação entre o sujeito e o objeto. É um método objetivo em que, caso o investigador interfira nos resultados, pode aparecer um erro. Esta metodologia é rígida, isto é, rege-se sempre pelo mesmo esquema de investigação.

O método qualitativo estuda a realidade ao nível dos significados das ações, para que se possam compreender os ambientes da problemática. Assim, o investigador torna-se parte do trabalho, interagindo com a problemática. Pode assim sublinhar-se que ambas as abordagens metodológicas (qualitativa/quantitativa) pretendem responder às mesmas questões essenciais, ainda que não haja “contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente” (Serapioni, 2000, p.188). Nas palavras de Minayo e Sanches (1993)

nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa da realidade. Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajuda a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível (p.239).

Considerando o facto de que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Denzin, & Lincoln, 2006), no âmbito da nossa investigação *das e sobre* as práticas ponderamos considerar como pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pois, nos momentos que tivemos de reflexão com a nossa orientadora, entendemos que seria a mais adequada para percebermos os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação – Dispositivos de mediação: monotorização da ação através dos instrumentos de regulação e pilotagem – a partir das representações e das perceções das crianças com as quais contactamos ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada. Neste sentido, o caminho percorrido segue uma metodologia qualitativa suportada em notas de campo, questionário por entrevista, observação participante e registos fotográficos para a recolha de dados. Contudo, não descuroamos a possibilidade de recorrer à análise estatística dos dados como se pode constatar na análise que fizemos às entrevistas.

De salientar que corroboramos as palavras de Bogdan e Biklen (1994) quando dizem que “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p.66). Esta visão, como se percebe, é uma das componentes fundamentais das abordagens qualitativas.

2. Inquérito por entrevista

A entrevista adquire bastante importância na investigação, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.134). Os diferentes tipos de entrevistas existentes têm sido classificados de formas diversas. Fontana e Frey (1994), consideram a existência de três grandes tipos: estruturada, semiestruturada e não estruturada. A entrevista estruturada, como o próprio nome indica, é um tipo de entrevista previamente preparada, regra geral existe um guião orientador por onde o(a) entrevistador(a) se rege para efetuar as suas questões, o guião mencionado costuma ser adaptado ao fenómeno que se pretende investigar. No tipo de entrevista considerada como semiestruturada, o entrevistador estabelece os assuntos sobre os quais incidem as questões. Como referem Vázquez e Angulo (2003), comparadas com as entrevistas estruturadas, as

entrevistas semiestruturadas não pressupõem uma especificação verbal ou escrita do tipo de perguntas a formular nem, necessariamente, da ordem de formulação. A entrevista não estruturada, também é denominada como não diretiva por Richardson (1999). A entrevista não-estruturada caracteriza-se por ser totalmente aberta, pautando-se pela flexibilidade e pela procura de significado, na conceção do entrevistado, ou como afirma May (2004) “permite ao entrevistado responder a perguntas dentro da sua própria estrutura de referências” (p.149). Contudo, não se trata de deixar o investigado falar livremente, pois o entrevistador tem um foco, que é o assunto central da pesquisa e que será apresentado ao entrevistado no início do diálogo, porém em comparação com as demais técnicas, é a mais informal. Segundo Gil (1999) este tipo distingue-se da “se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” (p.119).

Nesta investigação optou-se pela entrevista semiestruturada por nos parecer mais adequado ao contexto e por nos permitir maior segurança. Elaboramos previamente um guião (*vide* Anexo I) cujos objetivos consistiam em (i) conhecer a opinião das crianças sobre os instrumentos de regulação e pilotagem; e (ii) compreender se as crianças percebiam a utilidade dos instrumentos de regulação e pilotagem.

As entrevistas a crianças requerem cuidados especiais no modo como se formulam as perguntas e no ambiente em que se decide realizá-las. Combinamos que as entrevistas seriam feitas na sala de atividades do jardim de infância, por ser um local conhecido das crianças e com condições adequadas para a sua realização. Neste contexto, considerou-se que a qualidade das respostas estaria dependente, necessariamente da familiaridade das crianças com o local, pois este podia contribuir para reduzir algumas inseguranças e motivar as crianças a responder. As entrevistas foram então conduzidas através de um guião que contemplava algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas das crianças. O guião foi pensado atendendo ao público-alvo e tinha perguntas abertas, não muito extensas, tendo também em linha de conta os conhecimentos dos entrevistados sobre o assunto em estudo. Neste contexto, Merton e Kendall referem que as “entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais” (cits. por Bogdan, & Biklen, 1994, p. 134). As entrevistas finais, efetuadas na Prática de Ensino Supervisionada, decorreram de forma coletiva. As entrevistas foram então realizadas em painel com a presença de dois grupos de 5 crianças, primeiro grupo (5 crianças) e segundo o grupo (4 crianças) perfazendo um total de duas 2 entrevistas e 9 crianças.

3. Observação participante

A observação consiste no seguimento pelo próprio investigador do comportamento e das interações que ocorrem no contexto de ensino, em tempo real. De acordo com Dias e Morais (2004), fundamentando-se em Estrela, salientam que nesta metodologia de investigação,

o diferente posicionamento assumido pelo observador durante a observação permite a diferenciação entre observação não participante e observação participante, correspondentes, respetivamente, à observação efetuada por um observador distanciado do observado e não integrado na vida deste e àquela em que o observador colabora, de algum modo, na atividade do observado, sem, contudo, perder a integridade do seu papel de observador (p.51).

Numa investigação de cariz qualitativo o investigador é membro da observação, isto é, “veste” o papel de ator social podendo ter acesso às perspetivas dos outros ao viver os mesmos problemas e situações. A este propósito, Bogdan e Biklen (1994) referem que

os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora (...). Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (p. 68).

Sendo esta observação realizada com crianças, uma atitude calma e natural resulta numa maior garantia de resposta, sendo possível recolher das crianças as informações mais verdadeiras, tornando a investigação o mais fiel possível. A investigação por observação traz algumas vantagens por ter o investigador como sujeito de recolha de dados. Para Amendoeira (1999), na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para obter dados mais ricos e mais pormenorizados, pois através da observação de contextos naturais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia a dia e também pelo facto de se conhecer a linguagem dos intervenientes.

4. Notas de campo

Outro método de recolha de dados utilizado foram os registos escritos que, neste estudo, designaremos como notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150). Estas contêm a informação recolhida em campo, a nossa interpretação acerca dessa informação, ou seja, tem o nosso cunho pessoal, subjetivo, interpretativo, logo hermenêutico. Há também quem defenda a construção de um diário de bordo, sendo este um documento em que se manifesta a interpretação que o professor-investigador faz relativamente às realidades em que se situa (Zabalza, 1994). O investigador expõe-se no diário, revela os seus sentimentos e pensamentos acerca do que observou.

5. Registos fotográficos

No que diz respeito à recolha de dados em suporte icónico, salientamos que a imagem está inteiramente ligada à vida do ser humano dado que este muitas vezes necessita de ver para retirar conclusões mais claras e concisas. Também se poderá dizer que uma imagem torna as ideias mais claras, pois através dela determinados pormenores são mais evidentes e poderão, de igual forma, ser alvo de reflexão. Se não tivéssemos ao nosso dispor registos fotográficos de determinadas ocorrências, as reflexões e as conclusões não seriam tão enriquecedoras. Em relação à investigação, a fotografia está relacionada com a análise qualitativa visto que nos permitiu obter “fortes dados descritivos e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bodgan, & Biklen, 1994, p. 183).

O registo fotográfico, ao longo de todo o processo investigativo, esteve muito presente, no entanto, é de salientar que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Este procedimento para a recolha de dados permitiu-nos obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bodgan, & Biklen, 1994, p. 141). Conteúdo, deixamos claro que ao longo da análise dos dados resolvemos omitir imagens que colocassem em causa questões éticas, logo nas figuras que apresentamos não aparecem crianças.

6. Caracterização e análise do contexto institucional da educação pré-escolar

Conhecer a condição envolvente onde a criança está incluída, e neste caso em particular a instituição de educação e ensino, revela-se extremamente importante. Na perspetiva de Lino (2007) o espaço físico é considerado o terceiro educador da criança, tal é a sua relevância no processo de aprendizagem. O espaço pedagógico onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada foi um dos Centros Escolares existentes na cidade de Bragança, sendo que pertencia a um dos três Agrupamentos de Escolas também eles situados nesta mesma cidade. No edifício deste centro escolar funcionava a educação pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

Este centro situava-se numa zona residencial, na periferia da cidade de Bragança e fazia parte da Rede de Escolas Públicas Portuguesas. Era um edifício recente, datado do ano letivo 2010/2011 e encontrava-se dividido da forma como se expressa no quadro 1.

Quadro 1. Constituição Interna do Edifício do Centro Escolar

Salas	Pré-Escolar	1.º Ciclo	CAF ³	Expressão Plástica
N.º Salas	4	10	2	4
Total			20	
Polivalente			1	
Refeitório			1	
Sala de Reuniões			1	
Sala do Pessoal Docente			1	
Sala de coordenação			1	
Sala de atendimento ao Encarregados de Educação			1	
Sala do pessoal não docente			1	
Sala de Recursos			3	
Sala de Cuidados Médicos			1	
Biblioteca			1	

No exterior do centro escolar existiam os seguintes espaços: dois parques infantis, devidamente pavimentados, um de acesso às crianças do pré-escolar (*vide* figura 1) e outro para as crianças do 1.º ciclo do ensino básico (*vide* figura 2); um campo de futebol e um

³ CAF - Componente de Apoio à Família.

campo de basquetebol de largas dimensões no qual as crianças do 1.º ciclo do ensino básico podiam desenvolver as suas atividades lúdicas.



Figura 1. Parque do 1.º ciclo do ensino básico



Figura 2. Parque Infantil da educação pré-escolar

Para além dos espaços lúdicos e educativos existia também um parque de estacionamento para a comunidade educativa (professores e funcionários). Para poder dar resposta à comunidade local, o Centro Escolar encontrava-se aberto num horário alargado segundo a rotina descrita no quadro seguinte:

Quadro 2. Rotina diária do Centro Escolar

Horas	Atividade
08:00-09:00	Acolhimento das crianças no Centro
09:00-12:00	Componente letiva
12:00-12.30	Almoço no refeitório
12:30-14:00	Acolhimento/Entretenimento das crianças no Centro
14:00-16:00	Componente letiva
16:00-16:30	Lanche no refeitório
16:30-19:00	Componente não letiva

O Centro Escolar encontrava-se equipado, na maioria das suas salas, com quadros interativos, proporcionando, caso o professor assim entendesse uma aprendizagem diversificada.

É de salientar que o edifício se encontrava delimitado, em todo seu perímetro, por um gradeamento, favorecendo a segurança das crianças, evitando zonas de perigo, como a estrada.

6.1. Caracterização da sala de atividades

A sala do jardim de infância encontrava-se dividida em diversas áreas de interesse, identificadas com o respetivo nome, com registos gráficos das crianças e com o número de elementos que podiam constar simultaneamente em cada área. As áreas de interesse eram flexíveis, pois as crianças tinham oportunidade de escolher e explorar as áreas que desejassem. As áreas de interesse, para “além de serem uma necessidade indispensável para a vida em grupo, [contêm] mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p.66). A sala onde nos integramos foi sendo alterada com a introdução periódica de novos elementos, de forma a proporcionar às crianças o contacto com novos materiais que ainda não se encontravam disponíveis na sala, fazendo crescer o conhecimento das crianças, contribuindo para o enriquecimento das aprendizagens no espaço educativo. Na figura seguinte apresentamos uma vista panorâmica da sala de atividades.

A sala encontrava-se equipada com algum material informático, nomeadamente três computadores e um quadro interativo. O seu mobiliário apresentava aparentemente boas condições, sendo que pudemos constatar que se encontrava todo ele em bom estado.



Figura 3. Sala de atividades em maio de 2015 (vista panorâmica)

Esta sala também se encontrava equipada com aquecimento e possuía boa luminosidade, devido às suas janelas amplas que percorriam por inteiro uma das paredes laterais, como podemos verificar na figura 4. Para além de todo o material referido, e ao qual as crianças tinham acesso, também se encontrava disponível nesta sala uma zona de apoio à educadora, constituída pela sua secretária e armários variados onde se guardavam os materiais de uso menos comum nas atividades diárias.

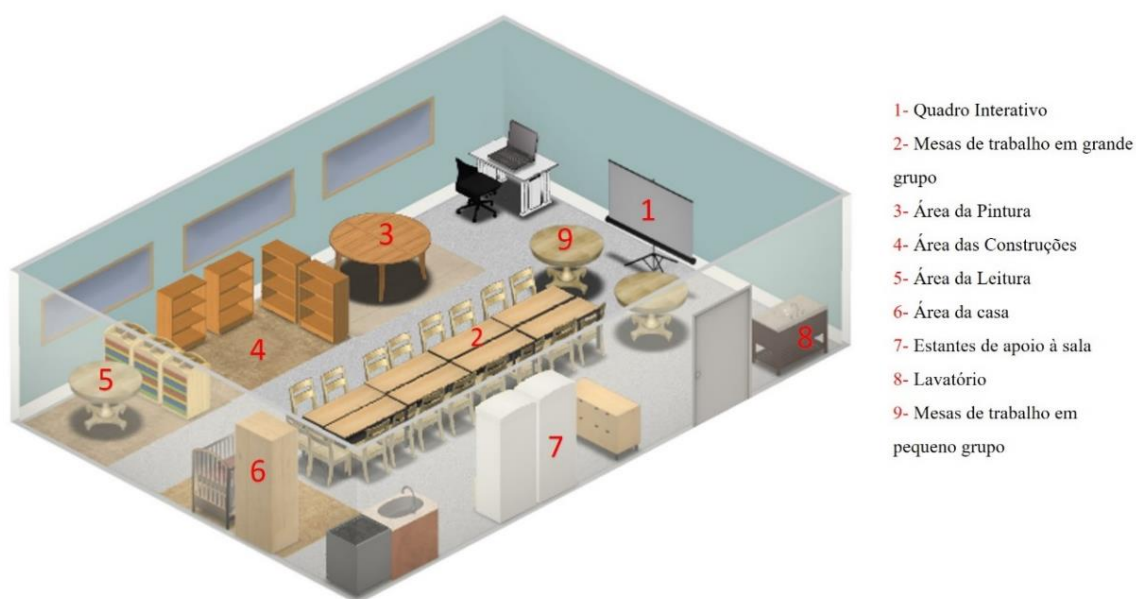


Figura 4. Planta da sala de atividades em maio de 2015

Relativamente aos dispositivos de regulação e pilotagem pudemos observar que na sala existiam quatro placares, um com os quadros em funcionamento na sala, nomeadamente o quadro de presenças e o quadro do tempo (*vide* figuras 5 e 6).

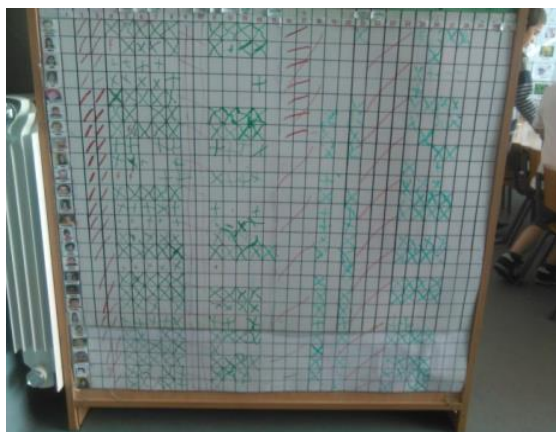


Figura 5. Quadro de presenças

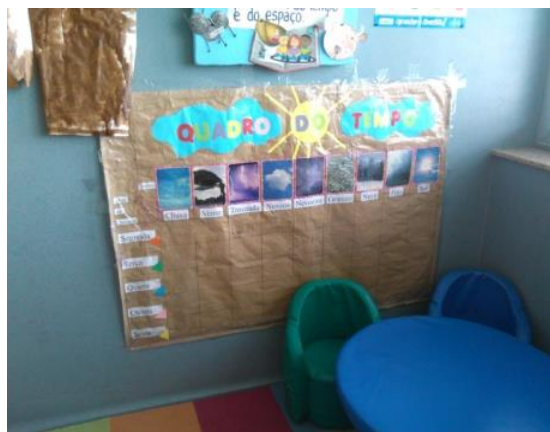


Figura 6. Quadro do tempo

6.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala S4 do jardim de infância do centro escolar era composto por vinte e cinco (25) crianças, catorze (14) do sexo masculino e onze (11) do sexo feminino. O grupo apresentava alguma diversidade, nomeadamente ao nível da linguagem e antecedentes culturais. Contamos com a presença de uma menina de cultura chinesa. Para esta diversidade também contribuía o desenvolvimento das crianças, visto que o grupo era denominado por grupo “vertical”, sendo que podíamos encontrar crianças de três, quatro, cinco e seis anos. A este respeito convocamos algum texto que se expressa na ata pediátrica portuguesa (2011):

Os desafios cognitivos surgem sempre que as crianças estão em estádios diferentes de desenvolvimento, independentemente da sua idade. O progresso contínuo promove o desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo. As crianças mostram melhoria ao nível da auto-estima, aumento das condutas pró-sociais ao nível de cuidar, tolerância, paciência e entreaajuda, atitude positiva em relação à escola, relações interpessoais, responsabilidade individual e diminuição dos problemas relacionados com a disciplina (p.59).

O grupo de crianças, para além da sua diversidade cultural e da diferença de idades, integrava uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com o diagnóstico de perturbação de hiperatividade com défice de atenção. Sobre este tipo de défice assinalamos o que referem Cardo e Servera-Barceló (2005). Salientam os autores que

tem uma base genética, em que estão implicados diversos fatores neuropsicólogos, que provocam na criança alterações atencionais, impulsividade e uma grande atividade motora. Trata-se de um problema generalizado de falta de autocontrolo com repercussões no seu desenvolvimento, na sua capacidade de aprendizagem e no seu ajustamento social⁴.

Notava-se uma maior perturbação provocada no grupo por parte de um elemento, sendo contagiante ao nível da agitação motora, levando, por vezes, ao difícil controlo do grupo de crianças que ficava desinquieto e sem controlo.

6.3. Rotina diária do Grupo

É importante que, nos grupos de crianças do ensino pré-escolar, exista uma rotina diária e que esta seja cumprida, para que as crianças adquiram a noção da realidade. A rotina diária deste grupo era a que se expressa no quadro seguinte:

Quadro 3. Rotina diária da sala/grupo de crianças

Hora	Rotina
08:00 – 09:00	Chegada das crianças
09:00 – 09:20	Acolhimento
09:20 – 10:00	Atividades /brincadeira livre
10:00 – 10:20	Lanche
10:20 – 10h45	Atividades/brincadeira livre
12:00 – 12:30	Almoço
12:30 – 14:00	Brincadeira livre
14:00 – 16:00	Atividades/Brincadeira livre
16:00 – 16:30	Lanche
16:30 – 19:00	Brincadeira livre

Devido à rotina assinalada no quadro anterior, as nossas intervenções eram planificadas atendendo a todos estes aspetos e realizavam-se nos períodos destinados a atividades, permitindo a manutenção do ritmo de trabalho das crianças, de forma a não destabilizar a rotina diária e a obter uma maior participação da parte das crianças que já estavam preparadas para esse momento. Nalguns dias foi necessário alterar esta rotina para a participação em atividades no exterior, nas quais o grupo por várias vezes participou e, para isso, reacomodou-se a rotina da melhor forma, ajustando-a às atividades a serem realizadas.

⁴ In <http://hiperatividade.com.pt/definicao/> consultado em 21 de abril de 2016.

7. Caracterização e análise do contexto institucional do 1.º CEB

O espaço pedagógico onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do 1.º CEB foi numa Escola Básica da rede de ensino público pertencente a um dos três Agrupamentos de Escolas da cidade de Bragança.

A escola foi construída no ano de 1985 e, na altura, foi considerada uma construção moderna, devido à sua forma mais ou menos hexagonal. No ano letivo de 2015/2016 dispunha de quatro salas de aula em funcionamento, cada uma delas com uma pequena sala de apoio. Situada numa zona nova da cidade dispunha de um gabinete para professores, duas casas de banho para crianças, duas casas de banho para professores e assistentes operacionais, uma biblioteca e um pátio interior coberto onde as crianças passavam o tempo de recreio quando as condições climatéricas não permitissem a realização de uma atividade ao ar livre.

O seu espaço exterior era amplo e integrava alguns espaços organizados, criados para as crianças poderem passar o seu tempo de recreio, tais como um campo de futebol (*vide* figura 7) e um parque infantil (*vide* figura 8). O espaço do recreio encontrava-se vedado em todo o redor com um gradeamento, de forma a manter as crianças seguras do exterior.



Figura 5. Campo de futebol



Figura 8. Parque infantil

Apesar da diversidade da população escolar pela qual era frequentada, podemos considerar que a maioria das crianças pertencia à classe média, sendo que uma parte significativa dos pais era constituída por professores dos diferentes níveis de ensino, profissionais de saúde e trabalhadores por conta de outrem. Havia, no entanto, algumas crianças oriundas de classes sociais mais baixas.

De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, a maioria das crianças estavam a frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) distribuídas ao longo da semana (Educação Musical, Inglês e Educação Física).

Para além dos professores titulares, a escola contava com um variado leque de outros professores ao serviço da instituição, distribuídos por vários setores, nomeadamente professores de apoio às salas e outros que estavam responsáveis pela dinâmica da biblioteca escolar. Esta, por sua vez, encontrava-se provida de boas condições de utilização e enriquecida com inúmeros e variados livros.

7.1. Caracterização da sala

Uma sala de aula é um local frequentado por adultos e crianças que passam metade do seu tempo neste contexto social. É um local onde os professores interagem com as crianças e vice-versa; as crianças também interagem entre si e com os vários materiais escolares que têm à sua disposição.

Uma sala de aula também se qualifica por ter um clima favorável à aprendizagem e por ter um bom ambiente, isto é:

- Um clima geral em que as crianças têm sentimentos positivos sobre si, sobre os colegas e a turma enquanto grupo;
- Estruturas e processos em que as necessidades das crianças são satisfeitas e onde persistem nas tarefas escolares e trabalham de modo cooperativo com o professor e colegas;
- Um contexto em que as crianças adquirem as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma;

Tudo o que foi mencionado tem como objetivo fundamental construir um contexto de aprendizagem mais produtivo (Arends, 1995).

De forma a conferir algum significado ao que referimos procederemos à descrição da sala de aula do 2.º ano da Escola EB1. Esta caracteriza-se como sendo um espaço físico em que era possível encontrar um quadro interativo (*smart board*) e um quadro de giz (nunca utilizado), assim como 22 carteiras e uma secretária de apoio à professora titular de turma.

Tal como é possível verificar na planta da sala que apresentamos na figura 9 da página seguinte, as crianças encontram-se dispostas por filas. Segundo Arends (1995) este

tipo de disposição permite “determinar os padrões de comunicação e relações interpessoais na sala de aula, como também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar tendo em conta a gestão e a utilização de recursos escassos” (p.80). As condições de aquecimento da sala de aula eram razoáveis. Tinha também, para além do aquecimento central, ar condicionado o que, na nossa opinião, eram suficientes para manter a sala de aula num ambiente agradável. Para uma melhor compreensão da planta da sala e da descrição que fizemos apresentamos uma figura que contempla uma dimensão panorâmica da sala de aula



Figura 6. Planta da sala de aula do 2.º ano



Figura 7. Vista panorâmica da sala de aula do 2.º ano

Para além do já descrito, a sala encontrava-se dotada de alguns outros recursos, tais como, um computador com ligação à Internet e uma impressora, que eram um grande auxílio à implementação de estratégias diversificadas, podendo-se imprimir, caso fosse necessário, alguns recursos policopiados que não haviam sido previstos nas planificações das aulas.

O aproveitamento destes recursos permitia à professora trabalhar de uma forma ativa e criativa, e possibilitava à criança um ambiente de aprendizagem benéfico. Isto pelo facto de corroborarmos das palavras de Arends (1995) ao defender que “a persistência de

um aluno numa tarefa não é simplesmente uma função de autocontrolo ou interesse da criança, mas pode ser influenciada pelo contexto e por aspetos do ambiente que o professor pode controlar: a decoração da sala de aula e o seu humor” (p.117).

7.2. Caracterização do grupo/turma

O grupo com o qual se desenvolveu a PES, no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico era constituído por vinte e uma criança (21) do 2.º ano de escolaridade, seis (6) elementos eram do sexo masculino e quinze (15) do sexo feminino. A maioria das crianças tinha sete (7) anos de idade, embora algumas delas os completassem até ao último dia do mês de dezembro de 2016.

As crianças da turma habitavam em diversas zonas da cidade e provinham, na sua maioria, de famílias de classe média e de um ambiente familiar estável.

Na turma existiam duas crianças com Necessidades Educativas Especiais [NEE]. As crianças eram acompanhadas apenas um dia por semana por uma professora de NEE, que se dedicava a um trabalho individual, durante noventa minutos.

A turma apresentava um empenho elevado, demonstravam interesse em aprender e na realização das experiências de aprendizagem propostas, mostrando ter conhecimentos prévios quanto aos conteúdos programáticos. No entanto, algumas crianças revelavam dificuldades, nomeadamente no que dizia respeito à atenção, à obtenção de informação e na postura em sala de aula. As crianças, de um modo geral, demonstravam particular interesse pela leitura de histórias, facto que era visível quando permaneciam em silêncio ouvindo a história e no final pediam para proceder à releitura da mesma. Havia crianças que muitas vezes levavam livros para a sala de aula, pedindo para que estes fossem lidos.

O tempo revela-se, assim, “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79).

HORÁRIO DO PROFESSOR - 1º CEB / ... CR2					
Nome do docente: _____				Categoria: PROFESSOR	
Escola: EBI				DO QA	
Turma: CR2 – 2º ANO					
Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexa
9h00m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h15m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h30m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h45m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h00m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h15m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30m	INTERVALO	INTERVALO	TE-V.INT	TE-V.INT	INTERVALO
10h45m	INTERVALO	INTERVALO	TE-V.INT	TE-V.INT	INTERVALO
11h00m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h15m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h30m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h45m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h00m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h15m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h30m	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h30m	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h45m	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14h00m	Est. do Meio	Português	Apoio Estudo	Est. do Meio	Matemática
14h15m	Est. do Meio	Português	Apoio Estudo	Est. do Meio	Matemática
14h30m	Est. do Meio	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Est. do Meio	Expressões
14h45m	Est. do Meio	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Est. do Meio	Expressões
15h00m	Est. do Meio	Expressões	Expressões	Est. do Meio	Cidadania
15h15m	Est. do Meio	Expressões	Expressões	Est. do Meio	Cidadania
15h30m	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões	Cidadania
15h45m	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões	Cidadania
16h00m	TE-V. INT.	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h15m	TE-V. INT.	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h30m	At. Física	Inglês	At. Física	Música	Plástica
16h45m	At. Física	Inglês	At. Física	Música	Plástica
17h00m	At. Física	Inglês	At. Física	Música	Plástica
17h15m	At. Física	Inglês	At. Física	Música	Plástica
17h30m			Moral Rel.		
17h45m			Moral Rel.		

Entrada em vigor: 17/09/2015

Figura 8. Horário da turma do 2.º ano

De acordo com a figura 11, podemos fazer a distinção entre dois momentos distintos: manhã e tarde. As crianças começavam a componente letiva às 9:00 da manhã, havendo um intervalo entre as 10:30 e as 11:00. Neste espaço de tempo, as crianças aproveitavam para tomar o pequeno-almoço e brincar. De seguida tinham aulas até às 12:30. Neste momento, existia um autocarro que parava à porta da escola a fim de levar as crianças para a cantina do Agrupamento, onde almoçavam. No trajeto eram acompanhadas por duas assistentes operacionais. O período da tarde tinha início às 14:00, sendo interrompido das 16:00 às 16:30. O dia escolar das crianças nesta instituição terminava às 17:15.

Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio

Nota Introdutória

No capítulo que se segue apresentam-se as atividades realizadas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que foram efetuadas à luz do enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo deste relatório. De todas as atividades implementadas, foram selecionadas quatro, duas em contexto de educação pré-escolar (EPE) e duas em contexto de 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), de forma a exemplificar e a refletir sobre o processo de ensino aprendizagem em cada um dos contextos. Com a diversificação das experiências, pretendeu-se oferecer às crianças uma maior variedade de aprendizagens significativas. Ao longo deste capítulo serão apresentadas algumas das experiências de ensino e aprendizagem que foram desenvolvidas em ambos os contextos, atendendo, na seleção, descrição e análise das referidas experiências, aos objetivos propostos no âmbito da pesquisa, que também realizamos, bem como à sua problemática.

1. Experiências de ensino/aprendizagem em contexto de educação pré-escolar

A criança em idade pré-escolar encontra-se numa fase particular do desenvolvimento, da qual a autonomia é uma aquisição fundamental. O desenvolvimento é, geralmente, estudado em várias linhas: o desenvolvimento social, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento motor, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do self/personalidade (Bee, 1996). Sendo a autonomia uma das competências integrantes do desenvolvimento da criança, pertencente a várias áreas do mesmo, torna-se importante conhecer cada uma dessas áreas, para melhor compreender o meio mais adequado à construção da autonomia na criança em idade pré-escolar.

Killen (1996) enfatiza a importância do desenvolvimento social no estabelecimento da autonomia, na medida em que, a autonomia se constrói na socialização da criança com o outro, constrói-se “em-relação”. O ambiente familiar é o primeiro espaço de socialização, sendo que é aí que a criança estabelece as suas primeiras relações sociais (Ferland, 2006). À medida que cresce, a rede de relações interpessoais vai aumentando, bem como a complexidade e diversidade das mesmas.

Na primeira experiência de ensino/aprendizagem que descrevemos e analisamos, foi apresentado às crianças o livro de literatura para a infância intitulado *A Maior Flor do Mundo* de José Saramago (2001). Este livro já vinha a ser trabalhado pela educadora em sessões anteriores, tendo sido abordados diversos temas a partir do livro. Esses temas foram, posteriormente, recordados por forma a consolidar os conhecimentos das crianças. A nosso cargo ficou o tema das Sementeiras.

Na prática habitual da instituição, as crianças eram acolhidas, em primeiro lugar, pelos profissionais de ação educativa e depois pelos estagiários e educadora, à porta da sala de atividades. Enquanto isso, as outras crianças aproveitavam para realizar as primeiras brincadeiras livres da manhã.

Quando chegavam, todas as crianças recebiam o sinal para se juntarem em grande grupo em redor da mesa, de forma a dar-se início às atividades planeadas para o dia. O dia começava com a marcação das presenças no respetivo quadro, de forma a saber quem estava a faltar e até mesmo quantas pessoas (crianças e adultos) estavam presentes na sala de atividades.

Terminada esta primeira parte da rotina, dava-se início às atividades planeadas. Duas delas encontram-se descritas e fundamentadas neste relatório, no âmbito da EPE.

A releitura do livro *A Maior Flor do Mundo* foi realizada na sala com suporte vídeo da história⁵. Segundo Balça (2007) a leitura de textos deve ser realizada para facilitar “a compreensão de textos, convocar as referências intertextuais e permitir uma experiência afectiva, uma relação de prazer entre o leitor e o texto” (p.134). Amaral, Calçada, Cortês, Loureiro e Lorena (2014) referem que o facto de ouvir histórias faculta à criança não só a interiorização de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, como também garante enriquecimento pessoal e formação de estruturas mentais que permitirão à criança um melhor entendimento das histórias que ouve, bem como ajudam a perceber melhor os acontecimentos do seu quotidiano, ou seja, acabam por se tornar “bons contadores de histórias e sabem relacionar essas histórias com as suas experiências de vida e as gravuras com o texto” (Marques, 2008, p.35).

Depois de explorada a história, iniciou-se a atividade das sementeiras, na qual cada criança, em pequenos grupos, semeou a semente de uma flor. Os tempos em pequenos grupos permitem apoiar as crianças de uma forma mais particular e individualizada, proporcionando-lhe diferentes materiais e experiências que, por si só, ou em grande grupo,

⁵ In <https://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>.

não teriam oportunidade de realizar e manipular, nem experimentar. Neste sentido, corroboramos as palavras de Hohmann e Weikart (1997) quando referem que “os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum... e a partir daí descrever, mesmo que com hesitações, as suas descobertas” (p.369).

Depois de semear houve necessidade de criarmos na sala de atividades um novo espaço, destinada ao jardim onde permaneceriam as sementeiras (*vide* figura 12). Segundo o que se expressa nas OCEPE (1997) as áreas ou os espaços criados na sala do Jardim de Infância não são estanques. Podem e devem criar-se novas e diferentes áreas, indo ao encontro do interesse do grupo de crianças, mediante os projetos que se estiverem a desenvolver no momento. As mudanças são feitas com o grupo para que este se familiarize com o espaço e participe no processo de organização. Anotamos o diálogo⁶ que surgiu:

Professor estagiário - Onde vamos colocar as sementeiras?

Eduardo - Temos a mesa, podiam ficar aqui.

Inês - Perto da secretária.

Pedro - Professor, podemos colocar no chão ao pé da torneira.

Matilde - E não, podiam ficar perto das janelas.

Rodrigo - Pois, ali em cima ficavam com mais luz.

(Nota de Campo n.º 1, 7.04.2015)



Figura 12. Sementeiras das crianças

Depois das crianças tecerem algumas sugestões, como verificamos na nota de campo n.º 1, decidiram colocar no parapeito da janela as sementeiras.

⁶ Salientamos que os nomes das crianças apresentados ao longo do texto são fictícios.

Após a criação do espaço de jardim retornamos ao livro que tinha sido o ponto de partida para trabalharmos a questão da rega das sementeiras. No seguimento da atividade, foi elaborado um quadro de rega (*vide* figura 13) pelo qual as crianças se deviam orientar, pela ordem do quadro das presenças, para regar as sementeiras das flores de 3 em 3 dias, de forma autónoma. Com isto pretendíamos que cada criança assumisse a responsabilidade de cuidar da sua e das flores de todo o grupo. Assim, neste ambiente, as rotinas da escola constituem um conjunto estável de atividades, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (Corsaro, 2011).

Quadro de Rega maio							
1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	

Figura 13. Quadro de rega

Outra experiência de ensino/aprendizagem que trazemos à reflexão no âmbito deste relatório de estágio, vivenciada em contexto de EPE, relaciona-se com outro quadro inserido na sala de atividades. Esta experiência nasceu da necessidade de nomear de forma mais organizada um responsável da sala diariamente. Este cargo era atribuído a uma criança que devia assumir o papel de verificar a arrumação das áreas da sala depois das atividades, organizar o comboio para as deslocações fora da sala de atividades, tal como as idas para o refeitório, para o parque infantil ou até mesmo para alguma saída para qualquer outro lado da instituição. Visto que este cargo era de extrema importância para as crianças e gerava mal-estar, por ser muitas vezes repetido pelas mesmas pessoas, sem que as outras

pudessem praticar, foi criado o quadro do responsável do dia. Este quadro encontrava-se nas costas da porta da sala de atividades.

Após o acolhimento das crianças realizado todos os dias pelos 3 adultos que se encontravam na sala de atividades, foi dito às crianças, em grande grupo, que naquele dia não haveria “líder”. De seguida, organizou-se um pequeno plenário com o intuito de debater as funções do responsável do dia na sala e fazer as crianças entender que todos mereciam ser “líderes” por um dia. Deixamos os seus testemunhos recolhidos durante o plenário:

Professor estagiário - Digam o que entendem sobre o que é ser “líder”.

Pedro - O líder é que vai à frente no comboio.

Jorge - O líder é o que dá o exemplo.

Patrícia - O meu pai é líder. Ele trabalha muito.

Luís - A minha mãe é líder porque estudou muito.

Professor estagiário - Quais as funções que um líder deve desempenhar?

Diana - Eu penso que deve confirmar se a sala está arrumada.

André - Deve organizar o comboio para sairmos da sala.

Pedro - Chamar os meninos para voltarem para sala quando estamos no parque.

Patrícia - Ajudar a professora.

(Nota de Campo n.º 2, 19.05.2015)

Depois do debate, organizado e orientado pelos estagiários, chegou-se à conclusão de que a sala precisava de ter, todos os dias um líder, que não podia ser sempre a mesma criança e que, para o ser, teria de o merecer com bom comportamento. Desta forma, a ordem para a eleição do responsável da sala era monitorizada pelo quadro de presenças que estava exposto na sala de aula, para assegurar que todas as crianças passavam por este cargo de responsabilidade. Durante o debate escreveram-se no quadro as funções que as crianças pensavam que o responsável deveria desempenhar.

Depois disso, as funções foram escritas no quadro do responsável e ilustradas pelas crianças que, espontaneamente, se ofereceram para realizar essa tarefa. Podemos observar o quadro (*vide* figura 14) ainda antes da sua exposição no local definitivo.



Figura 14. Quadro do responsável

2. Experiências de ensino/aprendizagem em contexto do 1.º CEB

No que diz respeito ao 1.º CEB realizaram-se várias experiências de ensino/aprendizagem em que se procurou favorecer uma abordagem integrada das diferentes áreas curriculares.

A primeira experiência que se relata nasce de uma estratégia para conseguir o autocontrolo da turma do 2.º ano do 1.º CEB. Esta incluiu-se no tema que estava a ser trabalhado em estudo do meio, nomeadamente *A vida em sociedade*, pertencente ao bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições. Os objetivos passavam por conhecer e aplicar algumas regras de convivência social, respeitar os interesses individuais e coletivos e conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.

Concordamos com o facto de que “a organização e utilização do espaço educativo são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (ME/DEB, 1997, p.37). Deste modo, procedemos à reorganização do espaço atendendo à disposição dos elementos móveis presentes na sala (mesas e cadeiras) e fizemos a alteração da turma de forma a possibilitar uma maior movimentação por parte dos estagiários. Para esta reorganização

realizamos um debate com as crianças a fim de as ouvirmos e atendermos às suas opiniões. Como refere Arends (1995) “o entusiasmo do professor, é um dos aspectos importantes para ocorrer a aprendizagem do aluno, tais como: discurso variado; movimentação dos olhos; movimentos do corpo variados” (p.277). Nesta atividade as crianças foram convidadas a sentarem-se onde se sentissem melhor e começámos sem explicar o porquê da sala estar daquela forma. Pedimos a maior atenção para o conteúdo de um vídeo que falava sobre as regras de sala para motivar o debate entre as crianças. A este propósito, recorremos à palavras de Morán (1995):

Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria (...). O vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos (p.30).

Ao iniciar o debate sobre as regras de sala de aula, os estagiários questionaram as crianças sobre as regras que existiam e que faziam cumprir dentro da sala de aula. Deu-se a palavra a cada criança para que pudesse refletir individualmente sobre as suas atitudes em sociedade (neste caso, na sala de aulas). Trazemos para esta reflexão Teresa Estrela (1996) uma vez que se aborda a questão do cumprimento das regras na sala de aula como um processo de socialização e pedagógico:

as regras em vigor na sala de aula, se estão ao serviço de um processo de socialização de ordem geral, servem especificamente um processo pedagógico de carácter singular, contextualmente localizado no seu aqui e agora e influenciado pelas dinâmicas relacionais que se geram entre os seus protagonistas (p.65).

Depois de ouvidas as opiniões de todas as crianças acerca das suas atitudes, surgiu a ideia de se elaborar um painel de regras para que as mesmas fossem cumpridas por toda a turma/grupo, contribuindo para um ambiente mais cívica e sociável na sala de aula. Apresentada a ideia, e tendo sido consentida por todas as crianças solicitámos que cada uma se pronunciasse sobre uma regra. Assim passo a relatar as regras enunciadas pela turma:

Professor estagiário - Depois de todos terem pensado e segundo o vídeo que visualizamos quais são as regras de sala de aula?

Pedro - Entrar e sair da sala sem ser a correr.

Alfredo - Temos de ir à casa de banho e lavar mãos para vir para a sala.

Abílio - Não estragar coisas da sala.

Ana - Não danificar o material da sala.

Telma - Não estragar o material dos outros.

Sofia - Não interromper os professores e os colegas.

Madalena - Levantar o braço para falar.

Daniela - Ir à casa de banho antes de vir para a sala.

Leonor - Não sair do lugar sem autorização.

Alexandre - Não deitar lixo para o chão.

(Nota de Campo n.º 3, 13.01.2016)

Depois de uma decisão democrática as regras elegidas por todos ou em maioria foram passadas para o quadro que, posteriormente vieram a constar do painel. Assim, após a revisão em grupo das regras, omitindo as que tinham conteúdo muito semelhante, chegou-se a um consenso geral e a turma comprometeu-se a cumprir as regras presentes no quadro exposto na sala de aulas. Este quadro contribuiu para uma mais fácil constatação do certo/errado, com sentido de responsabilização e resultou num melhor ambiente geral na turma. Constatamos assim, como refere Silva (1994), sustentado em Jessup e Kiley, que:

os estudantes gostam de conhecer as regras e os regulamentos e é injusto esperar que eles as conheçam sem se ter falado nelas. O professor pode estabelecê-las sozinho ou podem ser os estudantes a estabelecê-las. Estas regras que os estudantes estabelecem, eles mesmos, são mais fáceis de forçar do que as que são impostas pelo professor e que os estudantes sentem como opressoras ou injustas (...). Se os professores tomarem o tempo para explicar aos alunos porque é que as coisas devem ser feitas de determinada maneira, as regras podem aparecer mais razoáveis aos olhos dos alunos. Dizem ainda que os professores são diferentes uns dos outros e o que é certo para um pode não ser para outro (p.72).

Finalizado o quadro (*vide* figura 15), as crianças copiaram as regras para os seus cadernos diários, para que pudessem recorrer a elas sempre que considerassem oportuno.

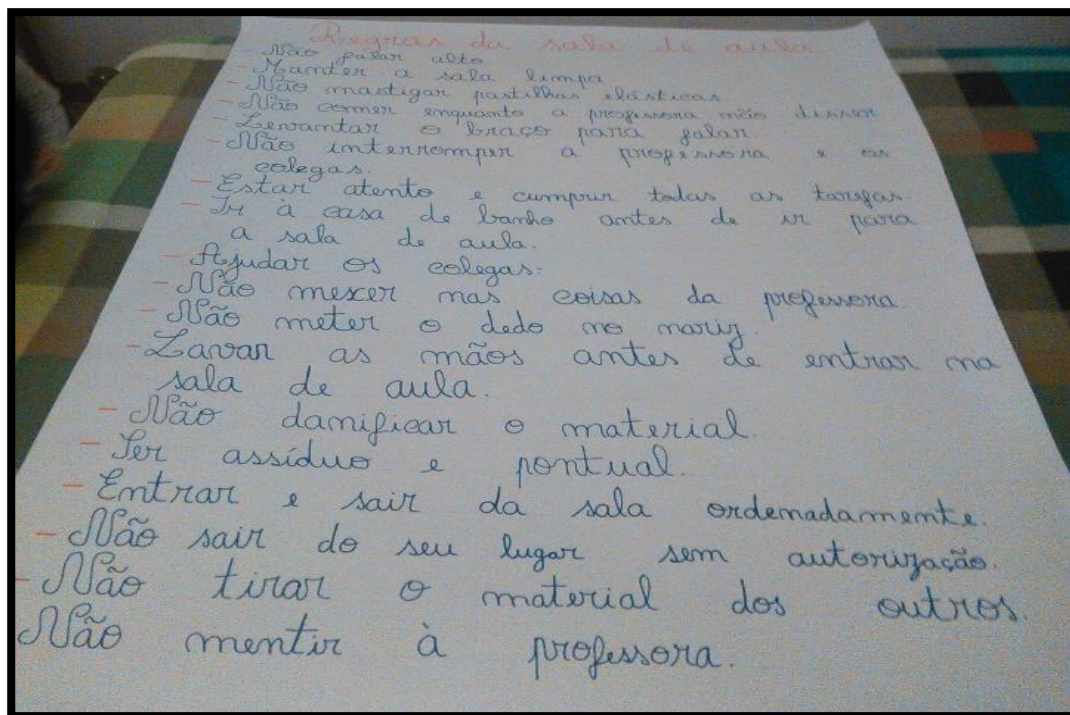


Figura 15. Regras da sala de aula

Para trabalhar o conceito do sentido de voto, e no decorrer das atividades ligadas ao tema, propusemos às crianças eleger, segundo o comportamento de cada uma, a criança mais bem-comportada da sala de aula. Desta forma, as crianças poderiam reconhecer que sabiam as regras mesmo antes do quadro ter sido elaborado. Para isso, cada criança teve direito a um pequeno papel, no qual podia escrever o nome da criança mais bem-comportada, para se proceder à contagem dos votos e à respetiva nomeação.

Para finalizar as atividades descritas no 1.ºCEB relato a experiência de aprendizagem na qual estiveram presentes duas componentes do currículo, nomeadamente a do Português e a das Expressões Artísticas e Físico-Motoras (domínio da Educação e Expressão Plástica). Na primeira área trabalhamos o domínio da leitura e escrita e, na segunda dedicamos a nossa atenção ao desenho, à pintura e ao recorte.

Na área do português tínhamos como objetivos da experiência de aprendizagem o desenvolvimento de atitudes ligadas ao saber escutar e prestar atenção à reprodução de texto, recontar histórias e identificar personagens (principais, secundárias).

As histórias contribuem para que a criança entre em contacto com diversos modos de ver e sentir o mundo. Segundo Cademartori (2010), é através da história que a dimensão simbólica da linguagem é experimentada em conjugação com o imaginário e o real. Ao se identificar com as histórias ou com os contos de fadas a criança passa a querer ouvi-la várias vezes por se identificar com a personagem ou com algo semelhante ao que vive

naquele momento, sendo este um motivo para se trabalhar histórias que abordam temas do cotidiano, tais como a morte, os laços familiares desfeitos e outros conflitos sociais.

Acompanhando a ideia do autor atrás referido e saindo do refúgio do manual escolar do 1.º ciclo levamos uma história para sala de aula de modo a explorar os conteúdos pretendidos e a ampliar a imaginação das crianças ao longo das atividades.

Para iniciar a atividade colocou-se, na frente da sala, uma mesa com um caixa em cima. Quando as crianças entraram na sala já lá estava a caixa de forma que essas se interrogassem e nos questionassem sobre a intencionalidade de estar uma caixa no centro da sala. Depois de todas terem chegado à sala e solicitada a atenção para a caixa, todas as crianças se acalmaram da agitação da manhã e demos continuidade voltando a reforçar a questão: o que será que temos dentro desta caixa? A partir da questão estabeleceram-se diálogos *com* e *entre* as crianças. Estas manifestaram as suas opiniões que passamos a relatar:

Professor estagiário - o que será que está dentro da caixa?

Telma - Não sei, não nos deixa espreitar?

Alfredo - Um carro.

Madalena - Professor não sabemos, mas eu penso que é uma borboleta.

Sofia - Eu acho que dentro da caixa tem livros.

(Nota de Campo n.º 4, 19.01.2016)

Prosseguimos com a atividade, tendo sido retirados, um a um, os objetos que a caixa continha: um sapato, uma borboleta, um esfregão de palha-de-aço, uma meia rota e o livro da história que pretendíamos trabalhar. À medida que os objetos iam sendo retirados da caixa as crianças eram convidadas a anteciparem o conteúdo de uma história e a inventar situações que interligasse, por exemplo, uma meia rota com o esfregão de palha-de-aço. Apresentam-se de seguida alguns discursos das crianças que sugerem mais do que a antecipação do conteúdo da história, uma vez que realizaram associações com a utilidade dos objetos observados:

Professor estagiário - Temos aqui uma meia rota e um esfregão. Alguém faz ideia do que fazem estes objetos dentro da caixa?

Abílio - Pode ser de uma pessoa que andou a pé até romper as meias.

Ana - Professor, a meia serve para andar nos pés e o esfregão... a minha mãe usa-o para lavar a loiça.

(Nota de Campo n.º 5, 19.01.2016)

Após retirar todos os objetos, à exceção do livro, pedimos às crianças para que oralmente criassem uma história com as peças retiradas da caixa. A intencionalidade educativa desta atividade foi para perceber até que ponto as crianças eram criativas na sua forma de pensar e para ampliar a sua imaginação. No decurso da atividade as crianças foram percebendo que dispunham de algo fantástico e que lhes permitiria criar e sonhar. Fazendo uso de todos os objetos retirados da caixa, as crianças foram convidadas a improvisar e a inventar uma história. Salientamos que todas quiseram participar.

Quando se refere à imaginação Borràs (2001) afirma que “a criança deve saber que ninguém mais do que ela pode fazer uso desse poder incrível e fantástico, que é ela o seu único dono e que ninguém jamais, poderá limitá-la nesse sentido” (p.381). Após a audição de várias histórias relatadas pelas crianças surgiu da caixa o livro de literatura para a infância intitulado *Orelhas de Borboleta* de Luísa Aguilar (2011). Com recurso ao programa *PowerPoint* da *Microsoft Office* foi desvendada a verdadeira história. Depois do entusiasmo vivenciado na improvisação, todas estavam com curiosidade para ouvir a história verdadeira. Segundo Teixidor (2005) toda a sedução tem as suas estratégias e truques. Para atrair o leitor temos que saber se o texto encerra em si algo que possa dialogar com ele próprio, de modo ativo e participativo.

Depois da leitura da história a aula continuou com a exploração do livro no qual se faz a ligação entre os objetos que estavam na caixa e os objetos que apareciam ao longo do texto.

Após a realização de uma ficha de trabalho individual para a compreensão da história as crianças da turma realizaram uma “Mara” (personagem principal da história). O objetivo desta atividade era construir bonecos de papel articulados usando os seguintes materiais: paus, cola, lápis de cor e marcador. Assim foi fornecido às crianças um boneco em folhas policopiadas para que estas pudessem (re)criar a personagem a seu gosto. O resultado obtido foi depois apresentado aos colegas, sendo que tiveram de atribuir um novo nome à personagem e construir uma história utilizando a expressão escrita.

A área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, particularmente no domínio explorado (Educação e Expressão Plástica) deve ser considerada como um meio de comunicação e de representação que parte das vivências individuais da criança ou do grupo na sua generalidade. É, por isso, uma área que se centra na criança, no desenvolvimento de competências e na satisfação das suas necessidades. A respeito da importância da Educação e Expressão Plástica, Sousa (2003) insiste que

a expressão plástica é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e molda-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja 'arte'. É a acção que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada (p.160).

A leitura que realizamos ao estudo de Sousa (2003) conduziu-nos à percepção de que é importante conjugar a imaginação literária com imaginação plástica, para que as diferentes expressões artísticas se possam unir e permitam desenvolver experiências de aprendizagem promotoras do sentido estético, crítico, simbólico e imagético.

3. Apresentação e análise dos resultados obtidos

Para responder à pergunta de investigação utilizou-se, como já foi referido, o método de inquérito por entrevista, pretendendo-se perceber se as crianças conheciam os instrumentos de regulação e pilotagem das aprendizagens e qual a sua opinião sobre os mesmos, nomeadamente, sobre a sua utilidade. Foram entrevistadas 9 crianças da educação pré-escolar, no seu local de ensino, fora das atividades letivas. Para isso, recorreu-se a um modelo de entrevista com perguntas, maioritariamente, de resposta aberta (*vide* Anexo I). As respostas das crianças foram registadas em suporte áudio, transcritas (*vide* Anexos II e III) e depois analisadas.

Em relação à primeira questão da entrevista, *fazes muitos registos na escola?* a resposta foi unânime e positiva, ou seja, todas as crianças consideraram que realizavam muitos registos na escola.

À segunda pergunta, *Se sim, quais são os tipos de registos que costumam fazer?*, o leque de respostas foi mais variado, como se enuncia no quadro que se segue: as nove crianças referiram fazer fichas de trabalho do livro, duas costumam fazer desenhos, duas tinham por rotina pintar desenhos, uma fazia letras e outra elaborava cartazes.

Quadro 4. Contagem das respostas à segunda pergunta

<i>Se sim, quais são os tipos de registos que costumam fazer?</i>	
- Fazer fichas do livro	9
- Fazer desenhos	2
- Pintar desenhos	2
- Fazer cartazes	1
- Fazer letras	1

A terceira questão tencionava aferir sobre a iniciativa das crianças face aos registos que realizavam na escola. Das nove crianças entrevistadas, todas referiram que, na maioria das vezes, era a educadora? que mandava fazer as tarefas novas. Dessas nove crianças, cinco crianças disseram ainda ter também iniciativa própria para fazer registos, mas solicitando ajuda (*vide* Quadro 5).

Quadro 5. Contagem das respostas à terceira pergunta

<i>Para fazeres esses registos, a iniciativa é tua?</i>	
A professora manda fazer	9
Eu peço novas tarefas	5

Com a quarta pergunta do guião tencionávamos perceber sobre as preferências das crianças, no que toca aos registos, sendo a questão *Que registo mais gostas de fazer na escola?*. As respostas das crianças foram, novamente, variadas, sendo apresentadas no quadro 6.

Quadro 6. Contagem das respostas à quarta pergunta

<i>Que registo mais gostas de fazer na escola?</i>	
- Livro de fichas	4
- Pintar	2
- Não sei	2
- Desdobráveis de enfeitar a sala nas festas	1
- Contornar as letras	1
- Trabalhos no computador	1

A quinta pergunta permitiu-nos perceber as conceções das crianças sobre a utilidade que davam aos registos. Por se tratar de uma questão aberta, o tipo de respostas foi, mais uma vez, muito diverso. As respostas são apresentadas no quadro 7.

Quadro 7. Contagem das respostas à quinta pergunta

<i>E para que servem esses registos que fazes?</i>	
- Não sei	5
- Para meter nas capas	1
- Para desenhar	1
- Não sei talvez para aprender a ler	2
- Para ir para primária a saber já coisas.	1

Para finalizar a entrevista, perguntou-se às crianças sobre o que pensavam os colegas das outras salas sobre os registos que elas faziam. E, nesse sentido, questionamos: *Os outros meninos da sala costumam ver os registos que tu fazes?* (vide figura 17).

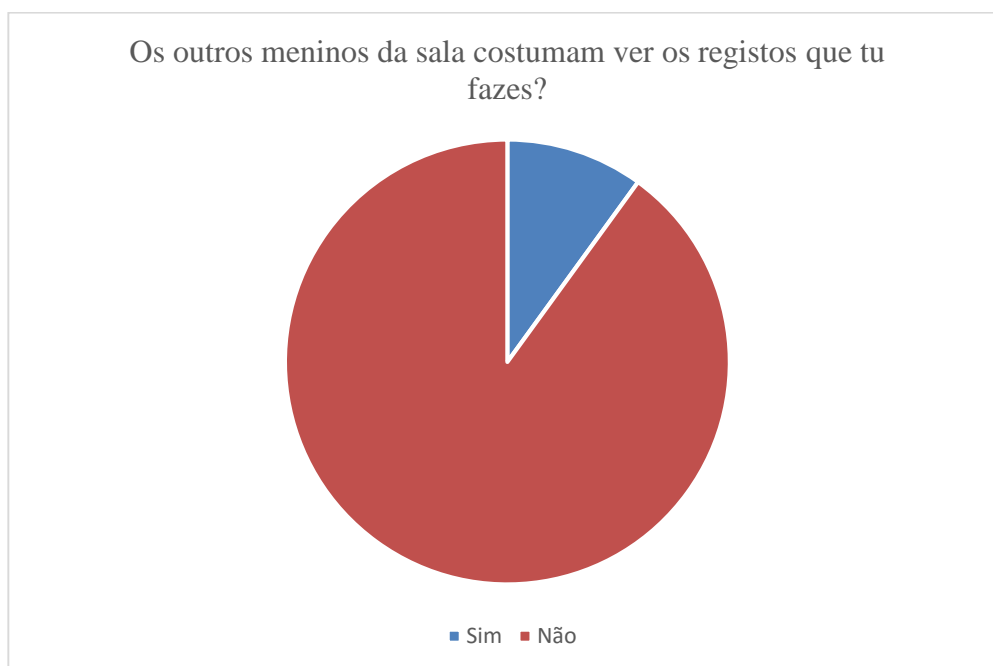


Figura 16. Respostas à questão nº 6 da entrevista

Como só uma das crianças respondeu afirmativamente, foi também a única a responder à última pergunta: *Se sim, quais os registos que eles costumam ver?*, tendo a resposta sido: “*desenhos que meto na parede*”.

A análise dos resultados obtidos nas entrevistas faz parte do percurso investigativo deste relatório. Verificando as respostas à primeira pergunta, em que todas as crianças

referem fazer muitos registos na escola, pode-se concluir que as mesmas têm noção da quantidade do trabalho desenvolvido durante o horário letivo, considerando-o como “muito”. No que toca à qualidade do mesmo trabalho, pode constatar-se que não estão cientes da variedade de registos feitos no dia-a-dia, respondendo, tendencialmente, de forma igual ao longo das restantes questões da entrevista.

Dos resultados obtidos das entrevistas realizadas, podem retirar-se algumas conclusões. De acordo com Folque (2012) podemos considerar um trabalho em sala de aulas/atividades considerando os seguintes instrumentos designados de regulação e pilotagem das aprendizagens: mapa de presenças, mapa de atividades, inventários, diário de grupo, mapa de regras de vida e quadro de distribuição de tarefas. Dos referenciados, nos contextos em que entrevistamos existiam alguns instrumentos como o mapa de presenças e o mapa do tempo. Durante o período de estágio, foram também inseridos outros desses instrumentos, tais como o quadro de rega e o quadro do responsável do dia, este último no ambiente da educação pré-escolar.

Depois de se ter trabalhado, ao longo da PES, com estes quadros e a partir das entrevistas realizadas, pensamos poder concluir que as crianças não usam em pleno estes materiais nas suas rotinas diárias e quando questionadas sobre as atividades em que estes instrumentos se integravam, não faziam a ligação entre a mesma e o quadro de regulação e pilotagem, referenciando sempre outros aspetos da experiência. De salientar, também, que as crianças entrevistadas responderam maioritariamente que os seus registos do dia-a-dia eram realizados por iniciativa da professora e em livro de fichas.

Refletindo sobre os dados obtidos e sobre a observação realizada e a nossa própria intervenção, concluímos que, embora existisse a prática de implementar este tipo de quadros no âmbito da educação pré-escolar, os mesmos não foram trabalhados como instrumentos necessários, passando à simples rotina, não sendo aproveitada a essência transmitida pelo MEM, em que os educadores associados acreditam que a aprendizagem poderá proporcionar instrumentos para que os indivíduos possam desenvolver a sua autonomia e assumir responsabilidades, para assim se envolverem ativamente no mundo, além de se poderem realizar social e pessoalmente (Folque, 2012).

A análise no contexto de 1.º ciclo do ensino básico não é tão rica como no contexto da educação pré-escolar uma vez que não foi possível inserir os instrumentos inicialmente pretendidos. No momento inicial do nosso estágio estava prevista a implementação de um quadro de conteúdos onde as crianças poderiam assinalar as matérias, conforme o que já tivessem adquirido (*vide* anexo IV). No entanto, os dados do primeiro ciclo foram obtidos

através da observação e implementação de um mapa de regras da sala, que foi introduzido através de uma atividade realizada de forma a que as crianças pudessem adequar os seus comportamentos. O decurso da atividade foi ao encontro dos pressupostos teóricos defendidos por Folque (2012), dado que as regras registadas no mapa surgiram das necessidades e questões sociais vigentes do grupo de crianças, devendo ser o mais atuais possível.

Considerações finais

Neste ponto pretendemos refletir sobre a nossa PES realizada em ambos os contextos: EPE e 1.º CEB.

No decorrer destas etapas foram realizadas diversas experiências de aprendizagem, tendo sido planificadas de forma integrada, porque nos parecem que todas as áreas de aprendizagem deviam ser consideradas como um todo e não separadamente. Como se sabe uma única peça de um puzzle não nos permite perceber qual a imagem que todas as peças juntas formarão. O conhecimento funciona desta forma e, por tal, defendemos as aprendizagens como um todo.

O professor, não sendo só um profissional mediador do conhecimento, deve intervir atendendo às dimensões inscritas nos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes, como se descrevem no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Durante o tempo de PES, foram-se criando laços de amizade com as crianças, sendo este um aspeto crucial para o desenrolar de aprendizagens ricas e profícuas, pois os professores devem manter relações interpessoais positivas com os seus alunos, trabalhando em equipa e desenvolvendo assim a sua profissão, a sua ética e o seu caráter social. Tal como refere Hohmann e Weikart (2009) “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). Portanto, o professor/educador, ao trabalhar com as suas crianças, pode proporcionar momentos de trabalho em equipa onde estes se podem ajudar e ao mesmo tempo respeitar-se uns aos outros.

Durante o estágio tivemos de adequar as atividades desenvolvidas de forma a garantir o bem-estar das crianças. Pudemos concluir que o grupo, durante os diferentes momentos da rotina diária, não apresentava sempre a mesma motivação, por exemplo, notava-se um cansaço maior após as atividades de enriquecimento curricular. Sendo assim, coube-nos enquanto futuro, educadores/professores, depois destes momentos, desenvolver com as crianças atividades que não lhes exigissem muita concentração, ou até mesmo dar-lhes o poder de decidir, dentro de um leque de possibilidades, qual a atividade que lhes apetecia desenvolver, promovendo a construção de uma autonomia responsável.

Outro ponto considerado durante o desenrolar das nossas atividades foi a necessidade de termos sempre o cuidado com a organização do espaço, mantendo ou alterando o mobiliário, considerando a disposição adequada para a execução de uma

determinada tarefa. Segundo Zabalza (1998) parece óbvio que o espaço deva estar organizado, em função da atividade que será desenvolvida no mesmo, pois esta é, sem dúvida, “o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço” (p. 255). Para melhor aproveitamento do espaço, e no sentido de possibilitar melhores condições para a realização da nossa prática pedagógica, tivemos, muitas vezes, que reorganizar a sala.

Foqemos-nos agora na investigação realizada que intitulamos de *Dispositivos de mediação: monotorização da ação através dos instrumentos de regulação e pilotagem*. Para atendermos às questões e objetivos da mesma delineou-se um percurso de investigação que passou por diversas etapas: observação participante, registo fotográfico, registo áudio e inquérito por entrevista.

De salientar que, no decorrer do estágio, o nervosismo e a falta de prática dos estagiários levou a algumas dificuldades na investigação. Algumas vezes, devido a inconvenientes encontrados, a investigação teve que ser descurada em prol da aprendizagem pedagógica, como nos disseram que teria de ser um “bom” professor, seguindo os métodos estudados na teoria e a experiência das professoras/educadores cooperantes.

No nosso entender, as crianças de hoje são, cada vez mais, crianças que precisam de inovação e diversificação na sala de aula, de forma a que a sintam como o mundo em que vivem, sendo os recursos educativos utilizados na nossa prática, outro aspeto a apontar. Entendemos que os materiais devem ser diversificados e adequados às características das crianças, bem como se deve ter em conta a nossa intenção face à sua exploração, de modo a que sejam mais uma peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Para terminarmos, deve dizer-se que a passagem pelos dois contextos (EPE e 1.º CEB) foi útil, na medida em que contactámos com crianças diferentes e contextos distintos. Sendo o primeiro um grupo vertical, fomos obrigados a fazer diferenciação pedagógica, sendo que o “reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos da necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades particulares” nos possibilitou “a construção contínua do percurso de aprendizagem” (Pacheco, 1994, p. 109). Já no 1.º ciclo do ensino básico trabalhou-se com uma turma de 2.º ano heterogénea, sendo que a forma de estar das crianças em sala de aula foi uma das primeiras dificuldades sentidas no estágio, sobretudo devido à manifesta complexidade em controlar o comportamento deste grupo/ turma.

Em suma, foi uma experiência única que se traduziu num desafio estimulante e enriquecedor. Seguimos o nosso caminho, carregados de conselhos preciosos de quem já lida com esta profissão há mais tempo e navega já conhecendo as marés da educação. Cada dificuldade sentida ao longo da PES serviu para ganharmos experiência para que num futuro próximo consigamos, mais facilmente, ultrapassar outras dificuldades que surgirão junto daqueles que sonhamos fazer crescer.

Referências bibliográficas

- Aguilar, L. (2011). *Orelhas de Borboleta*. Matosinhos: Kalandraka.
- Amaral, F. P., Calçada, T., Cortês, J. M., Loureiro, M. C., & Lorena, A. (2014). *Orientações para actividades de leitura programa- está na hora dos livros jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amendoeira, J. (1999). *A formação em enfermagem. Que conhecimentos? Que contextos? Um estudo etnosociológico. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*. Universidade Nova: Mimeografia.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL
- Balça, Â. (2007). *Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil*. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Edições Lidel.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, Recursos e técnicas para a formação no séc. XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Metas curriculares de Português. Ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cademartori, L. (2010). *O que é literatura infantil*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Castro, J. P. & Rodrigues M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, M. (2008). *Articulação curricular entre a EBI e o jardim de infância: práticas docentes. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, C. & Morais, J. (2004). *Interação em Sala de Aula: Observação e Análise*. Disponível em www.esenfc.pt/rr/admin/conteudos/downloadArtigo.php?id [Consultado em 20 de maio de 2016].
- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Revista Noésis*, janeiro/março, 34-36
- Ferland, F. (2006) *O Modelo lúdico. O brincar, a criança com deficiência e a terapia ocupacional* (3.ª Ed). São Paulo: Roca.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12., 5: 5 - 12.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). *Interviewing the art of science*. In N. Denzin & Y.S. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications Inc.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.ª Ed.) São Paulo: Atlas.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Killen, M. (1996). *Children's Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences*. New York: Joussey-Bass.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3.ª Ed.), Porto: Porto Editora
- Martins, I. P. et al (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

- Marques, M., (2008). *Gestão curricular intencional numa comunidade de prática online: um estudo de caso envolvendo professores de ciências*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.
- Mata, L. (2008). *Descoberta da Escrita*. Lisboa Ministério da Educação e Ciência
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008) *Textos de apoio para Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação (documento policopiado).
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Minayo, M. C. de Sanches, (1993). Quantitativo qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 239-262.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. Educação e Pesquisa*.
- Moran, J. (1995) *O vídeo na sala de aula. Comunicação e educação*. São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, Jan./abr.
- Niza, S. (2012). «Editorial», *Escola Moderna*, n.º 43 (5.ª série). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp.123-160). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- Saramago, José (2001). *A maior flor do mundo*, Lisboa: Caminho.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192. [em linha] acessado, abril, 19, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>.
- Silva, A. S. (1994). Análise Sociológica e Reflexão Democrática sobre a Educação: Um Diálogo com Vantagens Recíprocas. *Análise Social*. vol. XXIX (129), 1994 (5. °), 1211-1227
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. – 3.º Volume – Música e Artes Plásticas –. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Teixidor, E (2005) *Estrategias del deseo o trucos para leer* Disponível em <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/teixidorvan.html> 28 de Abril de 2016.
- Vásquez. R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vieira, R, & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilar, M. (2004). *O Professor Planificador. Cadernos correio Pedagógico*. Porto: Edições ASA

Zabalza, M. (1998). *A qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

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

Legislação Consultada

Despacho N.º 10874/2012, Diário da República, 2.ª série — N.º 155 — 10 de agosto de 2012, homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico, apresentando estes documentos como orientações recomendadas para estas disciplinas no ano letivo de 2012-2013.

Despacho N.º 9888-A/2013, Diário da República, n.º 143, Suplemento, Série II de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).

Despacho N.º 5165-A/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 74 de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente.

Despacho N.º 868-B/2014, Diário da República, n.º 13, Suplemento, Série - II, de 20 de janeiro, *Diário da República, 2.ª série — N.º 13*, homologa os Programas e Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática A e de Física e Química A do Ensino Secundário e as Metas Curriculares das disciplinas de Física e de Química do Ensino Secundário.

Despacho n.º 2109/2015, Diário da República, 2.ª série — N.º 41 — 27 de fevereiro de 2015, revoga o Programa de Português para o Ensino Básico homologado em março de 2009, entrando o novo *Programa e Metas Curriculares de Português* em vigor no ano letivo de 2015/2016.

Portaria N.º 266/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 177, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.

Anexos I. Guião da Entrevista

I-Tema: Dispositivos de Mediação: Monitorização da ação através dos instrumentos de regulação e pilotagem.

II- Objetivos Gerais:

- Conhecer a opinião das crianças sobre os instrumentos de regulação e pilotagem;
- Compreender se as crianças percebem a utilidade dos instrumentos de regulação e pilotagem

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação	a) Legitimar a entrevista; b) Motivar a criança para participar na entrevista.	1. Informar, em termos gerais, sobre o âmbito do trabalho; 2. Solicitar a ajuda da criança e reforçar que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; 3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. 4. Agradecer às crianças a sua participação e solicitar colaboração nas próximas atividades.	Tempo médio da entrevista: 15 Minutos
B. Conceções das crianças sobre os dispositivos de mediação pedagógica	a) Apurar a opinião das crianças acerca dos instrumentos de regulação e pilotagem; b) perceber a importância que a criança atribui aos instrumentos de regulação e pilotagem; c) saber se as crianças valorizam os registos dos restantes elementos do grupo.	1. Fazes muitos registos na escola? 2. Se sim, quais são os tipos de registos que costumavas fazer? 3. Para fazeres esses registos a iniciativa é tua? 4. Que registo mais gostas de fazer na escola? 5. E para que servem esses registos que fazes? 6. Os outros meninos da sala costumam ver os registos que tu fazes? 7. Se sim, quais os registos que eles costumam ver?	

Anexo II. Transcrição das Entrevista às crianças (Realizadas em Grupo às crianças A, B, C, D, E)

1. Fazes muitos registos na escola?

Criança A - Sim

Criança B - Sim

Criança C - Sim

Criança D - Sim

Criança E - Sim

2. Se sim, quais são os tipos de registos que costumas fazer?

Criança A – Desenhar, fazer fichas, pintar

Criança B - Trabalhar no livro

Criança C - trabalhos na escola

Criança D – Pintar meu livro, fazer trabalhos da escola

Criança E – Muitos, trabalhar no livro ir para computador e brincar

3. Para fazeres esses registos a iniciativa é tua?

Criança A – Não a professora que manda fazer.

Criança B – A professora manda e às vezes sou eu que quero fazer

Criança C – Não a professora que diz para fazer

Criança D – Não professora que manda fazer

Criança E – A professora que manda fazer os registos

4. Que registo mais gostas de fazer na escola?

Criança A – Contornar as letras, pintar,

Criança B - Não sei

Criança C – não sei

Criança D – Pintar

Criança E – Ir para computador

5. E para que servem esses registos que fazes?

Criança A – Para meter nas capas

Criança B - Não

Criança C – Não

Criança D – Para desenhar

Criança E – Não

6. Os outros meninos da sala costumam ver os registos que tu fazes?

Criança A – não só a professora

Criança B - Não

Criança C – Não

Criança D – Não eles não precisam ver só a professora

Criança E – Sim

7. Se sim, quais os registos que eles costumam ver?

Criança A -

Criança B -

Criança C -

Criança D -

Criança E – os dos números

Anexo III. Transcrição Entrevista às crianças (Realizadas em Grupo às crianças F, G, H, I)

1. Fazes muitos registos na escola?

Criança F - Sim

Criança G - Sim

Criança H - Sim

Criança I - Sim

2. Se sim, quais são os tipos de registos que costumas fazer?

Criança F - fichas do livro

Criança G - desenhos, fichas do livro, fazer letras, cartazes

Criança H - fichas do livro

Criança I - só no livro as fichas que tem lá na sala

3. Para fazeres esses registos a iniciativa é tua?

Criança F - A professora que manda fazer e às vezes eu faço sem a professora mandar

Criança G - A professora manda e às vezes sou eu que quero fazer

Criança H - Não a professora que diz para fazer e às vezes eu quero fazer

Criança I - Não professora que manda fazer e às vezes sou eu que quero fazer

4. Que registo mais gostas de fazer na escola?

Criança F - fichas do livro

Criança G - fichas do livro

Criança H - ficha dos livros

Criança I - desdobráveis de enfeitar para as festas

5. E para que servem esses registos que fazes?

Criança F - Não sei, talvez para apreender ler

Criança G - para apreender a fazer anos e para ir para primária a saber já coisas

Criança H - Não

Criança I - não sei

6. Os outros meninos da sala costumam ver os registos que tu fazes?

Criança F - sim meto na parede e eles veem

Criança G - sim

Criança H - Não

Criança I - Não

7. Se sim, quais os registos que eles costumam ver?

Criança F – desenhos que meto na parede

Criança H – gostam mais de ver meus desenhos

Criança I – sem resposta.

