



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Relatório de Estágio

*Construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração
das áreas do conhecimento na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º*

Ciclo do Ensino Básico

Marylene Mendonça Medeiros Cabral

Especialidade

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação Científica

Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

2017

Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Relatório de Estágio

*Construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração
das áreas do conhecimento na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º*

Ciclo do Ensino Básico

Marylene Mendonça Medeiros Cabral

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade dos Açores para cumprimento
dos requisitos necessários à obtenção do grau
de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de
2016/2017, sob orientação científica da Prof.^a
Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis.



“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e
silenciosas metamorfoses”

Ruben Alves

Às minhas filhas, Maria e Marta.

Agradecimentos

Chegado o final desta longa caminhada, da qual guardarei recordações para toda a vida, se destacam risos e choro, cansaço e alegrias, obstáculos, mas também muitas conquistas. Não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes...

Primeiramente, às minhas filhas Maria e Marta, pelo apoio e compreensão absoluta. Pelos passeios adiados e os serões ausentes.

Ao meu marido, pelo seu amor incondicional, carinho, compreensão, paciência, pelas noites perdidas e pelo apoio constante na concretização deste sonho. Obrigada por teres sido sempre o meu porto de abrigo.

À minha avó Maria por ter sido um exemplo a seguir.

À minha mãe pelas suas orações. Obrigada por tudo, mas principalmente por seres minha mãe e por fazeres de mim quem sou!

Ao meu irmão Hugo pelas palavras de incentivo, pela preocupação, pelo carinho e constante disponibilidade.

Às minha mais do que amigas, Carolina, Marisa e Raquel...“irmãs” de sótão, pela paciência, auxílio, palavras de incentivo e principalmente por acreditarem SEMPRE que eu seria capaz.

À Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis, na qualidade de minha orientadora, por ter acreditado em mim. Pelas palavras de incentivo e partilha de saberes ao longo deste percurso.

À educadora e à professora cooperante, por terem aberto a porta das suas salas, partilhando as suas experiências de trabalho e possibilitado que eu crescesse enquanto pessoa e futura profissional.

Às crianças com quem tive o privilégio de desenvolver as práticas educativas, pelo carinho e entusiasmo com que me receberam, por cada sorriso, choro, brincadeira e pelas aprendizagens que me proporcionaram. São momentos que jamais esquecerei...

Por fim, agradeço a todos os que, de alguma forma, estiveram presentes e envolvidos neste processo e que, com as suas palavras, atitudes e orações contribuíram para que esta caminhada estivesse envolta de encorajamentos...

A todos o meu muito obrigada!

Índice

Índice de quadros.....	v
Índice de figuras	v
Índice de siglas	vii
Resumo	viii
Abstract.....	x
Introdução.....	1
Capítulo I - Ser educador/professor hoje	4
1.1. Ser educador/ professor hoje: conhecer os Perfis de Desempenho Profissional	5
1.2. Construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração das áreas do conhecimento.....	12
1.2.1. Construção e gestão de materiais pedagógicos: questões de fundamento.....	12
1.3. A integração do conhecimento: abordagens no contexto da integração curricular .	20
Capítulo II - Práticas educativas em contexto de estágio.....	36
2.1. Formação de professores: considerações gerais	37
2.2. O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de docentes.....	39
2.2.1. Dinâmicas formativas vivenciadas nos contextos de Estágio Pedagógico.....	41
2.2.1.1. Observação	43
2.2.1.2. Planificação/ Intervenção	45
2.2.1.3. Avaliação	46
2.2.1.4. Reflexão.....	47
2.3. A ação educativa desenvolvida nos Estágios Pedagógicos I e II	49
2.3.1. Os contextos de ação/ intervenção no Estágio Pedagógico I	49
2.3.1.1. Caracterização do meio	49
2.3.1.2. Caracterização da escola.....	50
2.3.1.3. Caracterização da sala	50
2.3.1.4. Caracterização do grupo	52
2.3.1.5. A Construção e Gestão de Materiais Pedagógicos Promotores da Integração do Conhecimento na Educação Pré-escolar: apresentação, análise e discussão.....	53
2.3.1.6. Descrição e categorização dos materiais pedagógicos pluridisciplinares e interdisciplinares construídos e implementados no contexto da Educação Pré-escolar .	58

2.3.2. Os Contextos de Ação/ Intervenção no Estágio Pedagógico II.....	88
2.3.2.1. Caracterização do meio	88
2.3.2.2. Caracterização da escola.....	89
2.3.2.3. Caracterização da sala	90
2.3.2.4. Caracterização da turma	91
2.3.2.5. A Construção e Gestão de Materiais Pedagógicos Promotores da Integração do Conhecimento no 1.º Ciclo do Ensino Básico: apresentação, análise e discussão	93
2.3.2.6. Descrição e categorização dos materiais pedagógicos pluridisciplinares e interdisciplinares construídos e implementados no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	98
Considerações finais	115
Referências bibliográficas	118

Índice de quadros

Quadro 1 - Características dos recursos didáticos eficazes.....	18
Quadro 2 - Materiais pedagógicos desenvolvidos no contexto da Educação Pré-escolar, visando a integração das áreas/domínios do conhecimento.....	55
Quadro 3 – Potencial do material pedagógico "O quadro das Emoções" para a integração das áreas/domínios do conhecimento.....	79
Quadro 4 – Potencial do material pedagógico "A Lagarta Comilona do outono" para a integração das áreas/domínios do conhecimento.....	86
Quadro 5 – horário proposto pela escola.....	91
Quadro 6 - Materiais pedagógicos desenvolvidos no 1º Ciclo do Ensino Básico, visando a integração das áreas/domínios do conhecimento.....	95
Quadro 7 – Potencial do material pedagógico “Portefólio das visitas” para a integração das áreas/domínios do conhecimento.....	109
Quadro 8 – Potencial do material pedagógico “Ficheiros autocorretivos” para a integração das áreas/domínios do conhecimento.....	113

Índice de figuras

Figura 1 - Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.....	7
Figura 2 – Dimensões da Integração Curricular.....	24
Figura 3 – Dimensões da Integração Curricular.....	26
Figura 4 – Situações de ensino integrado.....	29
Figura 5 – Dinâmicas formativas no contexto de Estágio Pedagógico.....	42
Figura 6 - <i>Big book</i> dos 5 sentidos.....	58
Figura 7 - Dado das Emoções.....	59
Figura 8 - Jogo construção das formas geométricas.....	60
Figura 9 – Ler os lábios.....	61
Figura 10 – Jogo do telefone.....	61
Figura 11 – Caixa Mistério 1 (visão).....	62
Figura 12 – Caixa Mistério 2 (figuras e formas geométricas.).....	62
Figura 13 – Quadro do tempo.....	63

Figura 14 – Puzzle de espátulas.....	64
Figura 15 – Cartaz história bolo de chocolate.....	65
Figura 16 – Puzzle de reconto.....	66
Figura 17 – Jogo da memória.....	66
Figura 18 – Lagarta comilona do outono.....	67
Figura 19 – Painel do outono.....	68
Figura 20 – Quadro das emoções.....	69
Figura 21 – Fantoches “O quadrado e os seus amiguinhos”.....	70
Figura 22 – Caixa das Emoções.....	70
Figura 23 – Quadro do Zeca.....	71
Figura 24 – Contar a brincar.....	72
Figura 25 – O Livro Pedagógico.....	73
Figura 26 – O Saco Contador de Histórias.....	73
Figura 27 – Módulo das gavetas do Pássaro da Alma.....	75
Figura 28 – Quadro das emoções.....	75
Figura 29 – Molas de madeira coloridas.....	75
Figura 30 – A Lagarta Comilona.....	83
Figura 31 – planta da sala de aula do 4º ano.....	90
Figura 32 – Tabela de verbos.....	98
Figura 33 – Jogo da Roleta.....	99
Figura 34 – Ficheiros autocorretivos.....	99
Figura 35 – Jogo <i>party & go</i>	100
Figura 36 – Pasta Saltitante.....	101
Figura 37 – Painel do Ciclo da Água.....	102
Figura 38 – Painéis dos rios.....	103
Figura 39 – Portefólio das Visitas de Estudo.....	103
Figura 40 – Portefólio das Visitas de Estudo.....	106
Figura 41 – Elaboração dos registos em dinâmica de pequenos grupos.....	106
Figura 42 – Folha de registo.....	111
Figura 43 – Ficheiros autocorretivos para o aluno com CEI.....	111
Figura 44 – Ficheiros autocorretivos.....	111
Figura 45 – Escolha autónoma dos ficheiros.....	111

Figura 46 – Autocorreção do ficheiro.....	111
--	------------

Índice de siglas

CEI – Currículo Específico Individual

PFI – Projeto Formativo Individual

Resumo

O presente relatório de estágio versa o trabalho desenvolvido nos Estágios Pedagógicos I (desenvolvido em contexto de Educação Pré-escolar) e II (realizado no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

A análise e reflexão sobre o percurso formativo vivenciado implicaram a abordagem e o aprofundamento, a partir da literatura da especialidade, das questões intrínsecas aos processos de formação de educadores/professores, com destaque na formação inicial, com particular realce no estágio e nas dinâmicas formativas aí inerentes, nomeadamente: a observação, o projeto formativo, a planificação, as avaliações e as reflexões, todas elas essenciais e intrínsecas à profissão docente. Os estágios assumiram um papel crucial enquanto cenários de aprendizagem e de mobilização de conhecimentos e competências diversas, nomeadamente respeitantes à construção e gestão integradora e contextualizada dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos.

Tendo como problemática de aprofundamento a construção e gestão de materiais pedagógicos visando a promoção da integração das áreas do conhecimento, na educação Pré-escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, neste relatório propusemo-nos explorar o potencial de materiais pedagógicos diversos, intencionalmente construídos e geridos, com o propósito da articulação de saberes das diversas áreas/domínios disciplinares.

A análise efetuada ao trabalho desenvolvido mostra que a utilização de materiais pedagógicos adequados tem um elevado potencial para a promoção da articulação das áreas de conhecimento, nomeadamente aos níveis pluridisciplinar e interdisciplinar, contribuindo para a aprendizagem significativa das crianças/alunos. As características lúdicas e manipulativas dos materiais desenvolvidos, bem como as dinâmicas inerentes à sua exploração em contexto de sala de atividades/aula, revelaram-se motivadoras e cativaram o interesse e a atenção dos aprendentes. Neste contexto, consideramos que os materiais pedagógicos, construídos e geridos com intencionalidade e rigor científico-pedagógico, se constituem uma mais-valia, devendo, portanto, ser valorizados como forma de promover experiências de aprendizagem integradoras.

No entanto, é de realçar a responsabilidade dos educadores/professores, neste âmbito. A seleção, conceção e exploração adequada destes materiais deverá ser intencional, planificada e refletida, atendendo, nomeadamente, às necessidades e

caraterísticas do grupo de crianças/alunos. Assim, destacamos ainda o papel a desempenhar pela formação de docentes (inicial e contínua) no sentido de potenciar a inovação e a mudança neste domínio.

Palavras – chave: Integração curricular, integração do conhecimento, materiais pedagógicos, formação de professores.

Abstract

The current report covers the work developed in the Pedagogical Internships I (carried out in the Pre-School context) and II (developed in the 1st cycle of Basic Education).

From the literature of the specialty, the analysis and reflection on the formative experience involved the approach and the deepening of the inherent issues to the training processes of educators/teachers, with particular emphasis in the initial formation, and on the stage and the formative dynamics inherent there, namely: the observation, the training project, the planning, the evaluations and the reflections, all of them essential and intrinsic to the teaching profession. Internships have played a crucial role as learning and mobilization scenarios of diverse knowledge and skills, in particular regarding the construction and the integrated and contextualized management of the teaching and learning processes developed.

Having as a matter of deepening the construction and management of pedagogical materials aimed at promoting the integration of the areas of knowledge in Pre-school education and in the 1st cycle of Basic Education, in this report we proposed to explore the potential of diverse pedagogical materials, intentionally constructed and managed with the purpose of articulating the knowledge of the various disciplinary area /domains.

The analysis carried out to the developed work shows that the use of appropriate pedagogical materials has a high potential for promoting the articulation of the Knowledge Areas, namely at the interdisciplinary and multidisciplinary levels, contributing to the significant learning of children/students. The playful and manipulative characteristics of the materials developed, as well as the dynamics inherent to their exploration in the classroom context were motivating and attracted the interest and attention of the learners. In this context, we believe that pedagogical materials, constructed and managed with scientific and pedagogical intentionality and rigor, are an added value and should therefore be valued as a way of promoting inclusive learning experiences.

However, it is important to emphasize the responsibility of educators/teachers in this area. The selection, design and proper exploitation of these materials should be intentional, planned and reflected, taking into account, in particular, the needs and characteristics of the group of children/students. Thus, we also highlight the role of

teacher training (initial and continuing) in order to foster innovation and change in this field.

Keywords: Curricular integration, knowledge integration, pedagogical materials, teacher training.

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores. Conforme o artigo 17.º do Decreto-Lei 43/2007 este visa a obtenção do grau de Mestre, conferindo habilitação para a docência nos contextos de Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após a sua defesa e aprovação em ato público.

Considerando o estágio como um espaço rico em aprendizagens e vivências propícias ao desenvolvimento de competências diversas, este relatório apresenta-se como um momento essencial de apresentação, análise e reflexão fundamentada sobre as práticas desenvolvidas em contexto de Estágio Pedagógico I e II. Neste particular, colocam-se ao estagiário cenários concretos de ação educativa que requerem a mobilização e o desenvolvimento de saberes e de competências de base científica e pedagógico-didática – relativos à organização/planificação, ao desenvolvimento/intervenção e à avaliação/reflexão – que constituem processos estruturantes de práticas que se pretendem adequadas, integradoras e, enquanto tal, promotoras de aprendizagens ativas e significativas.

Complementarmente, o relatório de estágio oferece-nos a oportunidade para o aprofundamento e a reflexão fundamentada sobre problemáticas inerentes à ação educativa. Assim, considerando o carácter globalizante e integrador do currículo na Educação Pré-escolar, bem como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assumimos o nosso interesse pelas temáticas da construção e gestão de materiais pedagógicos em complementaridade com o campo da integração curricular, considerando a importância fundamental da promoção de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, procurando garantir o direito ao sucesso escolar de todas as crianças/alunos (ME/DEB, 2004; ME/DEB, 1997; ME/DEB, 2016).

Assim, a temática em aprofundamento neste relatório versa a problematização da construção e gestão de materiais pedagógicos com vista à promoção da integração curricular (Beane, 2002, 2003; Alonso, 2001, 2002; Pombo, Levy & Guimarães, 1994; Pombo 2003, 2004) mais especificamente no que respeita à dimensão da integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003), designada por Alonso (2001, 2002) como integração das áreas curriculares e apresentada por Pombo et al. (1994) como integração dos saberes disciplinares. Neste enquadramento, permanecemos conscientes de que a

integração curricular, na sua aceção mais plena e rica, ultrapassa as práticas de articulação dos saberes disciplinares. Contudo, particularizamos aqui a nossa abordagem, apenas com propósitos de aprofundamento de conhecimentos e reflexão, como se esclarece nos objetivos seguidamente formulados:

- Refletir de forma fundamentada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio;
- Aprofundar os fundamentos e os pressupostos científico-pedagógicos relativos à construção e gestão de materiais pedagógicos;
- Aprofundar os pressupostos científico-pedagógicos subjacentes à integração das áreas/domínios do conhecimento;
- Desenvolver práticas pedagógicas privilegiando a articulação das diversas áreas e domínios de conteúdo a partir da conceção e gestão de materiais pedagógicos;
- Refletir sobre as potencialidades dos materiais pedagógicos para a promoção de aprendizagens integradoras e significativas.

Importa ainda referir que o presente relatório se encontra estruturado em dois capítulos. O primeiro, intitulado Ser educador/professor hoje, oferece uma contextualização à globalidade do presente trabalho, situando a importância do papel do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na atualidade, com referência aos perfis de desempenho profissional docente. Do mesmo modo, neste capítulo, analisam-se – com referência à bibliografia da especialidade – os fundamentos científico-pedagógicos relativos à construção e gestão de materiais pedagógicos, bem como à integração curricular, com ênfase no aprofundamento da dimensão da integração das áreas/domínios do conhecimento.

No segundo capítulo, denominado de Práticas Educativas em Contexto de Estágio, analisa-se, primeiramente, a relevância desta fase crucial da formação inicial de docentes. Num segundo momento, apresentam-se e discutem-se as dinâmicas formativas inerentes ao trabalho desenvolvido em contexto de estágio e, por último, os contextos concretos em que se desenvolveram as práticas pedagógicas da estagiária no âmbito dos Estágios Pedagógicos I (Educação Pré-escolar) e II (Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico). Aqui, faz-se a caracterização dos respetivos contextos (meio, escolas, salas de atividades/aula, crianças/alunos) e procede-se à apresentação, análise e reflexão fundamentada sobre as práticas desenvolvidas, com ênfase no trabalho realizado a

propósito da construção e gestão de materiais pedagógicos diversos, visando a articulação harmoniosa e coerente das diversas áreas e domínios de conteúdo. Almeja-se a reflexão sobre as potencialidades dos materiais pedagógicos (quando adequadamente selecionados, construídos e geridos com intencionalidade e rigor) para a promoção de aprendizagens que se pretendem ativas e significativas.

Finalmente, serão tecidas algumas considerações finais sobre todo o trabalho desenvolvido.

Capítulo I - Ser educador/professor hoje

1.1. Ser educador/professor hoje: conhecer os perfis de desempenho profissional docente

1.2. Construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração das áreas do conhecimento

1.2.1. Construção e gestão de materiais pedagógicos: questões de fundamento

1.3. A integração das áreas de conhecimento: abordagens no contexto da integração curricular

Capítulo I

O presente capítulo pretende contextualizar o Relatório de Estágio, apresentando uma análise ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, bem como aos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre a riqueza e a complexidade da docência, evidenciando, complementarmente, a importância aí conferida às práticas de integração curricular.

Haverá ainda espaço para a uma abordagem fundamentada às temáticas chave do presente trabalho: a integração do conhecimento e os potenciais contributos da construção e gestão de materiais pedagógicos neste domínio.

1.1. Ser educador/ professor hoje: conhecer os Perfis de Desempenho Profissional

A natureza e âmbito da docência tem sido amplamente discutida na bibliografia da especialidade, reconhecendo-se, a par da riqueza que encerra, também a sua complexidade (Pacheco, 1995; Cró, 1998; Roldão, 1999a; Perrenoud, 2000, 2001; Nóvoa, 1995, 2002, 2007; Gomes & Medeiros, 2005; Cunha, 2008; Formosinho, 2009, entre outros), admitindo-se que “a profissão de *professor* resultou de uma evolução política, estratégica e científica/pedagógica (...)” (Cunha, 2008, p. 18).

Emerge então a questão – o que é ser professor hoje?

Segundo Formosinho (2008) “ser professor na actualidade implica lidar com problemas desconhecidos antes da emergência da escola de massas” (p. 7). O mesmo autor diz-nos, ainda, que a função docente tem integrado ao longo dos tempos diversas responsabilidades, quer em relação aos alunos – “responsabilidade pela avaliação continua e pela sua progressão” (p. 9), quer ao nível do currículo – com o “manejo de metodologias diversificadas, uma maior responsabilidade na elaboração de provas de avaliação, a progressiva individualização do ensino, a concepção e orientação de actividades de complemento curricular e ocupação de tempos livres” (p. 9).

Na mesma linha de pensamento, Roldão (1999) apresenta e fundamenta uma visão abrangente e simultaneamente integradora da docência. Hoje pretende-se um professor capaz de ensinar fazendo aprender,

pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada, sempre o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender (p. 114).

Neste particular, a autora destaca o “saber educativo”(p. 115) como aquele que caracteriza a função de ensinar. Este consiste na mobilização “refletida e ajustada” de todos os saberes científico-pedagógicos para a consecução do objetivo final: a aprendizagem do aluno, tendo em conta os contextos educativos concretos.

Deste modo, é legítimo afirmar que longe vai o tempo em que o professor era visto como um mero transmissor e reproduzidor de saberes alheios (Nóvoa A. , 1995), hoje, “(...) o professor deve ser um membro activo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família” (Formosinho, 2009).

Neste cenário, Pacheco (2001) acrescenta ainda que “ser professor traz a complexidade não só da lecionação como também da tomada de decisões educativas e curriculares” (p. 13). Assim, importa que o professor se assuma como um profissional, crítico e capaz de refletir (Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Roldão, 1996; 1999, 2000; Schön, 2000; Perrenoud, 2000; Nóvoa, 2002, 2007; Formosinho, 1991, 1998, 2009, entre outros).

Portanto, a docência apresenta-se como um desafio constante, implicando uma permanente adequação e atualização de práticas, tendo como fatores fundamentais e determinantes os contextos em que ocorre a ação, nomeadamente os recursos materiais e humanos, bem como as relações sociais nele estabelecidas (Roldão, 1999a, 1999b; Lourenço, 2005; Nóvoa, 2007).

Neste contexto, importa analisar e refletir sobre as exigências atualmente colocadas à docência. Estas encontram-se plasmadas nos perfis de desempenho profissional para a docência, estabelecidos no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – definidos, também, como orientação para a organização e acreditação dos cursos que conferem a habilitação profissional para a docência.

Assim, no que respeita ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, expresso no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, verifica-se que este se encontra organizado em quatro

dimensões complementares: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (figura 1).

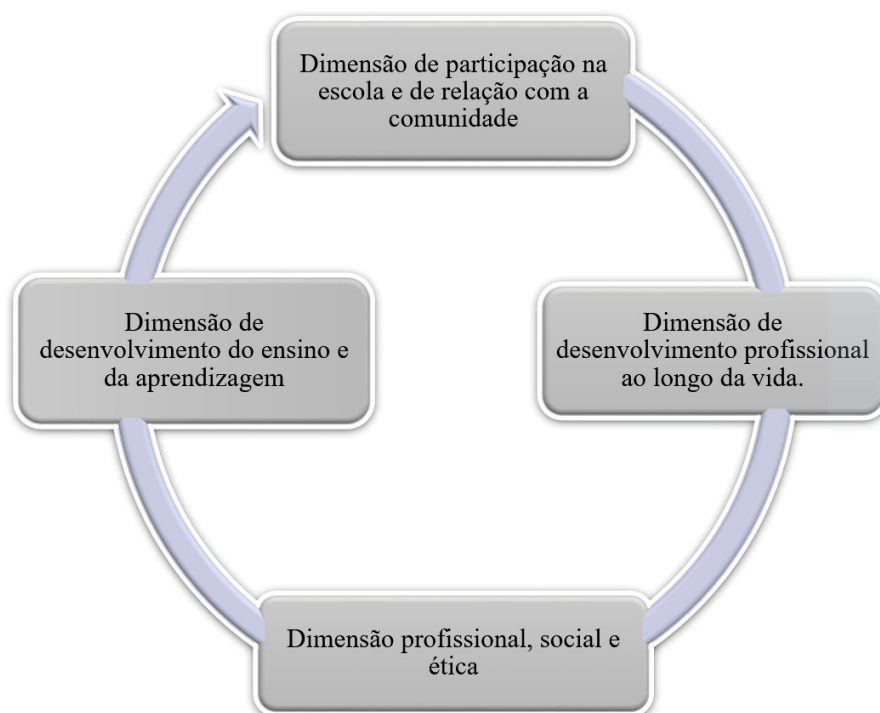


Figura 1- Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Elaborado a partir do Decreto de lei nº 240/2001 de 30 de agosto de 2001).

Uma análise mais pormenorizada a estas dimensões, revela que:

- a) a dimensão profissional, social e ética refere-se à necessidade de o educador/professor promover aprendizagens curriculares fundamentadas em saberes integrados e desenvolver práticas inclusivas, fomentando a autonomia dos alunos. Neste enquadramento, o professor, apoiado na investigação e reflexão partilhada, bem como nas orientações de política educativa, é apresentado como um “profissional de educação, com a função específica de ensinar” (n.º 2 do ponto II do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto), que perspetiva a sua ação visando o desenvolvimento global e a inclusão social de todos os alunos, e assume a “dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e

deontológicas que lhe estão associadas” (Al. g, n.º 2 do ponto II do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

- b) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem apela a um ensino de qualidade, com rigor científico e metodológico. Neste contexto, o educador/professor deverá assumir-se como promotor de aprendizagens significativas, utilizando “de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares” (n.º 2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto). Pretende-se que o professor priorize estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando “valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (n.º 2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto) de forma a atender às necessidades de cada aluno e a envolver a todos de forma ativa e participativa na aprendizagem. Neste contexto, espera-se ainda que o docente seja capaz de regular a sua ação através da avaliação, visando a “qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (n.º 2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto).
- c) a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade apela ao exercício integrado da docência, considerando as diversas dimensões da escola enquanto instituição educativa inserida num dado contexto e comunidade. Apresenta-se aqui um professor ativo, participativo e colaborativo na vida da escola-comunidade educativa que se pretende democrática e polo de desenvolvimento cultural e social.
- d) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida demanda a reflexão, a investigação e a colaboração como elementos fulcrais para uma prática fundamentada e intencional, assente na análise e problematização da própria ação pedagógica. Neste ponto, o educador/professor assume a formação contínua como um elemento basilar para o seu desenvolvimento profissional. O trabalho em equipa e a investigação são instrumentos de formação pela “partilha de saberes e de experiências” (n.º 2 do ponto V do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto). Aqui, destaca-se a capacidade docente para refletir sobre as próprias práticas, visando o aperfeiçoamento.

Atendendo a estes pressupostos, verificamos que se destaca a imagem de um educador/professor consciente do seu papel na formação global dos alunos, comprometido com uma prática pedagógica reflexiva e rigorosa, promotora de

aprendizagens integradas e diferenciadas, privilegiando os conhecimentos prévios dos alunos, a sua cultura e os seus valores, em interação com a cultura escolar.

A preocupação com o desenvolvimento de competências científico-pedagógicas, pessoais e socio-relacionais pelos docentes está, também, patente na Lei de Bases do Sistema Educativo quando declara que a formação inicial de professores deverá proporcionar aos formandos “os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função” (artigo n.º 33, capítulo IV da Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Complementarmente a esta perspetiva, enfatiza-se na bibliografia da especialidade o facto de a profissão docente comportar “exigências de adaptação superiores às da maioria das profissões” (Cunha, 2008, p. 24), requerendo particular atenção às especificidades e particularidades do meio, escola e crianças/alunos, numa sociedade cada vez mais diversificada e complexa, em que se impõem “a preocupação de responder ao imprevisível” (Tavares, 2003, p. 35). Assim, tal como nos é descrito no perfil acima explorado, importa conceber a docência como uma profissão que exige uma atuação intencional e contextualizada, éticamente situada, reflexiva e colaborativa (Roldão, Perrenoud, 2000; Tavares, 2003; Nóvoa, 2007; Cunha, 2008; Formosinho, 2009; Roldão, 2009).

Em complementaridade com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, surgem os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico, aprovados pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Estes contemplam duas dimensões, complementares do desempenho docente: a da “concepção e desenvolvimento do currículo e a da “integração do currículo”.

Assim, no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto) destaca-se a concepção e o desenvolvimento do currículo, atendendo à “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como (...) actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

No campo de ação referente à organização do ambiente educativo, é reforçada a função do educador, como profissional capaz de conceber de forma organizada e flexível o espaço e o tempo, para proporcionar às crianças “experiências educativas

integradas” (Al. a, n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), garantindo a sua segurança e bem-estar, bem como a capacidade de disponibilizar e explorar materiais “estimulantes e diversificados” (Al. b, n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), tendo em conta as experiências prévias, das crianças e os contextos educativos em que se insere.

Nos domínios da observação, da planificação e da avaliação, espera-se do educador de infância a aptidão para planificar e desenvolver, de forma flexível, atividades abrangentes, transversais, integradas e adequadas às necessidades das crianças (Al. a, n.º 3 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), considerando os seus conhecimentos prévios, tendo por base a observação do grupo. Realça-se igualmente a importância de o educador adotar, constantemente, uma postura avaliativa quer do seu desempenho, quer do “desenvolvimento e (das) aprendizagens de cada criança” (Al. e, n.º 3 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

No que se refere à relação e ação educativa, prevê-se o estabelecimento de uma relação de “segurança afectiva” (Al. a, n.º 4 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), necessária ao desenvolvimento de um processo educativo em que, as crianças se sintam valorizadas e integradas. Salienta-se, ainda, o papel do educador como impulsionador de um ambiente pedagógico capaz de fomentar e estimular a curiosidade, a autonomia e a cooperação, bem como o “desenvolvimento pessoal, social e cívico” (Al. h, n.º 4 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto) em constante interação com a família e a comunidade.

Relativamente à dimensão da integração do currículo, reforça-se a importância de o educador mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (n.º 1 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). No que diz respeito à expressão e à comunicação, é realçado o papel do educador como promotor de um ambiente educativo capaz de estimular o desenvolvimento da linguagem oral, bem como abordar de forma integrada os “diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora)” (Al. d, n.º 2 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). No âmbito do conhecimento do mundo, é salientada a relevância do desenvolvimento, de “atividades exploratórias” (Al. a, n.º 3 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

agosto) com base na observação, de forma a estimular a curiosidade, o interesse e o respeito pelo meio natural e social.

No perfil específico do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), considera-se fundamental o desenvolvimento do currículo tendo em conta o “contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (n.º 1 do ponto II do anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), tendo em conta as particularidades do contexto educativo em que se insere. Nesta sequência, é reforçada a importância do recurso aos conhecimentos prévios dos alunos para melhor organizar situações de aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos e favorecendo a mobilização de saberes.

No que concerne à integração do currículo, é enfatizado o papel do professor como promotor da “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (n.º 1 do ponto III do anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Neste ponto, destaca-se a importância de um processo educativo, articulado e integrado, com e na realidade dos alunos, bem como o recurso a materiais diversificados, nas diferentes áreas de conteúdo (Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Sociais e da Natureza, da Educação Física e da Educação Artística).

Assim, e após esta breve explanação sobre os perfis (geral e específicos) de desempenho profissional docente, destaca-se a importância da ação intencional e contextualizada na gestão do currículo, contemplando a integração das experiências de cada aluno, em interação com o meio, num processo de aprendizagem ativo, centrado na formação de futuros cidadãos participativos, conscientes e responsáveis na vida em sociedade.

Neste enquadramento, importa encontrar estratégias que despertem a curiosidade, o interesse e, conseqüentemente, a motivação para aprender, privilegiando a ação das crianças/alunos e priorizando o estabelecimento de conexões entre saberes. Pretende-se favorecer a aprendizagem significativa, a apropriação e a conseqüente mobilização de um vasto leque de conhecimentos passíveis de serem utilizados pelas crianças/alunos nas mais diversas situações (dentro e fora da escola), transformando a

informação em conhecimento, a transmissão em assimilação e em certeza a compreensão (Alonso, 2000).

No presente relatório de estágio destacamos e aprofundamos o papel e a importância a assumir pela articulação das diferentes áreas/domínios do conhecimento, na promoção de aprendizagens que se pretendem efetivas e significativas para todos (Roldão, 1999). Neste particular, acreditamos no elevado potencial de uma adequada seleção, construção e gestão de materiais pedagógicos, intencionalmente com este propósito, potenciando características como a ludicidade, a manipulação, a desconstrução da complexidade e da abstração, em favor da compreensão integrada e da significatividade da informação e das experiências de aprendizagem (Raposo, 2013; Pacheco, 2013; Medeiros, 2014; Machado, 2015).

Assim sendo, a apresentação e problematização dos conceitos e dimensões chave da temática em aprofundamento neste relatório de estágio tem, também aqui, o seu lugar, procedendo-se à revisão da literatura da especialidade sobre a construção e gestão de materiais pedagógicos, bem como sobre a integração curricular, com ênfase na dimensão da integração do conhecimento.

1.2. Construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração das áreas do conhecimento

A temática aqui explorada demanda o aprofundamento dos pressupostos científico-pedagógicos relativos à construção de materiais pedagógicos, bem como subjacentes à integração das áreas/domínios curriculares.

Deste modo, serão de seguida apresentadas as nossas perceções, fundamentadas em autores da especialidade, sobre a importância dos materiais pedagógicos como auxiliares nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o seu contributo para uma construção articulada e integrada dos mesmos.

1.2.1. Construção e gestão de materiais pedagógicos: questões de fundamento

As crianças sentem, desde cedo, a necessidade de manipular objetos, pois é através desta interação que descobrem as potencialidades e limitações do seu corpo, bem como o mundo que as rodeia. Aos bebés são dadas rocas, guizos e outros

brinquedos, com o intuito de estimular os movimentos e a percepção dos diferentes sons e texturas. À medida que vão evoluindo física e intelectualmente, a necessidade de explorar e experienciar novos potenciadores destas descobertas também vai aumentando.

Segundo Piaget (referenciado por Kamii, 1996), um dos factores responsáveis pela construção do conhecimento é precisamente a experiência com os objetos. É na interação com objetos exteriores à criança que esta prossegue, “na sua aprendizagem, do concreto para o abstrato” (p. 35), entendendo-se por abstração “o processo pelo qual a criança estrutura o conhecimento” (p. 35). Deste modo, cabe ao educador/professor proporcionar situações educativas capazes de permitir à criança “obter (...) informação, agindo sobre os objectos e observando como eles reagem às suas acções” (Kamii, 1996, p. 35). Sendo por isso fundamental que, ao longo do seu desenvolvimento, as crianças contactem com uma diversidade de objetos/materiais e situações/contextos que as estimulem e auxiliem no desenvolvimento da sua cognição, pensamento e aprendizagem, facilitando a compreensão do mundo que as rodeia.

Reconhecendo a necessidade e a importância da experiência e da manipulação para a descoberta da realidade pela criança/aluno e, conseqüentemente para a aprendizagem, Vygotsky (2009) reafirma a importância da ação e da interação da criança com o meio e com os objetos, isto é, da experiência para a construção do conhecimento, declarando: “quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (p. 17).

No entanto, o consenso sobre a efetiva eficácia dos materiais pedagógicos tem vindo a evoluir ao longo da história da educação. Até ao séc. XVII, priorizava-se a postura passiva do aluno e o papel de mero transmissor e expositor do professor, que considerava o material pedagógico um distrator e uma perda de tempo (Fiorentini & Miorim, *s.d.*). No entanto, a partir do séc. XVIII, as concepções sobre a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem foram-se alterando e surge a convicção de que os materiais pedagógicos constituem um “forte apelo à percepção visual e tátil” (Montessori, citado por Fiorentini & Miorim, *s.d.* p. 2), pois acreditava-se então, não poder “haver aprendizado sem ação” (Fiorentini & Miorim, *s.d.* p. 2).

Nesta sequência de ideias, cabe também à escola proporcionar a oportunidade de a criança continuar a descobrir o mundo “a pensar e interrogar-se sobre os fenómenos da vida humana e do funcionamento da natureza” (Condessa, 2009, p. 28), investindo na organização e gestão adequada do ambiente de aprendizagem (tempo e espaço), na

interação e na relação pedagógica, bem como na construção e gestão de materiais pedagógicos adequados, visando a promoção intencional de experiências de aprendizagem integradoras e significativas.

Contudo, na base do sucesso deste empreendimento, estará sempre a adequação aos contextos, considerando-se as características do meio de pertença das crianças e de inserção da escola, os recursos materiais e humanos disponíveis ou mobilizáveis junto da comunidade educativa/parcerias e, sobretudo, das características, interesses e desenvolvimento das crianças/alunos em presença. Nesta linha de pensamento, acredita-se no importante contributo que os materiais pedagógicos poderão ter em todo este processo de descoberta, experiência e aprendizagem significativa, servindo de mediadores, lúdicos, entre a criança/aluno e a realidade. Pois estes

são um fator central para a atividade de ensino, a sua seleção e produção é uma parte importante do ensino. Como sabemos, a qualidade do ensino passa pela utilização de materiais didáticos, e também pelo conteúdo trabalhado na interação professor-aluno (Cuicui, 2012, p. 5).

Na análise realizada à literatura da especialidade, deparamo-nos com uma grande diversidade de designações/terminologias e de caracterizações para aquilo que, no contexto deste relatório, se entende por materiais pedagógicos. Aqui, adotamos – à semelhança de Rodrigues, 2013; Pacheco, 2013; Garcia, 2015 e Carvalho, 2016 – uma conceção abrangente, considerando um vasto conjunto de instrumentos denominados na bibliografia consultada como “recursos”, “meios”, “materiais” ou “instrumentos”, complementarmente nomeados como “didáticos”, “pedagógicos”, “educativos”, “de ensino”, “instrucionais” ou “curriculares” (Nérici, *s.d.*; Sant’Anna e Menegolla, 1991; Karling, 1991, citado por Ferreira 2007; Guislain, 1994; Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000; Borrás, 2001; Martínez-Figueira, Raposo-Rivas & Añel-Cabanelas, 2012; Souza, 2007; Castoldi & Polinarski, 2009).

Na multiplicidade de definições e conceitos apresentados, os autores consultados enfatizam perspetivas diversas (complementares) que atestam a riqueza das práticas associadas à conceção/seleção, utilização e gestão de materiais pedagógicos.

Assim, numa visão que tende a destacar a importância dos materiais pedagógicos para a melhoria do ensino e da aprendizagem, Correia (1995) considera um recurso didático “todo o material utilizado no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de o tornar mais rápido e eficaz” (p. 9) e Karling (citado por Ferreira, 2007, p. 25) define recursos de ensino como sendo “recursos humanos e materiais que o

professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem” (p. 25). Ainda Borrás (2001), afirma que “o material didáctico é todo o instrumento, objecto ou recurso que intervém de maneira directa ou indirecta no processo educativo” (p. 290) como um facilitador do ensino e da aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, mas aludindo mais explicitamente à função/intenção didáctica da utilização dos materiais pedagógicos, Graells (2000, p.1) refere-se aos recursos educativos como “qualquer material que, num contexto educativo determinado, seja utilizado com uma finalidade didáctica ou para facilitar o desenvolvimento das atividades formativas” (p. 1) e Chamorro (citada por Moreira & Botas, 2013) considera como recursos didáticos todos os meios que o professor usa para ensinar. Ainda Souza (2007) define um recurso didático como “todo o material utilizado como auxílio no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo proposto” (p. 111) e Guislain (1994) destaca, igualmente, os recursos como “meios utilizados ou propostos pelo docente” que cumprem uma função didáctica, visando a consecução de objetivos determinados. Aprofundando estas perspetivas, Zabalza (1998) salienta, ainda, que os materiais didáticos “ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planeamento, execução e avaliação lhes apresentam” (p. 168).

Neste domínio, encontram-se ainda conceções que tendem a destacar, a par de uma visão ampla e abrangente dos materiais pedagógicos, o seu valor ou contributo para a motivação do aluno e para o enriquecimento das suas aprendizagens (Nérici, *s.d.*; Correia, 1995; Borrás, 2001 e Costoldi & Polinarski, 2009). Nesta linha, Sant’Anna e Menegolla, (1991) consideram que os “recursos ou meios para o ensino” se referem a “vários tipos de componentes do ambiente de aprendizagem, que dão origem à estimulação do aluno” (p. 34) e Silva (2013) defende a utilização dos materiais para a promoção de “diferentes experiências de aprendizagem”, definindo-os como “o suporte físico através do qual os alunos vão explorar, experimentar e manipular” (p.16) para aprender. Também Gimeno (citado por Borrás, 2001) enfatiza o facto de os materiais pedagógicos permitirem a manipulação, a observação e/ou a leitura, proporcionando aos alunos a “oportunidade de aprender” (p. 291). Indo mais além nesta perspetiva, Martínez-Figueira, Raposo-Rivas e Añel-Cabanelas (2012) referem-se ainda à importância dos materiais pedagógicos no contexto de uma educação que se pretende efetiva e significativa para todos, concebendo-os como ajudas pedagógicas que

procuram dar resposta às necessidades dos alunos (decorrentes da diversidade pessoal, cultural, económica e social) e facilitar a inclusão educativa.

Associada a esta multiplicidade de conceções encontram-se classificações/tipologias diversas (Nérici, *s.d.*, Zabala, 1998, Graells, 2000), contemplando um vasto conjunto de recursos e instrumentos, nomeadamente:

- Livros de histórias/ banda desenhada, dicionários, enciclopédias, manuais escolares, fichas/ficheiros, cadernos de exercícios/registo;
- Imprensa escrita (revistas, jornais);
- Murais, cartazes e posters;
- Mapas;
- Quadro negro branco (ardósia ou magnético), flanelógrafo;
- Quadro interativo (*Smartboard*);
- *Slides*, diapositivos, transparências;
- Imagens e fotografias;
- Registos áudio (CD's, DVDs, discos, rádio);
- Filmes, vídeos, documentários, programas de televisão;
- Jogos didáticos e puzzles;
- Objetos reais (atuais ou antigos);
- Fantoques e marionetas;
- Maquetas e modelos bidimensionais/ tridimensionais;
- Materiais manipulativos;
- Materiais de laboratório;
- Internet (passeios virtuais, páginas *web*, simulações, etc).

Atendendo a este panorama, destaca-se a diversidade de possibilidades e abordagens como um fator de riqueza para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, permitindo inúmeras formas de desenvolvimento de experiências de aprendizagem ativas e significativas (Pacheco, 2013; Raposo, 2013) passíveis de atenderem à diversidade dos alunos (Martínez-Figueira, Raposo-Rivas e Añel-Cabanelas, 2012).

Traçado este cenário, a utilização dos materiais pedagógicos tem, na bibliografia da especialidade, reconhecido um vasto conjunto de finalidades ou funções (Nérici, *s.d.*; Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000, Borrás, 2001), nomeadamente:

- Facilitar ou melhorar as atividades educativas e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais rápido e eficaz;
- Fornecer/ divulgar informação de forma apelativa, melhorar a retenção da imagem visual e da informação;
- Despertar o interesse, manter a atenção dos alunos e motivar para a aprendizagem;
- Favorecer a observação e a experimentação;
- Facilitar a concretização de realidades abstratas, ajudando a formar imagens corretas e conceitos exatos (assuntos de difícil observação);
- Ilustrar e exemplificar/ simular, melhorando a compreensão das relações das partes com o todo e favorecendo aprendizagens integradas;
- Criar oportunidades de melhor análise e interpretação;
- Criar ambientes propícios à criatividade e à expressão;
- Desenvolver e fortalecer o espírito crítico;
- Avaliar conhecimentos e capacidades.

Contudo, a consecução destas finalidades, em qualquer uma das vertentes acima referida, não será um dado adquirido. Graells (2000) e Correia (1995) afirmam que a concretização destas finalidades depende da adequação dos recursos às situações de ensino, às características dos alunos em presença, bem como ao modo de apresentação e exploração dos mesmos.

Em bom rigor, Graells (2000) recomenda explicitamente que a utilização dos recursos didáticos seja pensada e planificada, garantindo aspetos como: a análise da adequação do material; a preparação/revisão das atividades; a melhor disponibilidade e organização do espaço e o bom estado/condições/funcionamento adequado dos materiais e equipamentos necessários.

Na mesma linha de pensamento, Zabalza (1994, 1998), Silva (2013) e Souza (2007) reforçam a necessidade de a utilização dos recursos ser pensada e planeada, devendo o docente conhecer muito bem o material e saber aplicá-lo pedagogicamente. Também, Pacheco (2013) e Raposo (2013) concluem que o potencial dos materiais pedagógicos para a promoção de experiências de aprendizagem ativas, integradoras e significativas, depende da sua adequada conceção/seleção e exploração – considerando as características das crianças e a organização do meio/ambiente educativo (gestão do

espaço, tempo e relação/interação pedagógica) – e destacam a necessidade da ação docente intencional, planificada e refletida.

Neste contexto, merece, ainda particular destaque a perspectiva de Correia (1995) que nos oferece um quadro de referência quanto à eficácia dos recursos didáticos, assinalando um vasto conjunto de características a considerar neste âmbito (quadro 1).

Quadro 1 - Características dos recursos didáticos eficazes (elaborado a partir de Correia 1995, pp. 8-9).

Características dos Recursos Didáticos Eficazes	
Exatidão	representar corretamente os factos ou partes essenciais desses factos.
Atualidade	ter em conta a natureza dos factos, sendo necessário ter características e elementos do presente ou então da época a retardar.
Qualidade	melhorar a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores.
Finalidade	estar de acordo com os objetivos do planeamento da sessão.
Utilidade	oferecer possibilidades de trabalho entre formandos e formadores.
Adequação	estar ao nível da apreensão dos formandos, sem nunca esquecer os objetivos do trabalho a realizar.
Simplicidade	ser simples de modo a facilitar a apreensão, ou seja, quanto mais complicado for o recurso didático, poder-se-á correr o risco de ser menos eficiente.
Aplicabilidade	manter sempre pontos de relacionamento com o assunto a tratar. A oportunidade de utilização poderá ser também um fator de sucesso no momento da aplicação dos recursos didáticos.
Interesse	ser capaz de despertar o interesse dos formandos a quem se destina.
Compreensão	ser de fácil perceção, não dando possibilidades de criar a dúvida e a confusão dos formandos.
Apresentação	obedecer a princípios de perceção e estética de modo a facilitar a compreensão dos formandos.

Contudo, como já se referiu, importa considerar a forma como qualquer material será utilizado, gerido pelos docentes. Correia (1995), reforça a necessidade do uso consciente e planificado de qualquer recurso, mesmo daqueles que reúnem

características de eficácia, sendo que o seu uso excessivo ou mal preparado poderá tornar-se cansativo e conseqüente desmotivante.

Indo mais além, Zabalza (1994) afirma que mais do que levar materiais didáticos “sofisticados” para a sala de aula, importa, integrá-los no próprio currículo, considerando o contexto e a realidade de cada escola (p. 182).

Neste enquadramento, pensamos que caberá aqui um papel importante à formação de docentes (inicial e contínua), tal como afirma Souza (2007) “o professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade” (p. 111).

Desta forma, Importa que o educador/ professor assuma o desafio de inovar e de criar e gerir materiais pedagógicos considerando a participação e o envolvimento ativo das crianças/ alunos desde o primeiro momento para, “com a utilização de recursos didático-pedagógicos, (...) preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem” (Castoldi & Polinarski, 2009, p. 685).

Neste processo, cabe ao professor analisar os contextos, conhecer e explorar os saberes prévios das crianças/ alunos, de forma a mediar e orientar o processo de aprendizagem perspetivando a participação e ação dos aprendentes também na seleção e construção de materiais pedagógicos, proporcionando a descoberta e a experimentação fundamental à aprendizagem significativa (Ausubel, Novak & Haneasian, 1980; Valadares & Moreira, 2009).

Nesta perspetiva, acredita-se na educação e no ensino que valorizam os saberes de que a criança/aluno é portador e privilegia-se educadores/ professores recetivos à inovação e à mudança, acreditando que “está nas mãos do professor transformar [as] suas aulas numa atividade participativa e prazerosa para os alunos, aproveitando qualidades que são inatas das crianças: a curiosidade, o desejo de agir, de interferir e participar” (Santos, 2013).

Neste trabalho temos vindo a aprofundar e a discutir o papel que a construção e gestão – intencional e adequada – de materiais pedagógicos poderá assumir no desenvolvimento de práticas curriculares integradas, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abordadas as questões de fundamento sobre a construção e gestão de materiais pedagógicos, importa ainda esclarecer o que se entende por integração curricular e, neste âmbito, aprofundar a dimensão relativa à integração das áreas do conhecimento.

1.3. A integração do conhecimento: abordagens no contexto da integração curricular

Desde há muito, que as questões da integração curricular têm suscitado um interesse crescente, sendo um assunto bastante estudado e debatido. O interesse renovado por uma conceção curricular integradora emerge na década de noventa, impulsionado por “mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento no mundo globalizado” (Marcondes, 2002, p. 294). Estas mudanças deverão refletir-se, essencialmente, na gestão curricular quotidiana de educadores/professores, pela tomada de decisões visando a adequação e a contextualização das aprendizagens (Roldão, 1999).

A abordagem integradora apela a uma mudança na estrutura lógica da organização curricular, tradicionalmente centrada na assimilação passiva de informação, na organização compartimentada dos saberes e na visão do currículo como um guião “que se prende com aquilo que deve ser ensinado e, por vezes, como deve ser implementado” (Pacheco J., 2001, p. 37), algo preparado *a priori* ao invés de contemplar os interesses e as experiências dos alunos.

Atualmente preconiza-se uma abordagem curricular a situações e acontecimentos “dentro de um contexto e na sua globalidade” (Alonso, 2002, p. 69), de forma a permitir que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre os objetos aprendidos, dando-lhe significado (Alonso, 2002). Reconhece-se que a fragmentação, a descontextualização e a desarticulação entre as diferentes áreas do conhecimento, limitam a formação global dos alunos (Alonso, 2002).

Neste particular, importa igualmente ter presente que tanto a Educação Pré-escolar como o 1.º Ciclo do Ensino Básico são duas etapas da Educação Básica definidas pelo carácter necessariamente globalizador e integrador das aprendizagens visadas.

Nesta ordem de ideias, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, defende os benefícios de um ensino integrado, afirmando que o desenvolvimento de competências e a aprendizagem significativa requerem a

“necessidade de proporcionar aos alunos contextos de aprendizagem que estimulem uma apropriação integrada do conhecimento, que lhes permita atribuir um sentido e significado pessoal aos conteúdos, para poderem agir adequadamente e para continuarem a aprender” (SREF/DREF, 2011, p. 33).

Mais advoga que a importância de uma

abordagem inicial a estes conhecimentos e competências estruturantes, (...) embora salvaguardando a especificidade e o rigor próprios de cada área do saber, obedeça a uma organização curricular predominantemente integradora, de modo a respeitar as características do desenvolvimento e da forma de apreensão globalizadora do real nestas faixas etárias. (...) A monodocência, para além de permitir o estabelecimento de uma relação estável da criança com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo (embora, por si só, não garanta essa integração) (p.11).

Neste enquadramento, e no que respeita à Educação Pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) enfatizam também a importância da “construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (p. 14). Para tal, o educador deverá “perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada e em interação com os outros e com o meio” (ME/DEB, 1997, p. 34).

De igual modo as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de 2016 defendem “uma abordagem integrada e globalizante das diferentes Áreas de Conteúdo”, sendo estes os “fundamentos e princípios de toda a educação de infância” (ME/DEB, 2016, P. 6).

Esta preocupação está também patente nos documentos norteadores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao afirmarem que deve ser assegurado, através de uma inter-relação equilibrada, o “saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (ME/DEB, 2004, p. 12), evitando a “compartimentação e rupturas indevidas na sequência do processo formativo, que se pretende eminentemente integrador (ME/DEB, 2004, p. 16). O Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (SREF/DREF, 2011) realça que, embora seja necessária uma “abordagem cada vez mais especializada ao conhecimento à medida que se

progride na escolaridade” (p. 47), esta deverá ser capaz de “facilitar tanto quanto possível a integração dos saberes, no pressuposto de que cada área curricular contribui para a promoção de aprendizagens transversais indispensáveis à formação do jovem cidadão, sem prejuízo da também imprescindível promoção de aprendizagens específicas de cada área” (ME/DEB, 2004, p. 47).

Traçado este cenário, urge responder a algumas questões, nomeadamente o que é a Integração Curricular? Será apenas uma metodologia inovadora? Quais os seus propósitos?

A bibliografia da especialidade apresenta-nos diferentes perspectivas e terminologias relacionadas com esta abordagem ao currículo, evidenciando a sua riqueza e complexidade, os seus contributos e potencialidades para a construção de processos significativos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, autores como Alonso (1996, 1998, 2001; 2002, 2004), Alonso et al. (2002), Beane (2002, 2003), Pacheco (1998), Pacheco, Morgado e Viana (2000), Perrenoud (1999), Pombo et al. (1994), Pombo (2003, 2004), Sebarroja (2001), entre outros, criticam a organização curricular tradicional, marcada pela rigidez, segmentação e compartimentação características de uma estrutura curricular disciplinar, advogando que esta “pulverização dos saberes em disciplinas estanques tem sido responsável pela incapacidade de os alunos adquirirem uma visão global da realidade” (Alonso, 2000, p. 35).

No entanto, a integração curricular não deverá ser entendida, simplesmente, como uma nova tendência de método de trabalho, que consiste na reorganização dos conteúdos a serem aprendidos nas salas de aula. Beane (2002), caracteriza esta concepção de integração curricular como “infeliz” (p. 10), defendendo uma visão mais ampla e abrangente da integração, como

uma concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes, identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo (p. 10).

Segundo Beane (2002,2003), a genuína integração curricular centra-se na realidade do aluno, permite ao aluno conhecer-se e conhecer o meio que o rodeia, a partir de experiências com situações concretas, pertinentes, coerentes, problemas reais passíveis de serem resolvidos com a mobilização dos conhecimentos adquiridos,

constituindo-se como o “elo estruturante que confere coerência e significado às aprendizagens que se pretendem efetivas para todos” (Dinis, 2015, p. 19). Nesta linha de pensamento, Delisle (2000) reforça que,

os alunos [se] esforçam por compreender e recordar quando conseguem ver relações entre a matéria que estudam e as próprias vivências (...) trata-se de um tipo de aprendizagem que lida com problemas que são ajustados, tanto quanto possível, às situações da vida real (p. 15).

Interessante será notarmos que Correia (1995) defende, ainda, a ideia de que “aproximando a realidade da formação com a realidade quotidiana, ajuda a desbloquear e motivar” (p. 25), pois é no exercício de pensar sobre o que já sabem e na reconstrução dos saberes, já adquiridos, que, mais facilmente, a criança mobiliza informação das diferentes áreas, procurando dar sentido à sua experiência (Alonso, 2000).

Indo mais além, Beane (2002), afirma que a integração curricular não se concentra na preparação dos alunos para uma vida futura nem para a evolução a nível académico, ela tem como foco “a vida tal como é vivida presentemente” (p. 29), pois, almeja a “integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo” (Beane, 2002, p. 29). É neste processo que ficará assegurada a verdadeira utilidade destas aprendizagens, pois ao atribuir-lhe sentido, a criança/aluno, percebe que poderá empregar este conhecimento nas mais diversas situações da sua vida.

Nesta linha de pensamento, também Alonso (2002) defende que a “perspectiva globalizadora do ensino, permite uma maior motivação intrínseca do aluno, favorecendo a actividade interna, que lhe permite estabelecer as relações entre as aprendizagens, dando um sentido e significado ao conhecimento e estimulando a sua compreensão e aplicação em novas situações” (p. 69). É esta contextualização das aprendizagens que “proporciona um acesso alargado ao conhecimento pelos jovens e abre, assim, caminho para o êxito (...)”, pois a integração curricular não é apenas “fazer as coisas de forma diferente, mas fazer algo realmente diferente” (Beane, 2002, pp. 11-12).

Torna-se fulcral referir que Beane (2002, 2003) entende a integração curricular como uma pedagogia de qualidade. Segundo o autor, a integração curricular é a base da educação democrática, perspectivando a organização do currículo em torno de questões significativas, reconhecidas de forma colaborativa pelos educadores/professores e pelos alunos. Este autor concetualiza a integração curricular em quatro dimensões, conforme se ilustra da figura 2.



*Figura 2 – Dimensões da Integração Curricular
(elaborado a partir de Beane, 2002, p. 15).*

Numa análise mais aprofundada a cada uma destas dimensões, percebemos que a integração das experiências, se refere à importância das experiências de cada pessoa, para as conceções, perceções, valores e convicções, que estas têm de si mesmas e do mundo que as rodeia. Assim, a “reflexão nas nossas vivências torna-se um recurso para lidar com os problemas, com as questões e outras situações, quer pessoais, quer sociais, quando surgem no futuro” (Beane, 2002, p. 16) e o conhecimento adquirido, ao invés de se tornar estático e direcionado para determinada situação, é capaz de ser mobilizado e aplicado, nas mais diversas situações, ao longo da vida.

Neste sentido, surge a necessidade de proporcionar, aos alunos, “experiências de aprendizagens inesquecíveis” (Beane, 2002, p. 16), ou seja, próximas da sua realidade, para que possam ser compreendidas e, conseqüentemente, aprendidas e passíveis de serem aplicadas.

A integração social pressupõe a promoção de experiências educativas comuns e partilhadas por todos os alunos, independentemente das suas origens, características ou vivências. Deste modo, prespetiva-se uma escola democrática, para uma sociedade democrática, através de um currículo “organizado em redor de questões pessoais e sociais, planificado, de forma colaborativa e levado a cabo por docentes e estudantes, conjuntamente, e empenhados na integração do conhecimento” (Beane, 2002, p. 17).

Por sua vez, a dimensão da integração do conhecimento, considera o conhecimento integrado como um aliado para a resolução das questões da “vida real”, pois quando o conhecimento é fragmentado e não contextualizado, os alunos são “privados da possibilidade de aprenderem a organizar e a usar o conhecimento em relação às questões que lhes dizem respeito” (Beane, 2002, p. 19), considerando-o como “pedaços de informação e de técnicas”, “abstratos nas suas vidas” (Beane, 2002, p. 19).

No que respeita à integração como uma concepção curricular, supõe-se a participação ativa dos alunos na “planificação das suas próprias experiências” (Beane, 2002, p. 20), sendo um fator facilitador das aprendizagens significativas, pois quanto mais próximas da sua realidade melhor são integradas “nos seus esquemas de significação” (p. 20). Assim, pressupõe-se um currículo “organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social” (Beane, 2002, p. 20), permitindo uma maior participação e empenhamento dos alunos nas suas aprendizagens, e na unificação do seu conhecimento, tornando-o passível de ser mobilizado num “processo democrático de resolução de problemas” (Beane, 2002, p. 20).

Este modelo de integração curricular mostra-nos que as questões com verdadeiro significado e relevância para a formação de cidadãos capazes de mobilizar conhecimentos e de agir numa sociedade democrática, implicam, necessariamente, o conhecimento integrado e relacional dos saberes disciplinares, em interação com o meio, com os problemas concretos e reais, com as experiências e os conhecimentos que a criança/aluno possui.

Nesta nossa abordagem à temática de integração curricular importa, ainda, conhecer as perspetivas apresentadas por Alonso (2002). A autora afirma que uma “das principais disfunções do nosso sistema educativo [se caracteriza], precisamente, pela existência de uma estrutura curricular desarticulada e desintegrada” (p. 63), e aponta algumas críticas ao currículo organizado por disciplinas tais como:

- a falta de motivação, e conseqüentemente, de atenção e interesse dos alunos, uma vez que não são tidos em consideração os seus conhecimentos prévios;
- a descontextualização dos conhecimentos, que leva à desmotivação dos alunos, que não os considerarem relevantes para as suas vidas;
- a visão “simplista, compartimentada e estática da realidade” (p. 64), que impede os alunos de se questionarem, investigarem, e resolverem

problemas, castrando, deste modo, o desenvolvimento de um espírito crítico;

- a falta de equilíbrio entre o destaque dado às diferentes áreas de conhecimento, limitando, a formação integral dos alunos;
- a separação e conseqüente falta de colaboração entre a escola e o meio envolvente não facilitando um processo de socialização dos alunos;
- a organização curricular em tempos e espaços estandardizados, que “obstaculiza a realização de atividades integradoras (...) que exigem uma maior flexibilização dos tempos e dos espaços (Alonso, 2002, p. 65).

Neste contexto, a autora defende que uma aproximação das “decisões educativas das realidades diversificadas e plurais, que constituem os contextos educativos, parece uma via essencial para melhorar a qualidade educativa, oferecendo aos alunos um currículo relevante e significativo para a sua formação integral, enquanto indivíduos e cidadãos” (Alonso, 2001, p. 2).

Em conformidade com esta perspectiva, Alonso (1998, 2001, 2002) apresenta-nos uma conceção de integração curricular, onde relaciona e articula quatro dimensões que considera indissociáveis: os alunos, o conhecimento, o meio e os docentes/ escola (Figura 3).

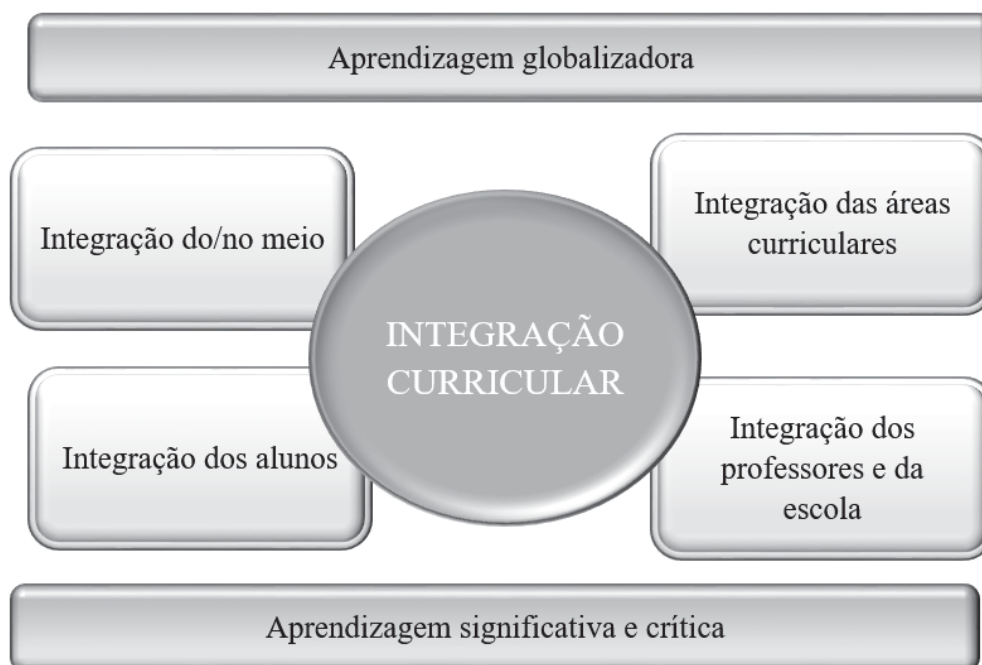


Figura 3 – Dimensões da Integração Curricular (Alonso, 1998, 2001, 2002).

Neste modelo, a integração dos alunos, supõe, a participação, ativa, do aluno no seu processo de aprendizagem, através de atividades educativas, contextualizadas, que priorizem as suas experiências e conhecimentos prévios, desta forma é alcançado “o rigor e a fundamentação teórica com o prazer e a espontaneidade da prática” (Alonso, 2002, p. 74). A integração do/no meio, refere-se ao contributo que o meio exerce nas aprendizagens significativas, ao permitir “articular o conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano” (Alonso, 2002, p. 74). A integração das áreas curriculares remete-nos para a organização integrada e articulada das áreas curriculares, mobilizando os diversos conhecimentos na resolução de questões reais, em detrimento da compartimentação disciplinar. A integração dos professores e da escola expõe a importância dos professores como “intelectuais críticos capazes de elaborar propostas curriculares fundamentadas e adequadas às necessidades dos seus alunos” (Alonso, 2002, p. 75) privilegiando o trabalho em equipa, a partilha de experiências, metodologias e a reflexão conjunta sobre as suas ações educativas, em prol da qualidade da educação.

Esta conceção de integração curricular enfatiza a importância da relação entre professores, e entre professores e alunos, na construção de atividades contextualizadas e fundamentadas na experiência da criança, motivadoras e significativas, capazes de favorecer o conhecimento do quotidiano (Alonso, 2002), numa correspondência constante com o meio.

As perspetivas de integração curricular apresentadas por Alonso (1998, 2001, 2002) e por Beane (2002, 2003) destacam, na sua globalidade, a amplitude e a riqueza das práticas educativas a elas associadas. Do mesmo modo enfatizam a importância crucial da integração curricular para a construção da qualidade educativa.

Ambas as perspetivas, – nas dimensões de integração das experiências (Beane, 2002, 2003) e de integração dos alunos (Alonso, 2002) – destacam a importância da participação ativa do aluno no seu processo de desenvolvimento social e pessoal. De igual forma propõem a dissolução das barreiras entre as diferentes disciplinas e a abordagem da realidade na sua globalidade e complexidade – nas dimensões de integração dos conhecimentos (Beane, 2002, 2003) e de integração das áreas curriculares (Alonso, 2002). Alertam, também, para o papel preponderante da interação entre a escola e o meio em que esta se insere, para uma melhor contextualização das aprendizagens e conseqüente inclusão do aluno na realidade social em que vive, como

forma de desenvolver um sentido democrático responsável e ativo, – nas dimensões de integração social (Beane, 2002, 2003) e de integração do/no meio (Alonso, 2002). Acresce ainda a importância do trabalho colaborativo entre professores e entre professores e alunos, considerada pelos autores como estruturante.

Conscientes da amplitude e da riqueza das práticas curriculares integradoras, no presente Relatório de Estágio focamo-nos mais especificamente no aprofundamento de perspectivas e práticas referentes à promoção da integração do conhecimento definida por Beane (2002, 2003) e de integração das áreas curriculares apresentada por Alonso (1998, 2001, 2002).

Esta perspectiva mais circunscrita da integração é também desenvolvida por Pombo et al. (1994), designada por integração dos saberes disciplinares. Na perspectiva destes autores, em “educação, torna-se (...) essencial que os professores de diferentes áreas trabalhem em conjunto e, com a participação dos alunos, se congreguem em torno de problemas comuns, decidindo tarefas (...)” (p. 31). Nesta sequência, Pombo et al. (1994) advogam ser fundamental uma convergência das áreas de saber, para conceber um conhecimento unificado, passível de ser mobilizado com vista a resolução de problemas reais. Para tal, consideram necessária a abolição da “forma de pensar disciplinária e disciplinadora” (p. 26), que promove o “isolamento e a abstração” (p. 26), bem como a alienação da “vida quotidiana e da realidade concreta, na riqueza das suas dimensões” (p. 26).

Seguindo as premissas destes autores, consideramos a integração disciplinar como “qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas” (p. 11). No entanto, os autores admitem que esta abordagem poderá ser realizada através de um trabalho colaborativo entre docentes, bem como “por um só professor, a quem caberia fazer convergir, sobre um dado assunto, um certo número de conhecimentos ou procedimentos metodológicos tradicionalmente associados com outras disciplinas” (p. 33).

Aprofundando esta conceção, Pombo et al. (1994) destacam a diversidade, a riqueza e a complexidade das conceções e das práticas versando a integração dos saberes disciplinares. Desta forma, a estrutura e organização do ensino integrado é abordada perspectivando múltiplos cenários de ação, pelo que os processos de integração são analisados atendendo à natureza, diversidade e quantidade de disciplinas envolvidas, bem como os modos de realização da integração do conhecimento disciplinar.

Segundo Pombo et al. (1994) o alcance da integração será tanto maior quanto maior for a diversidade de disciplinas envolvidas, “discriminando-as, não pela quantidade, mas pela sua natureza” (p. 34). Nesta perspectiva, quanto mais diversificada for a natureza das disciplinas/áreas disciplinares envolvidas numa experiência de ensino, mais proveitosa esta será, podendo, mesmo, serem introduzidos tópicos de disciplinas não pertencentes ao mesmo nível de escolaridade, mas que se “revelam úteis para a concretização dos objectivos propostos” (Pombo et al., 1994, p. 35). Não obstante, os autores assumem que poderão surgir algumas dificuldades de natureza epistemológica, metodológica e pedagógica na junção de determinadas disciplinas. Porém consideram que “não é a proximidade epistemológica das disciplinas a integrar que determina o valor, o interesse dos resultados de uma experiência de ensino integrado” (p. 35), o valor acrescentado poderá até ser encontrado em pontos que separam as disciplinas.

Neste contexto, torna-se relevante perceber cada situação de ensino, aprofundando o estudo sobre as formas como as disciplinas se podem articular. Pombo et al. (1994) apresentam-nos três situações de ensino integrado (considerando quer a quantidade de disciplinas envolvidas quer o modo como estas interagem entre si) designando-as por: pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (figura 4).

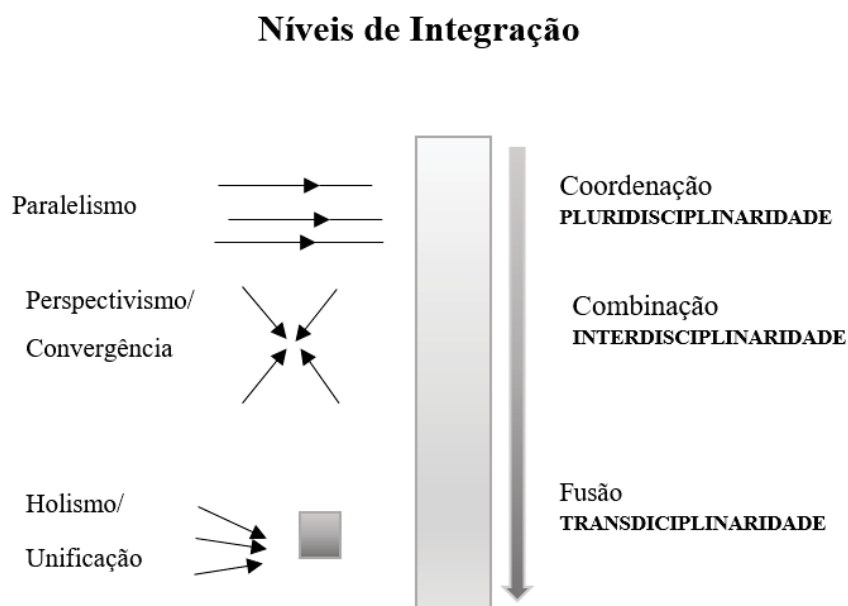


Figura 4 – Situações de ensino integrado (Pombo et al., 1994, p. 39; Pombo, 2003, p. 3).

A pluridisciplinaridade determina apenas uma associação mínima das diferentes áreas do saber, uma “convivência organizada” (Pombo et al., 1994, p. 39; Pombo, 2003, p. 3), onde duas ou mais disciplinas se coordenam num procedimento recíproco para o entendimento de uma situação concreta, sem que para isso tenham que alterar as suas metodologias. Tal como defendem Pombo et al. (1994), este processo exige, dos professores, um esforço de coordenação que poderá consistir:

- numa “organização temporal” (p. 12), entre disciplinas na abordagem de determinados conteúdos. Esta organização poderá ser realizada tendo em conta os conteúdos programáticos que poderão ser abordados sequencialmente ou em simultâneo;
- em recorrer ao contributo de conceitos de outra disciplina para reforçar temáticas;
- no recurso a informação proveniente de outras disciplinas para em conjunto analisar e alcançar um entendimento comum;
- num “encontro pontual” (p. 12), entre diferentes disciplinas para entender e resolver uma situação concreta.

Desta forma, as diferentes disciplinas surgem, “simplesmente ao lado umas das outras” (Pombo, 2004, p. 5), para se auxiliarem, sem que para isso haja uma interação entre elas.

A interdisciplinaridade é definida por Pombo et al. (1994) como o resultado do “confronto e cruzamento” das diferentes metodologias e perspetivas de cada disciplina, para que se obtenha um entendimento completo do objeto de estudo.

Neste nível é já esperada uma “reorganização do processo de ensino/aprendizagem” (Pombo et al., 1994, p. 13), no sentido de combinar duas ou mais disciplinas “tendo em conta um objeto comum” (p. 13). Para tal, exige-se aos professores um trabalho de cooperação continuada, no sentido de combinar pontos de vista através de um trabalho conjunto, onde estes se complementam para expor a complexidade do objeto de estudo. Nesta combinação, “as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspetivas, estabelecem entre si uma interação mais ou menos forte” (Pombo, 2004, p. 5), através de uma transferência mútua de conceitos, problemáticas e métodos.

Indo mais além, Sebarroja (2001) acrescenta que a interdisciplinaridade não deverá ser vista como uma nova estratégia para trabalhar o conhecimento, mas antes

como uma nova forma de aproximar-se dele. Assim, para alcançar um ensino interdisciplinar na sua essência, Sebarroja (2001) sugere que os professores deverão pensar num ensino direcionado para a compreensão crítica da realidade, facilitando o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno, e numa aproximação dos saberes escolares à realidade dos alunos, para que possam ser mobilizados em diferentes situações. Esta aproximação prevê ainda uma maior diversificação de fontes de informação, tendo em conta as sociedades atuais, diminuindo, assim, a distância entre as duas realidades da criança/aluno.

Neste trabalho conjunto são encontradas conexões ou “fios condutores” que irão potenciar um entendimento harmonioso entre as disciplinas confluindo numa nova área de conhecimento (Sebarroja, 2001). Assim, quanto maior for a “relação entre as disciplinas” (p. 72), maior a probabilidade de alcançar um conhecimento comum, e a interdisciplinaridade, atinge assim o seu grau máximo, dando lugar à transdisciplinaridade (p. 72).

Assim sendo, a transdisciplinaridade refere-se ao nível máximo da integração disciplinar, implicando profundas alterações na organização do processo de ensino-aprendizagem, pois pressupõe a “unificação total dos conteúdos (...)” (Pombo et al., 1994, p. 40) ou seja, mais do que concorrer para um mesmo fim, com as suas diferentes ideias e perspectivas, as disciplinas, “ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas” (Pombo, 2004, p. 6), originando um desenvolvimento comum. Com esta fusão, pretende-se alcançar uma visão unitária do saber através da identificação de estruturas, linguagens e mecanismos comuns para a compreensão da realidade (Pombo et al., 1994). Neste cenário, os autores advertem para o facto de este nível de integração ser impraticável, atendendo à atual organização curricular.

Nesta sequência, Pombo (2003) adverte que o esquema apresentado (figura 4) não pretende uma classificação crescente dos níveis, afirmando que não existe um caminho “progressivo que avançasse do pior para o melhor” (p. 3), este apenas apresenta o polo mínimo (pluridisciplinaridade) e o máximo (transdisciplinaridade) sendo o intermédio (interdisciplinaridade) o mais aceitável.

No entanto, Pombo (2004) alerta que mesmo sem existir consenso em relação à definição de interdisciplinaridade, a procura por esta, “exprime a nossa nostalgia de um saber unificado” (p. 6), capaz de colocar os saberes disciplinares ao serviço da compreensão e do entendimento de um todo e declinar a teoria de que “o todo é a soma

das partes” (Pombo, 2004, p. 11). Contudo, e apesar de a interdisciplinaridade apresentar inúmeras vantagens, ainda se depara com alguns obstáculos, nomeadamente a “segmentação temporal, espacial e programática” (p. 20) instituída nos Sistemas Educativos.

Aprofundando e problematizando os modos de realização da integração disciplinar, Pombo et al. (1994) referem ainda a importância da tomada de decisões curriculares a diversos níveis, nomeadamente: ao nível macro, ao nível intermédio e ao nível micro.

O nível macro diz respeito à elaboração do currículo, pelo que neste nível a integração é realizada a partir das opções, filosóficas, políticas e educativas, que “posteriormente vão determinar o carácter globalmente mais ou menos integrador” (p. 40) do currículo. Neste nível, deverão “estabelecer[-se] princípios, pressupostos e orientações curriculares de carácter integrador” (p. 40) com propósitos reguladores do Sistema Educativo.

A este propósito, passamos a destacar algumas das referências presentes nos documentos orientadores da organização e gestão do currículo na Educação Básica e mais especificamente na educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne ao Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011)

Através da adoção da perspectiva integradora, sócio-construtivista e orientada para o desenvolvimento de competências que sustenta este Referencial, espera-se desenvolver nos alunos açorianos da educação básica a capacidade para participarem de forma mais esclarecida, autónoma e adequada em diferentes contextos de vida e de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, compete a quem toma decisões sobre o currículo criar condições para que os alunos possam construir conhecimento e (re)agir de forma inteligente e ajustada perante as situações complexas, imprevisíveis e diversificadas que o mundo coloca. (SREF/ DREF, p. 11).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), afirmam que

Pretende-se que estas Orientações sejam um ponto de apoio para uma educação Pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação Pré-escolar de qualidade se

torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para *todas as crianças (...)*” (p. 8).

Esta perspectiva é reforçada nos documentos orientadores para a Educação Pré-escolar publicados em 2016, referindo que o

tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante (ME/DEB, 2016, p. 35).

Também os documentos orientadores do currículo e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) referem como princípio a existência de “áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME/DEB, 2004, p. 17).

O nível intermédio refere-se à elaboração dos programas, onde podemos considerar duas formas de realizar a integração, a horizontal que consiste em selecionar e organizar os conteúdos das disciplinas do mesmo ano de escolaridade, de maneira integrada e a vertical que consiste em alcançar uma maior congruência entre as disciplinas dos diferentes anos de escolaridade, tendo em conta os programas de cada disciplina (Pombo et al., 1994, p. 41). A importância do estabelecimento de conexões intra e interdisciplinares para a promoção da continuidade e da coerência no ensino-aprendizagem é também destacada por Sacristán (1996).

Neste enquadramento, através da consulta e exploração de alguns dos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico apercebemo-nos de recomendações importantes, nomeadamente no programa de Matemática que refere que os objetivos e descritores contemplados “foram concebidos de forma a estabelecer ligações entre conteúdos sem relação evidente entre si” (ME/DEB, 2013, p. 5). No programa de Português explicita-se também que o professor, enquanto sujeito detentor de conhecimentos pedagógicos, científicos e didáticos, deverá adotar metodologias tendo em consideração as “especificidades científico-didáticas e a sua articulação curricular horizontal e vertical” (ME/DEB, 2015, p. 38).

O nível micro refere-se à atuação do professor, onde o papel do educador/professor é fundamental, quer na concepção e planificação de situações de ensino integrado, quer na sua realização. Para tal, importa que o educador/ professor considere o currículo de forma reflexiva e crítica, tendo presente o contexto em que se insere. Mais uma vez é reforçada a ideia de um educador/professor ativo e capaz de “decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta” (Roldão, 1999, p. 48) declinando a postura passiva de “executor” e assumindo a de “decisor e gestor” (Roldão, 1999).

Assim, tal como se refere no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, pretende-se um professor que promova “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (n.º 1 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto), sendo capaz de

desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (n.º 2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto).

Assumindo uma visão ampla e abrangente da integração disciplinar no contexto da escola e dos currículos atuais, Pombo et al. (1994) problematizam ainda o ensino integrado, considerando a possibilidade do seu desenvolvimento em duas vias: a curricular e a extra curricular.

A primeira, prevê o desenvolvimento de atividades previstas no currículo escolar, podendo concretizar-se numa via disciplinar, que nos reporta ao desenvolvimento de experiências integradoras envolvendo duas ou mais disciplinas, no contexto dos respetivos programas de ensino, ou numa via extra-disciplinar, quando estas experiências são realizadas em espaços não disciplinares, mas que poderão ser previstos no currículo.

A segunda operacionaliza-se em atividades opcionais, exteriores ao currículo, as chamadas atividades “extra-curriculares”. Apesar da diversidade de propostas aí englobadas poder ser um fator de riqueza, esta via poderá enfrentar algumas limitações,

nomeadamente no que diz respeito ao espaço extra aula e ao prolongamento de horário dos profissionais de educação.

Nesta sequência, apesar das duas vias apresentarem as suas complexidades, os autores defendem que “qualquer das vias pode permitir um trabalho rico e estimulante de integrações dos saberes.” (Pombo et al., 1994, p. 43).

Sendo claras as vantagens do ensino integrado, Pombo et al. (1994) são ainda perentórios em afirmar a importância a assumir pelas escolas como instituições decisoras e impulsionadoras das práticas de integração, devendo estar atentas e abertas a iniciativas desta natureza (com origem no interior da escola ou no exterior da mesma) procurando mobilizar os apoios institucionais, científicos ou materiais necessários à sua concretização.

Reconhecendo a importância da integração curricular, no contexto dos nossos estágios pedagógicos, investimos em práticas que privilegiassem as diversas dimensões da integração, com particular ênfase na contextualização e na interligação das diferentes áreas do conhecimento, com vista à promoção de aprendizagens significativas.

Neste particular, foi nosso foco a construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração das áreas do conhecimento. Atendendo à premissa de que os materiais pedagógicos, quando devidamente pensados, construídos e explorados (Zabalza, 1994, 1998), surgem como um elemento eficaz para concretizar o currículo, servindo-nos deles como mediadores entre as intenções educativas e os objetivos a que nos propusemos (Martínez-Figueira, Raposo Rivas & Añel-Cabanelas, 2012). Nesta linha de pensamento, tivemos ainda em conta o seu carácter motivador para despertar o interesse e captar a atenção das crianças/alunos (Nérici, s.d.; Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000, Borrás, 2001), pois acreditamos que ao “aprender desta maneira, estamos a ligar duas atitudes que raramente se casam na escola: o rigor e a fundamentação teórica com o prazer e a espontaneidade da prática” (Alonso, 2001, p. 13).

Posto isto, no próximo capítulo passaremos a apresentar as práticas educativas desenvolvidas em contexto de Estágio, destacando os materiais pedagógicos construídos e explorados nos Estágios Pedagógicos I e II visando a integração das áreas/domínios do conhecimento. Importa referir que a construção e gestão dos mesmos foi intencional e refletida, considerando os contextos educativos, os interesses, necessidades, experiências e conhecimentos prévios das crianças/alunos, perspetivando a construção ativa e participada das aprendizagens e a mobilização de saberes.

Capítulo II - Práticas educativas em contexto de estágio

2.1. Formação de professores: considerações gerais

2.2. O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de docentes

2.2.1. Dinâmicas formativas vivenciadas nos contextos de Estágio Pedagógico

2.2.1.1. Observação

2.2.1.2. Planificação/ Intervenção

2.2.1.3. Avaliação

2.2.1.4. Reflexão

2.3. A ação educativa desenvolvida nos Estágios Pedagógicos I e II

2.3.1. Os contextos de ação/ intervenção no Estágio Pedagógico I

2.3.1.1. Caracterização do meio

2.3.1.2. Caracterização da escola

2.3.1.3. Caracterização da sala

2.3.1.4. Caracterização do grupo

2.3.1.5. A Construção e Gestão de Materiais Pedagógicos Potenciadores da Integração do Conhecimento na Educação Pré-escolar: apresentação, análise e discussão

2.3.1.6. Descrição e categorização dos materiais pedagógicos pluridisciplinares e interdisciplinares construídos e implementados no contexto da Educação Pré-escolar

2.3.2. Os Contextos de Ação/ Intervenção no Estágio Pedagógico II

2.3.2.1. Caracterização do meio

2.3.2.2. Caracterização da escola

2.3.2.3. Caracterização da sala

2.3.2.4. Caracterização do grupo

2.3.2.5. A Construção e Gestão de Materiais Pedagógicos Potenciadores da Integração do Conhecimento no 1.º Ciclo do Ensino Básico: apresentação, análise e discussão

2.3.2.6. Descrição e categorização dos materiais pedagógicos pluridisciplinares e interdisciplinares construídos e implementados no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo II

O presente capítulo dedica-se à apresentação e análise da ação por nós desenvolvida no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II.

Inicia-se com uma abordagem aos processos formativos em presença, formação de docentes (inicial e contínua) considerando a sua importância fulcral como espaço de desenvolvimento, mobilização e atualização de conhecimentos e de competências, essenciais ao permanente desenvolvimento pessoal e profissional na docência. Será explorada ainda a importância crucial do estágio na formação inicial de docentes, partindo então para a exposição e análise do papel decisivo assumido pelas dinâmicas de trabalho que nortearam as nossas práticas pedagógicas nesta fase das nossas vidas profissionais, nomeadamente: a observação, a planificação/intervenção, a avaliação e a reflexão.

Num segundo momento, dedicamo-nos à descrição, análise e reflexão sobre a ação desenvolvida quer no Estágio Pedagógico I, em contexto de Educação Pré-escolar, quer no Estágio Pedagógico II, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste particular, contempla-se um ponto de contextualização, dedicado à caracterização das escolas, meio envolvente, salas de atividades/aulas e grupos de crianças/alunos, seguindo-se a apresentação das atividades desenvolvidas, com ênfase nos aspetos mais representativos das práticas desenvolvidas no âmbito da construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração do conhecimento na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Formação de professores: considerações gerais

A formação de professores, nas suas diversas dimensões e perspetivas, vem suscitando, há muito, o interesse e a investigação especializada (Nóvoa, 1989, 1991, 1992, 1995, 2002, 2007; Pacheco, 1995, 2001; Simões & Simões 1997, Cró, 1998; Flores, 1998; Fialho, 2003; Gomes & Medeiros, 2005; Cunha, 2008; Formosinho, 2009, entre muitos outros). Numa sociedade de constantes transformações e alterações, destaca-se a necessidade de a formação de docentes responder aos desafios impostos, afirmando-se como instrumentos de inovação e de mudança das práticas (Alonso, 2003; Nóvoa, 2007), visando a qualidade da educação.

Segundo Cunha (2008), a formação de professores é, e continuará a ser, entendida como um processo permanente de desenvolvimento pessoal e profissional,

implicando a decisão de se ser professor e a responsabilidade e o compromisso de se ser aluno toda a vida. Neste cenário, importa considerar a formação inicial como uma “primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (García, 1995, p. 55) a perspetivar ao longo da vida. Pacheco e Flores (1999) defendem, inclusive, que a formação inicial não deverá ser dissociada da formação contínua, sendo que ambas fazem parte de um mesmo processo que acompanha o professor ao longo de todo o seu percurso profissional.

Esta premissa está patente também na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 33.º, Al. b), quando sugere como princípio uma “formação contínua que complementa e actualiza a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”. Assim, formação é a palavra de ordem, que acompanha o docente ao longo de toda a sua carreira, sendo este um processo que deverá ser entendido como “permanente e contínuo que abrange todo o percurso profissional. (...)”, ou seja, “um processo que jamais se dará por terminado” (Pacheco & Flores, 1999, p. 151). Portanto, “o professor não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação num processo permanente de desenvolvimento profissional” (Pacheco & Flores, 1999, p. 151), ele vai-se construindo ao longo do seu percurso profissional, vai-se atualizando e aperfeiçoando continuamente.

Aprofundando esta perspetiva, Perrenoud (2002) destaca este “inacabamento” como uma característica do profissional reflexivo, sendo que

não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza a sua prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica (p. 43).

Deste modo, importa que a formação de docentes estimule “uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Novóia, 1992, p. 25), considerando “(...) princípios éticos, didáticos, [e] princípios de reflexão na convicção de que o discurso questionador, exploratório e crítico elevará os problemas e as necessidades com que os professores se confrontam diariamente entre a teoria e a prática” (Cunha, 2008, p. 102), privilegiando, igualmente, uma atitude de investigação

sobre as próprias práticas, a educação e o ensino, bem como a colaboração profissional (Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000; Cró, 2008, entre outros).

Em alinhamento com as perspetivas apresentadas, Nóvoa (2002) considera os professores como as “pedras-chave da nova «sociedade do conhecimento»” (p. 22), destacando a importância de estes desenvolverem, ao longo da sua formação, competências que lhes permitam “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se” (p. 22), mantendo-se críticos e conscientes de que ser professor “exige uma constante evolução e adaptação a novas situações (...) numa constante actualização e desenvolvimento de competências profissionais” (Pacheco & Flores, 1999, p. 56), uma “prática reflexiva continuada de auto- informação e auto-aprendizagem” (Al. h, artigo 33.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Neste enquadramento, importa considerar, na sua globalidade, a importância de esta formação atender à amplitude, à riqueza e à complexidade da ação docente que a atualidade demanda, estimulando quer os futuros docentes em formação, quer os docentes já profissionalizados e em exercício para o questionamento, para a investigação, para a reflexão e para a colaboração profissional, visando a permanente reconstrução e mobilização de saberes e competências de ação e de relação, rumo à inovação e à qualidade das práticas pedagógicas.

Nesta linha de pensamento, importa ainda salientar a importância do estágio pedagógico na formação inicial de professores, pois este é o culminar desta primeira etapa do percurso profissional docente, é a “componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (Formosinho, 2009, p. 104).

2.2. O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de docentes

Os estágios pedagógicos constituem momentos fundamentais de aprendizagem e de construção pessoal e profissional, de desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas e de mobilização de conhecimentos já adquiridos ao longo dos cursos de Licenciatura em Educação Básica e de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O contacto quotidiano com a escola, – (comunidade educativa), com as crianças/alunos, com os docentes Cooperantes e Orientadores da UAc, com os demais

docentes da escola, pessoal auxiliar, com os pais e encarregados de educação, com os colegas estagiários –, e com as responsabilidades inerentes às práticas em sala de aula (observação, planificação, intervenção, avaliação, reflexão) constituem desafios constantes, requerendo a pesquisa e a fundamentação da tomada de decisões (pré-ativas, interativas e pós-ativas) que se pretendem promotoras de aprendizagens ativas e significativas para as crianças/alunos.

Segundo Pacheco e Flores, (1999) “aprender a ensinar é um processo que resulta da articulação entre teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático” (p. 47). Nesta perspetiva, Formosinho (2009) considera que

A formação prática é a pedra de toque de qualquer formação profissional (...). O estágio não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação de aprendizagens actuais e de avaliação de potencialidades dos futuros profissionais” (pp. 111-112).

Assim sendo, considera-se o estágio pedagógico como um dos pontos mais importantes de toda a formação inicial de professores, definindo-o como “o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 21). A chegada a esta etapa, para o estagiário, é sempre encarada com um misto de sentimentos, ao desejo de agir e intervir mobilizando conhecimentos em contextos práticos, acresce a ansiedade e a incerteza face ao novo. É, então, nesta fase que o estagiário se depara com a “realidade da vida da sala de aula” (Braga, 2001, p. 28) e é confrontado com a sua capacidade de atuar segundo o que aprendeu e, ao mesmo tempo, aprender com a sua própria atuação, através da reflexão da sua ação, é onde é posta à prova “a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2009, p. 129).

Nesta mesma perspetiva, Gomes e Medeiros (2005) dizem-nos que a “prática pedagógica na formação inicial de professores tem um papel crucial, permitindo que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem” em contexto real e tendo em conta o “desenvolvimento de cada aluno numa turma” (p. 20). Também Formosinho (2009) corrobora esta ideia ao afirmar que a

Prática Pedagógica Final (isto é, o estágio) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto

real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz (p. 105).

Uma vez nesta situação, é esperado que o futuro professor seja capaz de tomar decisões sobre as suas práticas ao mesmo tempo que as pondera e reflete com vista a um melhoramento e aperfeiçoamento, pois com “ «aprender a fazer fazendo e pensando», o indivíduo tem, (...) a oportunidade de construir activamente uma forma pessoal de conhecer e de agir” (Vieira, Caires & Coimbra, 2011, p. 30).

Deste modo, é necessário perceber o estágio pedagógico, não apenas como uma oportunidade de reproduzir métodos e técnicas aprendidas ao longo da formação, mas também como um momento para “desenvolver a sua autonomia” (Serrazina, 2002, p. 12), uma “oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Niza, 2009, pp. 129-130).

Em suma, esta é uma etapa que se revela imprescindível na formação inicial de professores, pois permite uma visão holística e realista da prática profissional ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de competências pessoais, tais como a de tomada de decisões e a de reflexão, bem como as de planificação, organização, participação, cooperação e envolvimento com a gestão curricular e escolar. Não obstante, “a formação de professores será entendida como um processo permanente e contínuo que abrange todo o percurso profissional” (Pacheco & Flores, 1999, p. 151), é basilar ter consciência de que ser professor é estar em permanente formação.

2.2.1. Dinâmicas formativas vivenciadas nos contextos de Estágio Pedagógico

Chegada esta etapa, estamos cientes que “a finalidade explícita desta componente curricular da formação profissional de professores é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável” (Formosinho & Machado, 2009, p. 146).

As Unidades Curriculares de Estágio Pedagógico I e de Estágio Pedagógico II, representaram oportunidades ímpares de formação pessoal, social e profissional, oferecendo múltiplos contextos de acção, intervenção e participação, tanto na gestão das

aprendizagens e da relação pedagógica junto das crianças/alunos (e consequente tomada de decisões sobre o espaço, o tempo, os materiais pedagógicos, etc.) como na integração na vida da escola-comunidade educativa e na interação com colegas de estágio, cooperantes, orientadores e outros docentes, técnicos e funcionários da instituição, pais e outros parceiros na comunidade extra-escolar.

Neste cenário, na nossa ação educativa em contexto de estágio experienciámos um conjunto de dinâmicas de trabalho (esquematizadas na figura 5) que se revelaram fundamentais, nomeadamente: a elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI), elemento agregador e estruturante da globalidade da nossa ação; a observação, instrumento imprescindível, antes, durante e após a prática; a planificação, como preparação para a intervenção; a avaliação, como elemento de apreciação do trabalho desenvolvido e a reflexão como componente basilar para a melhoria contínua da nossa ação.



Figura 5 – Dinâmicas formativas no contexto de Estágio Pedagógico.

Consideramos estes elementos indissociáveis, residindo na sua interligação o sucesso da prática educativa. Estamos, assim, perante um processo formativo dinâmico, tão rico quanto complexo, que

(...) combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

Segundo Trindade (2002), a “intervenção educativa nas escolas terá de ser implementada (...), mais como um projecto a desenvolver do que como um programa a

cumprir” (p. 48). Assim sendo, importa referir que toda a ação, quer no Estágio Pedagógico I (desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar) quer no Estágio Pedagógico II (desenvolvida em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico), foi norteada pelo PFI, onde se define e fundamenta a globalidade da ação formativa do estagiário, perspetivando-se macro estratégias para as intervenções pedagógicas, adequadas aos contextos em presença.

Concebemos um projeto como um processo intencional e flexível, de intenções coerentes e ações possíveis, visando atingir um objetivo definido. (Boutinet, 1996; Alonso et al. 1994; 2002; Roldão, 1999a, 1999b; Leite, Gomes & Fernandes, 2001; Mendonça, 2002; Serrano, 2008),

Mendonça (2002), acrescenta ainda que

um projecto... é um processo consciente e concretiza-se pela identificação de uma tensão diferencial entre o que se deseja e o que se faz. Possui por isso uma finalidade. Prevê um certo número de meios para atingir essa finalidade. Precisa-se sob a forma de um plano de actividades sucessivas e significativas. Integra um produto que é avaliado (p. 17).

Sobre este assunto, Vergara (citado por Serrano, 2008), defende que para perspetivar um projeto é necessária a “identificação precisa do mesmo, especificando os seus objectivos, metas, calendário de execução e recursos” (p. 23) Salienta ainda que a sua elaboração “obriga à combinação de factores humanos, técnicos e financeiros com o propósito de solucionar o problema em questão” (p. 23).

Assim, a nossa ação perspetivada nos Projetos Formativos Individuais elaborados para os Estágios pedagógicos I e II foi-se concretizando e adequando quotidianamente, no contacto direto com os contextos específicos da prática pedagógica, articulando e integrando processos e produtos, meios e fins, em função da observação, avaliação e reflexão contínua (Mendonça, 2002).

2.2.1.1. Observação

Acreditamos que “(...) a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (Formosinho, 2009, p. 95). Assim sendo, constatamos que a observação se torna uma

constante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da profissão e desempenho do docente, antes mesmo de este o ser.

Nesta linha de pensamento, consideramos que a observação, no contexto de estágio pedagógico, constituiu “naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Neste processo, foi essencial uma observação inicial às práticas da Educadora Cooperante, pois esta permitiu-nos realizar uma “passagem gradual dos contextos para a sala de aula e da observação para o desempenho” (Formosinho, 2009, p. 104).

Deste modo, no âmbito dos estágios pedagógicos, tornou-se essencial conhecer os contextos, para podermos “adequar o processo educativo” (ME/DEB, 1997, p. 27) às características de cada criança, considerando a sala e as suas rotinas, a escola e o meio envolvente, procurando promover “a realização [de] aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, tornando-as mais significativas” (SREF/DREF, 2011, p. 6), potenciando os recursos e as parcerias locais.

Para conhecer a realidade na qual seria desenvolvida a nossa prática educativa foi imprescindível a observação, como primeira abordagem e “instrumento ideal de acesso à sala de aula” (Vieira, 1993, p. 47). Também Estrela (1994) defende que só

a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados (p. 128).

Assim sendo, foi pela observação direta que procedemos “diretamente à recolha das informações” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 165) necessárias para melhor delinear um plano de ação. Como assinala Parente (2002), “só a observação direta, (...) enquanto as crianças estão envolvidas nas actividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz” (p. 168). A mesma autora diz-nos ainda que a observação não pode ser dissociada da atividade do conhecimento, pois é através dela que entendemos, mais profundamente, os contextos de ação.

Nesta sequência, importa ainda referir a importância da observação das práticas do par pedagógico, enquanto meio de recolha de informação relativo ao processo de evolução das aprendizagens dos alunos, sendo que “a observação do processo

ensinar/aprender (...) sugere vias de ajustamento pela melhoria da acção de ensinar e, por consequência, do rendimento pedagógico dos alunos” (Cró, 1998, p. 34).

Assim, assumimos a observação como uma componente fundamental na prática educativa, não só antes da planificação/intervenção, mas também durante e após o desenvolvimento da acção.

2.2.1.2. Planificação/ Intervenção

Tendo em conta que “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME/DEB, 1997, p. 28), ao longo das práticas pedagógicas, elaborámos diversas sequências didáticas, planificando e fundamentando a nossa acção, intencionalmente, em função dos contextos concretos.

Tal como preveem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p. 28), a planificação deverá considerar as “diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (p. 28), surgindo como uma representação do que se pretende levar a cabo, como e porquê. Para Zabalza (1994) “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p. 47), considerando articuladamente elementos tais como:

o tema principal e os conteúdos; os objectivos didácticos; as estratégias metodológicas e as diferentes actividades; os recursos (...) utilizados pelo professor e pelo aluno; o estabelecimento da dinâmica do grupo; os critérios adoptados e os momentos de avaliação (Borràs, 2001, p. 278).

Segundo Vieira (1993), “um plano traça uma direcção de acção, conduzindo-a num determinado sentido, o que permite uma monitorização eficaz do que é feito, por um confronto com o que se pensou fazer” (p. 127), servindo de ponto de partida, como guia, que deverá, contudo, ser flexível o suficiente para fazer face à imprevisibilidade própria dos contextos educativos. Assim, tal como defende Tochon (citado por Damião, 1996),

a planificação não só precede a interacção como também acontece no seu decurso, em função da avaliação que continuamente o professor faz da situação. (...) os procedimentos de planificação e de avaliação

acompanham as fases pré, inter e pós-ativa do processo de ensino-aprendizagem (p. 32).

Neste contexto, salienta-se a interligação da planificação com os processos de observação, de avaliação da evolução dos contextos e de “(...) reflexão sobre os passos a dar, [a] previsão dos seus efeitos e [a] organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado” (Zabalza, 1994, p. 25).

Ao longo do Estágio Pedagógico I e do Estágio Pedagógico II, serviram-nos de orientação para a elaboração das nossas sequências didáticas os documentos norteadores para a Educação Pré-escolar (as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem) e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (os Programas e as Metas Curriculares, relativas às diversas áreas), bem como o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, este último comum a ambos os contextos.

As sequências didáticas, elaboradas e fundamentadas para cada intervenção dos estágios pedagógicos, foram alvo de análise e reflexão antes, durante e após as intervenções, considerando as particularidades dos grupos e a necessidade de adequar as atividades para um processo de ensino-aprendizagem que se propôs ser ativo e integrador.

2.2.1.3. Avaliação

No âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II, a avaliação da aprendizagem foi colocada “ao serviço da clarificação do acto pedagógico e dos processos de pensamento de quem aprende” (Serpa, 2010, p. 15), ou seja, foi nosso propósito, mais do que diferenciar alunos e seleccionar os mais capazes, atuar de forma a que todos fossem bem-sucedidos, através da adequação de metodologias e estratégias.

Neste enquadramento, ao longo das nossas práticas, priorizamos a avaliação formativa do desempenho das crianças/alunos, pela sua função de “reestruturação de situações de ensino a partir da apreciação dos resultados” (Serpa, 2010, p. 48), visando a constante adaptação dos processos às necessidades dos aprendentes (Serpa, 2010). Acreditamos que esta abordagem contribui para uma avaliação do aluno e dos próprios métodos de ensino, na procura constante de estratégias cada vez mais eficazes e capazes de convergir em aprendizagens efetivas (Damião, 1996).

Assim, as nossas preocupações foram além da regulação dos conhecimentos e competências das crianças/alunos, focando-se no próprio processo de ensino-aprendizagem, procurando – através da observação direta de desempenhos, do diálogo entre aprendentes e destes com o educador/professor e da análise de produções das crianças/alunos – equacionar a melhoria constante da nossa ação educativa.

Nesta linha de pensamento, tal como refere Cró (1998), consideramos que a avaliação é fundamental e que deverá fazer parte do “processo educativo, do acto pedagógico e naturalmente também deverá fazer parte do processo formativo dos futuros educadores e professores” (p. 35), acreditando que, embora “avaliar [seja] uma função do educador em relação ao aluno, essa função não pode deixar de ser também uma função do educador em relação à sua própria acção” (p. 35).

2.2.1.4. Reflexão

Mais uma vez, importa referir a importância da interligação entre as dinâmicas inerentes à nossa prática pedagógica, salientando que a reflexão nos acompanhou ao longo de todo o percurso formativo.

Segundo Perrenoud (2002), os grandes pedagogos consideram o “professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz (...)” (p. 13).

Deste modo, acreditamos que a reflexão é fundamental para a adequação e melhoria da ação docente (Roldão, 1999), tornando-se imprescindível, antes, após e durante a ação “(...) pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas em *loco*” (Zeichner, 1993, p. 20). Antes da ação, refletimos, perspetivando “o que” fazer e “como” fazê-lo. Durante os processos, importa considerar permanentemente o rumo da nossa atuação, de forma a melhor conduzir os processos a partir da evolução das situações. Após a ação, há que perspetivar a melhoria de ações futuras, pois a “reflexão após a ação pode – ainda que isso não seja automático – capitalizar experiência, ou até mesmo transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias” (Perrenoud, 2002, p. 36).

Segundo Dewey (referenciado por Zeichner, 1993), o professor reflexivo é aquele que considera de forma ativa toda a sua prática, isto é, questiona “o quê”, “o como”, “o porquê” e o “para quem”. É aquele que tem um espírito aberto para ouvir

diferentes opiniões, que é sincero e admite a possibilidade de errar, que é responsável e não se limita a pensar se os objetivos propostos foram ou não atingidos, mas que se preocupa com as consequências da sua ação no desenvolvimento intelectual, pessoal, acadêmico, social e político de cada aluno.

Sobre esta questão também Cunha (2008) refere que o

conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporalmente, nem se pode dar como terminado em termos de aquisição. Ele depende, acima de tudo, de um contexto de ação, que exige constantes actualizações e adaptações, orientando-se numa perspectiva prática, reflexiva, tendo sempre como questões inerentes “O que ensinar?”, “Em que sentido?”, “Como?”, “A quem?”, “Onde?”, “Porquê?” (p. 63).

Neste enquadramento, sublinhamos ainda a importância da reflexão ao longo de toda a carreira docente, pois os “professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas” (Arends, 1995, p. 19).

Assim, ao longo dos estágios pedagógicos, a reflexão foi uma prática constante – acompanhada pelas orientadoras de Estágio da UAc, pelas docentes Cooperantes e pelos colegas estagiários (em pequeno ou grande grupo), nomeadamente nas reuniões de organização e estruturação das intervenções e nos momentos de avaliação e análise da ação – norteando a nossa procura permanente para fazer mais e melhor na resposta às especificidades colocadas pelos contextos.

Apresentadas e exploradas as dinâmicas subjacentes aos processos formativos vivenciados, sublinhamos, uma vez mais, que ao longo deste percurso foi nossa intenção proporcionar experiências de aprendizagem integradas, assumindo as crianças/alunos como sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento, considerando articuladamente os dados da observação e o *feedback* obtido em cada intervenção, para analisar e refletir sobre os processos e os produtos desenvolvidos, reorientando as nossas decisões no sentido da adequação e da melhoria contínua.

2.3. A ação educativa desenvolvida nos Estágios Pedagógicos I e II

Abordadas as dinâmicas inerentes ao trabalho desenvolvido em contexto de estágio, segue-se a apresentação e análise da ação educativa concreta por nós protagonizada na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como os elementos de contextualização, enquadramento e fundamentação da nossa prática pedagógica, nomeadamente as caracterizações do contexto educativo.

2.3.1. Os contextos de ação/ intervenção no Estágio Pedagógico I

As características do contexto educativo serviram de base para a estruturação e justificação de toda a nossa ação, seguindo a premissa de que a “informação que importa recolher para o desenvolvimento curricular é aquela que possa dar-nos pistas sobre possíveis conexões entre escola e território face ao desenvolvimento das experiências formativas previstas” (Zabalza, 1994, p. 73).

Seguidamente, apresentamos as caracterizações do meio, da escola, da sala e do grupo, salvaguardando o anonimato dos intervenientes.

2.3.1.1. Caracterização do meio

Aquando da elaboração do PFI, a caracterização do meio envolvente tornou-se de extrema importância, uma vez que nos forneceu as informações necessárias para estruturar adequadamente a nossa prática, considerando que, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), “(...) o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças” (p. 25). Este aspeto é reforçado também nas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, publicadas em 2016, afirmando-se que

cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem (p. 10).

A escola onde se desenvolveu o estágio pedagógico na Educação Pré-escolar situa-se na ilha de São Miguel, numa freguesia em que as atividades económicas predominantes são a pesca, a agricultura e a pecuária.

A localização da escola permitiu-nos explorar com as crianças, através de visitas de estudo, algumas das instituições e locais públicos circundantes, nomeadamente os correios, o centro de saúde e jardins públicos. Tivemos ainda a oportunidade de levar as crianças a conhecer algumas instituições, como a Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, a estação de Rádio Atlântida e a estação da Radio Televisão Açoriana.

2.3.1.2. Caracterização da escola

Conhecer o estabelecimento escolar, os seus espaços e organização torna-se fundamental para o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois esta estrutura “constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME/DEB, 1997, p. 31). Também as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), destacam este aspeto, definindo “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 6).

A nossa prática decorreu numa escola do ensino regular, com capacidade, aproximadamente, para quatrocentas crianças, tendo cerca de cento e vinte, a frequentar a Educação Pré-escolar e os restantes a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição oferecia ótimas condições, tanto ao nível dos recursos humanos como materiais, dispondo de seis salas de atividades para a Educação Pré-escolar e onze salas de aula para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresentava, também ótimos espaços interiores, como uma sala de professores onde tivemos a oportunidade de nos reunir para trocar ideias e experiências, um refeitório, uma biblioteca apetrechada com livros e materiais didáticos de excelente qualidade que nos assistiram no desenvolvimento de atividades, um ginásio amplo e devidamente equipado. Contava, ainda, com recreios cobertos e ao ar livre, com um campo de futebol, uma estufa e espaços ajardinados.

2.3.1.3. Caracterização da sala

Consideramos o espaço educativo/sala a peça fundamental no processo de ensino/aprendizagem visto que a sua organização e utilização “são expressão das

intenções educativas e das dinâmicas do grupo” (ME/DEB, 1997, p. 39). Este é a relação e espaço de encontro entre a criança/aluno e o educador/professor (Novelli, 1997).

O espaço educativo estava organizado em diversas áreas de atividades, devidamente equipados com brinquedos e materiais didáticos, muito favoráveis à realização de diferentes atividades de interior, entre as quais a casinha; a biblioteca; a área da garagem; a zona do tapete, a área das pinturas; a área do computador e a área de atividades autónomas ou área de trabalhos em grande grupo. Nesta última as crianças tinham a oportunidade de escolher se queriam desenhar livremente ou realizar diferentes jogos didáticos. Na zona do tapete eram criados momentos de grande grupo como a exploração de histórias, o acolhimento, e o diálogo.

No entanto, a organização deste espaço estava sujeita a alterações, sempre que a educadora entendesse necessário para melhor desenvolver uma atividade. Sobre este assunto também Novelli (1997, p. 49) diz-nos que o “espaço da sala de aula pode e deve ser desestruturado permanentemente”. Assim, uma “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME/DEB, 1997, p. 38).

No que respeita à rotina da sala, todos os dias eram iniciados com a rotina do acolhimento, no qual era feita a seleção do “chefe do dia” bem como a definição das suas funções. À segunda-feira as crianças, em grande grupo, dialogavam sobre o fim de semana e representavam o que mais gostaram num desenho. Havia ainda o momento de exploração de uma história e uma atividade em grande grupo e/ou atividades livres, até às 10h30. A esta hora e até às 11h, as crianças iam lanchar e depois tinham a oportunidade de brincar nos recreios, até à hora de regressar à sala de atividades. Até à hora do almoço eram realizadas atividades livres e/ou atividades em pequenos grupos.

Das 12h30 às 13h30, as crianças iam almoçar. Às 13h30 regressavam à sala e no período da tarde havia espaço para um momento de trabalho autónomo. A hora de saída era às 15h. A esta hora as crianças eram organizadas num comboio e acompanhadas até ao portão onde os familiares se encontravam à espera.

2.3.1.4. Caracterização do grupo

Conhecer o grupo de crianças é o primeiro e o mais importante passo para o desenvolvimento da ação pedagógica, visto que “(...) a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 21). Deste modo, importa “encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (p. 21). Nesta ordem de ideias, importa perceber quais os interesses do grupo para melhor delinear estratégias capazes de, “despertar o interesse e a criatividade através do recurso a meios coerentes e que se integrem com «naturalidade» no processo em curso” (Correia, 1995, p. 3).

Assim, o grupo, com que tivemos a oportunidade de trabalhar, era composto por vinte crianças, dezassete das quais com quatro anos, duas com seis, e uma com sete. Estas crianças, na sua maioria, frequentavam a escola pela primeira vez, excetuando as duas crianças com 6 anos e a criança com 7 anos, que beneficiavam de um adiamento de matrícula, duas das quais sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais.

Desde o primeiro momento foi notória a clara inibição destas crianças na expressão oral, evidenciando possuir um vocabulário reduzido, bem como a necessidade de desenvolvimento de competências ao nível da Formação Pessoal e Social, nomeadamente: a autonomia e o respeito por algumas regras de convivência social (tais como: partilhar, e desenvolver atividades em grupo).

Contudo, globalmente, o grupo demonstrava muita curiosidade e receptividade no que concerne a atividades lúdicas onde lhes fosse permitido a exploração de diferentes materiais, pelo que privilegiámos nas nossas práticas a construção e a utilização de materiais diversificados, apelativos e de fácil manipulação.

Assim, destacou-se o desenvolvimento de atividades promotoras da comunicação interpessoal e da cooperação, como formas “de integração do aluno na vida escolar, um autêntico processo de democratização, e, ainda, um factor de adaptação da Escola à personalidade e situação dos alunos” (Salgado, 1973, p. 32). Defendemos uma “aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (ME/DEB, 1997, p. 36).

No domínio da Matemática, do Conhecimento do Mundo e das Expressões Plástica e Motora, era notório o entusiasmo do grupo no desenvolvimento de atividades, nomeadamente, na realização de jogos ou atividades envolvendo a manipulação de materiais. Assim, a ênfase colocada na construção e gestão de materiais pedagógicos

integradores das áreas do conhecimento permitiu potenciar as aprendizagens nas diversas áreas e domínios.

2.3.1.5. A Construção e Gestão de Materiais Pedagógicos Promotores da Integração do Conhecimento na Educação Pré-escolar: apresentação, análise e discussão

De seguida procedemos à apresentação, análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas no Estágio Pedagógico I, concretizado na Educação Pré-escolar, dedicando particular destaque à elaboração e exploração de materiais pedagógicos visando contribuir para a integração das áreas/domínios do conhecimento.

Importa ainda salientar que todos os materiais aqui apresentados integraram atividades devidamente contextualizadas com o propósito de auxiliar e facilitar os processos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais concretos, mais apelativos e participativos/interativos (Correia, 1995).

No Estágio Pedagógico I foram planificadas e desenvolvidas cinco intervenções, cujas atividades procuraram perspetivar a construção articulada do saber, considerando a criança como sujeito ativo dos processos educativos e como parte integrante de um grupo (ME/DEB, 1997). Estas foram delineadas com base nos documentos norteadores para a Educação Pré-escolar, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) e no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011), tendo em conta as particularidades e evolução do grupo de crianças, acima caracterizado. Aqui, tal como nos sugerem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), destacamos que, ao planear, o educador deverá ter em conta “as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam de acordo com as situações e as propostas das crianças” (p. 28).

Neste enquadramento, e partindo da premissa de que a “aula pode definir-se como um contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem para uma finalidade comum – a construção de novos saberes” (Vieira, 1993, p. 34), perspetivamos a nossa ação educativa fundamentada nos pressupostos apresentados por Beane (2002, 2003) quando defende a integração dos conhecimentos, de Alonso (1998, 2001, 2002) no que se refere à integração das áreas curriculares e de Pombo et al. (1994) e Pombo (2003, 2004) que defendem integração dos saberes disciplinares como

meio de conceber um processo de ensino-aprendizagem eficaz, considerando a Pluridisciplinaridade, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade como possibilidades para estruturar essa ação.

Ao longo das cinco intervenções desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico I, foram realizadas 54 atividades diversas, procurando sempre a promoção de aprendizagens integradoras e motivadoras, a saber: visitas de estudo (ao meio próximo e ao meio mais distante); visitas de convidados à sala; confecção de um bolo; elaboração de um jornal de turma; elaboração de papel reciclado; interpretação de canções, coreografias e realização de dramatizações; exploração de histórias, projeções e vídeos; realização de atividades diversas de expressão plástica (desenho, pintura, recorte, colagem, etc.), incluindo o desenho no *smart board*; exploração de instrumentos e objetos (de uso corrente, característicos de determinada profissão ou atividade); exploração de pictogramas, etc.

No entanto, neste ponto do trabalho, importa destacar os materiais pedagógicos construídos e explorados ao longo das intervenções que serviram de auxílio para o processo de ensino-aprendizagem (Correia, 1995; Souza, 2007), partindo do princípio de que o educador organiza “o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas (...)” (Al. a, n.º 2 do ponto II do Anexo I ao Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto). O educador disponibiliza e “utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Al. b, n.º 2 do ponto II do Anexo I ao Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto), respeitando a individualidade de cada criança e estimulando-a a novas experiências (Raffa & Grillo, s.d.).

Assim, o quadro 2 pretende apresentar os materiais construídos e explorados, com o propósito específico de promover a integração das áreas/domínios do conhecimento, ao longo das diferentes intervenções no âmbito do Estágio Pedagógico I. Neste, explicitam-se as diversas áreas e domínios de conteúdos trabalhadas através de cada um deles.

Quadro 2 - Materiais pedagógicos desenvolvidos no contexto da Educação Pré-escolar, visando a integração das áreas/domínios do conhecimento.

Calendarização			Áreas/ Domínios de conteúdo							
Intervenção	Data	Materiais Pedagógicos	Formação Pessoal e Social	Expressões e Comunicação						Conhecimento do Mundo
				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Motora	
1ª Intervenção	5 set. 2015	Quadro do Tempo								
		Big book dos 5 sentidos, com destacáveis plastificados								
		Caixa Mistério 1								
	7 set. 2015	Cartaz-história bolo de chocolate								
2ª Intervenção	19 set. 2015	Puzzle de reconto								
		Jogo da memória								
	20 set. 2015	Lagarta comilona do outono								
	21 set. 2015	Painel do outono								
		Caixa Mistério 2								
3ª Intervenção	2 nov. 2015	Dado das emoções								
	3 nov. 2015	Quadro das emoções								
	4 nov. 2015	Fantoches "O quadrado e os seus amiguinhos"								
		Caixa Mistério 3								
5 nov. 2015	Caixa das emoções									

	6 nov. 2015	Quadro do Zeca								
4ª Intervenção	23 nov. 2015	Contar a brincar								
		Jogo construção das formas geométrica								
	24 nov. 2015	Jogo da mimica								
5ª Intervenção	30 nov. 2015	Jogo “Ler os lábios”								
		Jogo do telefone								
	4 dez. 2015	Puzzle de espátulas								
		O livro pedagógico								
		O saco contador de histórias								

Todos estes materiais pedagógicos visaram a mobilização de mais do que uma área de conteúdo, estando a área de Formação Pessoal e Social, também assumida como uma prioridade para o grupo de crianças, presente na sua maioria. Tal como destacam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), esta é uma área potencialmente integradora de todas as outras, visto tratar a forma como a criança se relaciona consigo e com o mundo.

Do mesmo modo, tendo em conta as particularidades do grupo, foi também nossa preocupação o desenvolvimento do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, procurando, a propósito da exploração/utilização dos diversos materiais pedagógicos, criar situações de interação entre crianças e entre as crianças e o adulto, com o objetivo de fomentar um maior desenvolvimento da comunicação oral (ME/DEB, 1997).

Estes materiais pedagógicos foram construídos e explorados atendendo às perspetivas dos autores da especialidade sobre a aprendizagem ativa e significativa (Ausubel, Novak & Haneasian, 1980; Valadares & Moreira, 2009) convocando as necessárias características de adequação, rigor e qualidade (Borrás, 2000; Correia, 1995; Castoldi & Polinarski, 2009; Ferreira, 2007; Guislain, 1994; Graells, 2000; Piaget, 1970, 1975; Zabala, 1998; Martínez-Figueira, Raposo-Rivas e Añel-Cabanelas, 2012; Nérici,

s.d; Silva, 2013; Souza, 2007; Pacheco, 2013; Raposo, 2013) para servirem de mediadores entre as diversas áreas/domínios de conteúdo, promovendo efetivamente processos de ensino integrado.

A exploração destes materiais pedagógicos em sala de aula, privilegiando a abordagem articulada às diferentes áreas de conteúdo, desenvolveu-se de forma flexível em interação e diálogo com as crianças, procurando a descoberta e a construção de relações e de sentidos pelas próprias crianças (ME/DEB, 1997).

A articulação entre as diversas áreas e domínios elencados no quadro 2, para cada um dos materiais desenvolvidos, operacionalizou-se em diferentes níveis (pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar) tendo em conta os contributos de Pombo et al. (1994) e Pombo (2003, 2004) neste domínio.

Segundo Pombo et al. (1994) e Pombo (2003, 2004), o nível de transdisciplinaridade não se afigura exequível, atendendo à atual organização do nosso sistema de ensino. Também de acordo com Furtado (referenciado por Medeiros, 2009) “a pretensão de transcender os espaços estritamente disciplinares coloca a transdisciplinaridade muito além do que seria aceitável por parte dos conselhos de classes e outros reguladores formais”. Trata-se de um nível de total fusão dos saberes disciplinares que, segundo Pombo (2003, 2004), em “algumas circunstâncias, poderá ser importante (...) noutras, essa finalidade poderá ser excessiva ou mesmo perigosa” (p. 3). Assim, tomando como referência a classificação supracitada (Pombo et al., 1994; Pombo, 2003, 2004), a análise efetuada evidenciou que os materiais pedagógicos por nós construídos e implementados em sala de atividades proporcionou o estabelecimento de relações pluridisciplinares (de paralelismo) entre áreas/domínios do saber, tendo, contudo, permitido, na sua maioria, o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar (pela combinação de quatro ou mais áreas/domínios).

Deste modo, em complementaridade com a informação apresentada no quadro anterior, expomos seguidamente a análise feita aos materiais construídos que serviram de base ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem integradoras, de cariz pluridisciplinar, atendendo à aceção apresentada por Pombo et al. (1994) e por Pombo (2003, 2004).

2.3.1.6. Descrição e categorização dos materiais pedagógicos pluridisciplinares e interdisciplinares construídos e implementados no contexto da Educação Pré-escolar

Apesar de os materiais desenvolvidos ao longo do Estágio Pedagógico I terem envolvido complementarmente diversas dimensões da integração curricular, nomeadamente, a integração das experiências, integração social (Beane, 2002, 2003), integração dos alunos e integração do/no meio (Alonso, 1998, 2001, 2002), estes tiveram como propósito específico a promoção da integração das áreas/domínios do conhecimento (Pombo et al., 1994).

Os materiais aqui apresentados, como já se esclareceu, foram pensados, construídos e geridos com propósitos explícitos de integração do conhecimento. Neste sentido, para melhor explicitarmos o respetivo potencial neste domínio, procedemos à análise mais aprofundada das suas características e das dinâmicas de trabalho desenvolvidas, procurando classificá-los mediante as formas de articulação promovidas, considerando a pluridisciplinaridade (coordenação) e a interdisciplinaridade (combinação). Esta análise e classificação dos materiais foram realizadas a partir dos nossos registos das planificações/seqüências e dos registos de avaliação/reflexão sobre as nossas intervenções.

Designação do material: *Big book* dos 5 sentidos, com destacáveis plastificados.

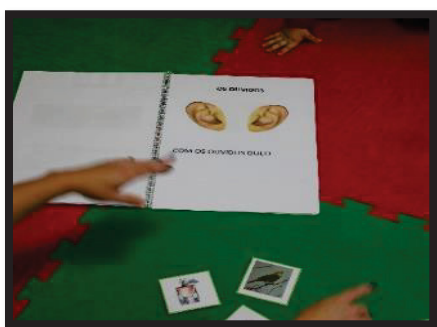


Figura 6 - *Big book* dos 5 sentidos.

Objetivo: exploração dialogada de cada um dos 5 sentidos.

Descrição do material: livro plastificado e encadernado em formato grande, cada página com a imagem de um órgão dos sentidos (mão, nariz, olhos, boca, ouvido); cartões destacáveis plastificados (perfume, instrumentos musicais, comida, óculos etc.).

Dinâmicas: após a apresentação do livro às crianças na área do tapete, foi realizada uma exploração oral, na qual as crianças foram incentivadas a verbalizar, de forma correta, o que viam. Neste exercício são aferidas as suas perceções sobre o tema. De seguida, cada criança teve a oportunidade de explorar o livro, acompanhada da

exploração oral pela estagiária, e de colocar os cartões destacáveis com as imagens nas páginas correspondentes. Cada página, para além da imagem do órgão sensitivo, tinha ainda o seu nome escrito e uma frase elucidativa da função de cada órgão. O livro ficou disponível para consulta na biblioteca da sala. No final cada criança recebeu uma réplica do livro onde colou as imagens nas respetivas páginas.

Potencial Pedagógico: o carácter manipulativo, lúdico e apelativo despertou o interesse e a atenção destas crianças. A sua discussão em grande grupo permitiu abordar conteúdos da área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente o respeito pela opinião do colega. Foram mobilizados conceitos matemáticos como a noção de número na contagem dos sentidos e dos órgãos correspondentes. A área do Conhecimento do Mundo esteve presente, aquando da exploração dos órgãos dos sentidos e dos elementos da natureza ou objetos do quotidiano que poderiam estar associados a cada sentido. Na colagem das imagens foram mobilizados conteúdos da Expressão Plástica e a oralidade acompanhou a exploração deste material na discussão de ideias e na utilização de vocabulário aprendido, bem como a escrita, através do reconhecimento da palavra escrita como transmissora de informação.

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Designação do material: Dado das emoções.

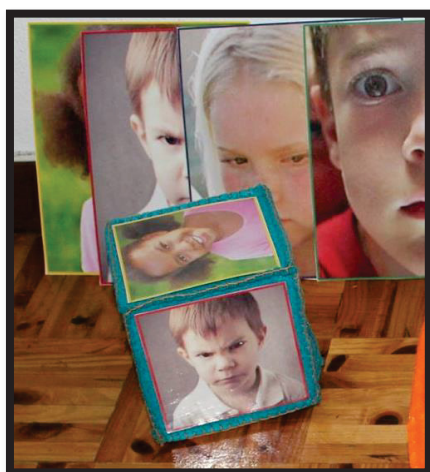


Figura 7 - Dado das Emoções.

Objetivo: reconhecer as expressões e sentimentos associados às emoções de: alegria, tristeza, medo e raiva; respeito pelas regras; respeito pelo outro.

Descrição do material: dado em formato grande, em feltro, com imagens plastificadas de expressões faciais, reais, referentes a cada emoção.

Dinâmicas: após exploração oral, no tapete, de cada imagem, aferindo as perceções do grupo sobre as mesmas, cada criança por sua vez lança o dado e mima a expressão que lhe saiu depois de a identificar.

Potencial Pedagógico: a dinâmica de jogo entusiasmou o grupo de crianças, que por sua vez demonstrou bastante interesse em participar, incentivando, desta forma o desenvolvimento de conteúdos da área de Formação Pessoal e Social como o respeito

pelo colega e pelas regras do jogo. A oralidade foi abordada na utilização de vocabulário. Foram ainda explorados os constituintes faciais (olhos, boca, nariz), da área do Conhecimento do Mundo, bem como as expressões faciais tendo em conta a emoção através da dramatização.

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Designação do material: Jogo construção das formas geométrica.



Figura 8 – Jogo construção das formas geométricas.

Objetivo: identificação das formas geométricas (quadrado, triângulo e retângulo); abordagem às cores primárias; respeito pela opinião do outro.

Descrição do material: espátulas de gelado coloridas com velcro.

Dinâmicas: após a explicação da atividade, cada par de crianças teve de construir as formas geométricas com as espátulas, sobrepondo-as e fixando-as com o auxílio de velcros. Numa fase

posterior foram exploradas as diversas maneiras de construção de uma forma geométrica a partir de outra, tendo em conta o número de lados. Finalmente, foi feita uma abordagem às cores que constituíam os lados das figuras construídas.

Potencial Pedagógico: o material foi bem aceite pelas crianças, dado o seu carácter apelativo e por ser de fácil manipulação. Permitiu a abordagem de diferentes conteúdos tais como a exploração das formas geométricas e a noção de comparação entre estas (domínio da Matemática). Aquando da comparação dos lados de cada figura geométrica construída, foi realizada a abordagem à noção de número. Foram ainda exploradas as cores básicas (Conhecimento do Mundo) e a motricidade fina na realização dos encaixes. Por ter sido uma exploração a pares, proporcionou a oportunidade de mobilizar conceitos da área de Formação Pessoal e Social, na procura da solução, como o respeito pela opinião do outro, através da discussão de ideias, utilizando vocabulário aprendido para justificar as suas opiniões (Linguagem oral).

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Designação do material: Leitura de lábios.



Figura 9 – Ler os lábios.

Objetivo: abordagem às cores primárias; abordagem às formas geométricas; mobilização de vocabulário aprendido; respeito pelas regras e pelo outro.

Descrição do material: cartões plastificados com imagens de conteúdos já explorados (cores, figuras geométricas).

Dinâmicas: uma criança, de cada vez, retirou da caixa um cartão e teve de pronunciar a palavra referente à imagem sem emitir qualquer som. Por sua vez, o colega teve de adivinhar e verbalizar esta palavra. Cada cartão continha conteúdos anteriormente explorados tais como: as cores e as formas geométricas.

Potencial Pedagógico: este material contribuiu de forma positiva para realizar uma abordagem a conteúdos matemáticos tais como as formas geométricas e conceitos da área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente as cores. A dramatização contribuiu para aumentar o grau de dificuldade com a obrigação de mimar, mas também contribuiu para que as crianças pronunciassem o vocabulário aprendido (Linguagem oral). Foram ainda explorados conceitos da área de Formação Pessoal e Social, tais como o respeito pelas regras e pelo outro.

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Designação do material: Jogo do telefone.



Figura 10 – Jogo do telefone.

Objetivo: identificação das formas geométricas, das cores, do vestuário, frutos e elementos do outono.

Descrição do material: cartões plastificados com imagens de diferentes conteúdos.

Dinâmicas: as crianças foram organizadas em pequenos grupos, cada qual com um número associado. Foram distribuídos alguns cartões por cada grupo e com a ajuda de um telefone, construído pelas crianças, aquando da exploração do telefone como meio de comunicação, as crianças digitavam o número do grupo a quem pretendiam lançar uma pergunta contida nos cartões, com a ajuda da estagiária. Por sua vez, o grupo escolhido teria de discutir a resposta em grupo e dá-la pelo telefone.

Potencial Pedagógico: com este material foi realizada uma exploração paralela de conteúdos de diversas áreas de conhecimento, contidos nos cartões (vestuário, frutos, formas geométricas, elementos do outono), bem como a noção de número, o desenvolvimento da oralidade e de competências da área de Formação Pessoal e Social, inerentes à dinâmica de jogo.

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Designação do material: Caixa Mistério 1 (visão); Caixa Mistério 2 (figuras e formas geométricas).



Figura 11 – Caixa Mistério 1 (visão).

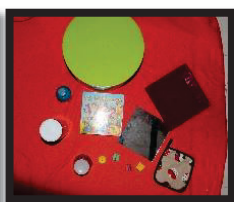


Figura 12 – Caixa Mistério 3 (figuras e formas geométricas).

Objetivo: identificação e manipulação de objetos.

Descrição do material: caixa de cartão colorida; diferentes elementos/objetos.

Dinâmicas: ao início da manhã, as crianças deparam-se com uma caixa mistério que surgiu na sala de atividades. De seguida, em grande grupo, a caixa foi explorada

inicialmente através de um diálogo para aferir as conceções das crianças sobre os objetos nela contidos. Numa fase posterior, cada criança teve a oportunidade de manipular estes objetos, registando-se as suas opiniões sobre os mesmos (o que é? Para que serve?).

Potencial Pedagógico: incitar a curiosidade e, conseqüentemente, a motivação foi a função principal destas caixas. Desta forma as crianças sentiram vontade de explorar os seus constituintes, abordando conceitos matemáticos como as figuras e as formas geométricas, o perto e o longe, mais pequeno e maior, conceitos da área do Conhecimento do Mundo, através de uma associação a objetos do quotidiano, bem como a oralidade e a aquisição de novo vocabulário.

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Neste contexto, e após a análise de cada um dos materiais apresentados, consideramos que estes serviram de ponto de encontro a diferentes conceitos/conteúdos de conhecimento para que se deparassem num processo de colaboração harmoniosa gerando a compreensão do objeto de estudo. Aqui, a multiplicidade de áreas/domínios

associaram-se em paralelismo (Pombo et al., 1994), mas contribuindo com a informação necessária para se alcançar a integração das aprendizagens visadas.

A pluridisciplinaridade é considerada por Pombo et al. (1994) e Pombo (2003, 2004), o nível mínimo de integração dos saberes disciplinares. Neste, as áreas/domínios estabelecem apenas uma coordenação, confluindo de forma paralela para o objetivo comum: o conhecimento de determinada realidade. Contudo, neste particular, convocamos a perspectiva de Palmade (citado por Pombo, 2003), quando refere que a pluridisciplinaridade “orienta-se para a interdisciplinaridade quando as relações de interdependência entre as disciplinas emergem. Passa-se então do simples «intercâmbio de ideias» a uma cooperação e a uma certa compenetração das disciplinas” (p. 6). Assim, além de destacarmos a importância da pluridisciplinaridade como um avanço em relação à separação/compartimentação do conhecimento, assumimos também o seu papel como primeira abordagem com potencial de evolução para um cenário de integração mais profundo, a interdisciplinaridade.

Deste modo, surgem os materiais seguidamente apresentados, cuja análise confirmou o caráter interdisciplinar das dinâmicas de aprendizagem com eles desenvolvidas. Foi o nosso propósito transpor o nível da coordenação, transitando para a combinação entre conceitos/metodologias das diversas áreas/domínios, efetivando um processo de ensino-aprendizagem, onde os saberes se completam, interagindo harmoniosamente com vista a um entendimento global de um objeto ou realidade (Pombo et al., 1994).

Designação do material: Quadro do Tempo.



Figura 13 – Quadro do tempo.

Objetivo: identificar e registar os estados do tempo atmosférico pela observação direta; interpretar tabelas; identificar as cores; reconhecer que a palavra escrita transmite informação.

Descrição do material: painel com tabela de dupla entrada em feltro, com imagens reais, e cartões com os dias da semana plastificados; caixa com as figuras destacáveis (sol, nuvens brancas, nuvens cinzentas, nuvens com chuva, sol encoberto por uma nuvem) em feltro.

Dinâmicas: o quadro do tempo foi explorado diariamente, na rotina do acolhimento. As crianças eram convidadas a espreitar, pela janela, o estado do tempo. De seguida, trocávamos opiniões no tapete sobre o observado e uma criança colocava a figura representativa do estado do tempo na coluna do respetivo dia da semana, identificada com a palavra escrita e com uma cor.

Potencial Pedagógico: tendo em conta o objetivo, foram mobilizados diversos conceitos/conteúdos. Assim, o diálogo estabelecido no tapete, sobre as opiniões de cada criança relativamente ao estado do tempo, contribuiu para o desenvolvimento de competências quer a nível da área de Formação Pessoal e Social quer no domínio da oralidade. Ainda inserido neste debate, foram surgindo conceitos da área do Conhecimento do Mundo aquando da identificação do estado do tempo e realizada uma abordagem simultânea às cores para estabelecer que dia da semana seria assinalado. Desta forma, é assomando a abordagem à escrita no reconhecimento da palavra escrita, como transmissora de informação. Esta tarefa implicou ainda o afloramento de conceitos do domínio da Matemática, sendo que era necessário assinalar a coluna e linha correta, no quadro, mobilizando conceitos matemáticos, nomeadamente no que se refere à interpretação de tabelas.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Puzzle de espátulas.



Figura 14 – Puzzle de espátulas.

Objetivo: reconstrução de imagens combinando números e palavras.

Descrição do material: imagens dos meios de comunicação explorados, plastificados e colados em espátulas de gelado que, por sua vez, foram cortadas em peças individuais. Estas encontravam-se numeradas e em cada espátula continha uma letra que, depois das

espátulas ordenadas de forma correta, completava a palavra escrita do nome do meio de comunicação da imagem.

Dinâmicas: foi distribuído um puzzle a cada criança que, por sua vez, teve de o montar optando pela estratégia que lhes parecesse mais conveniente. Tiveram a possibilidade de ordenar as espátulas pelos números nelas contidos, pela associação de letras de forma a completar a palavra ou pela construção da imagem sendo que poderiam guiar-se por

uma imagem entregue com o puzzle. No final cada criança teve de partilhar com o grupo o meio de comunicação contido no puzzle que montou.

Potencial Pedagógico: a utilização deste material permitiu que cada criança, de forma autónoma, escolhesse a melhor forma de chegar à solução, sendo que o objetivo final seria a construção de uma imagem. Para tal, mobilizaram conceitos do domínio da abordagem à escrita com a realização do puzzle pela junção de letras de forma a construir a palavra e do domínio da Matemática, organizando as peças por ordem numérica, para no final poderem identificar o meio de comunicação representado na imagem (Conhecimento do Mundo).

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Cartaz história bolo de chocolate.



Figura 15 – Cartaz história bolo de chocolate.

Objetivo: realizar o reconto da história do bolo de chocolate, reconstruindo a receita para a confeção do mesmo.

Descrição do material: cartaz em formato grande, dobrado a meio e ilustrado. No interior, continha um pictograma de uma receita de bolo de chocolate.

Dinâmicas: após a leitura de uma história, as crianças realizaram um reconto com o cartaz. Na história foi feita a referência a uma receita para a confeção de um bolo. Assim, as crianças tiveram de interpretar esta receita para preparar o bolo.

Potencial Pedagógico: durante a participação de cada colega, o restante grupo desenvolveu competências ao nível da escuta ativa e respeito pelo colega. Ao longo do reconto, as crianças mobilizaram conceitos/conteúdos do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, ao mesmo tempo que exploraram os ingredientes (área do Conhecimento do Mundo) ilustrados no cartaz. As noções de número e quantidade (domínio da Matemática) foram também exploradas aquando da contagem dos ingredientes. O facto de ser um cartaz em formato grande captou a atenção e o interesse das crianças que, auxiliados pelas imagens, realizaram a interpretação da receita da história com êxito.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Puzzle de reconto.



Figura 16 – Puzzle de reconto.

Objetivo: recontar uma história, sequenciando corretamente as imagens; ordenar numericamente.

Descrição do material: peças em espuma grossa com imagens da história, numeradas e plastificadas.

Dinâmicas: após a leitura de uma história, as crianças foram desafiadas a realizar o seu reconto com o auxílio das peças ilustradas que, por sua vez, estavam numeradas.

Potencial Pedagógico: este material serviu de suporte para o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade, durante a elaboração do reconto e na discussão de ideias sobre a apresentação de cada criança. Nesta discussão foram sendo relembradas regras de socialização tais como o respeito pelo colega e pela sua opinião, bem como a capacidade de esperar pela sua vez. As crianças, ao sequenciar as peças, de uma forma natural, mobilizaram competências do domínio da Matemática, uma vez que tiveram que representar a ordem correta dos acontecimentos. Cada peça foi numerada, *a priori*, para que, após a realização da sequência, o grupo tivesse acesso visual à ordem numérica. Tratando-se esta história do tema do outono, ainda estiveram subjacentes os elementos da natureza como as folhas das árvores e as suas transformações nesta estação, o vento e as suas características.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Jogo da memória.

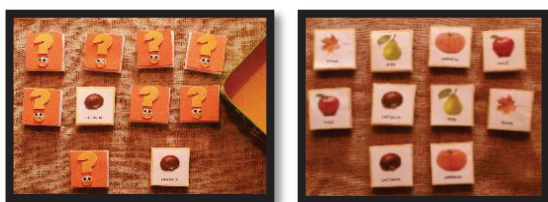


Figura 17 – Jogo da memória.

Objetivo: exploração dos frutos do outono (escrita, cores, diversidade, quantidade).

Descrição do material: peças quadradas em espuma grossa com imagens

legendadas e plastificadas dos frutos do outono.

Dinâmicas: numa primeira fase, as crianças visualizaram as peças voltadas para cima. De seguida, as peças foram viradas com as faces para baixo sem alterar as suas posições. As crianças, a pares, tentaram realizar combinações de dois frutos iguais. No final contabilizou-se o número de pares que cada criança obteve a fim de aferir o vencedor.

Potencial Pedagógico: este material visou a exercitação da memória visual e a exploração dos frutos do outono. Neste processo estiveram implícitos conceitos do domínio da abordagem à escrita uma vez que cada elemento do outono estava identificado com a palavra escrita e da área do Conhecimento do Mundo na abordagem das cores dos respetivos frutos. Ainda tendo esta exploração uma dinâmica de jogo, foram sendo relembrados conteúdos da área de Formação Pessoal e Social, tais como: o respeito pelo colega e o saber esperar pela sua vez. De forma espontânea surgiram ainda as contagens numéricas a fim de se determinar o vencedor.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Lagarta comilona do outono.



Figura 18 – Lagarta comilona do outono.

Objetivo: desenvolver a oralidade; realizar o reconto da história; recriar a história de acordo com a lógica estabelecida; realizar sequências; explorar os diferentes constituintes do outono (cores e frutos).

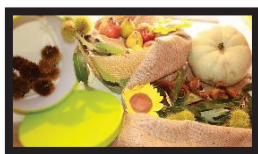
Descrição do material: meias bolas de esferovite, coloridas e painel magnético.

Dinâmicas: após a leitura e visualização da história adaptada da lagarta comilona, as crianças realizaram o reconto com o auxílio da lagarta. Tiveram de associar os frutos comidos às respetivas cores, construindo o corpo da lagarta com a cor do fruto comido.

Potencial Pedagógico: dado o seu carácter apelativo, este material conseguiu motivar o grupo de crianças para a mobilização de um leque de conceitos/conteúdos, numa dinâmica de trabalho a pares que, consequentemente, requer a presença de regras inseridas na área de Formação Pessoal e Social. Um dos objetivos deste material foi o reconhecimento dos elementos do outono (cores e frutos) através de um reconto e/ou da elaboração oral e criativa de uma história a partir do material pedagógico. Neste exercício foram afluindo os frutos e a sua associação às cores, bem como conceitos matemáticos relacionados com as sequências.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Painel do outono.



*Figura 19 –
Painel do outono
(caixa mistério 2).*



Objetivo: conhecer os diversos elementos característicos do outono (cores, texturas, frutos).

Descrição do material: painel de serapilheira; casca de árvore; folhas de árvore; castanhas; ouriços; abóbora; romã; pera; maçã; girassóis; letras em goma EVA; crachás.

Dinâmicas: após a exploração dos elementos

do outono contidos na caixa surpresa, que surgiu na sala de atividades, o grupo decidiu elaborar um painel do outono com os mesmos, para exposição à restante escola.

Potencial Pedagógico: tendo em conta o fator surpresa, as crianças demonstraram bastante interesse na exploração deste material. Uma vez descoberta a caixa, cada criança teve a oportunidade de manipular e explorar todos os elementos nela contidos, ao mesmo tempo que expressava, oralmente, a sua opinião e/ou perceção sobre os mesmos, tendo em conta as suas características (peso, cor, textura, cheiro...), abordando conceitos do Conhecimento do Mundo e matemáticos tais como: “mais pesado do que”. Ainda no tapete, e na sequência do diálogo estabelecido, cada criança manifestou a sua opinião sobre o que fazer com o conteúdo da caixa e foi sugerido a colagem dos elementos do outono num painel para exposição aos colegas à restante escola. A elaboração do painel contou com o contributo articulado das diversas áreas/domínios do conhecimento, nomeadamente, das Expressões Plásticas, da área do Conhecimento do Mundo, do domínio da Matemática e do domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Quadro das emoções.



Figura 20 – Quadro das emoções.

Objetivo: identificar as próprias emoções: alegria, tristeza, medo e raiva; incentivar a linguagem oral; fomentar o respeito pelo colega; reconhecer que a palavra escrita transmite informação; identificar das cores; desenvolver a motricidade fina; desenvolver a noção de quantidade.

Descrição do material: quadro em feltro decorado com o pássaro da alma, com cartões plastificados e coloridos, cada um com a cor correspondente a uma emoção e a palavra escrita da mesma (alegria, tristeza, raiva, medo); cartões, com fitas pendentes da respetiva cor; módulo de gavetas coloridas, também com as cores associadas a cada emoção; molas de madeira coloridas com o nome e a fotografia de

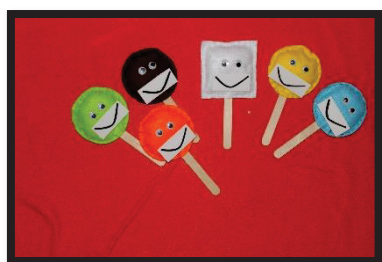
cada criança.

Dinâmicas: durante um pequeno diálogo, no tapete, foram aferidas e partilhadas as emoções de cada criança. De seguida, a criança teve de retirar da gaveta com a cor associada à emoção uma mola identificada com o seu nome e fotografia. Colocou-a no quadro, pendurou-a na fita com a mesma cor que pendia do cartão, afixado no painel, com a palavra escrita e a cor correspondente à emoção.

Potencial Pedagógico: este material, sendo de fácil manipulação e atrativo, motivou o grupo de crianças para o desenvolvimento de conceitos da área de Formação Pessoal e Social, tais como o respeito pelo outro e a capacidade de escuta ativa. Ainda serviu de impulsionador do desenvolvimento da oralidade aquando das partilhas. Partilhas estas que, por sua vez, incidiram em conceitos do Conhecimento do Mundo sendo que tratavam do reconhecimento das suas emoções, e na identificação destas no quadro pela associação das cores. Ainda na sequência da exploração do quadro, brotaram conceitos matemáticos, nomeadamente a quantidade de molas presentes em cada coluna. Ainda assim, as Expressões Motora e Dramática estiveram presentes no desenvolvimento da motricidade fina e na identificação das emoções.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Fantoches “O quadrado e os seus amiguinhos”.



*Figura 21 – Fantoches
“O quadrado e os seus
amiguinhos”.*

Objetivo: realização do reconto; identificação das expressões faciais; abordagem às cores e às formas geométricas.

Descrição do material: fantoches de feltro coloridos e espátulas de gelados, com bocas amovíveis.

Dinâmicas: após a leitura da história, que apelava às emoções, as crianças recontaram-na com o auxílio dos fantoches. Ao longo da dramatização, as crianças

substituíam as bocas amovíveis de forma a representar as emoções da personagem nas diferentes situações da história.

Potencial Pedagógico: este material, ao mesmo tempo que proporcionou a oportunidade de desenvolver competências orais, permitiu que as crianças identificassem a expressão facial correspondente à emoção de cada personagem. Por sua vez, as personagens eram designadas pela sua forma e cor (quadrado branco, círculo azul, círculo amarelo, círculo castanho, círculo verde, círculo laranja), permitindo assim a convergência da área do Conhecimento do Mundo e do domínio da Matemática para a realização do reconto oral da história (Linguagem oral e Expressão Dramática).

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Caixa das emoções.



*Figura 22 – Caixa
das Emoções.*

Objetivo: desenvolvimento da oralidade, do respeito pelo outro e pelas regras; reconhecimento das emoções e associação destas a situações do quotidiano.

Descrição do material: caixa contendo quatro pequenas caixas, cada uma com uma imagem real de uma expressão facial correspondente às quatro emoções básicas (alegria, medo, raiva, tristeza); cartões plastificados com imagens de situações que poderão desencadear diferentes emoções, contendo no verso uma pequena contextualização da situação

por escrito; um dado com imagens plastificadas correspondentes às imagens das pequenas caixas.

Dinâmicas: cada criança na sua vez lançou o dado. Tendo em conta a imagem da face voltada para cima, a criança em jogo retirou um cartão contido nas pequenas caixas com a imagem correspondente. De seguida, teve de interpretar a imagem e partilhá-la com o restante grupo, identificando a emoção inerente à imagem. Dada a vontade manifestada pelo grupo de repetir a atividade, noutra momento, a caixa foi explorada de forma diferente. O processo inicial de lançar o dado e retirar o cartão repetiu-se, mas desta vez era lida a contextualização e a criança deveria associá-la a uma situação existente nas imagens e respetiva emoção.

Potencial Pedagógico: com este material conseguiu-se que as crianças associassem as emoções a situações concretas do dia-a-dia e pertencentes à realidade destas. Assim, cada criança respeitou a vez do colega explorar o material, mantendo-se atento (área de Formação Pessoal e Social) e, chegada a sua vez, teve de interpretar a imagem e associá-la a uma emoção, partilhando e justificando as suas conclusões, desenvolvendo a oralidade, ao mesmo tempo que abordava conteúdos da área do Conhecimento do Mundo e competências da Expressão Dramática.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Quadro do Zeca.



Figura 23 – Quadro do Zeca.

Objetivo: associação das emoções às expressões faciais; conhecimento dos constituintes faciais (olhos, nariz, boca, sobrancelha).

Descrição do material: boneco em formato grande com bolso que continha olhos, narizes, sobrancelhas e bocas, com formatos diferentes; tabuleiro para expor as expressões faciais.

Dinâmicas: de forma a facilitar a atividade, foram apresentados às crianças quatro tabuleiros com os constituintes da face nas suas posições corretas e realizando diferentes expressões faciais. As crianças tiveram de replicar a disposição escolhida na cara do boneco grande e associar uma emoção à expressão facial escolhida. De seguida colocaram na blusa do boneco um cartão com o nome da emoção representada.

Potencial Pedagógico: cada criança teve a oportunidade de escolher uma emoção e representá-la no quadro do Zeca. Para isso, o reconhecimento das expressões faciais e dos constituintes foram fundamentais. Esta emoção foi ainda identificada com a palavra escrita e a cor anteriormente definida para cada emoção, concorrendo, deste modo, conceitos da área do Conhecimento do Mundo bem como do domínio da Abordagem à Escrita, estando a linguagem oral presente ao longo de toda a exploração, com a utilização de vocabulário referente às emoções e aos constituintes faciais aprendidos. A cada participação, o grupo foi incitado a formar uma opinião sobre o trabalho do colega, incentivando deste modo competências de respeito e escuta ativa (Formação Pessoal e Social).

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Contar a brincar.



Figura 24 –
Contar a
brincar.

Objetivo: desenvolvimento da oralidade, escuta ativa, respeito pelo outro; abordagem às cores e formas geométricas.

Descrição do material: estrutura em madeira com varetas; bandas de feltro com a ilustração de uma história.

Dinâmicas: inicialmente a história foi contada pela estagiária e posteriormente pelas crianças, que foram desafiadas a realizar o reconto, manipulando o material. Este continha figuras destacáveis

que transitavam de página para página através de ranhuras e afixadas por ímanes. Ao longo da história foi feita referência às formas geométricas, ao convite, e às cores.

Potencial Pedagógico: a vertente apelativa proporcionou motivação para a realização de um reconto, bem como para a construção criativa de uma história. Deste modo, incentivamos o desenvolvimento da linguagem oral, bem como a abordagem articulada

às figuras geométricas, ao convite, ao aniversário e às cores, visto serem conceitos inerentes à história e integrantes do material.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: O Livro Pedagógico.

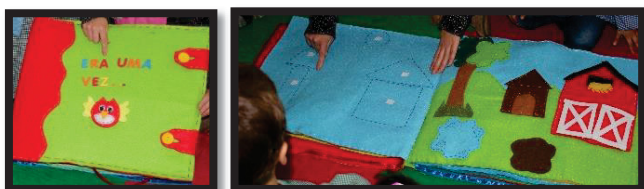


Figura 25 – O Livro Pedagógico.

Objetivo: reconto de uma história; exploração das formas geométricas, dos frutos, das cores, dos animais e seu habitat, do vestuário, e de gênero.

Descrição do material: livro em grande formato; figuras destacáveis.

Dinâmicas: o livro foi apresentado às crianças, e estas foram questionadas sobre o que viam de modo a perceber se todos entendiam os seus diferentes constituintes. De seguida as crianças foram desafiadas a contar uma história através das páginas e das figuras destacáveis do livro. No início tiveram de escolher a personagem, construindo um menino ou uma menina, com o respetivo vestuário, e ainda construir o cenário com recurso a figuras geométricas. Na história surgiram ainda alguns animais da quinta que tiveram ser colocados nas suas casotas e árvores de frutos.

Potencial Pedagógico: sendo este um material de fácil manejo e atrativo, logo cativou o grupo de crianças que manifestou interesse em recontar e contar uma história, fomentando, deste modo, a oralidade. A área do Conhecimento do Mundo esteve inerente, tendo em conta que os constituintes das páginas do livro que abordaram as cores, o vestuário, os animais, os frutos, e o gênero. No que diz respeito ao domínio da Matemática, este fluiu da necessidade de construir o cenário da história com as formas geométricas.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: O Saco Contador de Histórias.

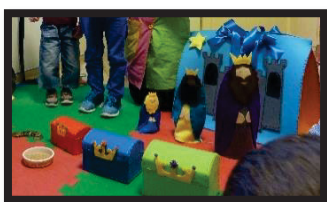


Figura 26 – O Saco Contador de Histórias.

Objetivo: desenvolvimento das noções de pequeno, grande e médio; reconto de uma história.

Descrição do material: um saco em formato grande; três baús; incenso, mirra, ouro, três figuras em feltro dos reis magos.

Dinâmicas: após a exploração do material, as crianças foram desafiadas, três de cada vez, a recontar a história, recriando-a conforme considerasse, manuseando o material.

Potencial Pedagógico: com este material as crianças puderam ser as personagens da história tendo por base o material pedagógico. Assim, fomentou-se a oralidade, ao mesmo tempo que se abordaram as noções de pequeno, médio e grande. A área do Conhecimento do Mundo surgiu de forma articulada com a exploração dos elementos constituintes da história contidos no material (mirra, incenso e ouro).

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Os materiais acima descritos foram concebidos e explorados de forma a promover a interdisciplinaridade defendida Pombo et al. (1994) e Pombo (2003, 2004). Neste nível de integração dos saberes, pressupõe-se uma articulação profunda e rica entre as diversas áreas, estabelecendo-se uma relação de convergência e de complementaridade.

Verificamos que estes materiais pedagógicos permitiram abordar determinada realidade convocando de forma natural e articulada conceitos das diversas áreas/domínios disciplinares. Assim, podemos considerar que estes serviram de ponto de partida para que diferentes conceitos/conteúdos fluíssem de forma combinada e relacional, complementando-se para o entendimento pleno do objeto de estudo.

Importa salientar ainda que todos os materiais pedagógicos desenvolvidos tiveram sempre como objetivo principal facilitar as atividades educativas e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais integrado e significativo. Do mesmo modo, foi também nossa intenção veicular informação de forma apelativa, melhorar a retenção da imagem visual e da informação, despertar o interesse, manter a atenção dos alunos e motivar para a aprendizagem, incitar a curiosidade e ainda favorecer a observação, descoberta, manipulação e a experimentação (Nérici, s.d.; Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000, Borrás, 2001, Ausubel, Novak & Haneasian, 1980; Valadares & Moreira, 2009, Silva, 2013). Nesta sequência, importa referir que, embora os materiais tenham sido pensados e planejados para a abordagem de determinadas áreas de conteúdo, outras foram emergindo ao longo da interação com as crianças, suscitadas pela sua participação/intervenção.

No contexto da nossa abordagem à construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração do conhecimento, optamos ainda por apresentar, analisar e refletir, de forma mais aprofundada, sobre uma amostra de dois dos materiais

desenvolvidos no contexto da Educação Pré-escolar (o Quadro das Emoções e a Lagarta Comilona do outono) evidenciando de forma mais clara e fundamentada os processos de construção e gestão que estiveram subjacentes à globalidade do trabalho por nós realizado neste âmbito.

O Quadro das Emoções

Data da implementação: 3 de novembro de 2015

Áreas/domínios de conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Expressão Dramática; Matemática); Conhecimento do Mundo.

Objetivos:

- Identificar as próprias emoções: alegria, tristeza, medo e raiva;
- Incentivar a linguagem oral;
- Fomentar o respeito pelo colega;
- Reconhecer que a palavra escrita transmite informação;
- Identificar das cores;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver a noção de quantidade.

Material necessário:

- Painel/placa de espuma grossa; feltro; fitas de cetim coloridas; cartões plastificados; módulo de gavetas; molas de madeira coloridas; fotografias das crianças plastificadas.

Registo fotográfico:

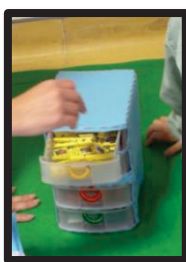


Figura 27 – Módulo das gavetas do Pássaro da Alma.

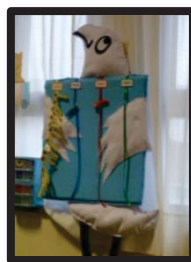
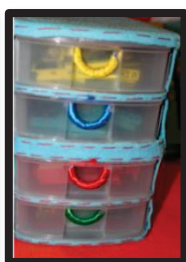


Figura 28 – Quadro das Emoções.

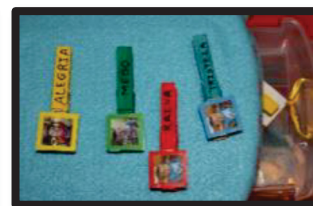
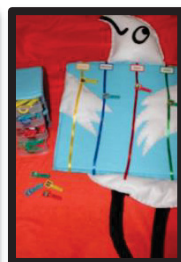


Figura 29 – Molas de madeira coloridas.

Exploração do Quadro das Emoções:

Este quadro surge na sequência de uma visita de estudo realizada à Biblioteca e Arquivo Municipal de Ponta Delgada, onde o grupo de crianças teve a oportunidade de presenciar e dinamizar uma atividade relacionada com o Pássaro da Alma, intitulada “A menina do ar”. Nesta, as crianças foram apresentadas à menina do ar e subiram com ela até às nuvens para conhecerem o seu amigo, o Pássaro da Alma. Uma vez na casa do Pássaro da Alma, a menina do ar distribuiu chávenas de chá a todas as crianças que, por sua vez, tiveram de imaginar que estavam a tomar chá e verbalizar o que achavam deste.

De seguida, foram convidadas a entrar no quarto do pássaro da Alma e dramatizar uma pequena história, com recurso a acessórios, que tratava a importância da interajuda e da amizade. No final foram apresentadas às crianças as diversas gavetas do Pássaro da Alma (todas elas correspondentes a uma emoção). Na sequência desta atividade, foi oferecida ao grupo de crianças, pelas responsáveis pela dinamização da atividade, uma caixa de sapatos e lançado o desafio de a transformar numa gaveta, referente a uma emoção, à escolha do grupo. Esta atividade serviu de mote para a exploração do livro o “Pássaro da Alma” de Michal Snunit, e conseqüentemente, para a exploração deste material.

Assim, em sala de atividades, na área do tapete, foi estabelecido um diálogo inicial com o grupo sobre o que havia sido abordado nessa história, recuperando o vocabulário sobre as emoções. De seguida, foi iniciado um pequeno debate a fim de chegar a um acordo sobre que emoção atribuir à gaveta e como esta seria construída (fornada e decorada). Neste momento, cada criança teve a oportunidade de exprimir a sua opinião e justificá-la perante os colegas. No final, estabeleceu-se, por unanimidade, que seria a gaveta da alegria e que seria pintada de amarelo, por considerarem ser a cor desta emoção. Posteriormente, esta gaveta foi oferecida à Biblioteca e Arquivo Municipal de Ponta Delgada com alguns desenhos, realizados pelas crianças, sobre o que para elas significava a alegria. Nesta sequência, foi apresentado o Quadro das Emoções e sugerido que cada criança partilhasse com os colegas as suas emoções e as sinalizasse no quadro.

No contexto dos diálogos, as crianças foram sendo questionadas e incentivadas a responder sobre o que sentiam naquele momento. Então, cada criança era convidada a partilhar com os colegas o motivo da emoção apontada anteriormente e a identificar a posição e a cor da emoção referida no painel apresentado. Para assinalar no quadro a sua

emoção do dia, as crianças recorreram às gavetas do Pássaro da Alma, retirando da gaveta correspondente à emoção que apontou a mola identificada com a sua fotografia e o seu nome, colocando-a no painel e na coluna correspondente.

Este trabalho desenvolveu-se a partir de um diálogo em grande grupo, após a rotina diária do acolhimento. Cada criança teve a oportunidade de se expressar e de verbalizar a sua emoção e as razões a ela associadas, partilhando também, por vezes, as suas experiências pessoais, de forma autónoma e voluntária, a propósito dos relatos de colegas. No final da exploração, algumas crianças referiram, espontaneamente, que uma das colunas tinha mais elementos que as restantes e, nessa sequência, efetuou-se a contagem do número de molas existentes em cada coluna.

É pertinente acrescentar ainda que o Quadro das Emoções pretendeu, primordialmente, desenvolver competências da área de Formação Pessoal e Social e do domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita, com base nas necessidades que o grupo evidenciava neste domínio. No entanto, neste processo, foram explorados, intencionalmente, assuntos diversos referentes a outras áreas/domínios, nomeadamente a área do Conhecimento do Mundo (as cores associadas à identificação das emoções), o domínio da Matemática (noções de quantidade e contagens), o domínio da Expressão Dramática (expressão de estados de espírito) e a motricidade fina na colocação das molas no painel. Aqui, entende-se por motricidade fina toda a “atividade manual, guiada por meio da visão, ou seja, coordenação visuomanual, com emprego de força mínima, a fim de atingir uma resposta precisa à tarefa” (Caetano, Silveira, & Gobbi, 2005, p. 6).

Este material pedagógico revelou-se apelativo e motivador, despertando a atenção e a curiosidade, sendo possível realizar a atividade com cada criança sem que o grupo se dispersasse ou manifestasse desejo que a atividade terminasse. A manipulação das peças pelas crianças revelou-se fácil e despertou o seu interesse (Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000, Borrás, 2001, Silva, 2013).

Impacto do material junto das crianças:

Consideramos que a exploração do Quadro das Emoções teve um impacto muito positivo no grupo, de tal forma que após uma reflexão sobre a sua implementação, este material foi estimado como uma mais-valia para o desenvolvimento do grupo, ficando assente, em conjunto com a educadora cooperante, que este seria incorporado na rotina

diária do acolhimento, tendo esta manifestado interesse em mantê-lo, mesmo após o término do estágio.

Diariamente, o grupo manifestava interesse em partilhar as suas emoções, de forma voluntária, dialogando com o adulto e com os colegas, ultrapassando progressivamente os problemas relacionados com a inibição/constrangimento em falar. Acreditamos que “escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 35).

A exploração continuada deste material proporcionou a evolução das crianças nas aprendizagens pretendidas, motivando a participação de crianças que raramente se expressavam oralmente no tapete. Importa ainda salientar que, complementarmente, foi trabalhada a atitude de escuta ativa por parte do restante grupo.

Neste contexto, verificámos ainda algumas situações que evidenciaram o domínio dos conceitos abordados, visto que, em algumas situações, as crianças procuravam a estagiária e pediam para mudar a sua mola de coluna, como se ilustra na transcrição seguinte:

“Professora o (...), não quer me dar a peça do jogo... posso ir mudar a minha mola?” (Criança A).

“Então porquê?” (Estagiária).

“Por que agora estou com raiva, já não estou feliz...” (Criança A).

Deste modo, consideramos que este material proporcionou às crianças a oportunidade para se exprimirem, para relatarem as suas experiências, estimulando, assim, a oralidade (Zabalza, 1998).

Potencial do material pedagógico para a integração das áreas/domínios do conhecimento:

O “Quadro das Emoções” foi construído e a sua exploração foi organizada tendo como foco a integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003), definida por Alonso (1998, 2001, 2002) como a integração das áreas curriculares. Consideramos que este material pedagógico alcançou os objetivos para ele definidos, promovendo as

competências visadas e proporcionando, complementarmente, uma abordagem articulada e relacional de diversas áreas/domínios de conteúdo.

Neste cenário, destacámos o seu potencial na integração interdisciplinar dos saberes apresentada por Pombo et al. (1994), tendo como ponto de partida o reconhecimento e a identificação das emoções. Conceitos de outras áreas foram trabalhados intensionalmente, emergindo de forma combinada e complementar na abordagem ao objeto em estudo.

No quadro 3 expomos as competência-chave abordadas (SREF/DREF, 2011), bem como as áreas e domínios de conteúdos trabalhados, considerando de forma articulada as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), documentos curriculares que nortearam as nossas intervenções.

Quadro 3 – Potencial do material pedagógico "O quadro das Emoções" para a integração das áreas/domínios do conhecimento.

Competências - Chave	Áreas de conteúdo	Domínios/ Subdomínios	
<p>Competência Científica e Tecnológica Capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social, a fim de colocar questões e delas dar respostas fundamentadas. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania. No que se refere especificamente à vertente tecnológica, esta competência implica, ainda, a capacidade de aplicar criticamente esses conhecimentos e metodologias para dar resposta às necessidades e aspirações da sociedade contemporânea</p>	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Ambiente Natural e Social	
<p>Competência em Línguas Capacidade de, quer na língua portuguesa, quer nas línguas estrangeiras, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos. No que diz particularmente respeito às línguas estrangeiras, esta competência integra a competência plurilinguística e a compreensão intercultural</p>	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<p style="text-align: center;">Conhecimento das Convenções Gráficas</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal</p>

<p>Competência Matemática Capacidade de reconhecer e interpretar problemas que surgem em diferentes âmbitos (familiares, sociais ou acadêmicos), de os traduzir em linguagem e contextos matemáticos e de os resolver, adotando procedimentos adequados. Esta competência implica, também, a capacidade de interpretar, formular e comunicar os resultados, bem como uma atitude positiva, baseada no respeito pela verdade, na vontade de encontrar argumentos e na avaliação da respetiva validade.</p>	Matemática	Geometria e Medida
		Organização e Tratamento de Dados
<p>Competência Cultural e Artística Capacidade de compreender a sua própria cultura e as demais, desenvolvendo quer um sentimento de identidade quer o respeito pela diversidade cultural. No que diz particularmente respeito à vertente artística, esta competência implica a capacidade de comunicar e interpretar significados veiculados pelas linguagens das artes, promovendo a sensibilidade estética e o desenvolvimento emocional, valorizando a expressão individual e coletiva e a criação enquanto processo.</p>	Expressão Dramática	Exp. Dramática / Teatro - Desenvolvimento da Capacidade de Exp. e Com.
<p>Competência Social e de Cidadania Capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum.</p>	Formação Pessoal e Social	Identidade / Autoestima
		Cooperação
		Convivência Democrática / Cidadania

Tendo como ponto de partida o reconhecimento e a identificação das emoções, conceitos de outras áreas foram trabalhados intencionalmente, emergindo de forma combinada e complementar na abordagem ao objeto em estudo. Neste processo identificamos e destacamos a importância do estabelecimento de conexões verticais (entre temas da mesma área/domínio) e horizontais (entre diversas áreas/domínios) para o enriquecimento das aprendizagens das crianças (Pombo et al., 1994; Sacristán, 1996).

As crianças, motivadas pelo desejo de manipulação do material pedagógico e pelo ambiente de partilha criado, foram capazes de verbalizar as suas emoções, expondo ideias e experiências pessoais aos colegas e ao adulto. Proporcionaram-se momentos fundamentais de partilha, de escuta ativa e de promoção do respeito pelas ideias e sentimentos do outro, acreditando que “é na inter-relação que a criança vai aprendendo

a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (ME/DEB, 1997, p. 52).

A associação de cores às emoções, além de nos permitir trabalhar/consolidar complementarmente as cores (área do Conhecimento do Mundo) revelou-se eficaz, permitindo às crianças uma via para associação e distinção entre conceitos. Do mesmo modo, todo o material foi identificado com o nome da respetiva emoção e com o nome das crianças (molas), proporcionando o contacto com a palavra escrita, levando as crianças a aperceberem-se que esta transmitia informação, identificando cada emoção e cada criança. Os contextos criados permitiram que as crianças fizessem associações diversas, que manifestaram oral e espontaneamente como:

“professora, agora já sei a alegria é a cor amarela, porque começa com uma letra igual...” (Criança B).

No posicionamento da sua mola no local respetivo à emoção verbalizada foi implicitamente trabalhada a noção de coluna/linha (Organização e Tratamento de Dados) verificando a mobilização de noções matemáticas diversas:

“A minha mola está a seguir a mola do (...), não é professora? E primeiro está a mola da (...)” (Criança C).

“hoje eu fui a primeira a colocar uma mola na fita vermelha” (Criança D).

“Professora hoje, tem mais meninos na fita da alegria, ontem tinha mais na fita da tristeza, hoje é um dia feliz?” (Criança B).

De forma implícita, marcou ainda presença o desenvolvimento de competências de motricidade fina, pela manipulação das gavetas e das molas, competência importante na educação Pré-escolar, quer “para o desenvolvimento da criança (quer) para o seu bem-estar (...)” (Borges, 2014, p. 14).

Nesta abordagem procurámos perspetivar “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis” na “construção articulada do saber” (ME/DEB, 1997, p. 14). O material pedagógico criado evidenciou ser adequado às características do grupo, motivando a participação e o envolvimento das crianças na construção relacional, integrada e significativa de um vasto conjunto de aprendizagens essenciais ao seu

próprio desenvolvimento pessoal e social (Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000, Borrás, 2001, Ausubel, Novak & Haneasian, 1980; Valadares & Moreira, 2009, Silva, 2013).

Consideramos que o “Quadro das Emoções” proporcionou às crianças a possibilidade de desenvolvimento sem controlo exterior (Kamii, 1996) uma vez que as crianças não foram pressionadas a partilhar as suas emoções, fazendo-o voluntariamente e dialogando em grande grupo, sobre as suas próprias emoções e sobre a visita de estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada.

Dada a inibição que caracterizava a maioria das crianças, nomeadamente na interação oral em grande grupo, consideramos que a introdução deste material e a sua transformação numa das rotinas diárias de acolhimento permitiu desenvolver e consolidar a autoestima, autonomia, iniciativa e integração das crianças no grupo.

Nesta sequência, destacamos igualmente o facto de este material ter proporcionado o aprofundamento do conhecimento do grupo pela estagiária, bem como o necessário enriquecimento da relação socio-afetiva com o grupo, pois acreditamos que o educador deve relacionar-se “com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Al. a, n.º 4 do ponto II do Anexo I ao Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto) fomentando “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Al. c, n.º 4 do ponto II do Anexo I ao Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

A Lagarta Comilona do outono

Data da implementação: 20 de setembro de 2015

Áreas/domínios de conteúdo: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática); Conhecimento do Mundo.

Objetivos:

- Desenvolver a oralidade;
- Realizar o reconto da história;
- Recriar a história de acordo com a lógica estabelecida;
- Realizar sequências;
- Explorar os diferentes constituintes do outono (cores e frutos).

Material necessário:

- Quadro branco (magnético); bolas de esferovite coloridas.

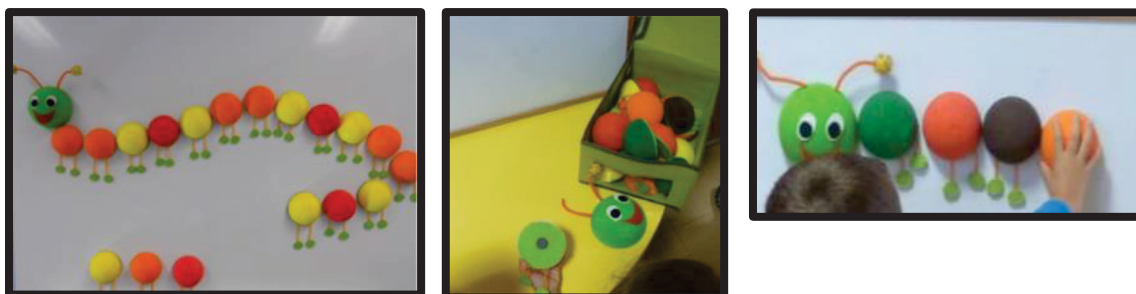
Registo fotográfico

Figura 30 – A Lagarta Comilona.

Exploração da Lagarta Comilona no outono:

A apresentação e exploração deste material surgiram na sequência de uma história, projetada em *PowerPoint*, consistindo numa versão adaptada, pela estagiária, da História “Uma lagarta muito comilona” de Eric Carle. Assim, tendo como ponto de partida a exploração e consolidação das características do outono, nesta história foi feita a associação entre as cores dos frutos do outono comidos pela lagarta e a transformação da cor dos segmentos da mesma.

Este material serviu especificamente para estimular e motivar as crianças para o reconto da história. As crianças realizaram o reconto, a pares, efetuando a associação dos frutos à cor respetiva, assinalando as conseqüentes transformações da cor da lagarta e adicionando à mesma uma “barriguinha” colorida correspondente.

Uma vez realizado o reconto da história, cada criança poderia, se assim o desejasse, realizar o conto de uma versão diferente utilizando o mesmo material. No final, o colega poderia exprimir a sua opinião em relação às sequências realizadas e/ou em relação à associação dos frutos às cores, propondo ou não, diferentes configurações, devidamente justificadas e debatidas entre as duas crianças com a mediação da estagiária.

No decurso da atividade realizada previa-se a possibilidade da realização de contagens, usando para tal os segmentos coloridos da lagarta. Esta possibilidade de abordagem foi despoletada pelos discursos das próprias crianças que referiam espontaneamente:

“Professora... essa lagarta já tem 3 barrigas...” (Criança E).

“Professora, a minha lagarta era maior do que a do (...)” (Criança F).

e, nesta sequência, passámos a efetuar a contagem dos segmentos da lagarta no final do reconto de cada história.

A dimensão das peças e a forma de manipulação do material revelou-se adequada, contribuindo para a consecução das aprendizagens previstas (Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000, Borrás, 2001).

Impacto do material junto das crianças:

Este material despertou a atenção e a curiosidade das crianças, mantendo-as interessadas e envolvidas. O reconto da história com este material colocou grande protagonismo na ação das crianças, possibilitando-lhes a reconstrução da mesma alterando a sequência de acontecimentos. As crianças demonstraram grande entusiasmo, não só por poderem manipular um material que lhes era desconhecido, mas também por terem a liberdade de imaginar e transformar, constantemente, a história, fazendo a lagarta assumir diferentes sequências de cores.

Sendo um material muito apelativo, simples e de fácil manejo, o grupo demonstrou interesse em repetir a atividade, o que lhes foi permitido, constatando-se progressos, quer ao nível dos comentários tecidos pelos colegas, quer nas composições e associações realizadas. Pretendeu-se, deste modo, estimular “a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (Al. f, n.º 4 do ponto II do Anexo I ao Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto)

Durante a apresentação e exploração do material registámos comentários diversos que testemunharam o interesse e o envolvimento das crianças:

“Professora, agora já é a minha vez?” (Criança G).

“posso fazer de novo?” (Criança H).

“queres ajuda? eu sei como é” (Criança F).

“professora eu sei que já fiz, mas posso ajudar?” (Criança H).

Complementarmente, verificámos que as crianças conseguiram identificar corretamente as cores dos frutos do outono, associando-lhe facilmente um segmento da lagarta de cor correspondente. Nestes momentos, as crianças mobilizaram ainda, de forma natural e espontânea, conceitos matemáticos fundamentais, pela observação e exploração das sequências realizadas com os segmentos da lagarta, constatando aspetos tais como:

“Professora, primeiro foi o laranja... depois foi o verde e depois foi o laranja outra vez!” (Criança E).

“... olha o amarelo ficou no meio...” (Criança I).

“... agora ficou primeiro o verde!” (Criança E).

Consideramos que a exploração da “Lagarta Comilona do outono” teve um impacto muito positivo no grupo, permitindo o trabalho integrado de diversas áreas/domínios disciplinares.

Potencial do material pedagógico para a integração das áreas/domínios do conhecimento:

O material pedagógico aqui em análise teve, como já se referiu, como foco a promoção da integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003; Alonso, 1998, 2001, 2002). A sua conceção e gestão permitiram alcançar os objetivos definidos, pela abordagem articulada e relacional de diversas áreas/domínios de conteúdo, numa perspetiva interdisciplinar (Pombo et al., 1994).

No quadro 4 apresentamos as competência-chave assim trabalhadas (SREF/DREF, 2011), bem como as áreas e domínios de conteúdos presentes, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997).

Quadro 4 – Potencial do material pedagógico “A Lagarta Comilona do outono” para a integração das áreas/domínios do conhecimento.

Competências - Chave	Áreas de conteúdo	Domínios/ Subdomínios	
<p>Competência Científica e Tecnológica Capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e a responsabilização de cada indivíduo no exercício da cidadania. No que se refere especificamente à vertente tecnológica, esta competência implica, ainda, a capacidade de aplicar criticamente esses conhecimentos e metodologias para dar resposta às necessidades e aspirações da sociedade contemporânea.</p>	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Ambiente Natural e Social	
<p>Competência em Línguas Capacidade de, quer na língua portuguesa, quer nas línguas estrangeiras, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir/ver, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em situações de natureza diversa e em diferentes tipos de contextos. No que diz particularmente respeito às línguas estrangeiras, esta competência integra a competência plurilinguística e a compreensão intercultural.</p>	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal
<p>Competência Matemática Capacidade de reconhecer e interpretar problemas que surgem em diferentes âmbitos (familiares, sociais ou académicos), de os traduzir em linguagem e contextos matemáticos e de os resolver, adotando procedimentos adequados. Esta competência implica, também, a capacidade de interpretar, formular e comunicar os resultados, bem como uma atitude positiva, baseada no respeito pela verdade, na vontade de encontrar argumentos e na avaliação da respetiva validade.</p>	Expressão e Comunicação	Matemática	<p style="text-align: center;">Geometria e Medida</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Organização e Tratamento de Dados</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Números e Operações</p>
<p>Competência social e de cidadania Capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas. O desenvolvimento desta</p>	Formação Pessoal e Social	<p style="text-align: center;">Identidade / Autoestima</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Cooperação</p>	

competência implica, ainda, a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum.		Independência / Autonomia
--	--	---------------------------

Neste cenário, partindo da temática do outono (área do Conhecimento do Mundo), promovemos intensionalmente momentos propícios à abordagem combinada, com naturalidade e espontaneidade, de aprendizagens envolvendo diversas áreas/domínios de conteúdo.

Tal como afirma Gusdorf (citado por Pombo, 2003) “O prefixo «inter» (...) evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes”. Neste contexto, acreditamos ter conseguido uma articulação interdisciplinar, bem como uma articulação intradisciplinar, tendo como mediador o material pedagógico em análise.

Para o reconto da história, as crianças mobilizaram aprendizagens e competências dos domínios da Compreensão de Discursos Orais, Interação Verbal e Oralidade, aprofundando, complementarmente, conceitos diversos do domínio da Matemática, nomeadamente: as contagens e termos matemáticos essenciais como “primeiro” e “a seguir” estabelecendo uma sequência temporal, identificando, ao mesmo tempo, padrões sequenciais. Na exploração dos frutos do outono, abordámos, também, o seu nome e cor, estimulando comparações e distinções. Assim, as crianças puderam observar a maçã vermelha e a maçã verde, percebendo que se tratava do mesmo fruto, que se pode apresentar com cores diferentes. Ainda ao longo deste processo promovemos, integradamente, competências de Formação Pessoal e Social, nomeadamente a cooperação na realização da tarefa, e o respeito pelo outro e pelas suas ideias.

Assim, destacamos as potencialidades deste material, cuja exploração se revestiu de um carácter lúdico, dadas as suas características manipulativas. Aqui, esteve também implícito o desenvolvimento de competências de motricidade fina. Esta torna-se fundamental, uma vez que “é através do seu corpo que a criança apreende o mundo exterior, que explora os objetos e os espaços em que se envolve, que comunica e adquire capacidades e competências” (Lopes & Gonçalves, 2015, p. 149). Sublinhamos que o carácter atrativo e simples da “Lagarta Comilona no outono” despertou o interesse e a criatividade das crianças, potenciando a integração pretendida.

Na exploração deste material, assumiu particular importância a ação do educador, neste caso específico a estagiária, gerindo os diálogos estabelecidos e usando oportunamente os discursos espontâneos das crianças para o aprofundamento dos conceitos pretendidos.

Feita a apresentação da análise e discussão das atividades desenvolvidas, a propósito da temática selecionada para aprofundamento neste relatório, passamos de seguida à abordagem ao trabalho desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3.2. Os Contextos de Ação/ Intervenção no Estágio Pedagógico II

Partindo do pressuposto que “professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (nº 1 do ponto IV, do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto), as particularidades do contexto educativo serviram de mote para a estruturação e fundamentação de toda a nossa ação pedagógica.

O Estágio Pedagógico II desenvolveu-se num contexto distinto do Estágio Pedagógico I, sendo por isso necessário, nos munirmos, novamente, de todas as informações, pertinentes para a planificação adequada da nossa ação. Deste modo, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, adaptada às particularidades do grupo de crianças, e a adequada ao ritmo de cada criança, foram delineadas, uma vez mais, macro estratégias no PFI, estruturado para a ação pedagógica em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico com base nas caracterizações realizadas do meio, da escola, da sala e do grupo de alunos.

De seguida, apresentamos as caracterizações do meio, da escola, da sala e do grupo, com as devidas ressalvas no que respeita à identificação dos intervenientes.

2.3.2.1. Caracterização do meio

A caracterização do meio torna-se pertinente para poder facilitar, quando oportuno, “a realização [de] aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, tornando-as mais significativas” (SREF/ DREF, 2011, p. 6). Assim sendo, tivemos em

consideração, todos os potenciais do meio envolvente que nos permitiram fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, aproximando-o à realidade do grupo de crianças.

Numa primeira análise, pudemos constatar que a maioria da sua população pertence a um nível socioeconómico médio e profissionalmente ocupa-se, na sua maioria, do setor agropecuário. Deste modo, foi relevante a proximidade à escola, de instalações pertencentes ao setor primário, tais como explorações agrícolas e pecuárias, bem como do setor secundário, como a indústria e a construção civil. Estas permitiram-nos abordar as atividades económicas de forma participada pelos alunos, através de diferentes momentos de visitas de estudo, nomeadamente, a uma exploração agropecuária, a uma serração de madeiras e carpintaria, e a duas fábricas de lacticínios. Estas fundamentaram-se ainda no pressuposto de que “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (ME/DEB, 2004).

2.3.2.2. Caracterização da escola

A escola, por sua vez, apesar de ser um edifício de arquitetura centenária, encontrava-se em muito bom estado de conservação, oferecendo espaços, interiores e exteriores amplos para o desenvolvimento de atividades coletivas, quer a nível de turma quer a nível de interação entre turmas, bem como diversos materiais didáticos e de uso corrente, que nos auxiliaram nas diferentes experiências realizadas. Dispunha ainda de um espaço para reuniões de professores, onde foram proporcionados momentos de partilha e troca de ideias, entre as estagiárias e alguns professores da escola; um ginásio amplo equipado com algum material, que nos assistiu no desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Esta escola albergava cerca de 257 alunos. O corpo docente era composto por 40 a 45 professores e 8 Auxiliares de Educação. Importa referir, que esta escola se caracterizava por possuir uma direção, bem como com um corpo docente, muito recetivo às dinâmicas e projetos propostos, facilitando a realização de projetos na turma, bem como, entre turmas.

2.3.2.3. Caracterização da sala

Deparamo-nos com uma sala de trabalho, no primeiro andar, ampla com espaços e condições materiais que nos permitiram a realização de diversas experiências, como, uma bancada com um lavatório, que servia de apoio a trabalhos mais experimentais (experiência sobre as propriedades da água; a eletricidade; a confeção de alguns alimentos, aquando da exploração das unidades de medida). As suas dimensões, tornaram-se uma mais-valia, pois contribuíram para que a maioria dos alunos usufrísse de uma mesa individual e ainda facilitava a livre circulação pelas diferentes zonas da sala, ao longo das atividades mais dinâmicas, como a exploração dos ficheiros autocorretivos, a apresentação de trabalhos, atividades de jogo e trabalhos de grupo.

Para além dos diversos materiais de apoio pedagógico, nomeadamente, jogos e materiais manipuláveis, contava com dois quadros negros, sendo um deles magnético, que nos auxiliou na exposição de conteúdos com materiais destacáveis, um *smartboard* e um projetor, que nos auxiliaram nas projeções de *PowerPoints* e ainda na construção da página de turma. Os três computadores e a internet foram também cruciais no desenvolvimento de atividades de pesquisa.

A figura 31 pretende ilustrar a disposição e organização inicial da sala de aula.

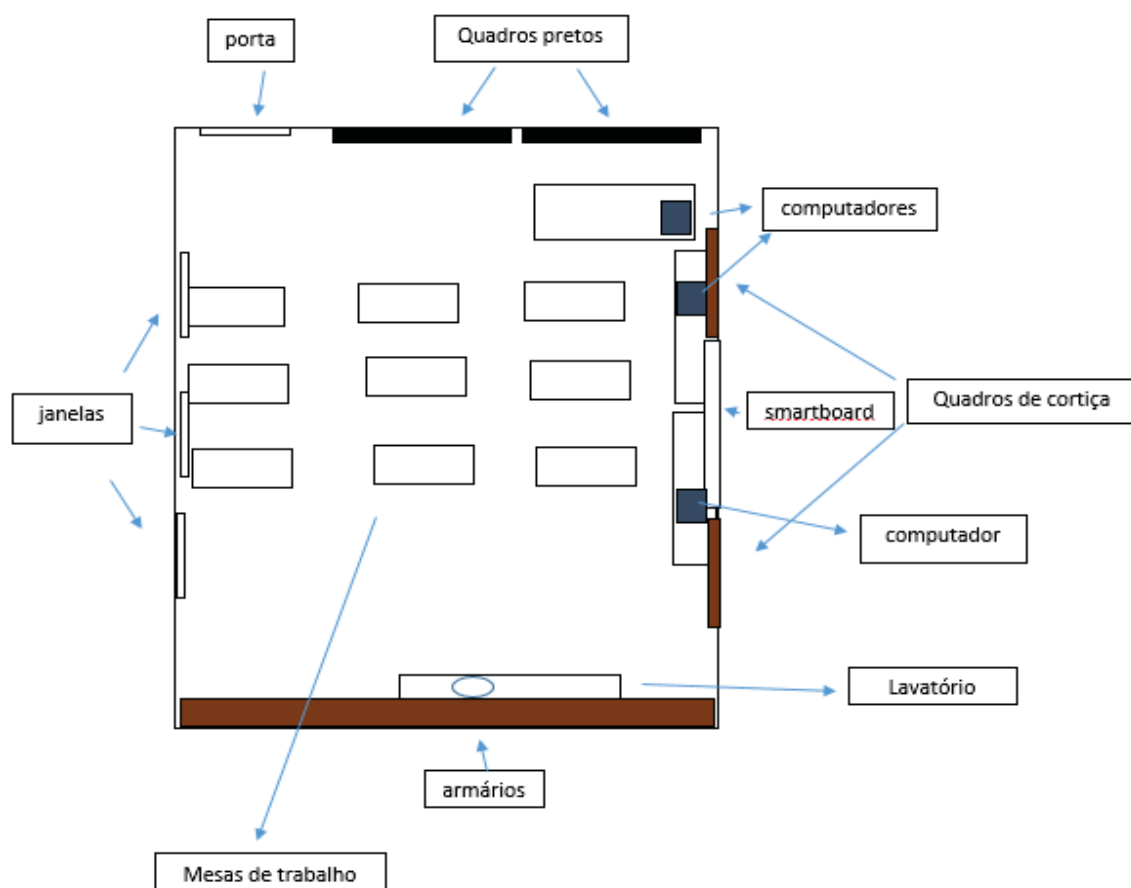


Figura 31 – planta da sala de aula do 4º ano.

Importa salientar, que esta disposição foi modificada ao longo das diversas intervenções, para melhor assistir, a nível de funcionalidade, as diferentes atividades realizadas. É de referir ainda que os quadros de cortiça serviram para afixar tabelas de consolidação de conceitos, construídas em grande grupo e expor trabalhos realizados em pequenos grupos.

A rotina diária consistia em três tempos essenciais, desde a entrada dos alunos na sala às 9h00, o intervalo da manhã, das 10h30 às 11h00, o almoço, das 12h30 às 13h30 e a saída às 15h00 ou às 15h45. Esta rotina encontrava-se estruturada num horário semanal, proposto pela escola, que apresentamos no quadro 5, tendo este um carácter flexível sendo, por isso, passível de alterações consoante os interesses dos alunos.

Quadro 5 – horário proposto pela escola.

Horas	Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
9:00/ 9:45	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:45/10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
10:30/11:00	Intervalo				
11:00/11:45	Matemática	Português	E. Física	Português	E. Meio
11:45/12:30	Matemática	Português	EMRC	Português	E. Musical
12:30/13:30	Almoço				
13:30/14:15	E. Meio	E. Meio	Matemática	Inglês	E. Dramática
14:15/15:00	E. Meio	E. Meio	Matemática	E. Plástica	E. Física
15:00/15:45	E. Física	Inglês	Cidadania		

2.3.2.4. Caracterização da turma

A turma do 4º com que tivemos a oportunidade de trabalhar era composta por 16 alunos, sendo que um destes, não frequentou a escola, ao longo das nossas intervenções, visto se encontrar de baixa médica devido a um problema de saúde. Dos 15 alunos presentes destacamos um com necessidades educativas especiais, que beneficiava de um Currículo Específico Individual (CEI), sendo por isso necessária a adaptação de algumas das atividades, mas sempre que possível o aluno era incluído nas atividades da turma, mais precisamente na exploração dos materiais didáticos, na elaboração de trabalhos de grupo, e nas dinâmicas de jogo.

A turma, na generalidade, caracterizava-se por ser participativa, entusiasta e interessada nas atividades propostas. Na sua globalidade, nutria um grande carinho, admiração e respeito pela professora titular, o que influía a adoção de uma postura correta dentro da sala de aula. Postura esta que se verificou ao longo de toda a nossa ação pedagógica, sendo raros os casos de mau comportamento. No entanto, era notória alguma heterogeneidade no que se refere aos níveis de desenvolvimento de aprendizagens. Salienta-se a existência de diferentes ritmos de trabalho, sendo que existiam alunos com maior destreza e autonomia, na realização das tarefas, do que outros, sendo, por isso necessário um acompanhamento mais individualizado. Esta problemática, levou-nos a delinear estratégias capazes de favorecer um processo de ensino- aprendizagem, que beneficiasse todos os alunos, de forma a não comprometer o compasso de trabalho do grupo, em geral.

Apesar de ser um grupo, na sua maioria, respeitador das regras de socialização, dentro e fora da sala de aula, surgiam momentos de desrespeito pelo ritmo de trabalho dos colegas, levando, muitas vezes, à impaciência dos alunos mais autónomos, e consequentemente, à falta de segurança na realização das tarefas, em grande grupo, dos alunos mais dependentes. Para tal, foram necessárias medidas que favorecessem, a interajuda entre os alunos da turma de modo a que se salientasse a importância da cooperação.

A área em que os alunos apresentavam mais dificuldade era a área da Matemática. No entanto, a área do português era também um desafio, havendo alunos a usufruir de um acompanhamento individualizado, nestas áreas por professores de apoio. Em contrapartida, a área do Estudo do Meio apresentava-se como motivadora e capaz de cativar os alunos. Estes caracterizavam-se, ainda, por serem muito curiosos em relação ao meio que os rodeia, demonstrando interesse em saber. Este fator foi aproveitado para a exploração do meio envolvente, servindo de mote para a abordagem às outras áreas disciplinares, nomeadamente, através de trabalhos de pesquisa, trabalhos de grupo e visitas de estudo.

2.3.2.5. A Construção e Gestão de Materiais Pedagógicos Promotores da Integração do Conhecimento no 1.º Ciclo do Ensino Básico: apresentação, análise e discussão

Seguindo a premissa de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1997, p. 66), de seguida serão expostas e analisadas as práticas educativas desenvolvidas em contexto de Estágio Pedagógico II, no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente as que envolveram a construção e gestão de materiais pedagógicos, capazes de promover a integração das diversas áreas disciplinares, tendo por base o desenvolvimento de competências da área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente a autonomia e confiança em si. Importa salientar que todas estas práticas tiveram como base as características do espaço educativo, o meio em que este se inseria e principalmente as dos alunos que constituíam a turma do 4º ano de escolaridade. Estas foram, uma vez mais, refletidas e estruturadas no PFI que serviu de ponto de partida para toda a nossa ação.

Assim sendo, realçamos que a nossa prática assentou numa diversidade de dinâmicas, entre elas visitas de estudo, atividades experimentais, registos escritos, dramatizações, coreografias, trabalhos de construções e apresentação dos mesmos, visitas de profissionais à sala, apresentações em *PowerPoint* e trabalhos de pesquisas. Sobre estes dois últimos, salientamos que o recurso a suportes informáticos e audiovisuais foram frequentes ao longo da nossa ação, por encararmos a sua presença como uma mais-valia para o desenrolar de aprendizagens. Tal como refere Ferreira (1995, p. 17), estes meios audiovisuais têm um importante papel na estimulação dos sentidos, elencando assim um conjunto de possibilidades facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, de entre as quais se destacam o aumento do interesse e da atenção, o grande impacto causado nos alunos e a contribuição dada à retenção dos conteúdos na memória.

Todas estas atividades e estratégias visaram a promoção da “autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (Al. g, do número 2 do ponto II do Anexo II ao Decreto-Lei, 241/2001 de 30 de agosto). A organização, desenvolvimento e avaliação constante do “processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno

inicia ou prossegue as aprendizagens” (Al. c, do número 2 do ponto II do Anexo II ao Decreto-Lei, 241/2001 de 30 de agosto), teve como objetivo aprendizagens ativas significativas.

Importa ainda salientar que o aluno abrangido pelo CEI foi integrado nas atividades da restante turma, sempre que possível, nomeadamente, nas visitas de estudo e na organização das informações recolhidas na sequência destas visitas, nas dinâmicas de jogo, na exploração dos materiais pedagógicos, adaptando o seu conteúdo ao CEI, e nos trabalhos de grupo. Deste modo, acredita-se que a sua aprendizagem num ambiente menos restritivo possível será uma mais-valia para o seu processo de desenvolvimento, pessoal e social (Arends, 1995).

Neste ponto do trabalho, importa realçar os materiais pedagógicos desenvolvidos no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, que pretenderam promover aprendizagens significativas, num processo de ensino-aprendizagem articulado, visando a integração curricular, tendo em conta as suas diferentes dimensões defendidas por Beane (2002, 2003) e Alonso (1998, 2001, 2002). No entanto, incidiremos nos materiais que pretenderam promover a integração dos saberes disciplinares defendida por Pombo et al. (1994), através de uma conceção e gestão intencional, visando facilitar esta articulação e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem (Nérici, s.d.; Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000, Borrás, 2001, Ausubel, Novak & Haneasian, 1980; Valadares & Moreira, 2009, Silva, 2013).

Todos os materiais pedagógicos, desenvolvidos neste contexto, foram analisados e categorizados tendo em conta a integração disciplinar apresentada por Pombo et al. (1994), mais precisamente nas categorias da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Mais uma vez reforçamos que, dado a organização dos programas atuais, não nos é possível ir além, ultrapassar aquilo que é próprio de cada disciplina (Pombo, 2004) e alcançar a categoria da transdisciplinaridade.

Neste contexto, foram desenvolvidos diversos materiais pedagógicos com finalidades de introdução de novas matérias e/ou consolidação de aprendizagens, em continuidade com a planificação periodal/mensal da professora cooperante.

Considerando que todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram adquirindo no contacto com o meio, e o facto de o grupo de alunos revelar bastante curiosidade e interesse por dinâmicas de aprendizagem participada, aproveitámos o carácter transversal da área do Estudo do Meio para as valorizar,

reforçar, ampliar e sistematizar para a realização de aprendizagens mais complexas (ME/DEB, 2004), em articulação com os conteúdos das restantes disciplinas, utilizando estratégias conducentes ao desenvolvimento das seguintes dimensões formativas da aprendizagem das ciências: Curiosidade, gosto de saber e conhecimento rigoroso e fundamentado sobre a realidade social e natural; Capacidade de questionamento e de reconhecimento do valor e dos limites da evolução da ciência; Capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares; Compreensão das conexões ciência-tecnologia-desenvolvimento, recorrendo, nomeadamente, à construção de objectos simples, ao uso de modelos e à resolução de problemas (Al. b, do nº 4 do ponto III do Anexo II ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto),

tendo, como ponto de partida, os “conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Al. d, nº 2 do ponto II do Anexo II ao Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Posto isto, o quadro 6 ilustra os materiais pedagógicos construídos e explorados, com o intuito específico de promover a integração das áreas/domínios do conhecimento, ao longo das diferentes intervenções no âmbito do Estágio Pedagógico II. Neste, são explicitadas as diversas áreas e domínios de conteúdos, exploradas através de cada um dos materiais.

Quadro 6 - Materiais pedagógicos desenvolvidos no 1º Ciclo do Ensino, visando a integração das áreas/domínios do conhecimento.

Calendarização			Áreas disciplinares					
Intervenção	Data	Materiais Pedagógicos	Português	Matemática	Ciências Físicas e Naturais	Educação Artística e Tecnológica	Educação Física	Formação Pessoal e Social
1ª Intervenção	1 mar. 2016	Tabela de verbos						
		Pasta Saltitante						
2ª Intervenção	7 mar. 2016	Painel do Ciclo da água						

	9 mar. 2016	Jogo da Roleta						
3ª Intervenção	4 abr. 2016	Ficheiros autocorretivos						
	11 abr. 2016	Painéis dos rios						
4ª Intervenção	4 mai. 2016	Portefólio das Visitas de Estudo						
	10 mai. 2016	Jogo <i>party & go</i>						

Os materiais acima apresentados, pretenderam a concretização de um processo ensino-aprendizagem articulado e integrado e, ao mesmo tempo, favorecer “capacidades de resolução de problemas; estimula(r) as crianças a exprimirem as suas próprias ideias e a saberem falar em público; desenvolve(r) nas crianças, o gosto pela cooperação, interajuda e trabalho de grupo” (Marques, 1998, p. 98). Todos eles previram a sua elaboração em grande grupo e em pequeno grupo e a sua posterior apresentação, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de competências da área da Formação Pessoal e Social, tais como a autonomia, a confiança e a cooperação.

Aproveitando a heterogeneidade do grupo no que diz respeito ao nível das aprendizagens, a dinâmica de trabalhos em grupo na construção e exploração dos materiais pedagógicos torna-se benéfica pelo confronto dos saberes, tornando-se mais relevante e eficaz que a explicação do professor (Pato, 1995, p. 27).

O desenvolvimento destas atividades fomentou de igual forma “a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação (Al. f, nº 2 do ponto II do A nexa II ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

É de salientar que os materiais desenvolvidos em contexto de Estágio Pedagógico II, aqui apresentados, tiveram em consideração a integração do aluno com CEI, quer na sua adaptação quer na sua exploração assistida, partindo do pressuposto da “maximização das oportunidades para que cada aluno, quaisquer que sejam as suas características, consiga tirar o máximo partido do seu potencial” (ME/DEB, 2011, p. 5).

Podemos ainda constatar que, na exploração de todos os materiais, a oralidade marcou presença frequente através de diversos momentos de diálogo e de discussão, por acreditarmos na importância que este domínio representa, não só no contexto de sala de aula, como também nos diversos contextos sociais a que as crianças estão expostas.

A importância e relevância dos materiais justifica-se uma vez mais pelo seu carácter motivador e apelativo (Correia, 1995), favorecendo a compreensão através da manipulação, e da aproximação com o seu meio pois os alunos

esforçam-se por compreender e recordar quando conseguem ver relações entre a matéria que estudam e as próprias vivências (...) trata-se de um tipo de aprendizagem que lida com problemas que são ajustados, tanto quanto possível, às situações da vida real (Delisle, 2000, p. 15).

É de sublinhar que, assente na premissa de que o professor deverá assegurar “a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera(r) na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais” (Al. h, nº2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto), os materiais desenvolvidos contemplaram o aluno que beneficiava de um CEI, sendo a sua exploração adaptada a este sempre que necessário.

Ao longo do estágio Pedagógico II, socorremo-nos de outros materiais para a realização de actividades, tais como cubos coloridos, caixas de cartão, fitas de cetim e outros materiais estruturados. No entanto, a tabela pretende, apenas, representar os materiais construídos e explorados com o objetivo de realizar a integração dos saberes disciplinares quer ao nível pluridisciplinar, quer ao nível interdisciplinar.

Nesta sequência, e em complementaridade com a informação apresentada no quadro anterior, apresentamos de seguida a análise feita aos materiais construídos que serviram de suporte ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem integradoras, de carácter pluridisciplinar, atendendo à aceção apresentada por Pombo et al. (1994) e por Pombo (2003, 2004). Importa referir que, apesar de os materiais terem sido intencionalmente concebidos para abordar determinadas áreas de conteúdo, outras foram emergindo, no decorrer da intervenção, desencadeadas pela participação dos alunos.

2.3.2.6. Descrição e categorização dos materiais pedagógicos pluridisciplinares e interdisciplinares construídos e implementados no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Uma vez mais se reforça que os materiais desenvolvidos envolveram diversas dimensões da integração curricular, mas tiveram o seu foco na integração das áreas/domínios do conhecimento (Pombo et al., 1994).

Os materiais aqui descritos, como já se esclareceu, foram pensados, construídos e geridos com o propósito explícito de integração do conhecimento. Neste sentido, para melhor explicitarmos o respetivo potencial neste domínio, procedemos à análise mais aprofundada das suas características e das dinâmicas de trabalho desenvolvidas, procurando classificá-los mediante as formas de articulação promovidas, considerando a pluridisciplinaridade (coordenação) e a interdisciplinaridade (convergência). Esta análise e classificação dos materiais foram realizadas tendo por base os registos das planificações/seqüências e dos registos de avaliação/reflexão referentes às nossas intervenções.

Designação do material: Tabela de verbos.



Figura 32 – Tabela de verbos.

Objetivo: conjugação verbal de três verbos nos diferentes tempos.

Descrição do material: tabela de formato grande, plastificada, com vinhetas destacáveis e plastificadas com a conjugação dos verbos.

Dinâmicas: as peças destacáveis foram distribuídas pelos alunos. De seguida, foi lido pela estagiária o tempo verbal e a pessoa, e a criança que tinha em sua posse o destacável com a conjugação correta tinha de ir colocar no quadro, no respetivo lugar.

Potencial Pedagógico: transformando a exploração da tabela numa dinâmica de jogo, contribuiu para que competências inerentes à área de Formação Pessoal e Social fossem abordadas, tais como: o respeito pelas regras e pelo outro. Aquando do preenchimento da tabela, conceitos do domínio da área do Português e da Matemática foram também trabalhados, nomeadamente, na conjugação verbal e no preenchimento e interpretação da tabela.

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Designação do material: Jogo da Roleta.



*Figura 33 –
Jogo da Roleta.*

Objetivo: trabalhar os tipos de ângulos e medidas de comprimento; explorar o relevo; trabalhar a construção de frases e os graus dos adjetivos.

Descrição do material: uma roleta, quatro sacos coloridos, cartões plastificados com os conteúdos a abordar.

Dinâmicas: cada aluno, na sua vez, rodava a roleta. Tendo em conta a cor que lhe saiu, este tinha de retirar do saco, com a cor correspondente, um cartão e responder à questão colocada. Nos cartões constavam questões de diversos conteúdos como: os graus dos adjetivos (área do Português), questões sobre o relevo (área do Estudo do Meio); questões sobre os ângulos e as medidas de comprimento (área da Matemática).

Potencial Pedagógico: com este material foi possível abordar conceitos/conteúdos das diversas áreas de conhecimento, individualmente, através das respostas dadas e das discussões orais, em grande grupo, sobre as mesmas.

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Designação do material: Ficheiros autocorretivos.



*Figura 34 – Ficheiros
autocorretivos.*

Objetivo: desenvolver a autonomia; desenvolver a autorregulação da aprendizagem; desenvolver o sentido de responsabilidade; consolidar conteúdos das diversas áreas de conhecimento.

Descrição do material: duas caixas de cartão, devidamente identificadas, com ficheiros plastificados e numerados. Uma folha de registo das escolhas feitas semanalmente.

Dinâmicas: ao longo do dia, os alunos tinham a liberdade de escolher um ficheiro para realizar, sempre que terminassem as tarefas propostas antes dos colegas e, posteriormente, corrigi-lo de forma autónoma. Cada vez que um aluno escolhesse um ficheiro tinha de registar na folha reservada para o efeito, para que no final da semana, em grande grupo, estas escolhas fossem discutidas e avaliadas.

Potencial Pedagógico: com este material pretendeu-se desenvolver competências da área de Formação Pessoal e Social tais como a autonomia, a autorregulação da

aprendizagem e a responsabilidade. Em paralelo, foram sendo consolidados conceitos diversos da área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio.

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Designação do material: Jogo *party & go*.



Figura 35 – Jogo party & go.

Objetivo: explorar com o corpo conceitos das diversas áreas de conhecimento, respondendo a questões, desenhando ou expressando-se.

Descrição do material: tabuleiro em cartão forrado de feltro, com 30 “casas” de cartão plastificadas; quatro caixas de madeira com cartões contendo conteúdos das diversas áreas de conhecimento (Português, Matemática e Estudo do Meio); um dado; peões coloridos; uma ampulheta.

Dinâmicas: primeiramente, os alunos foram divididos em equipas. Um aluno, de cada vez, lançou o dado e moveu o peão da sua equipa o número de vezes que o dado indicou. Chegada à casa de destino, esta continha a indicação para retirar um cartão de uma das caixas de madeira. Cada caixa tinha uma tarefa específica: mimar, desenhar, leitura de lábios e questões de escolha múltipla, sobre conteúdos das áreas do Português, da área da Matemática e da área do Estudo do Meio. As tarefas tinham de ser realizadas tendo em conta o tempo estipulado pela ampulheta (3 minutos). Por cada tarefa superada a equipa somava um ponto. Ganhava a equipa que terminasse o jogo com mais pontos.

Potencial Pedagógico: a componente competitiva do material proporcionou a abordagem a conceitos da área de Formação Pessoal e Social, tais como o respeito pelo outro e ainda inerente à dinâmica de jogo, o respeito pela sua vez. Estas desenvolveram-se em paralelo com a abordagem aos conceitos/conteúdos contidos nos cartões, onde foram mobilizadas diversas áreas de conhecimento, nomeadamente, o Português, a Matemática, as Expressões Plásticas e Dramática e o Estudo do Meio.

Potencial de Integração do Conhecimento: pluridisciplinaridade.

Todos estes materiais foram construídos e explorados com objetivo de colmatar as principais lacunas detetadas nesta turma, procurando promover a sua autonomia e

segurança na realização de tarefas, competências fundamentais, sobretudo atendendo ao facto de os alunos estarem em vias de transitar para um novo ciclo de escolaridade, o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Num processo que procurou contemplar “os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeit(ou) ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valoriz(ou) processos complexos de pensamento e melhor(ou) a aquisição de competências” (Pato, 1995, p. 9).

Esta integração deu-se ao nível mínimo da integração dos saberes (pluridisciplinar) sugerida por Pombo et al. (1994) e por Pombo (2003, 2004), evidenciando uma coordenação entre as áreas do saber, numa relação de paralelismo, em que, apesar de cada uma manter a sua identidade/especificidade, a sua associação contribui para a compreensão mais abrangente da realidade/fenómenos em estudo. Os materiais pedagógicos desenvolvidos tiveram também em consideração todos os alunos e as suas particularidades, havendo a preocupação de os adaptar às suas necessidades, como foi o caso dos ficheiros autocorretivos, sendo elaboradas duas versões pretendendo incluir o aluno que beneficiava do CEI, tendo sido possível o desenvolvimento da sua autonomia na resolução das tarefas e a sua autocorreção, objetivo primordial deste material pedagógico.

Seguidamente, são apresentados materiais cuja análise assertou o carácter interdisciplinar das dinâmicas de aprendizagem com eles desenvolvidas. Foi nosso intuito ultrapassar o nível da coordenação passando para a combinação entre conceitos/metodologias das diversas áreas/domínios, efetivando um processo de ensino-aprendizagem onde os saberes se completam (Pombo et al., 1994).

Designação do material: Pasta Saltitante.

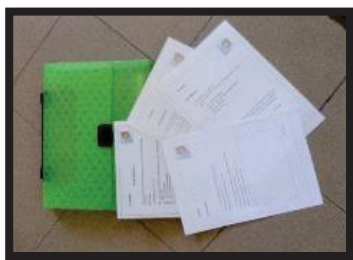


Figura 36 – Pasta Saltitante.

Objetivo: apelar ao sentido de responsabilidade; promover a autonomia; promover a Comunicação em público; promover a confiança na realização de tarefas; incentivar a curiosidade e a capacidade de pesquisa; mobilizar conhecimentos das diversas áreas.

Descrição do material: uma pasta de plástico; lista de tarefas plastificadas; textos em diferentes registos; material necessário para realização de experiências.

Dinâmicas: A pasta foi colocada, semanalmente, à responsabilidade de um aluno. Este, por sua vez, tinha de realizar os desafios contidos na lista de tarefas. No final da semana, o aluno tinha de apresentar à turma o seu desafio e como o resolveu. Ainda foi pedido que formulasse uma opinião sobre o mesmo e a justificasse. Os restantes colegas colocaram questões relativas ao desafio apresentado, que foram esclarecidas pelo aluno responsável pela pasta e apresentação do desafio.

Potencial Pedagógico: com este material foram abordadas competências da área de Formação Pessoal e Social, através da invocação ao trabalho autónomo e a responsabilidade bem como a capacidade de apresentação à restante turma. O espírito crítico e a argumentação foram ainda duas habilitações exploradas. Neste exercício, conceitos/conteúdos das diversas áreas como Português, Matemática e Estudo do Meio, Expressões plásticas e Dramáticas foram combinados, aquando da resolução de cada desafio, pois cada um deles exigia a mobilização de duas ou mais áreas do conhecimento para a sua resolução.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Painel do Ciclo da Água.

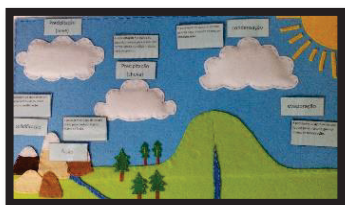


Figura 37 – Painel do Ciclo da Água.

Objetivo: trabalhar o ciclo da água; perceber os fenómenos atmosféricos; introduzir vocabulário novo.

Descrição do material: painel, em formato grande, com os constituintes necessários ao ciclo da água (nuvens, sol, rios, solo); cartões plastificados destacáveis.

Dinâmicas: o painel foi afixado no quadro e apresentado à turma. Após uma breve exploração dos seus constituintes, foi explicado o ciclo da água afixando cartões plastificados com os nomes das transformações e dos fenómenos que ocorrem na natureza. Após a explicação, cada aluno teve a oportunidade de explicar o ciclo da água através do painel.

Potencial Pedagógico: considera-se este um material apelativo, agente que por si só já favorece a atenção dos alunos. O facto de os alunos o poderem manipular aumentou a pré-disposição para entender o conteúdo a ser explorado. Constatamos que, ao mesmo tempo que a turma se concentrava para perceber o ciclo da água (área do Estudo do Meio), interiorizava nomenclaturas a ele associadas através da colocação dos destacáveis com as palavras escritas, adquirindo deste modo vocabulário novo (área do

Português). Ainda a sua exploração em grande grupo permitiu que os alunos respeitassem o ritmo de cada colega, bem como os seus erros (área de Formação Pessoal e Social).

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Painéis dos rios.



Figura 38 – Painéis dos rios.

Objetivo: desenvolver atitudes de interajuda; incentivar a apresentação oral de trabalhos realizados; construção de textos tendo em conta o sentido da frase.

Descrição do material: painel em espuma; imagem recortada em quadrados

plastificados com texto explicativo.

Dinâmicas: os alunos foram divididos em pequenos grupos. A cada grupo foi entregue um painel e um conjunto de imagens. O objetivo foi construir o painel com os quadrados plastificados de modo a que este ilustrasse um conteúdo relacionado com os rios (definição de rio, nascente e foz).

Potencial Pedagógico: Este material contribuiu, simultaneamente, para ultrapassar barreiras de socialização tais como o trabalho em equipa e a exposição oral perante um grupo, bem como para a construção e consolidação de conceitos da área do Estudo do Meio e conseqüentemente do Português, que emergiu naturalmente, através da construção do texto através da junção de frases de forma a transmitir informação coerente.

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Designação do material: Portefólio das Visitas de Estudo.

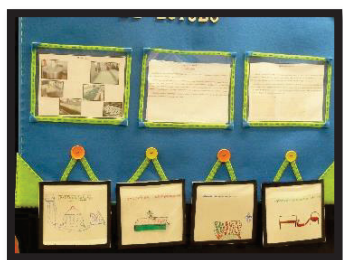


Figura 39 – Portefólio das Visitas de Estudo.

Objetivo: desenvolver o sentido de responsabilidade; estimular a cooperação; consolidar conteúdos da Área do Português (texto descritivo); consolidar conteúdos da área da Matemática (itinerários); estimular a exposição e partilha de trabalhos.

Descrição do material: cartaz de formato grande com

bolsas transparentes; folhas de acetato de diferentes cores; canetas de acetato; folhas de papel.

Dinâmicas: após cada visita de estudo, foi discutido, em grande grupo, o que se aprendeu e o que se viu, no local visitado. De seguida, foi selecionada a informação pertinente para expor aos colegas da escola, bem como acordada a melhor maneira de explicar a quem nunca lá estivesse estado, como chegar lá e o que poderiam ver.

Potencial Pedagógico: este material surgiu da vontade que a turma manifestou em partilhar com os colegas da escola as visitas que realizaram. Neste sentido, o interesse e a motivação partiu dos próprios alunos. Deste modo, a vontade que sentiram de expor a informação recolhida (área do Estudo do Meio) levou à construção de textos descritivos rigorosos (área do Português), e de itinerários precisos (área da Matemática) para que os colegas pudessem perceber exatamente o que queriam partilhar. Ainda foi realizada uma seleção fotográfica para promover a instituição e uma ilustração (Expressão Plástica) do que aprenderam e mais gostaram. Todo este processo se desenrolou de forma natural e espontânea, cabendo à estagiária apenas a função de mediar e orientar as opiniões que surgiam na discussão estabelecida (área de Formação Pessoal e Social).

Potencial de Integração do Conhecimento: interdisciplinaridade.

Os materiais descritos foram concebidos e explorados com propósitos de promoção da integração interdisciplinar dos saberes advogada por Pombo et al. (1994) e Pombo (2003, 2004). Nesta abordagem perspetiva-se uma articulação relacional aprofundada que evidencia a importância da convergência de saberes para a compreensão global de uma realidade, objeto ou fenómeno.

Neste processo, reforçámos as dinâmicas de trabalho cooperativo na exploração destes materiais pedagógicos, sendo que, tal como sugere Zabalza (1994), cabe ao professor considerar a realidade em que se insere a sua prática, de forma a alcançar uma integração plena e eficaz dos materiais pedagógicos que perspetiva. Assim, consideramos que apesar das diferentes utilizações que estes materiais possam assumir, neste contexto, foram planificados e geridos para uma exploração integradora das áreas do conhecimento, tendo em conta as necessidades dos alunos (Correia, 1995), isto é, para

praticar competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos. Para aprender fazendo, para ligar a teoria à prática, para fazer

uma interdisciplinaridade com «os pés assentes no chão», isto é, no projecto. (...) para aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes (Castro & Ricardo, 1994, p. 9).

Estes materiais pedagógicos permitiram o desenvolvimento de atividades e aprendizagens ativas e integradoras, convocando de forma natural e articulada diversas áreas/domínios disciplinares. A comunicação e interação assim estabelecidas entre os saberes disciplinares facilitaram o entendimento abrangente dos assuntos abordados (Pombo, 2005).

Para a realização dos nossos propósitos concorreram também as características dos próprios materiais, que despertaram a curiosidade, favoreceram a observação, a experimentação e a descoberta. O seu carácter apelativo e lúdico despertou o interesse e captou a atenção dos alunos durante as atividades (Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000, Borrás, 2001).

No contexto da nossa abordagem à construção e gestão de materiais pedagógicos promotores da integração do conhecimento, optamos ainda por apresentar, analisar e refletir de forma mais aprofundada sobre uma amostra de dois dos materiais desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, um de cariz interdisciplinar (o Portefólio das Visitas de Estudo) e o segundo ao nível pluridisciplinar (Ficheiros Autocorretivos) da integração dos conhecimentos defendida por Pombo et al. (1994). Desta forma, demonstramos de forma mais clara e fundamentada os processos de construção e gestão que estiveram implícitos à globalidade do trabalho por nós concretizado neste âmbito.

É de salientar que qualquer um dos dois materiais nos auxiliou ao longo de todo o estágio, visto que a sua exploração, foi realizada de uma forma continuada. Desta forma acreditamos ter conseguido reposicionar no contexto de um tema o conhecimento de outras disciplinas, permitindo deste modo que o conhecimento ganhasse significado e se tornasse mais “susceptível de ser aprendido” (Beane, 1997, p. 53).

O Portefólio das Visitas de Estudo

Data da implementação: 4 de maio de 2016

Áreas Curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Tecnológica, Formação Pessoal e Social.

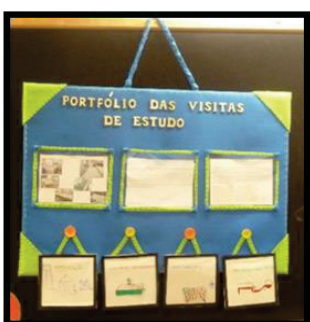
Objetivos:

- Desenvolver o sentido de responsabilidade;
- Estimular a cooperação;
- Consolidar conteúdos da Área do Português (texto descritivo);
- Consolidar conteúdos da área da Matemática (itinerários);
- Estimular a exposição e partilha de trabalhos.

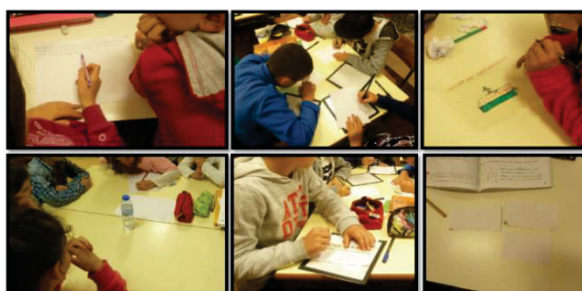
Material necessário:

- Cartaz de formato grande;
- Bolsas transparentes;
- Folhas de acetato de diferentes cores;
- Canetas de acetato;
- Folhas de papel;

Registo fotográfico:



*Figura 40 –
Portefólio das Visitas
de Estudo.*



*Figura 41 – Elaboração dos registos em
dinâmica de pequenos grupos.*

Exploração do Portefólio das Visitas de Estudo:

O “Portefólio das Visitas de Estudo” surge de uma necessidade/pedido do grupo de alunos da turma. Uma vez que foram realizadas diversas visitas de estudo, os alunos

sentiram a necessidade de as expor de forma a partilhar com os restantes colegas da escola os sítios visitados, já que eram constantemente questionados sobre os mesmos nos momentos de intervalo. Deste modo, os alunos decidiram que tipo de informação deveriam colocar no portefólio. Numa discussão de ideias em grande grupo, ficou decidido que seria a descrição do sítio, uma reportagem fotográfica, um mapa do local e finalmente uma representação do que viram.

Nesta sequência, e assente na premissa de que o professor deve “incentivar a produção de textos escritos e integra essa produção nas actividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados” (Al. c, do nº 2 do ponto III do Anexo 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), após cada visita de estudo realizada com a turma, foi discutido, oralmente, o que havíamos aprendido, o que vimos, e como chegamos lá. Cada aluno emitiu a sua opinião sobre a visita, explicando à turma o que aprendeu na sequência da mesma, o que mais gostou e o que menos gostou. As opiniões foram debatidas em grande grupo e de seguida as crianças organizaram-se em pequenos grupos para o registo escrito das ideias apuradas.

Impacto no grupo de alunos:

O “Portefólio das Visitas de Estudo”, como anteriormente referido, surgiu de uma vontade que o grupo manifestou em partilhar as suas experiências. Esta valorização das suas necessidades levou a que o grupo se empenhasse na construção do material pedagógico que, posteriormente, foi exposto para que toda a escola tivesse acesso, quer aos locais visitados pelos alunos, quer ao trabalho desenvolvido por eles na sua exposição.

Aquando da discussão em grande grupo, foram mobilizadas as competências esperadas da área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente, a capacidade de exprimir e justificar as suas ideias e opiniões, da área do Português na elaboração de discursos coerentes e corretos, na aplicação de termos aprendidos (área do Estudo do Meio) de forma correta e na capacidade de descrição. Ainda no âmbito do diálogo estabelecido, foram emergindo conceitos da área da Matemática na utilização de termos e estratégias matemáticas para explicar o trajeto.

Deste modo, este material permitiu uma componente prática, onde as crianças construíram, experimentaram e posteriormente aplicaram e registaram os seus

resultados, numa relação com o material que exigiu a mobilização articulada de competências de diversas áreas, para alcançar o produto final. Ao mesmo tempo priorizamos a experiência e a vontade dos alunos, transformando-o num sujeito ativo do seu processo de ensino- aprendizagem ao invés de um “aprendiz passivo sob o domínio do professor” (Arends, 1995, p. 367). A responsabilidade do rigor da informação exposta contribuiu para que o grupo discutisse e debatesse ideias e opiniões de forma a chegar a um consenso comum, despertando ainda o sentimento de partilha e regulação de tarefas durante o registo escrito e fotográfico.

Potencial do material pedagógico na integração dos conhecimentos:

O “Portefólio das Visitas de Estudo” foi construído em conjunto com o grupo de alunos. Esta construção priorizou a integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003), definida por Alonso (1998, 2001, 2002) como a integração das áreas curriculares. Consideramos que este material pedagógico conseguiu os objetivos para ele delineados, promovendo as competências visadas, proporcionando, complementarmente, uma abordagem articulada e relacional de diversas áreas/domínios de conteúdo.

Neste cenário, destacámos o seu potencial na integração interdisciplinar dos saberes apresentada por Pombo et al. (1994) e Pombo (2002, 2003), tendo como ponto de partida as diversas visitas de estudo realizadas. Conceitos de outras áreas foram trabalhados, propositadamente, emergindo de forma combinada e complementar na abordagem ao objeto em estudo.

No quadro 7 expomos as competência-chave abordadas (SREF/DREF, 2011), bem como as áreas e domínios de conteúdos trabalhados considerando de forma articulada os Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004).

Quadro 7 – Potencial do material pedagógico “Portefólio das visitas” para a integração das áreas/domínios do conhecimento.

Competências - Chave	Áreas Disciplinares	Domínios/ Subdomínios
<p>Competência Social e de Cidadania Reconhecer a importância do outro nos diferentes contextos vivenciais; interagir harmoniosamente com o outro; reconhecer-se como elemento integrante, participante e interventivo da comunidade; compreender as exigências da ação humana em termos de responsabilidade e de respeito pelos princípios éticos.</p>	Formação Pessoal e Social	Relações interpessoais
		Identidade Pessoal e Social
<p>Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem Conceber, desenvolver e avaliar autonomamente projetos inovadores com impacto na comunidade; desenvolver estratégias de organização do próprio estudo.</p>		
<p>Competência Científica e Tecnológica Desenvolver atitudes de práxis reflexiva e responsável perante os problemas dos contextos social e ambiental, da escala local à global, como premissas para o DS.</p>	Estudo do Meio	À Descoberta dos Materiais e Objetos
<p>Competência Matemática Argumentar de forma lógica e fundamentada. Conceber e aplicar estratégias de ação no sentido de resolver problemas de âmbito social e ambiental.</p>	Matemática	Localização e orientação no espaço
<p>Competência em Línguas Desenvolver valores, atitudes e linguagens que promovam o diálogo como suporte de uma convivência pacífica. Usar de assertividade e de empatia.</p>	Português	Produzir um discurso oral com correção
		Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papeis
		Apropriar-se de novo vocábulos
		Planificar a escrita de texto
		Escrever textos descritivos.
<p>Competência Cultural e Artística Compreender a riqueza da diversidade civilizacional dos povos como um princípio mobilizador do diálogo intercultural.</p>	Educação Artística e Tecnológica	Expressão Plástica
		Exploração de Técnicas Diversas de Expressão

Neste cenário, considera-se que este material pedagógico permitiu o desenvolvimento das aprendizagens visadas, num processo de “participação activa dos

alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Al. j, nº 2 do ponto II do Anexo II ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto).

Aquando do debate de ideias a registar no Portefólio, pretendeu-se promover o respeito e a capacidade de exprimir as suas ideias e justificá-las perante os colegas. Consequentemente, no decurso dos diálogos em grupo, foram emergindo contributos diversos e descrições sobre o local da visita de estudo trabalhando-se, aí, a seleção da informação principal e da acessória. Do mesmo modo, surgiu a necessidade de registar e explicar o itinerário a seguir mobilizando conceitos da Matemática, partindo da premissa de que “nada deve ser dado à criança, no campo da matemática, sem primeiro apresentar-se a ela uma situação concreta que a leve a agir, a pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração” (Azevedo, citado por Souza, 2007, p. 27). Smolka (citado por Niza et al., 1998, p. 86) diz-nos que é importante dar sentido à escrita do aluno, proporcionar uma “interação com o outro pelo trabalho de escrita – para quem escrevo, o que escrevo e para quê?” Assim surge o painel “Portefólio das Visitas de Estudo”, que teve como objetivo envolver o grupo num projeto capaz de interligar diversas áreas de conteúdos esbatendo as fronteiras disciplinares (Pato, 1995), bem como dar sentido ao seu trabalho. Isto é, na realização deste painel os alunos consolidaram conteúdos trabalhados, organizaram e sistematizaram informação, com o objetivo de a expor, ao mesmo tempo que eles próprios construíram conhecimento.

Também corrobora esta ideia Roldão, quando afirma que “o essencial da passagem da informação a conhecimento reside na maior ou menor capacidade de organizar e estruturar a informação disponível, dando-lhe sentido” (Roldão, 1999, p. 22).

Os conceitos do Estudo do Meio emergiram com naturalidade nas descrições e discussão, sendo a partir daí realçados os aspetos importantes do local visitado, promovendo a contextualização das aprendizagens, a “realização de aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, tornando-as mais significativas” (SREF/DREF, 2011, p. 6). As ilustrações realizadas pelos alunos contribuíram ainda para representar os aspetos que consideraram mais interessantes.

Na globalidade da tarefa, destaca-se ainda o desenvolvimento da competência de Autonomia e de Gestão da Aprendizagem, bem como a promoção de uma atitude investigativa e reflexiva junto dos alunos (SREF/DREF, 2011).

Neste enquadramento, podemos concluir que o “Portefólio das Visitas de Estudo” foi um bom auxiliar à nossa ação pedagógica, tal como advoga Correia (1995), tornando o processo educativo mais eficaz, integrado e significativo.

Ficheiros Autocorretivos

Data da implementação: 4 de abril

Áreas Curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Formação Pessoal e Social.

Objetivos:

- Desenvolver a autonomia;
- Desenvolver a autorregulação da aprendizagem;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade;
- Consolidar conteúdos das diversas áreas de conhecimento.

Material necessário:

- Caixas de cartão;
- Ficheiros autocorretivos plastificados das diferentes áreas de conteúdo;
- Folha de registo.

Registo fotográfico:



Figura 42 – Folha de registo.



Figura 43 – Ficheiros autocorretivos para o aluno com CEI.



Figura 44 – Ficheiros autocorretivos.

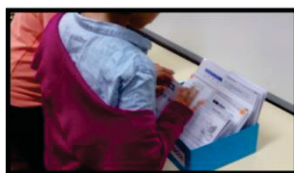


Figura 45 – Escolha autónoma dos ficheiros.



Figura 46 – Autocorreção do ficheiro.

Exploração dos Ficheiros Autocorretivos:

Os ficheiros foram introduzidos no início da nossa prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua exploração ocorreu ao longo de todo o estágio pedagógico. Este material teve como objetivo principal desenvolver competências ao nível da autonomia e da autoavaliação. Considerando os diferentes ritmos dos alunos desta turma, na realização das tarefas, os ficheiros serviram de aliado no controlo da impaciência que por vezes se gerava na turma. Nesta sequência, cada aluno, ao terminar a sua tarefa, foi livre de escolher um ficheiro, resolvê-lo e posteriormente corrigi-lo de forma responsável e autónoma, contando com o apoio da estagiária sempre que necessário.

Cada vez que um aluno escolheu um ficheiro teve de registar de forma responsável, numa folha de registo elaborada para o efeito, a área disciplinar pela qual tinha optado. No final de cada semana, a folha de registo foi apresentada pela estagiária à turma e feita uma reflexão acerca das escolhas pouco variadas, estabelecendo-se, neste momento, o compromisso de as diversificar se fôsse o caso.

Impacto no grupo de alunos:

Consideramos que a introdução deste material foi benéfica para o processo de aprendizagem deste grupo de alunos. O facto de este material lhes proporcionar a liberdade para trabalharem uma área de conhecimento, à sua escolha, logo se tornou atrativo e interessante, incentivando o grupo a querer explorá-lo sempre que possível. Neste processo, constatou-se que os alunos foram capazes de fazer as suas escolhas, de forma autónoma e responsável. A vertente de autocorreção colmatou a necessidade excessiva que grande parte do grupo apresentava de um acompanhamento individualizado, dada a insegurança na realização das tarefas. Deste modo, os alunos puderam resolver os exercícios e avaliá-los sem a intervenção da estagiária.

Os conteúdos visados nos ficheiros haviam já sido todos abordados e explorados, quer pelas estagiárias quer pela professora cooperante, o que atribui a este material a função de consolidação.

Potencial do material pedagógico na integração dos conhecimentos:

O material pedagógico aqui em estudo teve, como já se referiu, como foco a promoção da integração do conhecimento (Beane, 2002, 2003; Alonso, 1998, 2001,

2002). A sua conceção e gestão alcançaram os objetivos definidos. Embora se considere que este material articule e integre diversas áreas dos conhecimentos, esta é realizada ao nível superficial, evidenciando-se claramente o paralelismo de abordagens, definido como pluridisciplinaridade por Pombo et al. (1994). As diversas áreas concorrem, em momentos distintos, para o objetivo final.

No quadro 8 apresentamos as competência-chave assim trabalhadas (SREF/DREF, 2011), bem como as áreas e domínios de conteúdos presentes, de acordo com os Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004).

Quadro 8 – Potencial do material pedagógico “Ficheiros autocorretivos” para a integração das áreas/domínios do conhecimento.

Competências - Chave	Áreas disciplinares	Domínios/ Subdomínios
<p>Competência Social e de Cidadania Reconhecer a importância do outro nos diferentes contextos vivenciais; interagir harmoniosamente com o outro; Reconhecer-se como elemento integrante, participante e interventivo da comunidade; compreender as exigências da ação humana em termos de responsabilidade e de respeito pelos princípios éticos.</p>	Formação Pessoal e Social	Relações Interpessoais (Autonomia e Autorregulação)
<p>Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem Conceber, desenvolver e avaliar autonomamente projetos inovadores com impacto na comunidade; desenvolver estratégias de organização do próprio estudo.</p>		
<p>Competência Científica e Tecnológica Desenvolver atitudes de práxis reflexiva e responsável perante os problemas dos contextos social e ambiental, da escala local à global, como premissas para o DS.</p>	Estudo Do Meio	À Descoberta dos Materiais e Objetos
		À descoberta de si mesmo
		À descoberta das instituições e dos outros
		À descoberta do ambiente natural
		À descoberta das inter-relações pessoais
À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade		
<p>Competência Matemática Argumentar de forma lógica e fundamentada; conceber e aplicar</p>	Matemática	Números e Operações
		Geometria e Medida

estratégias de ação no sentido de resolver problemas de âmbito social e ambiental.		Organização e Tratamento de dados
Competência em Línguas Desenvolver valores, atitudes e linguagens que promovam o diálogo como suporte de uma convivência pacífica; usar de assertividade e de empatia.	Português	Leitura e Escrita
		Educação Literária
		Gramática

Percebemos que a integração das diversas áreas de conteúdo proporcionada por este material é de natureza pluridisciplinar. Tal como sugere Pombo (2003, 2004), na pluridisciplinaridade, as diversas áreas disciplinares coordenam-se (articulação superficial) visando um fim comum, neste nosso caso a promoção da Autonomia e Autorregulação das aprendizagens pelos próprios alunos. Nesta sequência, entendemos a presença e o contributo das diversas áreas uma vez que o material disponibilizou ficheiros que abordaram conteúdos/conceitos das diversas áreas de conhecimento (Português, Matemática, Estudo do Meio), previstos para o ano de escolaridade que a turma frequentava (4º ano).

Este material pedagógico cativou e motivou os alunos que o procuraram muitas vezes por iniciativa própria, sem necessidade de indicação da estagiária para tal.

Importa reforçar que todos os materiais aqui apresentados, quer os desenvolvidos no Estágio Pedagógico I (contexto Pré- escolar), quer os desenvolvidos no Estágio Pedagógico II (1.º Ciclo do Ensino Básico) tiveram, na sua conceção, por base os pressupostos apresentados pelos autores da especialidade no que diz respeito à construção de materiais pedagógicos, nomeadamente, Correia (1995) quando apela para a exatidão, atualidade, qualidade, finalidade, utilidade, adequação, simplicidade, aplicabilidade, interesse, compreensão e apresentação dos materiais, sendo estas características basilares para a eficácia de um material pedagógico.

Complementarmente, sublinhamos que independentemente das boas características de um qualquer material, a sua potencial eficácia depende também da respetiva adequação às características e necessidades das crianças/alunos, bem como da qualidade da mediação do educador/professor aquando da sua conceção e exploração.

Considerações finais

Ser professor hoje torna-se um constante desafio, dada a complexidade dos contextos educativos. Neste sentido, a formação inicial e contínua de professores torna-se relevante para o desenvolvimento profissional, no sentido de nos proporcionar as ferramentas necessárias para fazer face aos dilemas que diariamente se apresentam.

Neste enquadramento, assumimos o processo de “aprender a ensinar” como permanente, no seio do qual a formação inicial é apenas o início de um percurso que se pretende contínuo de evolução e atualização. Contudo, nesta fase da nossa vida profissional destacamos a importância fundamental da pesquisa e da reflexão proporcionadas pelos estágios pedagógicos, contextos tão exigentes quanto ricos em aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

No presente relatório, escolhemos explorar a importância e o potencial da construção e gestão de materiais pedagógicos para a promoção de aprendizagens integradoras, ativas e significativas. Neste particular, considerando os contributos já adiantados por Raposo (2013), Pacheco (2013), Machado (2015), Medeiros (2014) e Garcia (2015) decidimos – no universo de propostas de ação no campo da integração curricular (Beane, 2002, 2003; Alonso, 1998, 2001, 2002; Pombo et al., 1994; Pombo 2003, 2004) – dedicar-nos à análise e à reflexão sobre as potencialidades dos materiais pedagógicos para a promoção da integração das áreas/domínios do conhecimento, aprofundando as possibilidades assim colocadas à articulação pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (Pombo et al., 1994) na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A nossa opção por este assunto justifica-se pela necessidade (continuamente enfatizada na bibliografia da especialidade) de se “romper [com o] carácter estanque das disciplinas” (Pombo, 2005, p. 5) concretizando um ensino contextualizado, mediante

uma organização curricular predominantemente integradora, de modo a respeitar as características do desenvolvimento e da forma de apreensão globalizadora do real nestas faixas etárias. Não se trata, pois, de relativizar ou diluir a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão da realidade e da intervenção sobre a mesma para a transformar, através da mobilização interrelacionada e em espiral dos saberes face a situações ou problemas significativos, numa

organização estratégica de sequências de aprendizagem dotadas de intencionalidade pedagógica (SREF/ DREF, 2011, p. 11).

Neste cenário, procurámos desenvolver, de forma articulada, as aprendizagens das crianças/alunos, nas diversas áreas e domínios de conteúdo partindo da construção e gestão intencional e adequada de materiais pedagógicos. As nossas decisões e atuação neste campo situaram-se no campo micro (ação intencional do educador/professor em sala de aula) operacionalizando-se nos tempos e espaços curriculares. Todos os materiais aqui apresentados e analisados, quer os desenvolvidos no Estágio Pedagógico I (realizado na Educação Pré-Escolar), quer os desenvolvidos no Estágio Pedagógico II (desenvolvido no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) atenderam aos princípios e pressupostos avançados pelos autores da especialidade (Néricsi, *s.d.*; Sant'Anna e Menegolla, 1991; Karling, 1991, citado por Ferreira 2007; Guislain, 1994; Correia, 1995; Zabala, 1998; Graells, 2000; Borrás, 2001; Martínez-Figueira, Raposo-Rivas & Añel-Cabanelas, 2012; Souza, 2007; Castoldi & Polinarski, 2009), relativamente à adequação e qualidade na sua conceção e gestão, servindo os propósitos de integração do conhecimento, ora em pluridisciplinaridade, ora em interdisciplinaridade.

Assim, consideramos que os materiais pedagógicos, quando adequadamente construídos e geridos, com referência a critérios de rigor e qualidade, encerram um elevado potencial na promoção integrada e relacional do conhecimento, fazendo emergir com naturalidade nos discursos e nos desempenhos das crianças/alunos as mais diversas conexões entre as áreas/domínios curriculares. Verificámos, igualmente, que as características manipulativas e lúdicas dos materiais pedagógicos por nós concebidos e explorados tiveram, também, uma influência positiva na motivação e interesse/curiosidade das crianças/alunos pela aprendizagem. Proporcionaram momentos de descoberta e de experimentação, suscitando o estabelecimento de relações e conexões espontâneas pelas crianças/alunos. Neste enquadramento, partilhamos ainda das conclusões de Raposo (2013) e de Pacheco (2013) sobre o elevado potencial dos materiais pedagógicos (rigorosos e adequados) para a desconstrução da complexidade e a concretização de informações/realidades abstratas.

Então, a construção e gestão intencional de materiais pedagógicos com estas características e objetivos se afigura fundamental à consecução do carácter globalizante e integrador professado para o currículo tanto na Educação Pré-escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (SREF/DREF, 2011; ME/DEB, 1997; ME/DEB, 2004; ME/DEB, 2016).

No entanto, sublinhamos que, apesar da eficácia potencial de qualquer material pedagógico, o papel a desempenhar pelo educador/professor será determinante. Importa que o docente seja capaz de fazer uma exploração adequada e eficaz dos materiais (Zabalza, 1994; Correia, 1995; Souza, 2007). Para tal, é essencial que o educador/professor conheça os contextos e observe cada criança/aluno, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, perspetivando as necessidades e os interesses em presença, de forma a melhor perspetivar a natureza da sua ação neste domínio.

Nesta sequência, consideramos que a integração das áreas/domínios do conhecimento com recurso a materiais pedagógicos é possível e desejável, devendo mesmo ser privilegiada. Os materiais pedagógicos construídos e explorados nas nossas práticas proporcionaram aprendizagens integradoras, num processo lúdico, dinâmico e motivador para as crianças/alunos.

Contudo, admitimos que estas práticas trazem exigências acrescidas no que respeita à planificação/elaboração dos materiais e da preparação da sua exploração, requerendo um grande investimento de tempo e reflexão.

Sendo claras as possibilidades e as vantagens da integração das áreas/domínios do conhecimento importa que: (i) os docentes assumam o desafio de inovar, de criar e explorar materiais pedagógicos diversificados, privilegiando nesse processo a participação e o envolvimento ativo das crianças/alunos (Zabalza, 1994; Graells, 2000, Borrás, 2001; Castoldi & Polinarski, 2009; Santos, 2013) e que, complementarmente, (ii) as escolas se assumam como instituições decisoras e impulsionadoras das práticas de integração, procurando mobilizar os apoios institucionais, científicos ou materiais necessários à sua concretização (Pombo et al., 1994).

Concluimos este trabalho, com a convicção que este não é fim, mas sim o ponto de partida para um percurso de contínua formação e evolução. Admitimos que este foi um árduo e longo percurso, mas inspira-nos a confiança e a vontade de fazer mais e melhor, por uma escola melhor, acreditando na premissa de que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas sim conceber possibilidades para a sua construção significativa pelos aprendentes (Roldão, 1999; Valadares & Moreira, 2009).

Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Alarcão, L. (1996). Ser Professor Reflexivo. Em L. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Aveiro: Edições CIDInE.

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino (manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados)*. Braga: IEC-Universidade do Minho.

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola-uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Braga: Universidade do Minho.

Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento Curricular, Profissional e organizacional: Uma Perspectiva Integradora da Mudança*.

Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. (2002). *Investigação e práticas*. Revisata do GEDEI.

Alonso, L. (2003). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Inovação Educativa: contexto, concepções e práticas. *Revista Elo*, pp. 167-185.

Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: IEC-Universidade do Minho.

Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M., & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Alonso, L., Magalhães, M., Portela, I., & Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Campus de Gualter: Centro de Estudos da Crianças.

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Ausubel, D., Novak, D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana Lda.
- Barros, C. (2005). Profissão de Professor e Gestão do Currículo: Será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena? Em M. d. Roldão, *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem* (p. 64). Lisboa: Universidade Católica.
- Beane, J. (1997). *Integração Curricular*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular : A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Beane, J. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Curriculo sem fronteiras*, 3, pp. 91-110.
- Borges, C. d. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Acores: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Linda-A-Velha: Parramón Editores, Lda.
- Boutinet, J. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Braga, F. (2001). O pensamento e a acção dos professores. Em F. Braga, *Formação de Professores e Identidade Profissional* (pp. 21 - 53). Coimbra: Quarteto Editora.
- Caetano, M. J., Silveira, C. R., & Gobbi, L. T. (2005). *Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses*. Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano.
- Carvalho, C. (2016). *Práticas pedagógicas no ensino da história e da geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário : reflexão sobre o potencial dos materiais pedagógicos*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Castoldi, R., & Polinarski, C. (2009). Considerações sobre estágio supervisionado por alunos licenciados em Ciências Biológicas. *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis*.

Castoldi, R., & Polinarski, C. A. (09 de 09 de 2009). *A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem*. Obtido de <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>

Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1994). *Gerir o Trabalho de Projeto*. Lisboa: Texto Editora.

Condessa, I. C. (2009). *(Re)Aprender a brincar- Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Correia, V. (1995). *Recursos Didáticos*. Lisboa: CNS-Norte- Companhia Nacional de serviços SA.

Cró, M. d. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

Cuicui, C. (2012). *A Seleção e a Produção de Materiais Didáticos no Processo do Ensino do Português aos Alunos Chineses*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor-Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós ação, Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Delisle, R. (2000). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*. Porto: Edições ASA, S.A.

Dinis, R. (2015). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: o papel das escolas e dos professores. Em A. P. Garrão, M. R. Dias, & R. C. Teixeira, *Investigar em educação*

matemática: Diálogos e conjunções numa perspetiva interdisciplinar (pp. 19- 30). Ponta Delgada: Letras lavadas.

Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.

Estrela, A. (1994). *Teorias e Prática de Observação de Classes Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, LDA.

Ferreira, S. M. (2007). *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Ferreira, T. (1995). *As novas Tecnologias (da) na (in)formação: a informática e os audiovisuais na criação e execução de apresentações*. Porto: Porto Editora.

Fialho, A. (2003). *Sentidos de uma Formação Dialogada: O trabalho colaborativo na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (dissertação de Mestrado)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Fiorentini, D., & Miorim, M. Â. (s.d.). Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. *SBEM-SP*.

Flores, A., & Flores, M. (1998). O professor- agente de inovação curricular. Em A. Pacheco, J. Paraskeva, & A. Silva, *Reflexão e Inovação Curricular* (pp. 79-99). Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2008). Ser Professor na escola inclusiva. Em A. C. Cunha, *Ser Professor- Base de uma Sistematização Técnica* (pp. 7-11). Braga: Casa do Professor.

Formosinho, J. (2009). *A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas . Em J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (p. 51). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (p. 129). Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

García, C. M. (1995). A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Garcia, S. (2015). *Uma abordagem comunicativa à aprendizagem da lingua em contexto educativo pré escolar e escolar (1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Gomes, E. M., & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. P. Jesus, *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo* (p. 21). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro - Governo Regional dos Açores - Direcção Regional da Educação.

Graells, P. M. (8 de setembro de 2000). <http://peremarques.pangea.org/medios.htm#inicio>. Obtido de Los medios didácticos.: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm#inicio>

Guislain, G. (1994). *Didática da Comunicação*. Porto: Edições Asa.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e cultura dos professores na idade pós- moderna*. Lisboa: McGraw- Hill.

Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Leite, C., Gomes, L., & Fernamdes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma - Conceber, gerir e avaliar*. Lisboa: Edições ASA.

Lopes., V. P., & Gonçalves, C. (2015). *Estudos em Desenvolvimento Motor VIII*. Bragança: Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Bragança.

- Machado, M. (2015). *Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular, na educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Marcondes, M. (2002). Disciplinas e Integração Curricular. *23 n. 81*, pp. 293-298.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar*. Porto: Edições técnicas.
- Martínez-Figueira, E., Raposo-Rivas, M., & Añel-Cabanelas, E. (2012). *La potencialidad de los materiales en la promoción de una escuela inclusiva*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Medeiros, R. (18 de março de 2009). *Multi, inter ou transdisciplinar*. Obtido de <https://pt.slideshare.net/Ranlig/multi-inter-ou-transdisciplinaridade>.
- Medeiros, R. (2014). *Práticas educativas promotoras da integração curricular na educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2013). *Programas de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2015). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moreira, & Botas. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática- um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 253-286.

Nérici, I. (S.D.). *Introdução à didática geral: Dinâmica da escola* (Vol. 2.º). São Paulo: Editora Fundo de Cultura.

Niza, J. F. (2009). *Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.

Novelli, P. G. (agosto de 1997). A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1., pp. 43 - 50.

Nóvoa, A. (1989). *Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Novóá, A. (1992). Desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua Formação* (pp. 25-26). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as Histórias da Sua Vida. (P. Editora, Ed.) *Vida de Professores*, 4.

Nóvoa, A. (1995). Formação de Professores e Profissão Docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (p. 25). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). O Passado e o Presente dos Professores. Em A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteves, P. Woods, & M. H. Cavaco, *Profissão Professor* (pp. 15-31). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2002). A racionalização do Ensino e a Profissão Docente. Em A. Nóvoa, *Formação de professores e trabalho pedagógico* (pp. 33 - 48). Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP.

Pacheco, J. (1995). Análise Curricular da Avaliação. *Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 39-49). Minho: Universidade do Minho.

Pacheco, J. (1998). *Projecto Curricular Integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., Morgado, J., & Viana, I. (2000). *Políticas Curriculares: Caminhos da flexibilização e integração- actas*. Braga: Centro de estudos em educação e psicologia- Universidade do Minho.
- Pacheco, M. (2013). *Aprender através de Recursos Didáticos na Educação Pré- escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: reflexão sobre a promoção de aprendizagens ativas e significativas*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. O. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I* (pp. 166 - 210). Porto: Porto Editora.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1970). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1975). *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira Ed.
- Pombo, O. (2003). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pos-Graduação*, (pp. 1 - 13). Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- Pombo, O. (2004). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Epistemologia e Interdisciplinaridade* (pp. 3 - 15). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Pombo, O. (março de 2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Interdisciplinaridade e integração dos saberes, 1*.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora LDA.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva- Publicações, Lda.
- Raffa, I., & Grillo, L. M. (s.d.). *Manual Artístico para Educadores*. Acrilex.
- Raposo, J. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré- escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Rodrigues, C. (2013). *Os recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na Educação Pré- escolar e no 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Roldão, M. C. (2000). O Currículo Escolar: da uniformidade à contextualização-campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação, IX*, pp. 81-92.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Roldão, M. d. (1999b). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Sacristán, J. G. (1996). *La Transición a la Educación Secundaria: Discontinuidades en la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Salgado, A. (1973). *O trabalho de Grupo e a adaptação da Escola ao Aluno*. Lisboa: Livraria multnova.

Sant'Anna, I., & Menegolla, M. (1991). *Didática: Aprender a ensinar*. Coleção Escola e Participação. Edições Loyola.

Santos, O. K. (2013). *Recursos Didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem*.

Schön, D. A. (2000). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (p. 85). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar*. Porto: Porto Editora.

Serpa, M. d. (2010). *Compreender a Avaliação Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos Práticos, Coleção Educação e Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.

Serrazina, L. (2002). *A Formação para o Ensino da Matemática na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, R. L. (2013). *A utilização dos materiais didáticos na área da Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Beja: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.

Simões, C., & Simões, H. (1997). Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional . Em I. S.-c. (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim - de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direção- Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM*: (pp. 110 - 114). Arq Mudi.

SREF/DREF. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Governo Regional dos Açores.

Tavares, I. A. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, S A.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem, Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem Significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (16 de dezembro de 2011). *Do ensino superior para o trabalho : contributo dos estágios para inserção profissional*. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/15351>: <http://hdl.handle.net/1822/15351>

Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Portugal: Edições ASA.

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa- como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Zabalza, A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/ 2001 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 30 de agosto.