

Orientação

AGRADECIMENTOS

As pessoas são essenciais no nosso percurso, portanto, não poderia deixar de agradecer a todas aquelas, que sempre me ajudaram a superar-me e a trilhar o caminho seguro em cada etapa da minha vida.

Em primeiro lugar quero agradecer a toda a minha família. Sobretudo à minha mãe, às minhas irmãs, aos meus sobrinhos e aos meus tios que nos momentos de maior dificuldade abriram-me os olhos para a verdadeira razão da vida e sempre me apoiaram incondicionalmente.

Depois quero agradecer a Deus e ao meu pequenino, as pedras que me ajudaram a carregar quando parecia que já não tinha mais forças para continuar.

Quero também, agradecer às minhas amigas, elas sabem quem são, a amizade, a partilha das alegrias e tristezas, das vitórias e das derrotas, os momentos inesquecíveis que irão ficar para sempre gravados no nosso coração.

Gostaria de também de dirigir um especial agradecimento às orientadoras cooperantes e às supervisoras institucionais a disponibilidade, a ajuda e os conselhos que nos momentos certos me ajudaram a crescer.

Por fim, peço desculpa se me esqueci de alguém e agrazo a todos os que cruzaram o meu caminho, sobretudo as crianças do contexto onde desenvolvi a prática educativa porque sem elas este percurso não fazia qualquer sentido.

Muito Obrigada

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, tem como principal propósito refletir e analisar criticamente o percurso da mestranda tanto no contexto da Educação Pré-Escolar como do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante este percurso desenvolveram-se competências profissionais e pessoais que terão a sua máxima relevância, na construção do futuro profissional docente. Para tal, adotou-se uma postura reflexiva e indagadora mobilizando para a sua prática um quadro teórico e conceptual para sustentar a prática desenvolvida em ambos os contextos. Assim, foram também mobilizados alguns pressupostos presentes na metodologia de investigação-ação como, processos de observação, planificação, ação e constante reflexão.

As ações desenvolvidas necessitaram, numa primeira fase da caracterização tanto do contexto de estágio, como do ambiente educativo de ambos os contextos, no sentido de potenciar práticas significativas. Também o trabalho desenvolvido em díade e em tríade promoveu momentos de partilha e reflexão essenciais para a transformação na ação. No planeamento teve-se sempre presente os interesse, as necessidades e curiosidades das crianças. Todo o percurso se afigurou como mais uma etapa na formação ao longo da vida, uma vez que a construção da identidade do profissional docente ocorre dia-a-dia.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada, Investigação-Ação, Criança, Desenvolvimento.

ABSTRAT

This report was developed within the scope of the curricular unit of supervised teaching practice of the master in pre-school education and teaching of 1st cycle of basic education. It's main purpose is to reflect and critically analyse the master's student performance, both in the context of pre-school education and in 1st cycle of basic education.

During this time, crucial professional and personal skills to teaching practice were developed. To this end, the student adopted a reflexive and inquiring approach, supporting her practice in a theoretical and conceptual pedagogical framework. Also a research methodology approach, such as observation procedures, planning, action and a constant reflection, was used.

This period of supervised practice required initially, in order to provide activities that met the children needs alongside with the master requirements, the description of the supervised practice context and the characterization of the educational setting where the activities would be developed. The teamwork has promoted moments of sharing and reflection, which were very useful in the implementation of the prograded activities. The activities design, was always present the children interests, needs and curiosities. The student considered this training period as an important further step forward to her teaching professional identity construction that will now continue to develop in her professional daily practice.

Key words: Supervised Educational Practice, Research-Action, Child, Development.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstrat	V
Lista de anexos	IX
Lista de abreviações	X
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico e legal	5
1.A construção da identidade profissional do docente	6
2. A Educação Pré-Escolar num enquadramento teórico-Legal	13
3. O 1º Ciclo do Ensino Básico num enquadramento teórico-Legal.	17
4. Similitudes e contrastes entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico	23
Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1.Caracterização do contexto de estágio	30
2.Caracterização do ambiente educativo da Educação Pré-Escolar	34
3.Caracterização do ambiente educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico	37
4.Metodologia de investigação	41
Capítulo III. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	45
1.Percurso formativo e vivências na Educação Pré-Escolar	46
2.Percurso formativo e vivências no 1º Ciclo do Ensino Básico	62
Metarreflexão	79
Referências Bibliográficas	83

Normativos legais e outros documentos

88

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Registo fotográfico do quadro das presenças;

Anexo 2 - Guião de observação do contexto da Educação Pré-Escolar e Guião de observação do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico;

Anexo 3 - Modelo de planificação da EPE e do 1ºCEB;

Anexo 4 - Planificação 6 e 7 da Educação Pré-Escolar;

Anexo 5 - Registo fotográfico a chuva de ideias para o teatro “Menino de todas as cores”;

Anexo 6 - Registo fotográfico dos adereços e consequente caracterização;

Anexo 7 - Registo fotográfico da exposição das criações “As Mãos da Minha Família”;

Anexo 8 - Planificação da atividade “Vem aprender com os fantoches” e grelhas de observação;

Anexo 9 - Planificação da atividade “Vamo-nos exprimir”;

Anexo 10 - Registo fotográfico do processo de criação e exposição do monstro das cores e dos frascos das emoções criados pelas crianças;

Anexo 11 - Registo fotográfico da dinamização da atividade “O teatro entrou na sala do 2ºb” e processo de criação dos vários adereços;

Anexo 12 - Desafios do *Peddy Paper*;

Anexo 13 - Registo fotográfico dos recursos utilizados e desenhos ilustrativos da atividade desenvolvida;

LISTA DE ABREVIATÖES

AAAF - Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico;

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática Educativa Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP - Zona de desenvolvimento próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), no curso Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) do ano letivo 2016/2017 foi proposta a realização de um relatório de estágio que refletisse o percurso formativo e as vivências em ambos os contextos. Assim, a PES desenvolveu-se numa primeira fase no contexto da EPE e posteriormente no 1º CEB, sendo que para cada uma das valências se desenvolveu um total de 220h, onde se pode promover a ação educativa e ao mesmo tempo potenciar o desenvolvimento como profissional e como pessoa (Ribeiro, 2016-2017). Deste modo, a PES traduziu-se numa oportunidade essencial, como continuação da formação ao longo da vida no sentido em que, para este Mestrado os saberes teóricos, as capacidades, as apetências, o conhecimento específico de cada contexto se transformaram em conhecimentos essenciais e experiências vividas que foram mobilizados ao longo desta nova etapa de formação tornando-a mais rica.

No decorrer da PES, a possibilidade de interagir e criar dinâmicas com as crianças, de promover relações com a comunidade educativa e as famílias e conhecer novas realidades advenientes do contexto onde se desenvolveu a prática, contribuiu para valorizar a importância da educação nestas faixas etárias uma vez que, a criança deve ser olhada como um ser único, criativo, irrepetível e em constante transformação. Portanto, as práticas desenvolvidas ao longo destas 440h procuraram que o centro de toda a ação fosse a criança, no sentido de esta se desenvolver holisticamente (idem, 2016-2017).

O relatório está dividido em três capítulos fundamentais para uma melhor organização e compreensão. No primeiro capítulo pretende-se refletir num primeiro ponto, sobre a construção da identidade profissional do docente sendo que, esta ocorre ao longo de toda a vida e é influenciada pelas vivências decorrentes do seu exercício profissional mas também, das suas

vivências pessoais. Portanto o envolvimento completo, por parte da mestranda, nas mais diversas propostas e as partilhas diárias com o par pedagógico, a professora cooperante e as supervisoras institucionais auxiliaram o crescimento individual, que potencia a continuação do desenvolvimento da identidade pessoal e profissional. Ainda no mesmo capítulo surgem dois pontos, onde são clarificados, refletidos e analisados os documentos legais, as diretrizes, alguns Decretos-Lei (DL) e os documentos orientadores tanto para a EPE como para o 1º CEB bem como, os princípios pedagógicos que suportaram a ação durante a PES. Assim, pretendeu-se ao longo desse ponto realizar uma análise crítica e refletida tanto aos programas e metas curriculares do 1º CEB bem como, às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). Ainda neste capítulo surge um ponto essencial para a compreensão dos dois contextos, uma vez que são apresentadas as similitudes e contrastes entre a EPE e o 1ºCEB.

No segundo capítulo é apresentada uma contextualização da instituição onde as práticas foram realizadas, ou seja, o Agrupamento de Escolas do Concelho da Maia. Também foi caracterizado o ambiente educativo da EPE e do 1ºCEB já que a criança não se desenvolve sozinha, mas antes nas suas várias interações com o meio envolvente. Ainda neste capítulo se retrata a metodologia de investigação-ação, que se desenvolve em momentos de observação, planificação, ação e constante reflexão. Todos estes momentos foram essenciais para uma partilha de experiências e de vivências diversificadas e demonstraram-se enriquecedoras na observação direta e participante das e com as crianças, como da reflexão constante em tríade.

No terceiro capítulo encontra-se a descrição e análise das ações concretizadas ao longo da prática. E para o planeamento dessas propostas foi necessário refletir diariamente no diário de formação onde se desenvolvia uma descrição detalhada das vivências mas também, uma reflexão sobre os receios, alegrias, ansiedades, dúvidas e dificuldades sentidas. Portanto, em ambos os contextos foi analisado e espelhado o percurso formativo e as vivências que decorrerem durante este período de tempo e que projetam a

ação educativa que foi desenvolvida tanto na EPE como no 1ºCEB. Importa salientar que as práticas desenvolvidas tiveram sempre presente as características das crianças, as suas necessidades, as suas curiosidades e os seus interesses.

Por último surge a metarreflexão onde se tecem algumas considerações finais promovendo-se uma reflexão pormenorizada ao percurso nos dois níveis educativos, dando um especial enfoque ao desenvolvimento pessoal e profissional que advém das vivências e das relações estabelecidas durante a PES.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste capítulo pretende-se analisar e refletir sobre a importância do conhecimento científico, pedagógico e didático que os futuros profissionais docentes devem conjugar nas suas práticas, com vista a uma educação para todos. Nesse sentido, o conhecimento das leis e princípios que regem os seus perfis têm de passar por uma análise crítica e reflexiva e, igualmente, os documentos orientadores que sustentam a prática devem ser alvo de uma análise. Assim, as transformações que vão ocorrendo ao longo dos anos, como por exemplo os avanços tecnológicos e a sua inferência na escola dos dias de hoje, a crise no nosso país e as consequências em cada um são alguns dos fatores que influenciam a prática e as vivências escolares. Portanto, estas transformações devem ser sujeitas a um olhar atento por parte do futuro docente, no sentido de este refletir e analisar, para poder potenciar práticas de qualidade que façam face aos desafios que a sociedade atual aporta. Porque estes acontecimentos vão influenciar a vida escolar do professor, da comunidade educativa, mas, sobretudo, das crianças. Desde modo, o futuro profissional docente tem de permanecer em constante reflexão e análise, para entender todos estes avanços como mais um desafio da sua prática tentando potenciar situações, onde estes se tornem desafios aliantes e promotores de aprendizagens.

Ao longo do capítulo a construção do profissional docente surge como ponto essencial da formação ao longo da vida sendo que, numa primeira fase se clarificam algumas perspetivas da escola e a sua influência nessa formação. Por conseguinte o desenvolvimento do indivíduo “é um processo de mudança adaptativa, a educação, em qualquer idade e sob qualquer forma, é mudança da mudança, operada através da interação social, com o intuito de otimizar o desenvolvimento e a adaptação” (Ribeiro, 2002, p. 17).

No que concerne aos documentos que norteiam tanto a EPE como o 1ºCEB procedeu-se a uma análise crítica, uma vez que estes documentos são uma orientação para a prática quotidiana ou seja, o docente deve refletir sobre eles e compreendê-los como mais um auxílio no processo de desenvolvimento contínuo. Portanto, neste capítulo também surge como ponto fulcral a reflexão sobre as OCEPE e outros normativos legais bem como, os programas e metas curriculares do 1º CEB. Desta análise clarifica-se a adequação destes documentos à ação docente.

Por último surge um ponto essencial na perceção da PES onde se desenvolve as similitudes e os contrastes entre a EPE e o 1ºCEB. Lisboa (2005, citado por Alonso & Roldão, 2005, p.29) afirma que durante a formação inicial “adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência”. Portanto, o profissional docente na sua formação “acompanha as transformações sociais, económicas, científicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade deste final de século” o que consequentemente irá influenciar a prática (Estrela, 1997, p.55).

1.A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE

A escola deveria proporcionar momentos diversificados para dotar todas as crianças de competências e conhecimento que lhes permitirão, no futuro, explorar totalmente as suas capacidades integrando-se de forma ativa e responsável na sociedade dos dias de hoje. Nesse sentido, Mead (2012, citado por Doin, 2012 no vídeo “A Educação Proibida”) afirma que “nunca duvide que um pequeno grupo de cidadãos, prestativos e responsáveis possa mudar o mundo. Na verdade, é assim que tem acontecido sempre”. Nesta primeira análise pretende-se olhar a escola, como o centro onde ocorrem estas transformações e em que medida o futuro profissional docente é capaz de se adaptar, para respeitar o desenvolvimento de todas as crianças. Por

consequente, Dewey (1897, citado por Hohmann & Weikart, 1997) reforça a ideia que a escola acolhe e apoia as experiências vividas pelas crianças e dessas promove um desenvolvimento gradual, mas também aprofunda que a escola deve alargar os valores da criança, concebidos no contexto familiar, potenciando o seu desenvolvimento. Deste modo, o docente deve conjugar os conhecimentos prévios das crianças e concebe-los ao longo da sua prática. Para isso, a escola também deve refletir e analisar as leis que estão na sua génese e aplicá-las com um olhar crítico e fundamentado uma vez que, nem sempre os órgãos que formulam a legislação são coerentes com as verdadeiras necessidades e realidades dos contextos e das crianças. Por vezes surge a necessidade de observar o contexto, refletir colaborativamente, reobservar, analisar num processo dinâmico, para que se consiga ter uma visão mais abrangente do que é verdadeiramente a escola de hoje, perspetivando as necessidades e os interesses das crianças deste século. Assim, a comunidade educativa através de múltiplas interações faz emergir a identidade do profissional uma vez que, os docentes se desenvolvem em conjunto (Estrela, 1997).

Para conseguirmos uma visão global de escola tal como refere Roldão, (2002, citado por Doin, 2012) podemos e devemos olhá-la segundo uma perspetiva que projeta o passado, o presente e por último o futuro. Portanto, olhamos a escola através do passado enquanto alunos e por último enquanto futuros profissionais docentes. Na primeira perspetiva projeta-se a escola como uma estrutura que deverá estar atenta a todas as transformações que vão ocorrendo e consequentemente ter a habilidade de desenvolver respostas coerentes, didáticas e inovadoras dando deste modo, sequência aos desafios que decorrem diariamente na sociedade. Assim, na última década, ocorreram transformações que interferiram na própria dinâmica da escola e naturalmente, nas dinâmicas das salas de atividade e das crianças. Desta forma, Guerra (2002, citado por Ribeiro & Marques, 2010, p.83) projeta que a escola se transforme consoante as dinâmicas da sociedade, porque sublinha que esta, “não pode continuar a fazer aquilo que sempre fez como se nada

tivesse mudado e como se a sua função fosse sempre a mesma”. Assim Leite (2003, idem, p.87) considera que a escola tem de reconhecer a “necessidade de conceber e desenvolver um Projeto Educativo que dê sentido às diversas ações e que sirva de plataforma de entendimento entre os vários professores, entre a escola e a comunidade”. Por isso, Delores et al (1996, citado por Ribeiro & Marques, 2010, p.84) apresenta quatro pilares em que deve assentar a educação “a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Por conseguinte, a escola dos dias de hoje têm o desafio de refletir sobre as transformações da sociedade e conceber práticas que promovam o desenvolvimento holístico das crianças, respeitando-as e atendendo às especificidades do contexto onde está inserido.

Numa segunda visão, enquanto aluno, socorremo-nos do nosso passado para clarificar esta ideia, nunca esquecendo que essas experiências também moldaram cada um enquanto pessoa e cidadão. Deste modo, a mestranda teve a possibilidade de contactar com as duas realidades da escola o ensino público e o particular sendo que, as duas experiências foram gratificantes, pois a escola auxilia na construção da base e dos pilares fundamentais da casa que hoje, nesta formação continuamos a construir e que construímos diariamente pelas influências do meio. Deste modo, a visão enquanto aluno representa a escola como o local onde recebemos conhecimento, valores, instrução mas sobretudo, o saber aplicado nas mais variadas formas e situações, a importância do trabalho em grupo, a partilha de saber e a entreatajuda, o correlacionar os vários conhecimentos e saber invocá-los e por último, o saber viver em sociedade uns com os outros. Assim, as crianças também devem ser críticas em relação à escola uma vez que, todo este processo influencia o seu desenvolvimento, por conseguinte todas as crianças devem ser escutadas por forma, a melhorar o ensino e o desenvolvimento global de cada uma concretizando o respeito pelas mesmas. A voz ativa das crianças por exemplo, nos momentos de diálogo deve ser escutada pelos docentes, porque através destas situações proporciona-se uma partilha de

ideias e opiniões essenciais para o conhecimento uns dos outros. Mas também, o docente num processo reflexivo constante pode nestes momentos perceber as necessidades e interesses do seu grupo.

Na última lente, se olharmos a escola enquanto futuros profissionais docentes podemos perspetivar tudo o que vivenciamos, aprendemos, analisamos e refletimos como forma de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, será no contexto da escola “que o professor inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho em conjunto” (Estrela, 1997, p.59). Por isso, o profissional docente deve através das suas vivências da prática, bem como dos conhecimentos adquiridos anteriormente, refletir na ação e sobre a ação. Desta forma, e através desta constante reflexão começa-se a construir a identidade, o eu profissional. A construção da identidade do profissional desenvolver-se segundo um processo individual, que conjugue influências provenientes do contexto, a fim de mobilizar saberes para a construção de uma prática mais sustentada. Assim, o profissional insere-se num processo gradual visando o desenvolvimento ao nível pessoal, social e cognitivo. Portanto, nunca devemos dissociar o eu pessoal do eu profissional, mas sim conjugar os dois no sentido de nos formarmos heurísticamente. O futuro docente antes de ser um profissional é uma pessoa com uma identidade pessoal e social.

Neste sentido, devemos conceber a construção da identidade docente como um processo em constante transformação influenciado pelas dinâmicas decorrentes da prática, das interações com os vários agentes educativos e dos próprios contextos de trabalho. Daí a “formação contínua [ser] hoje, na verdade, a continuação natural da formação inicial – a segunda etapa, e a mais longa, do processo complexo e exigente que é a formação de um professor” (Patrício, 1987, p. 39). Assim, o futuro profissional reconhece a importância de estar em constante reflexão, teorizando as suas práticas, pois só através deste processo é que se consegue um desenvolvimento holístico. Segundo Formosinho (2009, p.91) a docência é uma profissão complexa e

multifacetada, porque associa uma atividade intelectual e técnica, uma atividade moral e relacional, sendo “a docência, também, uma profissão de serviço, ela é, simultaneamente uma ação de ensino e uma ação de cuidados”, tendo na sua ação quotidiana dimensões pessoais, técnicas, intelectuais e artísticas. Portanto, educar implica ser continuamente desafiado a melhorar a ação educativa. Ser um docente na sociedade do conhecimento significa contribuir para que as crianças aprendam a aprender, sejam criativas, inovadoras resolvam problemas, tomem decisões individualmente e em grupos, sejam empreendedores conforme a sua própria natureza. Esta dinâmica exige ao docente uma atitude reflexiva, experiencial e social (Marta, 2015).

Nesta sequência enquadra-se a construção da identidade profissional do docente implícita no DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, que define o perfil geral dos docentes e o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, que reflete sobre o perfil específico dos educadores de infância e dos professores. Nesse sentido, existem quatro dimensões do perfil geral de desempenho que clarificam a ação dos docentes, a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Nesta última dimensão a formação profissional ocorre como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto anexo V, nº1). Também o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, consigna que os docentes devem promover aprendizagens curriculares, apresentar uma atitude reflexiva constante, desenvolver atividades que ofereçam e promovam a inclusão de todas as crianças, fomentar a autonomia e promover o bem-estar das crianças, bem como a sua inserção.

Relativamente à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, presentes no perfil específico dos educadores de infância e dos professores, este refere que é da responsabilidade do docente proporcionar e potenciar momentos lúdico-didáticos, com os quais as crianças se desenvolvam possibilitando a exploração das várias áreas do conhecimento, no sentido de promover um desenvolvimento integral. Também deve potenciar momentos de crescimento individual e coletivo bem como, desenvolver atividades em conjunto com a comunidade e as famílias (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Neste sentido Diogo e Vilar (2000, p.29) reforçam a ideia que “os desafios com que a escola está confrontada exige de todos imaginação e abertura a resoluções diferentes das que estamos habituados”. Assim, o profissional ao adotar uma postura investigadora, que se sustente na constante reflexão da sua prática, na sua prática e para a sua prática, situa-se num processo contínuo de desenvolvimento potenciando práticas mais sustentadas. Por isso, verifica-se a grande importância de refletir nas dimensões intelectual, moral, relacional e técnica promovendo um desenvolvimento inclusivo e multicultural, respeitando os ritmos de cada um e fomentando uma relação pedagógica interpessoal, visando o desenvolvimento integral do grupo. Mas não só, o profissional deve também ser “um membro ativo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas do seu grupo, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família” (Formosinho, 2009, p. 181). Assim “a adaptação do currículo ao contexto em que as aprendizagens se vão processar, e aos destinatários desse currículo é uma prioridade em termos educacionais” (Sanches, 2001, p.27). Portanto, o profissional reflexivo planifica a ação em conformidade com o contexto, as crianças, as suas necessidades, interesses e dificuldades proporcionando práticas científicas, pedagógicas e didáticas.

Também os pais fazem parte do processo de desenvolvimento das crianças assim, “Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu

percurso pedagógico” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16). Para que o profissional consiga conjugar e projetar todas estas potencialidades anteriormente clarificadas deve, segundo Nóvoa e Popkewitz (1992), dar especial importância ao desenvolvimento da formação integrada do docente, como a formação contínua centrada na prática dos professores, incorporada no dia-a-dia da sua profissão, bem diferente dos clássicos conteúdos de formação académicos, científicos e pedagógico. Contudo estes são essenciais na reformulação dos saberes práticos, pois não se pode deixar de relacionar a prática com a teoria, nem a teoria com a prática. Por consequência, o profissional incorpora a sua formação como uma componente da prática profissional, (re)constituindo-a a partir das necessidades e do contexto em questão, sendo que esta formação ocorre diariamente e potencia a construção de um profissional reflexivo, o qual deve mobilizar os seus conhecimentos e saberes no sentido de os adaptar às necessidades e interesses do grupo.

Podemos referir que a construção da identidade profissional é, por isso “um processo contínuo ao longo do ciclo vital, construído por redefinições em função dos contextos e das transformações operadas na sociedade, sempre numa articulação entre as decisões individuais e as decisões sociais” (Marta, 2015, p. 179). O perfil duplo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é exemplo da redefinição identitária nos dois contextos educativos com as especificidades que os caracteriza e identifica. As bases estruturantes – a educação e a formação dos indivíduos – funcionaram como duas premissas na construção da identidade profissional que se caracteriza “por um processo dinâmico integrando e provocando transformações e (re)estruturações da sociedade local e global” (idem p. 177).

Em síntese, a construção do eu profissional é influenciada por várias dinâmicas do contexto, mas sobretudo define-se pela relação pedagógica de proximidade com as crianças que, nos contextos educativos deverá ser um lugar de afetividade propiciador da criatividade, da confiança e de um trabalho em equipa, com o grupo e com toda a comunidade educativa.

2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NUM ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Para que o educador planifique a ação de uma forma rigorosa, científica, pedagógica e didática necessita de analisar e refletir sobre as especificidades dos documentos que norteiam a EPE. Consequentemente, para se apropriar das OCEPE necessita de compreender e analisar as leis que estão na sua génese, como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que consagra o ordenamento jurídico da EPE, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo. Desta forma, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto Artigo 30º, nº 7) define como princípio que a formação favoreça e estimule a inovação e a investigação nomeadamente em relação com a atividade educativa. Portanto reafirma-se a conceção que o educador é um profissional crítico, em constante reflexão em todo o processo, ativo e atento às dinâmicas do seu contexto e dos contextos que influenciam a sua atividade, interveniente promovendo práticas significativas para as crianças. Na mesma linha de pensamento a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, Artigo 30º, nº 8) reforça a ideia que “a formação seja participada e conduza, por essa via, a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (Patrício, 1987, p. 30). Por este motivo, “quando grupos de pessoas se aproximam para colaborar entre si, fazem-no na expectativa de alcançar, através da interação com outros, alguma coisa que sozinhos não tinham” (Alarcão & Canha, 2013, p.45).

Assim, fazendo uma análise crítica e reflexiva às OCEPE este documento fundamentam-se e organizam-se através do princípio geral e dos objetivos pedagógicos enunciados na lei anteriormente clarificada. Por conseguinte, as OCEPE são um instrumento que apoia o educador na PES, devendo ser utilizadas como um recurso, na melhoria da organização do ambiente educativo e gestão curricular. Por conseguinte “a gestão flexível do currículo implica a ideia de ajustamento contínuo, o princípio da procura constante da

adequação” (Diogo & Vilar, 2000, p.20). Neste sentido é importante mencionar que este documento datado de 1997 foi reformulado pelas mesmas autoras no ano de 2016. Proporcionou-se uma reestruturação no sentido de adequar a sua terminologia e de reformular algumas informações/ideias congruentes com a evolução da sociedade e do próprio desenvolvimento das crianças. Portanto, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) estabelece que se deve promover uma ação “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Baseados neste pressuposto deve-se promover o desenvolvimento educacional visando as transformações sociais que vão ocorrendo ao longo dos tempos como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo, (DL nº 49/2005, de 30 de Agosto Artigo 2º, nº 4) ao proporcionar uma educação para os valores, respondendo “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Também o DL que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) reforça a ideia que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto secção II, nº 1). Na mesma linha de pensamento surge a importância de “observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto secção II, nº 3 alínea a)).

Reavive-se assim a ideia central de Vygotsky (1979, citado por Dinis, 2007, p. 9) no que se reporta “à íntima relação entre a educação e desenvolvimento. Só é boa educação a que conduz ao desenvolvimento”. Deste modo, o educador planifica as suas práticas de uma forma reflexiva e diversificada atendendo aos interesses e necessidades do grupo de crianças promovendo o desenvolvimento afetivo, emocional e social. Por conseguinte, “na educação pré-escolar, o educador de infância, mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto secção III, nº 1). Por isso é dever do jardim-de-infância e do futuro profissional de educação de infância dotar os cidadãos de competências, bem como conhecimentos que lhes permitam explorar totalmente as suas capacidades, integrar-se de forma ativa na sociedade. Deste maneira, as leis formuladas devem ser ponderadas com um olhar crítico e fundamentado perspetivando práticas significativas para as crianças.

Este documento permite ao educador de infância uma gestão mais abrangente e flexível do currículo, possibilitando a sua adaptação ao grupo, ao contexto e ao ambiente. Assim, as OCEPE devem ser adotadas numa “perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ribeiro, 2002, p. 10). Também permitem ao educador a liberdade e a autonomia para desenvolver a sua prática, por forma a respeitar os ritmos de desenvolvimento das crianças. Relativamente à reformulação das OCEPE, mantêm-se as três grandes áreas de conteúdo, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, que contêm desde “a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles”, à linguagem oral e abordagem à escrita, e a Área do Conhecimento do Mundo direcionada para a “sensibilização às diversas ciências” (Sanches, 2016). Contudo, as autoras das OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) referem que há uma “maior explicitação e reforça-se a perspetiva integradora de todas as áreas” porque, passa-se a falar de "Educação Artística" (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), quando dantes se falava de Expressão

Dramática, Plástica e Musical (Sanchez, 2016). Assim, esta reformulação veio contribuir para uma maior clareza e definição do que se entende por Educação Artística, qual a sua importância no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e, também, como veículo de articulação de saberes.

Deste modo, a utilização das artes permite colocar as crianças em situações cada vez mais complexas envolvendo-as, progressivamente, numa linguagem desafiadora. As artes para além de despertarem um grande entusiasmo permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras e imaginativas, conforme a sua própria natureza. Assim, ao potenciar a Educação Artística valorizando-a, contribui-se para o desenvolvimento da criatividade, alargando e enriquecendo a representação simbólica e o sentido estético. Durante a PES, a Educação Artística foi um ponto essencial de reflexão e análise no planeamento da ação, porque através das diferentes Expressões a criança compreende o Mundo e faz-se compreender. Como consequência Kravtsova (2007, citado por Dinis, 2007, p.9) espelha a ideia que “uma educação que conduz ao desenvolvimento implica organizar atividades coletivas ou partilhadas pelas crianças, em vez de meramente comunicar ou transmitir informação”. Portanto, as várias atividades conciliaram momentos individuais, em pequeno e grande grupo possibilitando circunstâncias de jogo e exploração dando às crianças a “liberdade para fazer as coisas à sua maneira” (idem, 2007, p.17).

As tecnologias de Informação de Comunicação (TIC) ganharam uma visibilidade nesta reformulação das OCEPE, pois são consideradas como “recurso tecnológicos [que] fazem hoje parte da vida de todas as crianças” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 93). “A educação para os media acompanha a utilização dos meios tecnológicos e informáticos como ferramentas de aprendizagem” (idem, p.93). Também, a continuidade educativa e transições foram evidenciados como aspetos a ter em conta no percurso educativo das crianças. As famílias, o educador e o professor têm um papel específico nestas transições horizontais e verticais, não significando uma preparação para o nível seguinte, mas uma preparação para a vida da

criança que lhe permita aprender novos saberes “a partir [do que] sabe e é capaz de fazer” (idem, p. 97).

Assim, devemos saber respeitar que cada criança é uma só, tem a sua forma própria de pensar, agir e se desenvolver, cabendo ao educador potenciar o desenvolvimento integral da criança, assim como o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional em constante (re)estruturação.

3. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NUM ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL.

O professor tem de ter um conhecimento sobre os documentos que norteiam a sua prática perspetivando-os num conhecimento a nível científico, pedagógico e didático. Neste sentido, os professores organizam a gestão do currículo com base nos programas e metas curriculares fornecidos pelo Ministério da Educação, bem como na análise reflexiva sobre os referentes teóricos e legais específicos deste ciclo. Assim, “a escolarização básica orienta-se para a estruturação dos saberes de base, indispensáveis a cada cidadão” (Alarcão, 2009, p. 205).

Concebendo uma análise ao 1º CEB, este abrangem as crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos e tem um cariz obrigatório. O DL que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) clarifica que o “professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no 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” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto secção II, nº 1). Portanto, ao longo da PES as reflexões diárias e as reflexões em tríade auxiliaram na planificação de ações que dessem também sentido ao pressuposto enunciado. Assim, clarifica-se a

ideia de que cada criança aprende de forma diferente portanto, o professor concebe nos momentos de planificação as necessidades, interesses e objetivos que se propõe desenvolver.

Para tal, é necessário analisar e conceber de uma forma reflexiva os programas do 1º CEB, bem como as metas curriculares de matemática (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012), e as metas curriculares de português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Sendo que, nos programas do 1º CEB estão descritos os conteúdos para as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões Artísticas e Físico-Motoras e nas metas curriculares encontram-se os descritores de desempenho, somente para Matemática e Português. Portanto fazendo uma análise descritiva a cada uma das áreas curriculares do 1ºCEB podemos clarificar que na área curricular de Português apresentam-se quatro domínios de conteúdo a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Iniciação à Educação Literária e a Gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães,2015). Na à área curricular de Matemática o programa organiza os domínios em Números e Operações, em Geometria e Medida e, ainda, a Organização e Tratamento de Dados (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo,2013). Na área curricular de Estudo do Meio a organização não se processa por domínios, mas sim por blocos sendo que, o bloco 1 corresponde à descoberta de si mesmo, o bloco 2 à descoberta dos outros e das instituições, o bloco 3 à descoberta do ambiente natural, o bloco 4 à descoberta das inter-relações entre espaços e o bloco 5 à descoberta dos materiais e objetos. Importa salientar que existe um sexto bloco à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, mas só é explorado nos 3º e 4º anos de escolaridade (Departamento da Educação Básica, 2004). Nas áreas curriculares de Expressões Artísticas e Físico-Motoras também se verifica uma organização por blocos específica para cada uma.

Por conseguinte, na área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora surge o bloco de perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, jogos e o bloco 6 correspondente às atividades rítmicas expressivas (dança). Mais uma vez, o bloco 3 referente à ginástica e o bloco 5 à patinagem só são lecionados

nos 3º e 4º anos. Ainda nesta Expressão surge um bloco que integra um programa opcional referente à natação. A área curricular de Expressão e Educação Musical apresenta dois blocos os jogos de exploração e a experimentação, desenvolvimento e criação musical. No que respeita à área de Expressão e Educação Plástica, esta encontra-se dividida em três blocos a descoberta e organização progressiva de volumes, a descoberta e organização progressiva de superfícies e, por fim a exploração de técnicas diversas de expressão. Por último surge a Expressão e Educação Dramática com dois blocos os jogos de exploração e os jogos dramáticos (Departamento da Educação Básica, 2004). Esta organização dos programas do 1º CEB auxiliam o professor na gestão do currículo e na conseqüente planificação da ação. Contudo, estas áreas curriculares não reúnem o mesmo número de horas letivas.

Assim, as diretrizes presentes no DL que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro anexo I a que se refere os artigos 2.º e 8.º) definem que no 1º CEB têm que existir para a componente de Português e Matemática um mínimo de 7h semanais, relativamente ao Estudo do Meio este tem uma carga horária de 3 horas o mesmo que as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Somente desta primeira análise verifica-se que existe uma maior carga horária nas áreas curriculares de Português e Matemática em detrimento das áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Importa ainda mencionar que no 3º e 4º ano com a implementação do Inglês, 2h semanais, a carga horária nestes anos aumenta. Ainda para todos os anos existe 1h.30min de apoio ao estudo e 1h de oferta complementar. Deste modo, o professor deve conjugar a carga horária com tempo múltiplos na medida em que, os tempos devem estar distribuídos em “tempo de aprendizagem e tempo de lazer e/ou socialização, tempos que

exigem maior concentração e esforço, intercalados com outros de maior descontração ou diversão” (Rodrigues et al.,2017, p. 6).

Posto isto, com esta organização a carga horária de uma criança do 1º CEB não congrega nem valoriza a “organização de tempos múltiplos”, isto é, “desde o horário semanal, o tempo de lecionação de uma disciplina, ou os intervalos entre cada aula, o tempo de maior concentração da atenção e o indispensável à consolidação das aprendizagens” (idem, 2017, p. 5). Assim, com o que foi descrito pode-se reforçar a ideia que mais tempo escolar, não significa obrigatoriamente melhor tempo escolar porque o rendimento de cada criança é influenciado pelas várias dinâmicas criadas. Se as dinâmicas se concentram somente nas áreas de Português e Matemáticas as crianças não vão estar predispostas nem ativas no seu desenvolvimento integral. O poder das Expressões Artísticas e Físico-Motoras bem como, do Estudo do Meio são essenciais para promover um processo articulado e criativo que proporciona um desenvolvimento integral da criança. Tal como refere o DL que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico o professor “promove a interação de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens” (DL n.º 241/2001, de 30 agosto secção II, nº 2 alínea e)). Portanto, a gestão flexível do currículo “surge, neste contexto, como um instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido da adequação do programa formativo às características dos diversos grupos” (Diogo & Vilar, 2000, p.5).

Durante a PES, tentou-se promover atividades diversificadas nas diferentes áreas do saber de uma forma articulada, respeitando os tempos e os ritmos de cada criança. Respondendo assim à perspectiva de Sanches (2001, p. 72) que explica que “a diversidade de atividades poderá dar oportunidade a todos de utilizarem as vias que para si são mais sensíveis” e por consequência desenvolvem-se segundo a estratégia que para eles têm mais sentido e significado. O professor também deve prever o espaço como mais um influenciador na medida em que “um ambiente acolhedor e personalizado diz-nos sempre muito mais. Se ele tiver a ver connosco, aderimos com mais

facilidade ao que nos é proposto” (idem, 2001, p.85). Deste modo, o espaço no 1ºCEB também tem influência no processo de ensino e de aprendizagem devendo este ser considerado pelo professor na sua planificação e constante reflexão na ação e para a ação. Por conseguinte trata-se de “afinal, romper os limites do próximo e não de reduzir o leque de aprendizagens apenas ao que é imediatamente acessível” (Roldão, 2004, p.25).

O professor do 1ºCEB através da análise dos programas e das metas curriculares necessita de “prever e concretizar momentos de articulação curricular que deem sentido e utilidade social ao que se aprende” (Leite, 2012, p. 91). Deste modo, Zabala e Arnau (2010, citado por Leite, 2012) afirmam que a organização e o desenvolvimento do currículo passa por processos que partam de uma situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder, a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques. Na mesma linha de pensamento Leite (2005) reflete sobre a organização do currículo escolar numa perspetiva de articulação dos saberes que possibilita uma integração entre as diferentes áreas de conteúdo e permite a construção de uma compreensão mais abrangente do saber. Esta perspetiva reforça que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Assim, o professor valoriza as experiências das crianças aliando-as às necessidades e interesses da turma construindo deste modo, um currículo que dê respostas a todas as crianças e, ao mesmo tempo, promovendo um desenvolvendo holístico e cada vez mais complexo. Ao longo da PES, na reflexão que antecedeu os momentos de planificação, tentou-se respeitar os ritmos de desenvolvimento de todas as crianças e simultaneamente, relacionar as diferentes áreas curriculares valorizando os conhecimentos prévios, e dando especial enfoque às necessidades e interesses da turma.

Portanto, os professores “deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos,

aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (Ministério da Educação, 2004, p. 102), sendo fundamental respeitar o ritmo de cada criança uma vez que este século, século XXI, “coloca desafios fundamentais aos sistemas educativos porque atravessamos um período em que o conhecimento científico e tecnológico se desenvolve a um ritmo alucinante” (Martins, 2017, p.7). O professor deveria conceber então um currículo onde conjuga-se a melhor forma, os recursos e as estratégias mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, “para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências-chave ao longo da escolaridade obrigatória” (idem, 2017, p.18).

Assim, partindo da reflexão e análise dos documentos orientadores do Ministério, bem como da legislação enunciada o professor tem de ser crítico para conseguir promover práticas onde desenvolva na criança o gosto por “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” (Delores et al., 1996 citado por Martins, 2017, p.6). Neste sentido, a planificação de momentos individuais e de trabalho em grupo auxiliam a criança no seu desenvolvimento, porque nessas situações a criança desenvolve-se com os seus pares e potencia o seu desenvolvimento colaborativo alcançando objetivos que sozinho não conseguiria. Nesta linha de pensamento, se perspetivarmos a teoria socioconstrutivista de Vygotsky concebemos que “a aprendizagem colaborativa encontra a sua explicação teórica em alguns conceitos desta teoria, como por exemplo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal” (Fontes & Freixo, 2004, p.26). Deste modo, o professor ao planificar a ação organiza os grupos de forma heterogénea perspetivando vários tipos de desenvolvimento com o objetivo de promover a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, as crianças com maior dificuldade apoiam-se noutras mais competentes ou melhor preparadas em determinadas tarefas, por conseguinte conseguem realizar a atividade

entreadjudando-se (Coll et al., 2001). Portanto, os programas e as metas curriculares são “algo que será sempre necessário, mas que se deve repensar, no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente” (Roldão, 2006, p. 30). Deste modo, o professor planifica a ação propondo que as crianças trabalhem em grupo e por isso “alcançam determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos” (Fonte & Freixo, 2004, p.26).

Em suma, só é possível criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico se analisarmos e concebermos tudo o que foi anteriormente mencionado respeitando as crianças, o seu ritmo de desenvolvimento e promovendo uma articulação dos saberes, dando assim significado às aprendizagens. Para tal, Leite (2005) afirma que a mudança curricular só é possível se corresponder a uma real alteração das práticas neste sentido, o professor deve auxiliar-se dos programas e das metas curriculares, bem como da legislação e dos referentes teóricos, analisá-los e refletir sobre eles, conjugá-los com os interesses e necessidades da turma para promover o desenvolvimento de “pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, 2017, p.6).

4. SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao pensarmos nas similitudes e contrastes entre a EPE e o 1º CEB temos que perspetivar que a escola, entre outras coisas, enfatiza, a aprendizagem autónoma, a criatividade, as competências e necessidades de reflexão, e por consequência pensamos, inevitavelmente, qual é o tipo de ambiente que queremos proporcionar às crianças (Baracho, 2011). Por conseguinte podemos organizar esta análise quanto à organização dos espaços, à relação que é estabelecida com as crianças, famílias e restante comunidade, a

organização e planeamento do currículo, os documentos orientadores, o tempo e o trabalho colaborativo.

Em ambos os contextos uma boa relação criança-adulto, adulto-criança e criança-criança verifica-se como ponto essencial para proporcionar um ambiente harmonioso e potenciador do desenvolvimento de relações. O desenvolvimento de capacidades de iniciativa e relação social fortalece os vínculos criados e potencia um clima onde “a aprendizagem ativa é, por inerência, um processo social e interativo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.571). Portanto, a interação do adulto com a criança representa um papel muito importante no âmbito da promoção das relações, uma vez que este é um promotor do desenvolvimento da criança. O papel principal do docente, numa primeira fase é conceber um contexto educacional que transmita confiança, conforto e motivação, onde a curiosidade, as hipóteses e as pesquisas das crianças sejam escutadas (Lino, 2013). Assim, as crianças são vistas como protagonistas ativas da sua aprendizagem, seres ativos, que participam na organização da sua identidade, autonomia e competências através das relações e interações que estabelecem uns com os outros. Desta forma Fraile (1998, citado por Fonte & Freixo, 2004) afirma que, a prática da aprendizagem colaborativa “constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna”. Portanto, em ambos os contextos através da criação destas relações, o docente respeita as crianças na sua identidade própria, ritmos de trabalho, crescimento e desenvolvimento e envolve-as na tomada de decisões, planeamento de trabalhos, atividades, diálogos criando assim práticas de respeito por todos e cada um. Mas também permite, “que os elementos dos grupos tenham consciência de um destino comum, que todos trabalham para o sucesso do grupo” (idem, 2004, p.27).

No planeamento do currículo devem, tal como já foi refletido, ser respeitados os ritmos das crianças mas também, as diferentes formas de expressão permitindo assim às crianças representar e extraírem significados do mundo que a rodeia, comunicar com os outros criando relações sobre as

experiências vividas e os conhecimentos já adquiridos. Por conseguinte importa mencionar o contraste entre os documentos orientadores uma vez que, no planeamento e gestão do currículo estes devem estar presentes, as OCEPE e os programas e as metas curriculares do 1º CEB. Estes documentos têm as suas especificidades, sendo que as OCEPE são um documento orientador e os programas e as metas curriculares do 1ºCEB apresentam um cariz mais prescritivo. Para ambas as valências o docente tem que ser hábil ao conjugar os interesses e as necessidades das crianças porque só deste modo, se promovem aprendizagens significativas e um desenvolvimento global. Assim, cabe ao docente refletir sobre o contexto onde está inserido, o ambiente educativo, o grupo de crianças, tentando desenvolver estratégias e recursos diversificados tornando a ação num processo dinâmico, criativo, inovador perspetivando um processo contínuo e articulado entre todos os saberes. Por isso, ao longo da PES as várias estratégias e recursos estiveram sempre em conformidade com as necessidades e interesses das crianças, tal como é descrito no terceiro capítulo.

Quando se pretende analisar o tempo, através da observação direta e participante percebeu-se que se promoviam momentos diversificados, o que auxilia a criança e respeita o seu ritmo de desenvolvimento. Existe claramente um contraste entre os tempos da EPE e do 1ºCEB, mas cabe ao docente potenciar momentos diversificados, isto é potenciar tempo múltiplos onde o respeito por cada criança e o seu desenvolvimento seja uma constante. Portanto, no decorrer da PES conciliaram-se tempos de desenvolvimento em pequeno grupo e grande grupo sendo que, o tempo em pequenos grupos surge como “oportunidade importante para as crianças construírem conhecimento através de interações com pessoas e materiais que para elas tenham significado” (Hohmann & Weikart, 1997, p.382). No que se refere aos tempos em grande grupo este “é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informações importantes e participar em atividades conjuntas” (idem, 1997, p. 383). Assim, nestes momentos escuta-se as crianças promovendo-se diálogos conjuntos, partilha-se informações, curiosidades

interesse, entre outros. Nestes momentos a reflexão na ação e pós ação pode ajudar a compreender necessidades, interesses e curiosidades das crianças, dando conseqüentemente significado às aprendizagens.

Relativamente à organização dos espaços, Zabalza (1998, citado por Lino, 2013) refere que a organização do ambiente educativo constitui um papel determinante como recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento tanto a nível intelectual, como físico, afetivo e cognitivo mas também, como suporte à ação do docente. Posto isto, é função dos futuros profissionais docentes criarem um ambiente agradável, estimulante e familiar que possa ajudar as crianças a adaptar-se e a desenvolver-se. Nesta linha de pensamento, a exposição dos trabalhos criados e desenvolvidos pelas crianças, a reorganização dos espaços da sala, a decoração da mesma como espaço potenciador de aprendizagens verifica-se como uma similitude nos dois contextos da PES. Não obstante, por vezes no 1ºCEB o espaço sala deixa de ser visto como mais um potenciador de aprendizagem, o que se verifica como uma perda de potencialidade uma vez que, as crianças também se desenvolvem na sua relação com o meio. Neste sentido, o professor deve “tentar levar os alunos a redescobrir o seu quotidiano em termos do que pode haver de fascinante, desconhecido e estimulante” facultando deste modo relação com o meio, tornando-o parte do processo (Roldão, 2004, p.26).

No que diz respeito às relações Hohmann e Weikart (1997, p.574) afirmam que “as relações sociais que as crianças estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamentais e importantes porque é a partir destas relações que as crianças geram a sua compreensão do mundo”. Assim nas relações da escola com as famílias esta verifica-se com maior enfoque na EPE, porque os familiares das crianças vêm à sala de atividades acompanhar as crianças no período da manhã. Importa salientar que esta situação retratada ocorreu especificamente no contexto de estágio onde se desenvolveu a PES. Deste modo, os familiares podem observar a sala, dialogar com a educadora e assistente operacional, o que fomenta as relações e potencia um ambiente familiar para as crianças. No que concerne ao 1ºCEB, e refletindo perante a

visão que ocorreu diariamente durante a PES, as crianças chegam ao Centro Escolar com os seus familiares, mas estes não entram na escola, muito menos se dirigem à sala das crianças. No 1ºCEB os familiares somente desfrutam e apreciam a sala nos momentos de reuniões com a docente titular ou quando se promovem atividade de interação família-escola e escola-família. Em ambos os contextos e apesar da existência de contrastes o docente sempre que possível deve possibilitar e promover atividades de articulação com a família. Estas atividades são essenciais para o desenvolvimento porque, se as famílias estiverem envolvidas na escola e nas suas dinâmicas vão sentir-se parte integrante do processo de desenvolvimento das crianças. A participação das famílias em parceria com a escola “constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente” (Diogo, 1998, 17). Deste modo, cria-se um clima de confiança e partilha essencial para o desenvolvimento de todos os participantes.

Portanto, o docente também se desenvolver nas relações que estabelece com as crianças, os pais e a restante comunidade, porque se organiza um clima de cooperação e de relações positivas o que propicia o trabalho colaborativo num processo interativo tal como refere Alarcão e Canha (2013, p.52) o desenvolvimento profissional “é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação”. Assim permite-se, segundo Edwards (1999, p. 163) “que cada adulto acostume-se a colaborar com o colega, adquira valor para a natureza social do crescimento intelectual e, portanto, torne-se mais útil para a criança”. Em ambos os contextos a importância destas parcerias, na constante reestruturação e reformulação da PES e no processo de formação do eu profissional foram essenciais no crescimento dia-a-dia. Sendo que, ao longo da PES “a construção de relações de apoio entre os vários membros da comunidade, através de uma comunicação aberta e de respeito pelas diferenças e de paciência” possibilitaram um clima de entajuda e superação (Hohmann & Weikart, 1997, p.136).

Em síntese, ambos os contextos apresentam similitudes e contrastes portanto, o futuro profissional docente reflete constantemente de uma forma crítica e dinâmica, no sentido de poder perspectiva-los de forma equilibrada e sempre com a crianças em primeiro lugar. Deste modo, o docente concilia e promove um desenvolvimento holístico e didático, recorrendo a recurso e estratégias diversificadas para promover um ambiente rico, tempos múltiplos, relações entre saberes, potenciando o desenvolvimento de todos os intervenientes do contexto. Desta forma promove-se um clima de respeito e aceitação com todos e para todos. Nesse sentido é necessário caracterizar e refletir sobre os contextos educativos onde são desenvolvidas as práticas docentes, neste caso em particular a caracterização do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, onde se desenvolveu a PES.

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo reflete a caracterização do contexto onde foi realizada a PES, sendo que congrega a caracterização do ambiente educativo tanto da EPE como do 1º CEB, bem como um abordagem reflexiva à metodologia de investigação. Bronfenbrenner, no âmbito da sua abordagem ecológica, defende que são vários os sistemas com os quais a criança interage (Portugal, 1992). Esses sistemas têm influência direta no desenvolvimento das crianças tal como foi exposto no capítulo anterior. Nesse sentido proceder-se a uma caracterização detalha e analisada do contexto pois, esta pode tornar-se decisiva no desenvolvimento de uma prática mais adequada a todos e a cada uma, uma vez que a criança já experienciou vivências e continua a experienciá-las dia-a-dia.

Também neste capítulo salienta-se a importância da metodologia de investigação-ação, que ao longo da PES conjugou momento de observação direta e participante, planificação, ação e constante reflexão. Por conseguinte Elliott (1993, citado por Latorre, 2003, p.24) prevê a metodologia de investigação-ação como “um estudo de uma situação social, com a finalidade de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma”. Esta metodologia surge como uma ferramenta fundamental, para potenciar uma prática holística e um entendimento geral dos fenómenos ocorridos na PES potenciando o desenvolvimento dum profissional reflexivo.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O contexto educativo onde foi desenvolvida a PES é um Jardim de Infância/Escola Básica pública pertencente a um Agrupamento de Escolas da área metropolitana do Porto. Este agrupamento é um agrupamento vertical, que foi constituído em 2008 e situa-se na freguesia de Águas Santas. Esta freguesia localiza-se na periferia urbana do Porto, a 4 km desta cidade e a 8 km da cidade da Maia, sede do concelho. A freguesia tornou-se, nas últimas décadas, numa das mais populosas do conselho, consequência do contínuo crescimento demográfico, associado aos fluxos migratórios de aproximação à cidade do Porto. Assim, o aumento da população proporcionou uma diversidade sociológica e naturalmente as implicações que daí decorrem isto é, a heterogeneidade, a diversidade socioeconómica, os níveis díspares de escolarização e de formação (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016-2019).

Neste agrupamento as famílias apresentam um baixo nível de escolaridade, situações socio-financeiras débeis resultantes de baixos rendimentos, do desemprego e da crise económica que se vive. Portanto, o Agrupamento, com estas condições do seu contexto, procura que a ação educativa sempre num clima de respeito para com todos os participantes do processo. Torna-se, pois, imperioso conhecer e respeitar esta diversidade dos alunos, dos seus contextos culturais, socioeconómicos e familiares. Por conseguinte, o agrupamento assimila esta diversidade como uma condição basilar para pôr em prática o modelo de uma Educação para todos e que coloca a criança no centro da sua ação. Nesse sentido, este reconhecimento/conhecimento não despontam como uma mera identificação de fatores fatalistas e indutores de fracasso, mas como registos imprescindíveis à formulação de objetivos, estratégias e metodologias de ensino com vista ao sucesso escolar/educativo de todos (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016-2019).

O Agrupamento de Escolas de Águas Santas é formado atualmente, pelas escolas/Jardim de Infância de M., EB1/JI de C., EB1 da G., EB1 da P., EB1 de

M., Centro Escolar da G., Centro Escolar do C. e a Escola Secundária/2,3, escola-sede do Agrupamento. Este tem como missão tornar o agrupamento de escolas num espaço de “aprendizagem e de interação, onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016-2019, p. 13).

O contexto educativo onde foi desenvolvida a PES foi construído em duas fases distintas, daí advém a designação de edifício velho e edifício novo. O espaço do Centro Escolar está concebido para que as crianças se possam desenvolver em espaços confortáveis, acolhedores, limpos e arrumados. Deste modo, o Centro Escolar íntegra 11 salas de atividades, das quais três, que integram o edifício novo, são destinadas ao Jardim-de-Infância e as restantes ao 1º CEB. Possui um gabinete para a coordenação, uma pequena reprografia, um pequeno laboratório de informática, um salão polivalente e uma sala, agora destinada ao Serviço da Componente de Apoio à Família. Possui um refeitório, com cozinha e dispõe de um grande espaço exterior onde foi instalado um campo de jogos. Deste modo, considera-se fundamental que este espaço apresente equipamentos de segurança e materiais de qualidade, por forma a garantir e a potenciar experiências diversificadas que promovam o desenvolvimento das crianças (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016-2019).

Importa referir que a EPE tem um espaço exterior diferenciado do 1ºCEB, mas quando as condições climatéricas são adversas ou quando se possibilita essa oportunidade as crianças podem usufruir do espaço exterior coberto que integra o espaço destinado ao 1º CEB. De acordo com o ponto 1, do artigo 31, da Convenção sobre os Direitos das Crianças, à criança é reconhecido “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”, tal como foi mencionado no primeiro capítulo (Assembleia Geral nas Nações Unidas, 1990, p. 22). Assim, a exploração deste

espaço é considerada um momento essencial e deveras importante, para que as crianças consigam aproveitá-lo ao máximo desenvolvendo-se sozinha e com o outro, descobrindo deste modo, o mundo que as rodeia. Se o docente observar estes momentos de interação e participar com as crianças nas suas brincadeiras apercebe-se que quando as crianças estão no espaço exterior “evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” (Hohmann & Weikart, 1997, p.212). Portanto, a observação e exploração do espaço exterior com as crianças, também permite ao docente perceber novas necessidades, interesses e curiosidades das crianças.

Ao nível do equipamento e do material didático disponível em cada escola, é de sublinhar a quantidade e a qualidade das condições que o Agrupamento proporciona aos alunos. Tendo como horizonte um ensino de qualidade, todas as escolas no seu conjunto estão dotadas de ferramentas e materiais pedagógicos inovadores que possibilitam o ensino de todas as áreas do saber-científica, experimental, artística e as novas tecnologias. A título de exemplo, salienta-se que todas as salas de aula das diferentes escolas do Agrupamento estão equipadas com computador, videoprojector de teto, ligação à internet, quadro interativo e/ou quadro branco (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016-2019). Ao longo da PES a utilização destes recursos foi essencial, no sentido de promover práticas dinâmicas, diversificadas e com significado para as crianças. Neste sentido, alguns exemplos de recursos que foram utilizados ao longo da PES como materiais de laboratório (tinhas, vareta) para promover o desenvolvimento de algumas experiências, vários instrumentos musicais possibilitando a sua exploração por parte das crianças, vários materiais de Expressão e Educação Físico-Motora como cordas, arcos, bolas, pinos, e sobretudo a utilização das potencialidades dos equipamentos TIC que o Agrupamento disponibiliza.

Para uma melhor organização escolar importa definir horários de funcionamento. Assim, o tempo divide-se em três períodos fundamentais, o período da manhã das 9h às 12h, para a EPE e das 9h às 12h.30min, para o 1º CEB. O intervalo da manhã é idêntico tanto para a EPE como para o 1º CEB e

decorre das 10h.30min às 11h. O período de almoço é faseado, pois todas as crianças do Centro Escolar não poderiam almoçar ao mesmo tempo, devido às dimensões do refeitório. O período da tarde, na EPE inicia-se às 13h.30min e tem o seu término às 15h.30min. No que concerne ao 1º CEB o horário da componente letiva, mediante os dias pode sofrer algumas alterações daí existir um período das 14h às 15h e/ou até às 16h e/ou até às 17h.30min. O Centro Escolar também fornece o período do acolhimento das 7h.30min às 8h.45min. Neste local está presente uma profissional destacada para a função de receção e acompanhamento das crianças. O período das Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF) inicia-se às 15h.30min e termina às 19h.

Posto isto, a comunidade escolar é constituída na EPE por 70 crianças com idades compreendidas entre os três, quatro e cinco anos e o 1º CEB abrange oito turmas (2 turmas – 1º ano; 2 turmas – 2º ano; 1 turma – 3º ano e 3 turmas de 4º ano). É importante mencionar que o calendário escolar está exposto nas salas, sendo possível a sua consulta. Relativamente à organização do ano letivo, este teve início a 15 de setembro de 2016 e termina a 30 de junho de 2017. O calendário contém as três interrupções: de natal, de 27 de dezembro a 2 de janeiro, de carnaval de, 27 de fevereiro a 1 de março e da páscoa, de 10 de abril a 19 de abril.

Em suma, desta caracterização do Centro Escolar emergem pontos essenciais que serão fundamentais no decorrer da PES. Não obstante é crucial elaborar uma caracterização mais detalhada dos contextos onde a PES se desenvolveu, promovendo uma caracterização do ambiente educativo da EPE bem como, do 1º CEB. Nessa caracterização pretende-se clarificar ideias sobre o grupo de crianças, os espaços, os materiais e o tempo visando o desenvolvimento de uma cultura e de um clima de participação entre todos os atores do processo, no sentido de contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso de todos os intervenientes.

2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ambiente educativo deve ser organizado de forma a proporcionar o bem-estar por forma a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Assim, “considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e de cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). Se adotarmos uma perspetiva sistémica e ecológica devemos valorizar a importância da organização do estabelecimento educativo, e se respeitarmos e nos guiarmos pela conjugação das interações, dos espaços, dos materiais e dos tempos, são fundamentais, conseguimos proporcionar e potenciar práticas educativas mais significativas e com maior valor formativo.

Para caracterizar o grupo devemos iniciar por uma contextualização, ao nível socioeconómico e cultural. Para a contextualização foi necessário realizar uma pesquisa baseada no projeto educativo, nos registos biográficos das crianças, na documentação de matrícula e na troca de informações com os familiares e com todo o pessoal docente e não docente do Centro Escolar. O grupo de crianças pertence, na sua maioria, a um nível socioeconómico médio-baixo, sendo a formação académica dos pais também média-baixa. Pode-se referir que a profissão dos pais tem a sua incidência no sector secundário. As relações entre a família e a escola representa, a ponte entre o contexto de vida da criança e a sua vida na escola. Estas relações têm influência direta na educação e no desenvolvimento da criança pois, se as famílias se sentirem parte integrante da escola vai-se criar um clima de maior estabilidade e harmonia, essencial para toda e qualquer criança. As interações com as famílias ocorrem mais durante o período da manhã, pois é neste horário que os pais se dirigem à sala, para deixar os seus filhos, dar algum recado ou partilhar algum momento. A educadora também disponibiliza um

dia por semana, para receber os pais e encarregados de educação, mas tem total disponibilidade para receber qualquer familiar.

Existem vários fatores que “influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades, ou a dimensão do grupo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). Nesse sentido o grupo é constituído por 25 crianças, sendo que sete crianças têm cinco anos e 18 têm quatro anos. Este tem mais crianças do sexo feminino, do que do sexo masculino, 13 meninas e 12 meninos. Neste ano letivo, o grupo recebeu três crianças, que já tinham frequentado outras instituições e que ainda se encontram no período de adaptação. O grupo é bastante heterogéneo no seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens e idades. Algumas crianças do grupo vivem em famílias monoparentais, com os seus irmãos e alguns até mesmo com os avós. Das 25 crianças que frequentam o grupo, todas almoçam na cantina da escola e nove frequentam a AAAF. De uma forma geral, o grupo é assíduo e pontual. Todas progredem na sua autonomia, sendo um grupo bastante afetivo, facto que se observa no bom relacionamento com a Educadora, a Assistente Operacional e entre crianças.

O grupo apresenta uma preferência pelas áreas da Expressão Plástica, área do jogo faz de conta e área dos jogos. Gostam muito de explorar canções, de ouvir contar histórias, com ou sem utilização de recursos e de fazer jogos mimados. A grande maioria memoriza com grande facilidade músicas e partes de histórias. Demonstram interesse e curiosidade por novos conhecimentos e por tudo o que as surpreenda e as envolva, próprio na EPE. Neste sentido, serão aproveitadas as curiosidades, os interesses e as necessidades do grupo, para se realizar um trabalho direcionado e com o intuito de desenvolver cada criança de uma forma global. Algumas crianças do grupo apresentam dificuldades na articulação de palavras mas, de um modo no geral têm uma boa articulação e um vocabulário normal para esta faixa etária. No entanto há necessidade de investir na área da Expressão e Comunicação, ao nível da

linguagem oral e abordagem à escrita, pois algumas crianças ainda se sentem um pouco tímidas na partilha em vários momentos do dia. A organização do grupo prevê que seja elaborado um trabalho com as crianças, em pequeno e grande grupo, que respondam às necessidades e interesses do mesmo. Quando as atividades forem realizadas em pequenos grupos, estes serão divididos pelas mesas, para que as crianças sejam apoiadas e orientadas pelos adultos e as outras crianças distribuir-se-ão pelas áreas da sala de atividades, de forma a serem observadas e apoiadas também, pelos adultos da sala.

No que diz respeito, ao espaço e aos materiais está organizado por áreas e poderá sofrer alterações ao longo do ano, de acordo com as motivações, interesses, necessidades e a própria evolução do grupo. As áreas estão dispostas à volta da sala, o que permite às crianças e adultos movimentarem-se e terem acesso às diferentes áreas e atividades. Esta disposição proporciona uma ampla visualização do espaço, assim como das crianças, estimulando-as a interagir com o espaço, umas com as outras, com os materiais e com os adultos. Neste momento a sala está dividida em sete áreas distintas: a área das construções/acolhimento, a área dos jogos, a área da informática, a área do jogo faz de conta, a área da ciência, a área da escrita/expressão plástica e a área da biblioteca.

A organização do tempo na EPE foi estruturada de acordo com o funcionamento do Centro Escolar. A rotina das crianças pode ser alterada, sem um horário de carácter rígido. É importante ressaltar que foi paralelamente criado, pelas mestrandas em parceria com as crianças um instrumento de organização do grupo e do tempo (Anexo 1 – Registo fotográfico do quadro das presenças). O grupo já tem na sala um quadro do tempo, uma tabela dos aniversários e um quadro que associa o dia, o mês, o dia da semana e a estação do ano. Para a organização das dinâmicas do grupo também foram negociadas e registadas algumas regras de convivência entre a professora cooperante e as crianças, que estão expostas numa das paredes da sala.

Em suma, os documentos internos e as diretrizes que sustentam a prática são fundamentais para caracterizar o ambiente e os participantes, que nela estão envolvidos, uma vez que devem “configurar os princípios elementares e genéricos do funcionamento da escola enquanto organização, estimulando a vontade consciencializada de uma melhoria permanente do próprio funcionamento” (Vilar, 1993, p. 47). A organização do ambiente educativo fomenta a qualidade das interações, das vivências e das experiências vividas individualmente e em grupo.

3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A organização do ambiente educativo constitui um papel determinante como recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e cognitivo e como suporte à ação do docente. Posto isto, é essencial criar-se um ambiente agradável, estimulante e familiar que possa ajudar as crianças a desenvolverem-se. Como refere Zabalza (1998, p. 239) o “ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto”. Assim, para desenvolver a caracterização de uma determinada turma, bem como do ambiente educativo que a rodeia é necessário pesquisar, analisar e refletir sobre alguns documentos como, consultar o projeto curricular de turma, observar as várias interações que as crianças promovem em diferentes momentos do dia, os espaços que lhes são destinados e as condições gerais, fundamentais ao desenvolvimento global da criança. Assim como estabelecer diálogos, formalmente e informalmente, com a professora cooperante e com as crianças em vários momentos do dia, no sentido de potenciarem o conhecimento e a caracterização do ambiente educativo onde as crianças estão inseridas.

A turma onde se desenvolveu a prática educativa em contexto de 1º CEB é constituída por 26 crianças, 16 raparigas e 10 rapazes. Todos frequentam pela primeira vez o 2º ano do 1º CEB e, tal como caracterizado no grupo de crianças da EPE, esta turma também pertence a um nível socioeconómico médio-baixo, tendo uma predominância no setor secundário. De uma forma geral, todos são assíduos e pontuais e também se observa que esta é bastante afetuosa, facto que se comprova no bom relacionamento com todas as pessoas do Centro Escolar.

A turma é bastante heterogénea em vários aspetos, como nas aprendizagens, desenvolvimento e ideias, tendo-se observado essencialmente um enfoque nos diferentes ritmos de aprendizagem. Deste modo, dois alunos apresentam algumas dificuldades na área de Português, o que se reflete posteriormente nas restantes áreas curriculares. Assim, como forma de os auxiliar, beneficiam de um projeto de intervenção e de medidas de apoio individualizado com um professor de apoio educativo, duas vezes por semana. Este apoio faz parte de um programa nacional criado pelo Ministério da Educação este ano letivo, com a duração de dois anos para a promoção do sucesso escolar no 1º e 2º ano de escolaridade. Assim, nas aulas de apoio educativo que decorrem durante o horário letivo, as crianças realizam um trabalho mais acompanhado, reforçando as aprendizagens dos conteúdos já lecionados e desenvolvendo atividades diversificadas adaptadas às suas necessidades.

A turma na sua generalidade é interessada e empenhada na “vida” escolar e está constantemente a solicitar trabalho, demonstrando vontade de participar nas várias atividades propostas. Aparentemente apresenta uma preferência pelos conteúdos de Estudo do Meio, bem como da Educação e Expressão Plástica. Nesse sentido serão observadas e refletidas todas as curiosidades, interesses e necessidades da turma, para que as propostas de atividades possam ser diversificadas, utilizando materiais de concretizações diferentes e atividades mais lúdicas, reforçando as aprendizagens de conteúdos de uma forma motivadora para as crianças. Importa referir, que o

trabalho diferenciado é sempre tido em consideração uma vez que devemos respeitar os ritmos de cada criança e proporcionar-lhes momentos diversificados e motivadores. A turma necessita de intercalar atividades em pequeno/grande grupo bem como, individualmente, pois nestas idades é crucial conseguir respeitar as opiniões e as ideias dos outros, promovendo um trabalho colaborativo onde a aprendizagem se processa de uma forma apoiada e articulada.

A interação com os pais/famílias ocorre essencialmente no início da manhã e no final da tarde, quando os pais trazem ou vêm buscar os seus filhos à Escola Básica. Importa salientar que algumas crianças frequentam centros de estudo, por isso são os funcionários das carrinhas oficiais que os vêm trazer e/ou buscar à Escola, não havendo contacto com os pais. Nesse sentido, a professora disponibiliza um horário de atendimento aos pais/encarregados de educação nas primeiras e terceiras 4^a feiras de cada mês, das 16h às 16h.30min mas, a professora tem total disponibilidade para receber os pais/encarregados de educação em qualquer dia ou hora. Das 26 crianças que frequentam a turma, 20 almoçam na cantina da escola, cinco a três crianças frequentam as AAAF, e 16 frequentam as atividades de enriquecimento curricular de Música, 13 as AEC de Atividade Física e Desportiva e 14 as AEC de Ligação Escola Meio. As AEC são atividades gratuitas e facultativas por isso, nem toda a turma frequenta as mesmas. Através de diálogos percebeu-se que várias crianças praticam atividades culturais e desportivas fora da escola (andebol, natação, dança, patinagem...). Após uma constante observação e reflexão de e com a turma, foi possível redigir um guião de observação que contempla uma caracterização mais detalhada do grupo, dos espaços, do tempo e dos materiais.

No que diz respeito ao espaço e materiais, a sala de aula do 2^o B situa-se no 1^o piso do edifício novo da Escola Básica e neste momento é composta por um conjunto de 13 mesas dispostas por três filas viradas para o quadro interativo. Esta disposição da sala pode sofrer alterações, uma vez que, pretende-se constantemente adaptar os lugares e as disposições da sala às

características e necessidades de cada criança, com o objetivo de otimizar o rendimento de todos. Cada mesa destina-se a dois alunos sendo que, na 1ª fila sentam-se os alunos que aparentam maiores dificuldades. A secretária da professora cooperante está posicionada perpendicularmente às mesas das crianças e contem o computador da sala. O espaço dispõe de uma parede de armários que proporciona a arrumação dos materiais dos alunos, bem como da professora, um quadro interativo, um quadro branco de caneta, um projetor, uma bancada, uma mesa de apoio à Expressão e Educação Plástica, estantes/cabides para a arrumação dos materiais de cada criança e uma parede em esferovite, para afixar as várias criações das crianças, sendo um local de exposição e valorização dos diferentes trabalhos desenvolvidos ao longo do ano.

No sentido de organizar o tempo escolar, o 2º B tem um horário definido que se divide em três tempos fundamentais, o período da manhã das 9h às 12h.30min, a hora do almoço do 12h.30min às 14h e o final do dia das 14h às 15h, das 14h às 16h ou 17h.30min. O horário de final do dia varia consoante as atividades de enriquecimento curricular, uma vez que nem todas as crianças frequentam as mesmas, tal como foi clarificado anteriormente. Para uma melhor organização, todas as semanas, existem dois ajudantes, que seguem a ordem alfabética, um rapaz e uma rapariga, que cooperam com a(s) docente(s) no que for necessário (fotocópias, caneta do quadro, recados importantes...), mas também existe na sala um quadro com o tempo meteorológico e um calendário, assim como o quadro dos aniversários, instrumentos fundamentais para a organização da turma.

Em síntese, a caracterização do ambiente educativo desempenha um papel fundamental na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como uma ferramenta que fornece dados essenciais acerca da caracterização da turma e do meio. Esta caracterização deve sempre respeitar e potenciar o desenvolvimento de todas as crianças.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação desenvolvida na formação de professoras e educadores têm sido sustentadas em “abordagens reflexivas de formação, pelo interesse em identificar e teorizar as dimensões que caracterizam o desenvolvimento de práticas profissionais reflexivas, e as condições e o modo como estas emergem nos contextos educativos e de formação” (Estrela, 2002 e Lopes, 2004 citado por Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007). Após a contextualização e a caracterização do ambiente educativo é basilar articular estas informações, com um quadro teórico e metodológico. Este subcapítulo integra as conceções teóricas que enformam a metodologia de investigação-ação em virtude da sua relevância no processo educativo.

Na perspetiva de Kemmis e McTaggart (1988, citado por Salazar 2006) a investigação-ação deve ser: participativa, colaborativa, criar comunidades autocríticas, processos sistemáticos de aprendizagem, teorizar sobre a prática, entre outras. Para uma melhor compreensão da metodologia conjugam-se várias definições de autores que importam refletir dado a variedade de usos e sentidos, não tendo critérios concretos para delimitar as numerosas orientações. Portanto, a investigação-ação pode “considerar[-se] como um termo genérico que faz referência a uma ampla gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social” (Latorre, 2003, p. 23).

Uma definição desenvolvida por Kemmis (1988, citado por Salazar 2006) alude para a investigação-ação como uma forma autorreflexiva visando “melhorar a racionalidade e justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais, a compreensão que tem sobre elas e analisar melhor as situações e instituições em que estas práticas se realizam” (Latorre, 2003, p. 24). A caracterização do contexto de estágio, do ambiente educativo e do grupo ajuda a desenvolver uma prática mais sustentada, que pressupõe uma visão integral e um entendimento geral dos fenómenos que rodeiam a PES. Para essa caracterização foi necessário observar e reobservar as várias interações das crianças, os vários espaços que lhes são destinados, os

materiais utilizados e fazer um constante reflexão, no sentido de concretizar uma caracterização do ambiente educativo sustentada.

Por sua vez, Elliott (1993, citado por Latorre, 2003, p.24) prevê a metodologia de investigação-ação como “um estudo de uma situação social, com a finalidade de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma”. O autor pretende que esta metodologia possa ser um processo reflexivo, onde se possa refletir de uma forma fundamentada, sobre as ações e as várias situações vivenciadas ao longo do dia. A metodologia de investigação-ação, na prática educativa, pressupõe que as pessoas trabalhem com a intenção de melhorar a sua própria prática, partilhando dúvidas e saberes com o grupo de pessoas que estão envolvidas no processo, colaborando estas em todas as fases do processo de investigação, sendo sempre participantes reflexivos. A investigação deste tipo conduz a um trabalho em espiral introspetivo isto é, uma espiral de ciclos dinâmicos e interativos baseados na: observação, planeamento, ação, e constante reflexão. Todos estes momentos foram determinantes ao longo da PES possibilitando potenciar práticas significativas em ambos os contextos já que o docente é um profissional reflexivo.

A prática educativa previa diariamente momentos de observação, planeamento, ação, e constante reflexão. No que diz respeito ao ato de observar, este desenvolve-se como um processo intelectual, tal como clarificam as OCEPE, a observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no contacto com as crianças em diversos momentos do dia, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo e no espaço. Por tanto, “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.13).

Para isso foi importante a compilação do observado num diário de formação, que teve como principal objetivo orientar e guiar a prática docente através de uma autorreflexão. Este documento, como já foi mencionado anteriormente, prevê uma descrição detalhada seguida de uma reflexão

fundamentada, das vivências diárias do contexto, das preocupações e dificuldades sentidas. Por conseguinte esta reflexão permite que a intervenção na prática (ação) tenha uma maior intencionalidade, visando sempre o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, a reflexão vai auxiliar a elaboração da planificação, porque é através das necessidades e dos interesses das crianças, que se pode concretizar uma planificação orientada, intencional e coerente.

No plano da observação, também foi fulcral elaborar um guião de observação do contexto. Este teve quatro objetivos gerais para observar a caracterização e organização: do espaço e materiais, do tempo, das interações e organização do grupo e a caracterização das atividades e projetos da instituição (Anexo 2 - Guião de observação do contexto da Educação Pré-Escolar e Guião de observação do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico). Este guião de observação do contexto auxiliou a organização do pensamento e possibilitou uma reflexão mais detalhada do ambiente educativo.

A planificação foi desenvolvida, semanalmente com o par pedagógico, a professora cooperante em parceria com a supervisora institucional, importa clarificar que existia um modelo para a EPE e para o 1º CEB (Anexo 3 – Modelo de planificação da EPE e do 1ºCEB). Na reunião semanal, desenvolveu-se o planeamento das atividades que orientavam a semana seguinte e que deviam ser estruturadas, para que cada criança fosse parte integrante do processo, tendo sempre em consideração as suas características, necessidades e interesses, na perspetiva de que a criança aprende fazendo. Assim, planear não foi somente “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Neste sentido, a planificação das atividades deve ser encarada de uma forma flexível, incorporando situações imprevistas e não como um percurso rigoroso, que se tem de cumprir obrigatoriamente só porque está planificado. Deve-se respeitar os ritmos de cada criança e a sua predisposição no momento.

Como sinopse, a metodologia de investigação-ação considera que, tanto a observação, como a planificação e ação devem passar por momentos de reflexão. Estes momentos vão ajudar e potenciar o profissional reflexivo, que deve refletir antes, durante e depois da ação. Através desta formação e da conjugação destes processos o docente, em constante formação e crescimento, potencia o desenvolvimento de profissionais competentes, sensíveis e atentos. Desta análise prevê-se o objetivo de melhorar as práticas sempre com vista nos interesses e necessidades das crianças do seu contexto, sempre num crescimento contínuo tanto ao nível pessoal, como profissional, ou seja será sempre um processo em construção ao longo de toda a vida.

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

Neste capítulo pretende-se refletir sobre a Prática Educativa Supervisionada, que decorreu numa primeira fase no contexto da EPE e na segunda fase no contexto do 1.º CEB. A prática educativa baseou-se nas etapas da metodologia de investigação-ação: observação, planificação, ação e reflexão. Assim, e tal como foi descrito no capítulo anterior é fundamental que se esteja sempre num processo de observação direta e participante pois permite, após uma reflexão e planificação por parte da tríade, desenvolver propostas de atividades que tenham como principal objetivo os interesses, as necessidades e as opiniões das crianças do grupo. No capítulo serão descritas e refletidas atividades desenvolvidas no contexto de EPE e no contexto do 1.º CEB que privilegiaram a transversalidade dos conteúdos, ou seja, “a formação integral e harmoniosa do individuo abrange o desenvolvimento das suas faculdades física e psíquicas, numa correlação como as potencialidades expressivas e criativas” (Gonçalves, 1991, p. 3).

Importa refletir que ao longo do processo de formação em ambos os contextos, foi-se construindo a identidade de profissional docente privilegiando a relação com as crianças e o contexto educativo, através de um trabalho colaborativo e em equipa. Contudo importa salientar, que este processo de formação também ocorre ao nível pessoal, porque as pessoas estão em constante crescimento e desenvolvimento ao longo de toda a vida e não se consegue dissociar a pessoa do profissional. Assim, e tal como foi refletido no primeiro capítulo, a construção da identidade profissional do docente é “um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Morgado & Reis, 2007, p. 48).

1. PERCURSO FORMATIVO E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No decorrer do percurso educativo das crianças e formativo da mestranda é importante potencializar experiências que lhes permitam explorar o mundo de uma forma lúdica e didática. Nesse sentido, a tríade após uma reflexão das atividades anteriormente desenvolvidas e da observação das dinâmicas do grupo desenvolveu um conjunto de propostas que envolvessem o projeto curricular de sala intitulado “O Nosso Grupo”. A díade procurou, enriquecer o projeto com a participação ativa das crianças, através de um conjunto de atividades que englobou a peça de teatro “Os meninos de todas as cores” bem como, a atividade “As mãos da minha família”. Importa referir que a díade através da observação direta e participante observou o interesse do grupo na exploração de histórias das mais variadas temáticas, e a necessidade da colaboração entre pares bem como o desenvolvimento da comunicação (Anexo 4 - Planificação 6 e 7 da Educação Pré-Escolar).

Sobrino (2000, p.3) afirma que o “livro aparece-nos como um magnífico instrumento de permanente formação intelectual, moral, afetiva e estética”. Assim como, também, possibilita um aumento das experiências e um desenvolvimento ao nível da compreensão e de expressão. Partindo de uma história explorada, “Meninos de Todas as Cores”, de Luísa Ducla Soares, a escolha da peça de teatro surgiu, porque tal como nos refere Koichiro Matsuura (2006, citado por Mbuyamba), a UNESCO reconhece que a Educação Artística, constitui um instrumento estimulante para enriquecer os processos de ensino e de aprendizagem, e que a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, são competências que se desenvolvem também através da Educação Artística. Assim, deve ser valorizada a livre expressão da criança, potenciada pela utilização e experimentação das mais diversas formas de arte, porque a criança em idade Pré-Escolar expressa-se através das suas cem linguagens e deste modo, compreende o mundo e faz-se compreender.

Portanto, no decorrer do mini projeto o teatro “Os meninos de todas as cores”, a articulação dos saberes esteve presente promovendo um desenvolvimento gradual e articulado.

O projeto iniciou-se com um jogo, designado jogo do espelho, em que se começou por explicar o que era o jogo do espelho, exemplificando, e depois pedimos ao grupo que se colocasse em pares dispersos pela sala. A atividade consistia, ao som da música “Eu tenho um amigo” que uma das crianças fizesse gestos e as outras o imitassem. Sousa (2003, p.23) afirma que na “educação pela música, pretende-se eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro de expressão e de criação.” Finalizou-se a atividade com um diálogo sobre a letra da música “Eu tenho um amigo”, do livro “Histórias de Cantar” de Margarida Fonseca Santos. O desenvolvimento da consciência de si como sujeito que aprende tem como ponto de partida o que as crianças sabem e faz sentido para elas, “tendo o/a educador/a um papel essencial ao refletir com as crianças sobre o processo de aprendizagem - o modo como fizeram, que saberes consideram ter adquirido e como podem continuar a aprender -, valorizando os diversos modos de aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 37).

No decorrer do diálogo, as crianças referiram que a música falava ‘de um amigo’, ‘se temos amigos estamos contentes’ e ‘que quando estamos a brincar o dia não tem fim’. A educadora cooperante socorreu-se desta última frase e pediu a uma criança para lhe explicar o significado da mesma. A criança, a C. respondeu que “não tinha fim” significava que “não vinha a noite e podiam brincar sempre”. Estes momentos de diálogo são fundamentais para a criança poder partilhar as suas ideias/opiniões permitindo perceber se a atividade correspondeu aquilo que tinha sido planeado. É portanto nas atividades promovidas em grupo que “a criança descobre que os outros pensam de maneiras diferentes da sua, que aprendem a procurar compreender as ideias dos outros, a expressar as suas ideias de modo, a fazer-se compreender” (Sousa, 2003, p. 78).

Com esta atividade, o grupo pôde explorar a Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística subdomínio da Música e do Jogo Dramático/Teatro, bem como o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através do diálogo estabelecido sobre a letra da música. A díade pretendeu promover o gosto pela música assim como, a exploração do seu significado através do diálogo contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, compreensiva e expressiva. Neste diálogo, sobre a exploração da letra da música “Eu tenho um amigo” foram elencados alguns valores (amizade, a entreaajuda...) que se inserem na Área da Formação Pessoal e Social eixo fundamental no desenvolvimento de cada um.

Num outro aspeto, o facto de a atividade se desenvolver em pares permitiu que o grupo pudesse desenvolver a desinibição, o autocontrolo e a autoconfiança em si e no outro. A mimação da música, através da estimulação do esquema corporal evidenciou o poder das artes (música e jogo dramático) possibilitando um exploração livre do corpo, contribuindo para uma maior autoconfiança. A construção da autoconfiança “depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 34). Importa salientar que nesta atividade foram explorados vários saberes que serão essenciais e determinantes na apresentação da peça de teatro.

Na sequência das atividades, o grupo após regressar do espaço exterior sentou-se na área do acolhimento e para o tranquilizar optamos por falar bastante baixo com o intuito de as crianças redobrem a sua atenção no sentido de ouvirem a propostas. “O silêncio que rodeia a leitura surge assim como um especial momento de tranquilidade” (Sobrino, 2000, p. 29) e quando atingimos esse momento, propusemos a leitura de uma história que estava dividida em três momentos-chave, o momento pré-leitura, leitura e pós-leitura. “As crianças que, desde os primeiros anos, aprenderam a brincar com um livro, encontrarão nele um amigo fascinante que os acompanhará ao longo de toda a sua vida” (idem, 2000, p. 39). Assim, iniciámos a leitura da

história com o primeiro momento, pré-leitura que se prende com a exploração da capa, contra capa, lombada, autor, título do livro e o que é que a imagens da capa sugerem. Deste primeiro momento, o P. lembrava-se que a autora do livro “Maria Castanha”, que tinha sido explorado com o grupo na semana anterior, se chamava Benedita, a J. disse que achava que aquela história ia falar de meninos e a educadora cooperante perguntou como eram os meninos, ao que o grupo respondeu de cores. O segundo momento foi a leitura da história “Meninos de Todas as Cores”, de Luísa Ducla Soares em que, um dos elementos do par pedagógico era o narrador e o outro estava com o flanelógrafo a colocar as imagens e dizia as falas das personagens, neste caso dos meninos. Sobrino (2000, p.31) afirma que “o ato de ler é uma operação que envolve a totalidade da pessoa inteligência e vontade, fantasia e sentimento, passado e presente”, e deste modo a criança sente-se parte envolvente da história e através da fantasia, viaja por mundos compreendendo o seu próprio Mundo.

A utilização da técnica do flanelógrafo ajudou a uma melhor visualização da história, despertando nas crianças uma maior curiosidade e atenção porque segundo Sobrino (2000, p.46) “ler contos, mostrando simultaneamente às crianças as ilustrações que, em alguns casos, substituem totalmente o texto” permite-lhes compreender a história pelas imagens possibilitando uma leitura muito própria. Após a leitura da história, iniciámos o terceiro momento, pós-leitura, que nos possibilitou tal como refere Sobrino (2000, p.31) “o hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência”. Desta forma, promovemos um diálogo com o grupo e perguntámos de que falava a história, quantas personagens tinha, como eram os meninos, que meios de transporte apareciam na história, onde andava o barco e o avião, onde viviam estes meninos, tendo também explorado o globo terrestre que se encontrava na área das ciências e que, através da observação direta e participante se observou como um dos interesses do grupo.

Chaulkley (1982, citado por Sim-Sim 1998, p.198) afirma que “a linguagem é um poderoso instrumento no início, manutenção e controlo das interações sociais”. Assim, a criança em idade Pré-Escolar socorre-se da linguagem para promover diálogos diversificados entre si e com os outros. Por conseguinte neste diálogo, o grupo soube dizer que na história havia cinco meninos, um branco, um amarelo, um preto, um vermelho e um castanho. Também responderam que o barco e o avião eram meios de transporte, e que o avião “anda” no céu e o barco “anda” no mar, e nesse momento a educadora cooperante perguntou ao T. onde era o mar na imagem do planeta terra, e ele apontou e disse “eles podem andar na parte azul”. Portanto, ouvir contar histórias, das mais variadas temáticas proporciona às crianças um enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que auxilia a compreensão do Mundo, mas não só, a leitura possibilita também “o enriquecimento do vocabulário e, como consequência, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita que são outros aspetos de um melhor domínio da linguagem” (Sobrino, 2000, p. 31). Importa ainda mencionar que numa das intervenções, o grupo referiu que devemos brincar e ser amigos de todas as crianças e assim, nesse momento fizemos a ligação com a música “Eu tenho um Amigo” que tínhamos explorado no dia anterior, proporcionando um fio condutor entre as diversas aprendizagens e explorações. Uma vez que “a leitura facilita o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidade, povos, culturas fomentando atitudes de respeito e solidariedade” (idem, 2000, p. 36).

Portanto, a partir da leitura e exploração da história “Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares foi possível uma articulação de saberes, pois foram desenvolvidas todas as áreas de conteúdo bem como, a consciência de si como aprendente, já que esta aprendizagem, “não é apenas individual, mas alarga-se e enriquece-se pela partilha das aprendizagens no grupo”. Assim, a linguagem desenvolve-se através “de processos de interação com os falantes da língua usada no contexto social em que se cresce” (Sim-Sim, 1998, p. 259)

mas também, Sobrino (2000, p.36) afirma que “o livro é o melhor instrumento para alargar e enriquecer o conhecimento do que nos rodeia”. Portanto, na Área de Expressão e Comunicação domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a díade mais uma vez pretendeu desenvolver a linguagem oral, compreensiva e expressiva, e ainda contribuir para o desenvolvimento e entendimento da identificação dos constituintes de um livro e o alargamento do vocabulário.

No que concerne a Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática o grupo sequenciou os meninos de cor, pela ordem em que estes surgiam na história isto é, primeiro o menino branco, segundo o menino amarelo, terceiro o menino preto, quarto o menino vermelho e quinto o menino castanho. Esta organização foi mais fácil, graças à utilização da técnica do flanelógrafo, porque a criança podia mobilizar os meninos para diferentes posições, chegando deste modo à sequência ordenada que apareceu na história. Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo a díade promoveu a exploração do globo terrestre, que se encontra na área das ciências, através de um diálogo sobre os continentes e os oceanos. Na história surgem, também, dois meios de transporte (avião e o barco) que o grupo soube identificar, sendo também possível uma exploração da sua distinção entre aquáticos (barco) e aéreo (avião). Ao longo de toda a história, a Área de Formação Pessoal e Social esteve presente e pretendeu elucidar as crianças da diversidade cultural promovendo o desenvolvimento de valores como o respeito por si e pelo outro, a amizade e a valorização da diversidade. Deste modo, através da exploração de uma história “a criança pode facilmente interiorizar valores de igualdade, de liberdade e solidariedade” (idem, 2000, p. 38).

Num momento de entusiasmo propusemos ao grupo a realização de um teatro, através da história, mas levantou-se uma questão “não sabíamos o que precisávamos para realizar uma peça de teatro” por isso, necessitávamos de conjugar as ideias de todos. O par pedagógico anotou as várias ideias do grupo numa folha, como por exemplo: ‘é preciso o silêncio’; ‘o palco’; ‘as

cortinas'; 'a música'; 'pode ser um teatro de fantoches ou de pessoas'; 'para distinguir os meninos de cor podemos fazer uma pinta na testa com as cores dos meninos'; 'ou pintar a cara toda'... Depois de reunirmos todas as ideias sobre como concretizar a peça de teatro, foi necessário que o grupo pensasse em como é que se iria caracterizar, a fim de se assemelhar aos meninos de cor e posteriormente, elaborassem os seus próprios adereços.

Esta participação ativa do grupo “permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 36). Neste sentido, o escutar a criança é estar disposto a ouvir e a manter a atenção naquilo que o outro pretende transmitir e por isso, “temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e delas próprias no processo de ensino e aprendizagem” (Formosinho, 2008, p. 71) devendo promover uma “atitude de respeito em relação à criança, ao seus interesses, sentimentos, valores e ideias” (idem, 2008, p. 39).

Na elaboração da chuva de ideias, a voz da criança foi escutada e as suas opiniões e ideias foram tomadas em consideração e registadas numa cartolina pela díade. Assim, o registo escrito com diferentes propósitos com por exemplo mensagens, notícias, listagens, opiniões, também surge como “uma estratégia importante para a compreensão do código escrito. Deste modo, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 70).

Por isso, esta participação implicou que as crianças pudessem pensar, relacionarem-se, trocar opiniões, decidir e sobretudo, expressarem-se por meio de diferentes linguagens uma vez que, a chuva de ideias foi ilustrada com representações das crianças. Assim, “ao desenhar, pintar, recortar, colar e construir, a criança não só desenvolve a expressão pessoal como, por vezes, fica surpreendida com a audácia da sua própria imaginação, capaz de associar imagens e ideias, de modo inesperado e imprevisível” (Sobrino, 2000, p. 3).

Portanto, devemos promover uma educação “que estimule na criança a vontade própria, o poder de iniciativa e de criatividade” (Sousa, 2003, p. 169).

Posteriormente, a chuva de ideias foi afixada numa das paredes da sala, porque o ambiente é o terceiro educador e também deve estar presente a sua implicação no decorrer das propostas (Anexo 5 - Registo fotográfico a chuva de ideias para o teatro “Menino de todas as cores). Como refere Zabalza, (1998, p. 239) o “ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira”. Perspetiva-se deste modo, a importância do espaço como potenciador do desenvolvimento das crianças e através da exposição da chuva das ideias as crianças podiam reviver os momentos explorados.

Deste modo, é função do educador potenciar um ambiente harmonioso e familiar, rico e estimulante, que facilite as interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos. A organização do ambiente educativo constitui, assim, um papel determinante como recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento (intelectual, físico, afetivo e cognitivo) e como suporte à ação do educador. Por conseguinte, a Educação Artística em idade Pré-Escolar permite possibilitar às crianças uma aprendizagem articulada, através da transversalidade dos conteúdos, que este domínio propicia, mas também, auxiliá-las no desenvolvimento de competência a todos os níveis. Para que este desenvolvimento ocorra de uma forma holística deve-se promover uma ligação articulada com todas as áreas do saber, contribuindo por exemplo “para a construção da identidade pessoal, social e cultural, para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação, para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 48).

Num segundo momento, foi necessário realizar um pesquisa em grande grupo, tanto através da exploração das ilustrações do livro, como de imagens da internet, para que o grupo compreendesse como é que eram os meninos de cor e o que era característico de cada uma deles, a fim de criarem na sala

de atividades os seus próprios adereços assemelhando-se, deste modo ao menino de cor que representavam. Os meios tecnológicos e informáticos surgem “no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas” sendo “a sua utilização no Jardim de Infância considerada como um recurso de aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93). Por conseguinte, para a caracterização dos meninos de cor exploramos menino a menino, o que precisávamos designadamente: um chapéu, uma fita, penas, uma peruca preta, colares, um camelo e roupas diversificadas.

Os meninos brancos caracterizaram-se fazendo um cascol de tecidos que havia na sala, para os meninos pretos sequenciaram-se contas de um jogo da sala para criar um colar e pintou-se a cara de preto, para os meninos castanhos também se utilizaram os tecidos existentes para fazer um turbante e, finalmente, para os meninos vermelhos e os meninos amarelos criaram-se um chapéu de chinês e uma fita de índio, respetivamente, com materiais diversificados (tintas, colagens, riscadores, revistas, penas...) e que estavam à sua disposição na área da expressão plástica (Anexo 6 - Registo fotográfico dos adereços e consequente caracterização). Importa referir, que os adereços ficaram na sala de atividades, mais propriamente na área do jogo faz de conta, para que o grupo pudesse explorá-los como pretendesse, constituindo, deste modo, um enriquecimento para a sala.

Também foi necessário organizar as equipas para cada menino de cor. Uma vez que, existem cinco meninos na história e o grupo é constituído por 25 crianças foi necessário, recorrendo a uma negociação através do diálogo para dividir as crianças pelas respetivas equipas. Assim, a decisão em grupo “implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39). Nesta ordem de ideias foi necessário fazer uma votação como por exemplo, quem quer ser menino branco ponha o dedo no ar e depois de contar os que queriam, se estivessem cinco meninos

estava uma equipa formada se não, tínhamos que perguntar se algum dos meninos não se importava de ser de outra equipa, proporcionando-se uma votação democrática onde a criança desenvolve o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha. Assim, o Jardim de Infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática onde “as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39). A escuta e voz ativa das crianças “deverá constituir um processo contínuo de procura de conhecimento sobre as crianças” e para as crianças (Formosinho, 2008, p. 33).

Depois de termos as equipas formadas, duas delas foram explorar as áreas da sala de atividades, enquanto os meninos vermelhos estiveram com a educadora cooperante a criar e decorar o chapéu de índio, os meninos amarelos estiveram com o outro elemento do par pedagógico a criar e decorar os chapéus de chinês. Desenvolveu-se primeiramente a atividade com o grupo dos meninos branco para preparar as falas e depois o este grupo, dos meninos brancos, foi explorar as áreas da sala e sucessivamente outro grupo teve a possibilidade de preparar as falas e assim até todos terem esta possibilidade de exploração. Importa referir que cada criança levou, na sua mochila, uma folha com as suas falas para ensaiar em casa com os pais promovendo deste modo, uma parceria Jardim de Infância-Famílias permitindo assim dar a conhecer às Famílias o que os seus filhos estavam a desenvolver na sala de atividades. Natércio (1993 citado por Homem 2001, p.285) afirma que “se os pais virem que a sua participação tem resultados palpáveis em termos de influência na escola, eles sentem-se mobilizados para participar”.

Neste sentido é necessário envolver as Famílias, como parte integrante da ação pedagógica, visando uma educação mais democrática que abre as portas do Jardim de Infância, valorizando os contributos de todos. Porque, tal como nos refere Magalhães (2007, p.197) na EPE “a criança não pode ser vista de

forma isolada, mas no contexto da família em que está integrada”, valorizando-se que “o mundo da criança inclui, também as pessoas que, de algum modo, a afetam, nomeadamente os pais e todas as outras crianças” (idem, 2007, p. 277).

Na sequência das atividades o grupo foi realizando vários preparativos, sendo que no primeiro o grupo através de um diálogo conjunto, concordou que enquanto um elemento do par pedagógico estava a ler a história, todos estavam sentado em forma de “U”, e só quando ouviam dizer meninos da sua cor é que se levantavam, por exemplo “...como todos os meninos amarelos, dizia:” neste momento os meninos amarelos levantavam-se e diziam as suas falas, quando terminavam voltavam a sentar-se. No final do teatro todos os meninos se levantavam, davam as mãos e cantaram a música “Eu tenho um amigo”. Uma criança do grupo, não tinha estado presente quando foram desenvolvidas as primeiras atividades (leitura da história, a criação da chuva de ideias e a criação dos adereços) pelo que, a educadora cooperante pediu para colocar a história “Meninos de todas as cores” no computador, para poder contar a história. Depois explicou-lhe que iríamos realizar uma peça de teatro e que ela era da equipa dos meninos amarelo, e a sua equipa tinha que dizer um conjunto de frases. Foi surpreendente observar que a criança, após a educadora cooperante lhe dizer as falas, interiorizou-as de forma quase imediata tendo auxiliado as restantes crianças do seu grupo na interiorização e compreensão das falas para a peça. Uma vez que o grupo é constituído por crianças de 4/5 anos foi muito rico observar que esta criança, de cinco anos, ajudou as restantes da sua equipa, promovendo um momento de partilha e entreaajuda.

A primeira apresentação da peça de teatro foi realizada na sala dos 3/4 anos. Caracterizámos as crianças com os respetivos adereços com o apoio da equipa educativa. Seguidamente, fizeram uma fila, pela ordem como surgem na peça (brancos, amarelos, pretos, vermelho e castanho) dirigiram-se à sala dos 3/4 anos. O grupo sentou-se em semicírculo e iniciou-se a peça de teatro “Meninos de todas as cores”. Algumas destas dinâmicas ainda não estavam

muito bem ensaiadas, sendo necessário realizar mais alguns ensaios, a fim de interiorizar melhor as falas e o momento em que as têm de as dizer. Quando regressámos à sala promovemos um diálogo sobre a apresentação do teatro, e o próprio grupo concluiu que necessitávamos de ensaiar mais e melhor, para que a apresentação do teatro às crianças do 1º ano corresse melhor. Assim, “as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 37).

A apresentação ao 1º Ciclo decorreu no polivalente do Centro Escolar. Neste momento, observou-se a entreaajuda por parte das crianças, por exemplo, no tirar a bata uns aos outros, no ajudar a colocar os adereços, no verificar se todos já estavam devidamente caracterizado. Seguidamente, as crianças saíram da sala de atividades numa fila, pela ordem como surgiam na peça de teatro e quando chegámos ao polivalente, as duas turmas de 1º ano, do 1º CEB ainda não estavam presentes, o que facilitou a disposição das crianças para apresentarem o teatro. A apresentação iniciou-se após a chegada das duas turmas do 1º ano do 1.º CEB. Quando o teatro terminou, o grupo cantou a canção “Eu tenho um Amigo” e em seguida, as professoras do 1º ano do 1ºCEB perguntaram aos seus alunos se tinham gostado, do que mais gostaram, como se chamavam os meninos de cor, por exemplo, o menino branco chamava-se Miguel e no final agradeceram o convite e pediram para cantamos mais uma vez, a música.

Este envolvimento do grupo no conjunto de atividades que culminaram na apresentação do teatro a duas turmas de 1º ano fez com que estes se valorizassem e também sentissem que os outros valorizaram aquilo que tinham feito, isto é a construção de uma peça de teatro e a participação ativa em todas as etapas para a elaboração de uma peça tem os ensaios e a compreensão das falas, a criação dos adereços, as dinâmicas, a música... Nesta linha de pensamento, Golby (1993 citado por Homem 2001, p.42)

afirma que “as relações não dependem, apenas, das estruturas, dos modos de funcionamento ou da letra da lei, mas, sobretudo da forma como as pessoas envolvidas conceptualizam a sua situação”. Por conseguinte, a interação entre a EPE e 1º CEB é fundamental, pois não devemos dissociar a aprendizagem mas sim, aprender uns com os outros valorizando e potenciando o poder das artes, no processo de ensino e de aprendizagem, tal como foi refletido no primeiro capítulo. Importa mencionar que “as áreas de conteúdo da educação pré-escolar têm diferenças, mas também, semelhanças com as do programa do 1.º ciclo, e poderão, assim, encontrar formas de promover uma articulação curricular” tal como ocorreu na apresentação da peça de teatro (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, p.101). Ao longo de todo este projeto a tríade pretendeu que o grupo promovesse o desenvolvimento de valores como: a solidariedade, o saber partilhar, o sentido da amizade, o ser amigo, entre outros. Estes valores tão importantes e que são espelhados pelas crianças, de uma forma tão natural devem fazer com que os adultos que as rodeiam pensem nas suas vidas e consigam tal como as crianças ser mais e melhor, fazendo a diferença dia a dia.

Na sequência das atividades desenvolvidas com o grupo pareceu essencial descrever e refletir sobre atividade, intitulada “As mãos da minha família”, que tinha como principal objetivo fomentar uma articulação entre o Jardim de Infância e as Famílias. Frat (1990, citado por Homem 2001, p.285) expõe que “de todos os andares do edifício escolar é, sem contestação, o jardim-de-infância aquele que mais abre as portas aos pais”. Portanto, a educação deve reconhecer que “as escolas e as famílias tem necessidade de partilharem os seus interesses mútuos, as suas experiências, os seus conhecimentos, os seus recursos com vista à promoção das aprendizagens das crianças” (Magalhães, 2007, p. 116). Neste sentido, propusemos ao grupo a elaboração de um desenho que fosse levado para casa para terminar em conjunto com as Famílias. Nesta atividade reflete-se o que foi analisado, refletido e descrito no primeiro capítulo.

O desenho consistia no contorno da mão da criança, no centro de uma folha A3 através da exploração da técnica do cotonete. Procedeu-se a uma demonstração da técnica, em grande grupo e seguidamente, o grupo sentou-se nas mesas para que cada um pudesse contornar a sua mão, numa folha com as cores que pretendessem. Estas atividades de articulação fazem com que as crianças sintam que não só as Famílias são importantes no Jardim de Infância e para o Jardim de Infância mas também, potenciam as relações entre estes dois intervenientes no processo de desenvolvimento da criança criando um ambiente mais harmonioso e uma partilha constante de saberes, vivências e experiências. Nos dias seguintes, as crianças foram trazendo as suas criações artísticas e estiveram a mostra-las ao restante grupo e a explicar como é que o tinham feito, de quem eram as mãos, se gostaram de fazer aquela atividade em casa, porquê, que materiais utilizaram. Gonçalves (1991, citado por Sousa 2003, p.169) refere que através da livre expressão a criança “não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um”.

A díade decidiu em conjunto com o grupo fazer a exposição das criações artísticas, no *hall* de acesso às salas da EPE com os trabalhos que tínhamos até aquele momento, nove trabalhos, para que os pais que ainda não tinham trazido as suas produções, pudessem ver os trabalhos das outras crianças e se sentissem mais motivados a desenvolver a atividade. Deste modo, “o bom acolhimento aos pais no “*hall*” de entrada interfere na visão positiva, por parte dos pais, do estabelecimento e dos seus trabalhadores, favorecendo, por isso, a instauração da relação de confiança que as educadoras tanto desejam” (Homem, 2001, p. 271). Portanto, a exposição das criações artísticas e este trabalho colaborativo, Família-Jardim de Infância e Jardim de Infância-Família potencia um ambiente mais acolhedor para a criança e também chama os pais a intervir e participar, de uma forma mais ativa no processo de desenvolvimento global do seu filho, tal como foi refletido no primeiro

capítulo (Anexo 7 - Registo fotográfico da exposição das criações “As Mãos da Minha Família”).

Na exploração de um dos trabalhos, o da E. reparamos que na sua produção estavam desenhadas duas mãos sobrepostas, uma delas de dimensões pequenas e que tinha um nome escrito. Supostamente, a criança só vivia com a mãe e o pai mas neste dia, e através daquela atividade ficamos a saber que ela ia ter uma irmã. A criança não consegui verbalmente partilhar com o grupo que ia ter uma irmã mas, através daquela criação artística já o conseguiu fazer.

Assim, estas atividades reforçam o poder das artes bem como, a importância de deixar a criança se expressar por meio das cem linguagens. Malaguzzi (1999) com a metáfora das “cem linguagens” procurou traduzir os mais variados processos de expressão e criatividade usados pelas crianças para a construção de seu conhecimento. Portanto, as explorações e o diálogo sobre elementos visuais (obras de arte, música, dança, escultura) e a sua representação em diferentes formas possibilitam o desenvolvimento da expressividade e do sentido crítico. Deste modo, a criança “enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49). Assim, deve ser prioridade do educador promover diálogos sobre as produções das crianças porque este “desenvolve políticas de expressão e diálogos culturais, tornando a aprendizagem mais acessível, proporcionando às crianças um desenvolvimento mais completo e equilibrado” (Mbuyamba, 2006). Importa “sublinhar o papel crucial da família no desenvolvimento, considerando que a chave desse desenvolvimento reside nas relações que se estabelecessem” (Portugal, 1992, p. 124).

Em suma, todas as aprendizagens foram significativas e significantes para o grupo e também, para cada criança porque o desenvolvimento da criança é promovido “através da interação com pessoas desempenhando vários papéis primeiro, no seio da família e depois para lá da família” (idem, 1992, p. 81). O

educador deve no seu planeamento e na organização das atividades incluir “o respeito pelos interesses e motivações das crianças, o encorajamento das experiências e a promoção da cooperação entre todos os atores” (Formosinho, 2008, p. 39). A EPE “é o início de um processo educativo que resulta da interação de todos os participantes nesse processo, interação que deve estar presente ao longo da vida escolar das crianças” (Magalhães, 2007, p. 276). Portanto, da sequência das atividades desenvolvidas podemos destacar que “as vozes das crianças são escutadas no processo de construção do sentido da realidade e onde as suas falas são incorporadas na ação e na investigação” (Formosinho, 2008, p. 70) tal como foi visível ao longo de todo o capítulo.

Através deste percurso foi-se gradualmente construindo e enriquecendo a postura de profissional docente através das relações com as crianças, pais e a comunidade educativa, nas interações que se estabeleceram e se verificaram como núcleo central da educação e para a educação. Bolívar (2003, citado por Morgado & Reis 2007, p.48) afirma que o desenvolvimento profissional é “um processo contínuo de aprendizagens, que provoca mudanças na ação profissional do docente, através da forma como atribui sentido às suas experiências e como estas influenciam as suas práticas diárias”. A formação inicial permitiu o início do desenvolvimento profissional que necessita de ser continuado ao longo do percurso pessoal e profissional. Antes de terminar esta reflexão convém referir que não existem muitos registos fotográficos, porque o envolvimento com as crianças foi uma constante no desenvolvimento e no processo das atividades, esquecendo o registo das evidências pela máquina fotográfica porque o registo das emoções, da alegria e dos sorrisos ficaram na memória e na maturidade profissional edificada ao longo da PES.

2. PERCURSO FORMATIVO E VIVÊNCIAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No decorrer do percurso educativo das crianças e formativo da mestrandia foi essencial que a tríade realizasse diariamente e semanalmente momentos de reflexão, análise, partilha e planeamento. Através da observação direta e participante a díade optou por planear e conseqüentemente desenvolver um projeto intitulado “A dramatizar podemos melhorar”. O projeto desenvolvido também enriqueceu uma articulação entre as duas salas do 2º ano, do 1º CEB, onde se desenvolvia semanalmente uma articulação para implementar atividades de compreensão leitora, tal como ocorreu no desenvolvimento do projeto. Assim foi-se desenvolvendo práticas de uma forma gradual, atendendo sempre a que “um professor deve ser um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da sua comunidade educativa” (Alonso & Roldão, 2005, p. 30). Portanto será descrito, analisado e refletido o projeto supramencionado bem como, um conjunto de atividades desenvolvidas nas diferentes áreas curriculares potenciando a articulação curricular.

Assim sendo, o planeamento das atividades, tal como já foi referido orientou-se segundo os programas e as metas curriculares do 1º CEB, clarificadas e analisadas no primeiro capítulo. Assim, no planeamento das atividades, os conhecimentos prévios das crianças da turma, os interesses, as dificuldades e as necessidades foram uma constante, no sentido de promover momentos significativos de ensino e de aprendizagem. Todos estes fatores são essenciais uma vez que, “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 101). No sentido de proporcionar esses momentos didáticos, a tríade optou por conjugar as TIC com vários recursos didáticos das diferentes Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Por conseguinte, os docentes têm que

pensar numa “adequada integração e utilização da tecnologia, se queremos, efetivamente promover a criação de ambientes educativos mais ricos” (Albuquerque, Peralta, & Viseu, 2007, p. 112). Assim, no decorrer da PES foram utilizadas várias aplicações como, *classtools*, *voki*, *powerpoint*, jogo quem quer ser milionário, *classdojo*, *mindmaster*, que tinham como principal objetivo captar a atenção das crianças predispô-las para a atividades e consequentemente auxilia-las no processo de ensino e de aprendizagem.

No que se refere às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e valorizando também a sua relevância no processo de ensino e de aprendizagem foram também exploradas diferentes técnicas (teatro fantoches, teatro sombras, leitura cénica, leitura mimada, exploração das potencialidades de vários materiais da Expressão e Educação Plástica...) e recursos (baú do tesouro, caixas mistério, avental das personagens, pergaminho, instrumentos musicais...). Deste modo, o recurso às TIC e às Expressões Artísticas e Físico-Motoras em articulação com as outras áreas curriculares clarifica a ideia de que “uns aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial” (Sanchez, 2001, p. 72). Tal como foi referido no primeiro capítulo, o docente deve ajustar as suas práticas às várias mudanças que se estão a operar neste século, mas também ao contexto onde está inserido, remetendo para a caracterização do contexto e do ambiente educativo presentes no segundo capítulo.

Assim, o projeto “A dramatizar podemos melhorar” surge da observação de uma atividade desenvolvida pela professora cooperante. Esta consistiu na leitura expressiva do poema “Os extraterrestres são doidos por cuecas”, de Claire Freedman e Bem Cort. Nesta atividade a díade observou que algumas crianças se sentiram inibidas em se dirigir ao quadro interativo com o intuito de ler expressivamente, com ou sem a utilização de gesto. Portanto, a tríade partilhou e refletiu sobre o que foi observado e tentou delinear, após um análise, uma primeira atividade para compreender melhor a essência do projeto que iríamos desenvolver. Alonso e Roldão (2005, p. 77) reforçam esta

ideia quando clarificam que “a reflexão leva, necessariamente, à análise, esta acaba por funcionar como uma forma de obter *feedback* do trabalho desenvolvido (...) permitindo uma avaliação e reestruturação constante da prática”. Nesse sentido, e após uma reflexão propusemos à turma a realização de uma pequena dramatização em pares, do texto “A adivinha do rei”, de Alice Vieira presente no manual de Português. Assim, pretendeu-se observar a pertinência e necessidade de desenvolver, um projeto em torno do desenvolvimento da autoconfiança e da promoção de competências expressivas e comunicativas. Tal como afirma Sim-Sim (2001, p. 51) o desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas é “um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática”. A atividade foi desenvolvida em pares para que, as crianças que sentissem alguma inibição se apoiassem no seu par e dramatizassem o texto proposto. Vygotsky (1979) defendia a “importância do relacionamento e interação com outras pessoas como origem de processos de aprendizagem e desenvolvimento humano” (Coll et al., 2001, p. 124). A tríade refletiu sobre a atividade observada e a atividade posteriormente desenvolvida, nesse sentido tentou ao longo das várias semanas de intervenção na prática, planificar atividades que promovessem o desenvolvimento da autoconfiança e da promoção de competências expressivas e comunicativas.

Neste capítulo serão descritas e refletidas algumas das atividades desenvolvidas ao longo desse projeto, onde se valoriza o poder das artes para o processo de ensino e de aprendizagem de cada criança. Importa ressaltar que ao longo do mesmo também nos deparamos com a necessidade de desenvolver o trabalho em grupo e por esse motivo, as várias atividades que irão ser descritas e analisadas terão um enfoque particular nessa necessidade da turma. No sentido de “criar um clima de inteligência e de cooperação na sala de aula que funcione quer a nível humano, quer a nível das aprendizagens curriculares” (Sanchez, 2001, p. 84). Posto isto, o projeto tem um objetivo geral mas, no decorrer das várias atividades e através da observação direta e participante, da análise e reflexão conjunta e dos

feedbacks das crianças foram surgindo outras necessidades e interesses, que a díade tentou conciliar no sentido de potenciar o desenvolvimento holístico das crianças. Portanto, “para planejar, o professor mobiliza um conjunto de conhecimentos experiências e procedimentos que justificam e apoiam as decisões a tomar” (Leite, 2010, p. 5).

Deste modo, uma das atividades desenvolvidas intitulada “Vem aprender com os fantoches” surgiu partindo do interesse da turma por contos com temáticas diversificadas (Anexo 8 - Planificação da atividade “Vem aprender com os fantoches” e grelhas de observação). Tal como foi referido no primeiro capítulo, o programa de Português reflete sobre a importância de “ouvir ler e ler textos de literatura infantil como um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” mas também “favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2005, p.8). Compreendemos portanto, que a história selecionada, “A pequena galinha vermelha” de Debi Gliori, que integra o manual de Português, surgiu como uma estratégia para promover o desenvolvimento dos objetivos propostos. Nesta atividade em concreto recorreremos à técnica do teatro de fantoches, para dramatizar a história no sentido de criar práticas dinâmicas e criativas. Esta atividade pretendeu potenciar uma articulação curricular do Português, da Expressão e Educação Plástica e da Expressão e Educação Dramática que se verificou ao longo do projeto.

Na primeira atividade apresentamos a peça de teatro e promovemos um diálogo explorando oralmente a história. No decorrer do diálogo foi possível dinamizar uma revisão sobre os animais domésticos e algumas das suas principais características, promovendo assim uma inter-relação dos saberes com conteúdos desenvolvidos em Estudo do Meio. Num segundo momento, as crianças visualizaram um *avatar* de uma galinha. A utilização das tecnologias mais propriamente da aplicação *Voki* permite criar um *avatar* animado e verificou-se um recurso de sucesso, porque a turma interpretou a informação transmitida pelo mesmo, deste modo ficou motivada e

predisposta para a sugestão propostas. A escolha da galinha surgiu porque esse animal era a personagem principal da história. Portanto Albuquerque, Peralta, e Viseu (2007, p. 113) reforçam a ideia de que “a seleção de programas educativos reveste-se da maior importância” uma vez que, a sua escolha vai influenciar a atividade a desenvolver e tem de ser adequada ao contexto. Depois da realização e correção dos exercícios de interpretação do texto, o *avatar* da galinha propunha a criação de fantoches para a realização, em grupos da peça “A pequena galinha vermelha”.

No decorrer da atividade foi possível observar que na escolha de quem faz qual fantoche (galinha, porco, gato, pato) alguns grupos optaram por fazer uma votação, conseguindo assim um consenso democrático. As crianças dialogaram e desenvolveram a “capacidade para ouvir diferentes pontos de vista, ponderá-los e tomar decisões em conjunto” (Alonso & Roldão, 2005, p. 138). Depois, todos os grupos tiveram tempo para explorar a dramatização da peça, e no final procedeu-se à avaliação da mesma onde a Matl. partilhou que aquela atividade “é aprender Português de uma forma lúdica”. Portanto, os diálogos das crianças surgem também como *feedbacks* essenciais para o docente melhorar as suas práticas diárias, porque as crianças partilham a sua opinião sincera e assim o docente, na sua constante reflexão pôde incorporar o que as crianças pensaram. Posto isto, a utilização do teatro de fantoches possibilitou que cada grupo estivesse atrás do bímbo, e assim não tinham de encarar o público diretamente. Esta escolha também foi uma estratégia essencial porque, tal como referiu Leenhardt (1947, p.52) “o fantoche é para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança” daí a sua pertinência para esta atividade. Por isso, esta estratégia potenciou o desenvolvimento dos objetivos do projeto, uma vez que as “crianças desenvolveram ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 77).

Outra atividade desenvolvida no âmbito do projeto intitulada “Vamo-nos exprimir” tinha como objetivo dar continuidade à promoção do trabalho de

grupo (Anexo 9 - Planificação da atividade “Vamo-nos exprimir”). Nesse sentido a díade optou por utilizar o teatro de sombras, teatro imagens e vários jogos dramáticos para continuar a desenvolver a expressividade e contribuir para a desinibição e o autocontrolo. Por isso, “a prática do teatro livre, tal como a do jogo dramático, é para a criança um meio de descobrir outros modos de comunicar” (Leenhardt, 1974, p. 45). Exploramos portanto a história “O monstro das cores”, de Anna Llenas através do teatro de sombras. Importa salientar que também escolhemos esta técnica não só pelo que já foi anteriormente referido mas também, porque em atividades anteriores já tínhamos procedido à leitura cénica da história “O voo do golfinho”, de Ondjaki e também utilizamos o quadro interativo projetando uma imagem de um pântano e uma música de fundo da natureza, para dinamizar a leitura da história “Era uma árvore...”, de António Torrado.

Depois da apresentação do teatro de sombras criamos um momento de exploração e diálogo com a turma. Seguidamente, as crianças partindo das emoções retratadas na história partilharam e representaram vivências onde sentiam essas mesmas emoções. Assim, “as histórias podem ajudar as crianças a construir um vocabulário para falarem sobre as suas emoções” (Gottman & DeClaire, 1999, p. 122). Deste diálogo, o Alx partilhou que um momento onde sentiu tristeza “é quando um casal se separa”, o To. afirmou que sente raiva “quando os pais se zangam com ele”, a B. afirmou que sente medo “quando está escuro” e o Gn. partilhou que sentir calma “é estar na banheira cheia”. Estes diálogos estabelecidos com a turma são riquíssimos, também para o docente compreender melhor cada criança e as suas vivências quotidianas. Mas também, permite à criança ter uma consciência emocional isto é, “quando sentimos uma emoção, sabemos reconhecê-la, somos capazes de identificar esses sentimentos e somos sensíveis à presença de emoções nas outras pessoas” (idem, 1999, p. 74). Já no que diz respeito à mimação das emoções, o facto de este momento ter sido desenvolvido em grande grupo ajudou as crianças, que sentem maior inibição a se expressar. Nestes momentos de diálogo “se ouvirmos cuidadosamente, com o coração aberto,

podemos descodificar as mensagens que as crianças escondem nas suas interações, brincadeiras e comportamentos diários” (idem, 1999, p. 89), tal como se verificou nos relatos das crianças anteriormente citados. Posteriormente propusemos à turma serem eles, em grupos a criar as perguntas de interpretação sobre a história ouvida. Os alunos com esta atividade “terão de ser os principais atores na construção do seu saber interagindo com o próprio saber e com os outros intervenientes da situação” (Sanchez, 2001, p. 56). Desta atividade surgiram variadíssimas questões com respostas abertas e respostas fechada, nas diferentes temáticas. Desta análise, a díade percebeu a imaginação e criatividade das crianças na formulação das várias questões.

Sanchez (2001, p. 76) reforça a ideia que “o espaço é um dos aspetos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” por conseguinte a díade organizou a disposição da sala para criar uma nova dinâmica. Assim, essa organização tinha como principal objetivo que as crianças tivessem mais espaço para desenvolver a atividade de Expressão e Educação Plástica. Esta consistia na criação/decoração tanto do monstro das cores, como dos frascos das emoções em grandes dimensões. Sendo um interesse das crianças o desenho em grandes dimensões, também se afigurou como uma necessidade uma vez que, algumas demonstraram dificuldade na orientação espacial. Durante a atividade, foi possível observar num grupo em particular, que cada elemento ficou responsável por decorar/criar uma parte do monstro promovendo-se assim uma organização e um planeamento do trabalho a desenvolver. Então, as crianças tiveram de partilhar ideias e opiniões, debater sobre elas para chegarem ao um consenso do que cada um iria realizar. Deste modo, as crianças foram percebendo que “uma das regras fundamentais para o funcionamento de um grupo é a interação entre todos os seus elementos” (Alonso & Roldão, 2005, p. 144).

Nesta atividade todos os grupos só puderam utilizar colagens de diversos materiais como por exemplo, lã, tecidos, rolas, cartolinas, goma eva, papel celofane, papel crepe, botões, purpurinas, missangas, entre outros. Portanto

com a utilização destes materiais, as crianças estavam a desenvolver a sua criatividade e conseqüentemente a imaginação e o sentido estético. Mas também, se possibilitou “o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 89). Observou-se em vários grupos, que elementos com maior facilidade estavam a ajudar outros com maior dificuldade, deste modo todos estavam empenhados e motivados na atividade de criação artística. As crianças estavam a desenvolver-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Vygotsky (1979) “define como a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou mais bem preparado nessa tarefa” (Coll et al., 2001, p. 125). Quase todos os grupos organizaram os vários materiais selecionados sobre as criações tentando conjuga-los, perspectivando como iria ficar o resultado final. Assim, as crianças trabalhando cooperativamente desenvolveram o sentido estético uma vez que, reorganizaram os vários materiais escolheram os que se melhor adaptavam e por fim, criaram um consenso ao gosto de todos (Anexo 10 - Registo fotográfico do processo de criação e exposição do monstro das cores e dos frascos das emoções criados pelas crianças).

Dando continuidade à atividade, a díade organizou um conjunto de jogos dramáticos explorando também as potencialidades do espaço exterior. Estes permitem criar momentos onde “as crianças usam personagens diferentes, cenários e adereços e permite-lhes viver várias emoções em segurança” (Gottman & DeClaire, 1999, p. 90). Portanto, um desses jogos intitulado “3,2,1 Ação” consistia em que um dos elementos da díade desse uma indicação e ao mesmo tempo as crianças se virassem para o centro da roda e representassem a emoção que a indicação sugeria. Após as crianças ouvirem e interpretarem a indicação, realizava-se uma contagem decrescente, só nesse momento é que todos se viram para o centro e representavam a interpretação da emoção. No decorrer da exploração algumas crianças também puderam mencionar um momento e uma determinada emoção para

a turma representar. Durante a atividade observou-se que algumas crianças, que na sala de aula por vezes sentiam-se mais inibidas estavam a usufruir daquele momento. O facto de as crianças estarem de costas voltadas, umas para as outras e também pelo facto de a atividade se realizar em grande grupo permitiu que estas crianças não se sentissem tão inibidas em exprimir aquilo que realmente sentiam. E ao mesmo tempo “sentem satisfação e segurança em repetir, incansavelmente, sob a forma de jogo de imitação gestos que valorizam, exprimindo a força, o poder, a habilidade” (Leenhardt, 1974, p. 41).

Ao longo da exploração dos vários jogos, através de formas lúdicas e dinâmicas as crianças estavam implicitamente a desenvolver a comunicação verbal e não-verbal tanto pela partilha de ideias, como pela dinâmica do seu corpo e pelos gestos que realizavam aquando da interpretação da emoção. No final da exploração dos vários jogos dramáticos, as crianças estiveram num processo de reconhecimento das emoções, em si próprio, no outro e com o outro. Portanto, este conjunto de atividades auxiliou-as a compreender e a lidar melhor com as várias situações do dia-a-dia e a saber transmitir os sentimentos de forma natural. Portanto, a criança desenvolveu a sua linguagem de uma forma natural, expressiva e partilhada o que irá contribuir para o desenvolvimento da comunicação.

A última atividade que encerrou o projeto denominada “O teatro entrou na sala do 2ºb” pretendeu recriar vários momentos vividos ao longo do mesmo e possibilitar que as crianças representem uma pequena dramatização. A atividade iniciou-se com a livre exploração das várias potencialidades do teatro sombras, fantoches, marionetas e imagem. Para isso foi necessário organizar a sala e dispor vários adereços e materiais (marionetas, fantoches de dedo, fantoche de mão, fantoches em espeto, biombo de madeira, o biombo do teatro de sombras, o candeeiro...) para que, as crianças pudessem explorá-los como desejassem. Com esta exploração pretendeu-se que as crianças vivenciassem uma experiência teatral e pudessem criar uma improvisação partindo da exploração dos vários materiais. Posteriormente, a

díade distribui as histórias anteriormente redigidas em grupos, na atividade “Escritores de palmo e meio”. Algumas histórias representavam e espelhavam relatos, experiências de vida e vivência das crianças e que através da comunicação escrita esta pôde partilha com a turma. Num segundo momento da atividade as crianças fizeram a leitura e correção da história, em grupo atuando na ZDP de Vygotsky (1979). Em seguida construíram os adereços consoante as características das suas personagens explorando várias técnicas e potencialidades da Expressão e Educação Plástica (Anexo 11 - Registo fotográfico da dinamização da atividade “O teatro entrou na sala do 2ºb” e processo de criação dos vários adereços).

Deste modo, os adereços ajudam as crianças na sua caracterização e consequentemente no processo de transformação da personagem que estão a interpretar. A preparação dos adereços para cada peça “excita a imaginação e a criação técnica das crianças” (Vygotsky, 2009, p. 89). Depois da criação dos adereços, cada grupo ensaiou primeiramente explorando o texto e construindo pequenas falas e seguidamente, representando o texto mimando-o com gestos. Após os ensaios procedeu-se à apresentação das várias peças. Importa evidenciar que no final de cada espetáculo foi promovido um diálogo onde se abordaram as dificuldades e as aprendizagens inerentes a todo o processo da dramatização (criação do texto, dos adereços, ensaios, dramatização). Segundo Barata (1979, p.59) “a representação é um conjunto de signos verbais e não-verbais”. Portanto a dramatização encontra-se de uma forma natural, na criança e auxilia o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal uma vez que, o ator que está em cena estabelece diálogos e representa utilizando todo o corpo.

A Expressão e Educação Dramática em articulação com o Português e a Expressão e Educação Plástica, tal como foi espelhado ao longo do projeto auxilia a criança no desenvolvimento da comunicação, no planeamento, no desenvolvimento da criatividade e imaginação, uma vez que esta se empenha desde a criação da história até à representação final. Portanto, as crianças “compõem, improvisam e montam a obra, ensaiam os papéis” (Vygotsky,

2009, p. 89) e representam. O jogo de expressão dramática também “ajuda a criança a adquirir diversas aptidões, por exemplo a dominar o corpo e a procurar a expressividade” (Faure, 1982, p. 16). Deste modo, também se permite uma exploração da Expressão e Educação Físico-Mota, na medida em que a criança explorou o corpo na sua totalidade. Assim, as crianças exploram “competências representativas das ações motoras fundamentais, cujo domínio permite à criança desta idade estruturar a sua disponibilidade de adaptação aos principais tipos de atividade física” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 36). Todo este processo desenvolvido em grupo melhorou a cooperação entre todos os elementos, promoveu a partilha de ideias e opiniões, ajudou na tomada de decisão e promoveu a entreaajuda. Também as várias atividades auxiliaram a criança a desenvolver o processo de conhecimento de si mesmo e do outro. Assim, “o ambiente da aprendizagem cooperativa estabelece o contexto para os alunos aprenderem importantes competências sociais e de colaboração que irão utilizar ao longo das suas vidas” (Arends, 2008, p. 345).

Da reflexão conjunta com a turma sobre o projeto foram vários os comentários que as crianças proferiram Rt “Aprendi a trabalhar melhor em grupo”, Gn. “Ajudou-me a conhecer melhor as características e dificuldades dos amigos”, Ll “Ajudou-me a melhor nos textos por exemplo como na atividade da Galinha vermelha e de hoje.”, Mar “ Eu gostei porque fomos nós que fizemos tudo em grupos e também gostei daquele teatro de sombras do monstro das cores...”, Ev. “Eu gostei da professora escolher um de nós e imaginar e os outros tinham de representar aquilo que dizia”, An. “Para se trabalhar em grupo tem de se ter paciência”, Zo. “Ajudar os outros colegas que têm mais dúvidas”, Rt. “Tem de se ter respeito pelos amigos”, Marn. “As ideias são todas boas porque são as opiniões de todos os colegas”. Tal como já foi descrito neste capítulo, os *feedbacks* são essenciais para se conseguir perceber até que ponto as atividades foram significativas e se em cada uma delas, as crianças estavam empenhas e a desenvolver-se holisticamente.

Portanto, ao longo do projeto a participação ativa das crianças foi fulcral uma vez que, com o seu pleno envolvimento foi possível promover momentos ricos, diversificados e didáticos que favorecessem o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, Philibert & Wiel (1997 citado por Perrenoud 2000, p.63) reforça a ideia de que “o desenvolvimento da cooperação passa, então, por atitudes, por regras de jogo, por uma cultura de solidariedade, de tolerância, de reciprocidade” que foi sendo desenvolvida ao longo de todo o projeto. Com os trabalhos de grupo potenciou-se “uma comunicação mais centrada na aprendizagem que no ensino e a aplicação de todos contribui para a criação de expectativas positivas de todos os alunos” (Formosinho, et al., 1992, p. 120). O poder das Artes também demonstrou que “a criatividade manifesta-se de diversas formas designadamente na expressão oral e escrita (...), na produção de vários trabalhos, na elaboração de textos, nas criações” (Castro & Carvalho, 2006, p. 73).

Relativamente à atividade observada, desenvolvida em díade propusemos à turma a realização de um *peppy paper*. O professor tem de “aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender” (Leite, 2003, p. 23). A atividade intitulada “Exploradores por um dia” pretendia desenvolver e articular conteúdos das diferentes áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, no sentido de consolidar as aprendizagens de uma forma lúdica e didática. Primeiramente procedeu-se à exploração da caixa mistério, que se encontrava à entrada da sala, possibilitando o levantamento de hipóteses. Nesse sentido, Amor (2001, p.67) afirma que a condição fundamental para “a aquisição/aperfeiçoamento da competência numa língua é o seu uso comunicativo «Aprende-se a falar, falando»”. Depois da exploração das ideias colocamos o *avatar* de uma exploradora que pede ajuda à turma, para desvendar um conjunto de desafios. Portanto, passámos à leitura dos desafios que tanto poderiam ser da área curricular de Português, de Matemática ou de Estudo do Meio. Piaget (1974, citado por Perrenoud, 2000, p.35) afirma que o professor tem de criar

“dispositivos e sequências didáticas, para fazer com que se aprenda”. Por conseguinte, a leitura em voz alta dos vários desafios tinha como principal objetivo perceber se as perguntas estavam claras, ou se haviam dúvidas e se houvessem esclarecê-las para que o *Peddy Paper* decorresse como planejado (Anexo 12 - Desafios do *Peddy Paper*).

Iniciamos o jogo distribuindo o material necessário, os blocos para o registro das respostas, um lápis e uma borracha. Arends (2008, p.462) afirmava que “o professor constitui normalmente grupos heterogêneos de alunos e proporciona a diferenciação de tarefas dentro dos vários grupos”. Assim, os grupos já estavam organizados, para uma melhor gestão do tempo e também no sentido de promover grupos heterogêneos, tal como refere o autor, para proporcionar a promoção do trabalho cooperativo e a atuação na ZDP Vygotsky (1979). A atividade decorreu no espaço exterior nesse sentido, Hohmann e Weikart (1997), afirmam que o espaço exterior escolar não potencia apenas habilidades motoras, mas proporciona também momentos de interação, exploração, experimentação e descoberta. Pereira (2002) refere que as crianças constroem ideias sobre o mundo à volta, sobre os fenómenos que experimentam. Assim o professor proporciona experiências diversificadas e “diretas, em 1ª mão, fazendo apelo à interação física entre as crianças e o mundo” (idem, p.84).

Desta forma as crianças foram realizando os vários desafios em equipa e à medida que iam respondendo pediam à professora da sua cor, um novo desafio e assim sucessivamente até terminar o tempo. Depois os responsáveis da semana, já na sala de aula, distribuíram uma folha por cada criança onde estavam discriminadas as várias perguntas. Uma vez que, estas questões pretendiam ser uma forma de consolidação dos vários conhecimentos desenvolvidos nas semanas anteriores foi fundamental, que todas as crianças pudessem acompanhar a correções e colocar dúvidas sempre que estas surgissem. No decorrer da correção deparamo-nos com o fator tempo e optamos por terminar a mesma posteriormente, privilegiando uma análise e um esclarecimento mais detalhado de cada questão. Uma vez que, a

resolução das questões “envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, e a interpretação dos resultados finais” (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 5).

Portanto, voltamos a apresentar o *avatar* da exploradora onde esta felicita toda a turma pela participação e deixa-lhes outra pista relativamente à caixa mistério. Este mistério criado em torno daquele recurso potencia a imaginação e a criatividade das crianças que por sua vez “pode gerar atitudes de auto-confiança e auto-estima, tão importantes em cada pessoa” (Castro & Carvalho, 2006, p. 75). No final da atividade, todas as crianças receberam um prémio e enquanto os distribuíamos proporcionamos um momento de diálogo, com o intuito de as crianças avaliarem a atividade e partilharem uns com os outros o que mais gostaram e porquê. Amor (2001, p.69) clarifica que “a comunicação resulta sempre de um esforço de adequação e de cooperação, desenvolvimento em maior ou menor grau, pelos parceiros que nela intervêm”. Assim, estes momentos devem ser interpretados como meios ricos onde as crianças desenvolvem aprendizagens nas diferentes áreas curriculares, pois “através do jogo a criança experimenta o mundo, testa novas possibilidades, troca de papéis, expressa desejos e fantasias ampliando o seu universo” (Fortaleza & Consolaro, p. 649) (Anexo 13 - Recursos utilizados e desenhos ilustrativos da atividade desenvolvida). Portanto, a atividade permitiu às crianças fazerem várias relações com atividades que tinham desenvolvido anteriormente, possibilitando uma relação de conceitos, experiências e expectativas mas não só, partilharem também dificuldades e entreajudaram-se. Segundo Cohen (1986 citado por Formosinho, et al., 1992, p.121) “o trabalho de grupo permite do ponto de vista social, melhorar as relações interpessoais aumentando a confiança e a amizade e ensina aos estudantes competências de trabalho em grupo”. Nesta atividade em particular importa refletir sobre o momento de pós ação com a supervisora

institucional uma vez que, estes momentos são de extrema importância pois permitem uma reflexão e uma análise mais objetiva da ação.

Relativamente a uma atividade desenvolvida no âmbito da Expressão e Educação Musical esta surgiu, no seguimento de um conjunto de atividades articuladas desenvolvidas em torno da música “As Palavras Mágicas”, de Sofia Ribeiro. Com a exploração desta música desponta a possibilidade de a turma realizar um miniconcerto fazendo a própria interpretação da música explorada. As crianças ficaram bastante entusiasmadas com essa possibilidade, portanto num primeiro momento as crianças ensaiaram a letra da música estrofe a estrofe. Depois cantaram-na com voz grossa, voz fina, num intensidade normal, alta, baixa, a sussurrar até chegarmos a uma situação essencial para a divisão da música. Este consistiu na criação de um momento de pergunta resposta, através da divisão das estrofes e da turma em dois grupos. As crianças nesta faixa etária estão no processo de desenvolvimento da musicalidade, sendo este “um processo gradual, dependente do domínio de capacidades instrumentais, da linguagem adequada, do gosto pela exploração, da capacidade de escutar” (Departamento da Educação Básica, 2004, p.68).

Dando continuidade à atividade, uma vez que esta foi faseada entre a manhã e a tarde, exploramos primeiramente o corpo com vários sons, criando vários ritmos e composições com palmas, estalar de dedos, batimentos nas pernas, pés, entre outros. Assim, “os jogos de exploração e vivências musicais são pontos de partida para a aquisição de conceitos que enriquecem a linguagem e o pensamento musical” (idem, 2004, p.71). Deste modo, as crianças ao explorarem as potencialidades de Expressão e Educação Musical desenvolvem jogos de exploração com a voz por exemplo, sendo que esta é o instrumento primordial da criança, e é um modo natural de esta se expressar e comunicar. Por conseguinte, num segundo momento estivemos a aquecer as cordas vocais, fazendo vários exercícios de respiração, controlo vocal e também, entoamos várias notas em crescendo e diminuendo. Depois de termos explorado o corpo na sua totalidade, passamos para a nomeação e

exploração de diferentes instrumentos musicais como, clavas, maracas, xilofone, metalofone, triângulo e guitarra. Nesta atividade, todas as crianças puderam tocar, explorar e manipular os vários instrumentos. Durante a atividade observou-se que a grande maioria das crianças raramente contactava com instrumentos musicais, ora porque não sabiam identificá-los e nomeá-los ora porque não sabiam como utilizá-los para produzir som. Deste modo, o professor observa intencionalmente os seus alunos e valoriza “o respeito pelos interesses e motivações da criança, o encorajamento da experimentação e a promoção da cooperação entre todos” (Formosinho, 2008, p. 39).

Por último, voltamos a explorar a música “As Palavras Mágicas” introduzindo duas vozes alternadas. Para isso foi preciso redefinir a organização da turma em dois grupos, atribuindo a cada um o que deveriam cantar e quando. Após vários ensaios as dinâmicas já estavam bastante bem assimiladas, e por isso optamos por escolher gestos aleatórios, conjugando as ideias de todos, com o intuito de embelezar o miniconcerto por exemplo, na representação do Bom Dia as crianças espreguiçavam-se e na representação do Obrigado levantavam os dois braços no ar com os punhos fechados. Na escolha dos gestos foi necessário desenvolver uma votação democrática entre as crianças promovendo “interações orais ao mesmo tempo que negociam em conjunto significados e resoluções de problemas” (Arends, 2008, p. 462). Por último, fomos à sala do 1º ano apresentar o nosso miniconcerto e propor que utilizassem mais vezes as palavras mágicas. A educação é um “ato que implica um forte envolvimento pessoal e uma apropriação do comando das situações, para que cada criança e jovem, na escola, aprenda a “ser” e a “tornar-se” (Leite, 2003, p. 168).

Neste percurso também o professor e neste caso a mestrande, ao longo da PES refletiu e escutou a voz de todas as crianças, no sentido de propor atividades que fossem ao encontro das necessidades, interesses e dificuldades de cada uma. Nesse sentido, durante o percurso formativo e as vivências no 1º CEB, as várias reflexões diárias e as reflexões em tríade possibilitaram

como clarifica Roldão (1998 citado por Leite 2003, p.56) “capacitar o profissional com os meios para ir à procura dos saberes novos de que irá necessitar ao longo do seu percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que serão da sua responsabilidade resolver”. Em suma, o profissional docente está sempre em constante formação e crescimento derivado da sua constante reflexão.

METARREFLEXÃO

Neste momento de reflexão final de um percurso desenvolvido partilha-se a ideia que a prática educativa afirma quando diz que é considerada “como um ponto de partida, como um eixo de formação como objeto de reflexão e de construção e finalmente, como objeto de transformação” (Latorre, 2003 citado por Alonso & Roldão 2005, p. 68). Por isso, o trabalho desenvolvido em tríade tanto no contexto da EPE como no 1º CEB foram essenciais para permitir um crescimento diário e constante.

Os diálogos, a troca de conhecimentos e a partilha de vários conteúdos, materiais, estratégias permitiu que se desenvolvesse um trabalho de uma forma apoiada e reflexiva com o objetivo de investigar, de uma forma indagadora a sua prática e na sua prática. Assim, e tal como afirma Leite (2010, p.33) “o desenvolvimento profissional do professor passa também por situações de apoio interpares” que nesta caso foram essenciais ao longo de toda a PES. Durante este percurso o incansável auxílio e disponibilidade de ambas as orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais permitiram o contínuo esclarecimento de dúvidas, a partilha de ansiedades e inquietações e a reflexão conjunta das práticas com vista ao melhoramento das mesmas. O contacto constante com as orientadoras cooperantes bem como com as supervisoras institucionais permitiram o contínuo esclarecimento de dúvidas, a partilha de ansiedades, dentro e fora do período de estágio. Através deste contacto diário mas também via correio eletrónico permitiu a partilha de materiais encontrados, a discussão de ideias e pontos fundamentais sobre a planificação da ação, e sempre que necessário reuníamo-nos para dialogar sobre o percurso que estava a ser desenvolvido e em que medida era necessário melhorar e refletir mais sobre a PES.

Assim, no meu ponto de vista, esta forma de trabalhar cooperativamente verificou-se como uma mais-valia pois, sempre que surgia alguma dúvida ou

era necessário algo específico havia a entreaajuda e o reforço positivo para continuar esta jornada. Mas também permitiu refletir mais sobre a ação e na ação, como forma de propor práticas mais significativas para todas as crianças. O desenvolvimento da PES em díade também se verificou como um ponto-chave no desenvolvimento porque ambas nos apoiamos, nos entreaajudamos, partilhamos dúvidas, receios e ansiedades e quando este percurso se faz ao lado de outra pessoa podemos desenvolver-nos mais e melhor porque extraímos o melhor uma da outra.

Deste modo, e refletindo agora sobre a observação direta e participante esta permitiu ao longo da PES dar um especial enfoque aos interesses, às necessidades e curiosidades das crianças em ambos os contextos. Dessa observação e constante reflexão propôs-se práticas que dessem sentido à ação desenvolvida. Para tal, o diário de formação surge como um registo que “é a tradução material de ideias, decisões e justificações tomadas e constitui um guião cronológico de todo o trabalho desenvolvido” (Alonso & Roldão, 2005, p. 78). Uma vez que, a mestranda compilava algumas fotografias da PES e também escrevia diariamente de forma descritiva e reflexiva sobre as vivências do dia, as várias dinâmicas, as atividades desenvolvidas, alguns diálogos das crianças o que se verificou essencial não só na redação do relatório final de estágio mas também, como recurso de crescimento pessoal e profissional.

Por conseguinte, durante a PES continuamente promoveu uma “reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (Leite, 2003, p. 54). Todos estes momentos contribuíram para que, a elaboração das planificações fossem sempre propostas de uma forma refletida e analisada. Roldão (2009, citado por Leite 2010, p.16) reflete sobre que “Ensinar é fazer aprender, o que pressupõem uma intencionalidade muito específica, a qual exige conceção estratégica da forma pela qual se promove essa aprendizagem”. Portanto a ação foi desenvolvida perspetivando um clima de respeito, cooperação e superação, pois só assim é que seremos futuros profissionais docentes capazes de respeitar as crianças, os outros

intervenientes do processo, de questionar e analisar as práticas propostas, no sentido de promover a melhor atividade para aquelas crianças em particular.

O facto de ao longo da PES terem sido criados vários laços de amizade, confiança e ajuda, com as crianças através das várias atividades desenvolvidas mas também, dos jogos espontâneos no espaço exterior durante o período de intervalo, potenciou um aspeto crucial para o desenvolvimento harmonioso das mesmas. No meu entender uma boa relação do profissional docente com as suas crianças pode auxiliar a criação de momentos de aprendizagem mais ricos e significativos, pois as crianças estão envolvidas num ambiente seguro e de plena confiança o que ajudará o processo de desenvolvimento. A participação ativa das crianças e os *feedbacks* sinceros proferidos nos momentos de diálogo ajudaram muitas vezes a conceber que “o professor é um eterno aprendiz” (Alonso & Roldão, 2005, p. 30). Nesse sentido, as crianças também nos ajudam a crescer, a olhar e a ter uma perspetiva diferente das realidades da vida uma vez que, o adulto por vezes está sobrecarregado com os seus problemas e ansiedade e esquece a essência de usufruir dos pequenos momentos que a vida lhe proporciona.

Nesta reflexão final, importa referir que a PES desenvolvida nos dois contextos permitiu à mestranda questionar-se sobre si enquanto pessoa e enquanto futura profissional, pois a formação inicial “nunca deve ser vista como um final mas como um repto que, bem lançado, nos instiga ao aperfeiçoamento” (idem, 2005, p. 30). Esta influência incentivou a continuar o desenvolvimento de boas práticas, em que se promovam atividades integradas nas diferentes áreas, tanto na EPE como no 1º CEB, através da planificação com os interesses e necessidades de cada criança, com a reorganização e a transformação do ambiente educativo, no sentido de este ser mais um elemento que auxilie a criança no seu potencial desenvolvimento.

Em síntese, e tal como clarifica Sanches (2001, p. 46) “aprende-se quando se faz coisas boas, mas também quando se erra” porque é nesses momentos que se cresce e que se aprende a viver e a lutar por aquilo em que se acredita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: Retirado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf> em 09 junho 2017.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal - Conceção e Práticas*. (org.) Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almeida SA.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologias*. (6ª ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (Trad. Faria. A.). (7ª ed.) Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Assembleia Geral nas Nações Unidas. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de Unicef: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf em 10 maio de 2017.
- Baracho, N. (2011). *A documentação na abordagem Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*. São Paulo: Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação.
- Barata, J. O. (1979). *Didática do Teatro*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2005). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, G., & Carvalho, M. (2006). *A criatividade na educação*. (org.) Açores: Universidade dos Açores - Centro de Estudos Filosóficos.

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula Novas perspectivas para a ação pedagógica*. (trad. Eufrazio, J.) Lisboa: ASA Editores II SA.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C. Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico - 1º Ciclo (4ª ed.)*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Dinis T. (2007). *Redescobrir Vigotsky*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância. (trad.). Retirado de <http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html> 24 em maio de 2017.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família A Caminhada de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. (3ª ed.) Porto: Asa.
- Doin, G. (Realizador). (2012). *A Educação Proibida* [Filme]. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y> em 16 abril 2017.
- Edwards. (1999). Aspectos Gerais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação para a primeira infância*. Porto Alegre: Artemed.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. (org.) Porto:Porto Editora.
- Faure, G. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. (trad. Ruas, M.). Lisboa: Estampa.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. (rev. Victória, C.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. (coord.) Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. (org.) Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., Campos, B. P., Haste, H., Diaz-Aguado, M., Marques, R., Veiga, M. A., . . . Andringa, D. (1992). *Formação Pessoal e Social*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Porto.
- Fortaleza, S., & Consolaro, M. (n.d.). *Estimulação das Múltiplas Inteligências por meio de Jogos Educativos em Crianças da 3.ª Série*. Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - Campus de Assis.
- Gonçalves, E. (1991). *A Criança descobre a Arte*. Portugal: Raiz Editora Lda.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. (trad. Sousa, A. R.). Lisboa: Pergaminho.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. (trad. Águeda, H.M & Neto, M. L.). (4ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2001). *O Jardim de Infância e a Família - As fronteiras da cooperação*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a Expressão Dramática*. (trad. Simões, M. F.). (2ª ed.) Lisboa: Estampa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: Asa.
- Leite, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. (org.) Porto : Porto Editora.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos. (online), 16 (1). Retirado de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/926-7759-1-PB%20(2).pdf em 8 de maio de 2017.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da ação de ensinar*. (coord.) Costa, N. Aveiro: Universidade de Aveiro Campos Universitário Rio de Santiago.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Martins, G. d. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Retirado de http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf em 11 junho 2017.
- Mbuyamba, L. (9 de março de 2006). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Retirado de Repositório Digital da Universidade da Beira Interior - uBibliorum: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1436/7/l.Doc2.%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20Sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Art%C3%ADstica.pdf> em 21 de dezembro de 2016.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (4ª ed.) Lisboa: DEB.
- Morgado, J. C., & Reis, M. I. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. (org.) Portugal: Cadernos CIED.
- Nóvoa, A., & Popkewitz, T. S. (1992). *Reformas Educativas e Formação de professores*. Lisboa: EDUCA.
- Patrício, M. F. (1987). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Sociedade Editora e Distribuidora de Livros Lda.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. (trad. Ramos, P. C.). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola pode esperar: textos de intervenção sobre educação de infância* Porto: Edições ASA.

- Ribeiro, C. & Marques, P. (2010). Projecto educativo de agrupamento de escolas: um contributo para a sua compreensão. (online) Retirado de <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4833/1/8%20%20Projecto%20Educativo%20de%20Agrupamento%20de%20Escolas%20Um%20contributo%20para%20a%20sua%20compreensao.pdf?ln=pt-pt> em 22 junho 2017. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). *Diários Colaborativos de Formação: A Co-Construção de Saberes Profissionais pela Pluralidade de Sentidos*. Retirado de <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=7751784217241901> em 25 novembro 2016.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. d., Félix, P., Perdigão, R., . . . Almeida, S. (2017). *Organização escolar: o tempo*. Retirado de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf em 9 junho 2017 Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Roldão, M. d. (2004). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. (2ª ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. d. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. (3ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Salazar, M. C. (2006) *La Investigación-Acción Participativa: Inicios y Desarrollos*. Madrid: Popular
- Sanches, A. (2 de julho de 2016). *Novas orientações para o pré-escolar são claras: crianças não devem ser classificadas*. Retirado de Público:<https://www.publico.pt/2016/07/02/sociedade/noticia/novas-orientacoes-para-o-preescolar-sao-claras-criancas-nao-devem-ser-classificadas-1737059> em 21 de janeiro de 2017.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1o Ciclo do Ensino Básico* (org.) Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler.* (org.) Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na Educação.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança: Na Reforma Educativa.* ASA.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a Arte na Infância.* (trad. Pereira M. S.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil.* Porto Alegre: Artmed.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento de Escolas de Águas Santas. (2016-2019). *Projeto educativo 2016-2019.* Retirado de <https://portal.aescas.net/documentos/pe> em 26 de abril de 2017.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Determinação da introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à*

definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Lei n.º5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei n.º49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Ribeiro, D. (2016-2017). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada.* Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

NM