ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Mafalda da Costa Oliveira

Relatório de Estágio

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

JULHO 2019

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Mafalda da Costa Oliveira

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

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

JULHO 2019

As asas dos pássaros têm penas. As asas das pessoas têm palavras. Mas nem todas as palavras ajudam-te a elevares-te. Só as palavras que expressam claramente como te sentes aumentam as tuas possibilidades de voar.

(Guimarães, 2017, s/p)

Agradecimentos

Lembro-me de ser criança e brincar ao faz-de-conta. Faz-de-conta que sou professora e faz-de-conta que os nenucos são os meus alunos. Agora, o faz-de-conta tornou-se realidade e vejo o meu sonho concretizar-se.

Foi um percurso longo mas muito gratificante e só tenho a agradecer àquelas pessoas que caminharam comigo lado a lado.

Agradeço à minha família, aos meus pais e a minha irmã gémea, pelo amor e paciência incondicionais. Vocês são o meu porto de abrigo.

Aos meus amigos que, direta ou indiretamente, estiveram sempre presentes e em especial à minha parceira de estágio Inês. Sem saber bem como, duas personalidades tão diferentes como as nossas encontraram um ponto de equilíbrio e complementaram-se ao longo deste percurso.

Agradeço às minhas professoras orientadoras Deolinda Ribeiro e Susana Sá por todo o apoio, ensinamentos e confiança que depositaram em mim. Também às minhas orientadoras cooperantes por me ajudarem a crescer enquanto pessoa e profissional. Foram, sem dúvida, pontos de referências para mim.

Por fim, mas não menos importante, agradeço às “minhas” crianças, pois todos os dias aprendia mais um bocadinho com cada uma delas.

A todos vocês, o meu muito obrigada do fundo do coração!

Resumo

A Prática Educativa Supervisionada afigura-se como um elemento fulcral na formação docente, tendo sido basilar para a construção do presente Relatório de Estágio no âmbito da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

O vaivém entre teoria e prática constitui-se como fundamental neste percurso formativo e, como tal, procurou-se que a reflexão e a articulação estivessem patentes entre os diferentes capítulos do Relatório de Estágio. Consequentemente, este documento objetiva a construção de conhecimentos que suportem a formação profissional docente, caracterizada por uma postura reflexiva e investigativa. Estas ações próprias da metodologia com características de investigação-ação preveem a melhoria progressiva da prática. Para tal, o enfoque recai na ação, apesar de as várias fases desta metodologia, como a observação, planificação e reflexão, serem cruciais e se apresentarem relacionadas entre si.

Com efeito, e acreditando que cada contexto é singular, importa conhecer as suas especificidades com vista à adequação das atividades. Só assim será possível transformar a prática, tal como é ambicionado pela investigação-ação.

Destaca-se a perspetiva socioconstrutivista pelo facto de, não só ter sido a perspetiva adotada, como os seus princípios terem orientado a prática educativa.

De um modo geral, através da observação e da prática, verificou-se que os pressupostos considerados no seu decorrer trazem, efetivamente, benefícios para a aprendizagem. Acrescem ainda os efeitos positivos do processo de estágio relativamente à prática educativa da mestranda.

Palavras-chave: criança, prática educativa, socioconstrutivismo, colaboração, investigação-ação.

Abstract

The Supervised Educational Practice is a key element in teacher education, being the basis to the construction of this Internship Report in the field of Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education.

The interplay between theory and practice is fundamental to this training course and, as such, we sought that reflection and articulation were evident in the different chapters of the Internship Report. Consequently, this document aims to build knowledge that supports professional teacher training, characterized by a reflexive and investigative posture. These methodology actions with research-action characteristics seek the progressive improvement of the practice. Therefore, the focus lies on action, although the multiple phases of this methodology, such as observation, planning and reflection, are crucial and interrelated.

In fact, assuming that each context is unique, it is important to know its specificities so that activities are well-suited. Only in this manner will it be possible to transform the practice as it is aimed by research-action.

The social constructivism perspective is particularly important as it was the theoretical perspective adopted, and its principles guided the educational practice.

Generally, through observation and practice, it was verified that the considered assumptions in the process of learning brought, effectively, benefits to learning. In addition, there were positive effects of the internship process on the master's student educational practice.

Key-words: child, educational practice, social constructivism, collaboration, action-research.

ÍNDICE

Lista de abreviações, acrónimos e siglas vi

Introdução 1

Capítulo I – Enquadramento teórico e legal 3

1. A importância do perfil duplo do docente 4

1.1. Especificidades da Educação Pré-Escolar 12

1.2. Especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico 18

Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação 26

1. Caracterização do contexto de estágio 26

1.1. Caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar 29

1.2. Caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico 36

2. Metodologia de Investigação 43

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

1. Colorindo aprendizagens na EPE 47

2. Reciclando olhares no 1º CEB 63

Metarreflexão 79

Referências 83

Legislação e outros documentos 100

LISTA DE ABREVIAÇÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática Educativa Supervisionada

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

Decreto-Lei – Decreto-Lei

IA – Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-Infância

AE – Aprendizagens Essenciais

EB – Educação Básica

PEI – Programa Educativo Individual

EE – Educadora Estagiária

PE – Professora Estagiária

FT – Ficha de Trabalho

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, concretamente na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES). Considerando este período como fundamental na formação docente, a reflexão escrita apresenta-se como elementar para o término desta etapa. Adota-se, assim, uma postura indagadora e reflexiva acerca da prática, que ofereceu oportunidades de construção de conhecimento com enfoque principal no saber fazer, por influência do processo de vaivém entre ação e reflexão.

A PES envolveu dois períodos de formação, considerando o perfil duplo deste mestrado, que contou com um total de 440 horas nos contextos da prática educativa. Ambos foram realizados na mesma instituição educativa. O estágio na EPE foi desenvolvido com um grupo de 19 crianças com idades entre os quatro e os seis anos, uma das quais portadora de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Por sua vez, o estágio no 1º CEB foi realizado no 4º ano de escolaridade, com um total de 24 crianças, cujas idades estavam compreendidas entre os nove e os 11 anos. Destas, apenas 23 frequentavam o ensino regular, uma vez que uma delas estava inserida no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), pelo facto de estar totalmente dependente de terceiros. Em ambos os casos, a inclusão esteve sempre presente, ao abrigo do Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, de 6 de julho.

Neste enquadramento, o relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos, que se articulam entre si e culminam com uma Metarreflexão. Assim sendo, no primeiro capítulo, "Enquadramento teórico e legal", procura-se referenciar autores cujas perspetivas sobre educação sustentaram a prática educativa e tornaram possível a sua transformação gradual em *praxis* educativa. São também objeto de fundamentação alguns referentes legais e

reflexões emergentes da prática, como nos casos do desenvolvimento da criança, da gestão flexível do currículo ou da constante reflexão e colaboração entre os intervenientes no processo educativo.

O segundo capítulo, "Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação", tem como objetivo dar a conhecer os contextos onde a PES foi desenvolvida, tendo um papel preponderante na posterior planificação de atividades e reflexão sobre as mesmas. Note-se que, para tal, importa observar, pelo que foram utilizadas características da metodologia de Investigação-Ação (IA), também explanada neste capítulo.

Confluem no terceiro capítulo todos os aspetos anteriormente mencionados e, como tal, a "Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos" pretende descrever, analisar e refletir acerca de algumas atividades desenvolvidas. Essencialmente neste capítulo, a reflexão é essencial, permitindo melhorar a prática. Não obstante, esta ideia ou valor da reflexão esteve presente ao longo de todo o relatório.

Para finalizar, é na "Metarreflexão" que é apresentado um olhar retrospetivo e um posicionamento crítico do estágio, permitindo um melhoramento e consequente transformação da prática.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

> "Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação de entre teoria e prática e assenta na reconstrução de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria"
>
> (Alarcão, 1996, p. 98)

No presente capítulo abordam-se os quadros teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica tanto da EPE como do 1º CEB, pois nada substitui o conhecimento, que é essencial na prática docente (Nóvoa, 2017). Também Leonardo da Vinci afirmou que "Aprender é a única coisa que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende" (citado por Martins, 2014, p. 6), fortalecendo a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem devem ser incrementados e encarados como um processo contínuo na sua formação.

Com efeito, e tendo em conta que o vaivém entre teoria e prática é imprescindível e deve ser uma constante ao longo da prática, serão apresentados não só alguns pressupostos teóricos e legais subjacentes à PES, como também alguns paradigmas educacionais relevantes e que estiveram submetidos à reflexão. Desta forma, em primeiro lugar, será feita uma abordagem geral aos aspetos comuns e considerados pertinentes aos dois níveis educativos e, por sua vez, os subcapítulos seguintes debruçar-se-ão nas especificidades associadas a cada um dos níveis, relacionando-se com a EPE e o 1º CEB, respetivamente.

1. A IMPORTÂNCIA DO PERFIL DUPLO DO DOCENTE

Na atualidade, é consensual que a criança deve ser encarada como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Deste modo, a aprendizagem apresenta-se como algo que lhe é intrínseco e natural, cabendo à educação a promoção das suas motivações, com vista a fomentar o desenvolvimento holístico das suas capacidades (Portugal, 2009). Perante isto, a Lei de Bases do Sistema Educativo veio estabelecer o direito à educação, o qual pressupõe uma ação formativa guiada para, entre outos aspetos, auxiliar o desenvolvimento integral da personalidade e o progresso social (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º). Como forma de dar resposta a esta necessidade, o sistema educativo português abrange três tipos de educação: a educação pré-escolar (complementar à ação educativa familiar), a educação escolar (que abarca os ensinos básico, secundário e superior) e a educação extraescolar (que apresenta uma grande variedade de atividades de natureza formal e não formal) (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 4.º). De facto, a sociedade está cada vez mais exigente, sendo que aquilo que as crianças aprendem contribui para o desenvolvimento progressivo da sua cidadania (Barbosa, Pereira, Lins & Mical, 2016).

Neste sentido, tanto a educação pré-escolar como a educação escolar têm um papel relevante, sendo imperativo que haja uma "sequencialidade progressiva" na articulação entre os ciclos, a qual visa complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Similarmente, é possível verificar que o perfil geral de desempenho é comum para educadores e professores, evidenciando a importância do perfil duplo da docência, sensibilizando o Educador para uma melhor fluência, articulação e adaptação entre ciclos (DL 240/2001, de 30 de agosto).

A transição entre níveis de educação é algo que requer cuidado e atenção, nomeadamente quando esta é entre a EPE e o 1º CEB, uma vez que podem causar alguma perturbação emocional e/ou social nas aprendizagens (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, s/d, citado por Vasconcelos, 2009a). Essas

consequências serão visíveis através dos comportamentos e atitudes das crianças, motivo pelo qual o docente do perfil duplo deve atenuar estas diferenças, tornando a mudança mais suave. Porém, só quando a Lei n.º 5/97 (de 10 de fevereiro) entrou em vigor, é que a EPE se tornou parte integrante da educação básica, mais concretamente, a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida (artigo 2.º). Delors et al. (1998) afirma que esta é um indispensável 'passaporte para a vida' permitindo que, aqueles que dela beneficiam, possam dar continuidade à construção do seu futuro enquanto aprendentes.

Outro aspeto de grande relevo tem que ver com o envolvimento familiar, sendo importante que a família esteja a par do que implica toda a mudança de ciclos para, consequentemente, conseguir apoiar as crianças (Pereira, 2015). No entanto, esta perceção nem sempre foi tão clara como é hoje. Só a partir de 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas (Direção-Geral da Educação), foi reconhecida às crianças uma identidade distinta da dos adultos, com a necessidade de proteção e cuidados especiais. No seguimento desta mudança de paradigma, as crianças adquiriram direitos específicos, nomeadamente aquele que diz respeito à educação, aspeto crucial para o seu desenvolvimento. Este aspeto está também plasmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reafirma "o direito à educação de todos os indivíduos (…) independentemente das diferenças individuais" (p. vii). Consequentemente, torna-se essencial a prática de um ensino centrado na criança, que contribuirá tanto para o sucesso educativo como para a inclusão de todos.

Efetivamente, é preciso olhar para a diversidade como uma mais-valia, pois "para construir uma escola de todos e para todos é (…) também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola" (Rodrigues, 2013, p. 15). Também Freire (2008) afirma que a inclusão é um direito fundamental ao qual todas as crianças devem ter acesso, independentemente das suas características. Podemos, portanto, definir a

inclusão como a "inserção nas atividades produtivas mas também na sua dimensão intelectual (…), permitindo ao indivíduo «poder sentir-se ator social, que intervém no seu meio, sujeito criador, livre e autónomo»" (Sacristán, citado por Diogo, 2008). Por esse motivo, com o DL n.º 54/2018 (de 6 de julho), o governo "aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social" (p. 2918).

Neste seguimento, o profissional da educação terá de recorrer a recursos e estratégias diversificadas, com vista a chegar a todos os alunos, demonstrando "um conhecimento pedagógico e didáctico fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto de sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores" (Fernandes, 2004, p. 9).

Com efeito, quando o Educador tem esta preocupação, ele está a fazer uma diferenciação pedagógica, que consiste na "adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem" (Tomlinson, 2008, p. 20). Assim, o profissional não só adapta os materiais e recursos como também os constrói de acordo com as características do grupo-turma, por forma a proporcionar aprendizagens significativas. Note-se que esta adaptação e construção deve ocorrer tendo em consideração os níveis de desenvolvimento adequados às especificidades de cada criança. Por outras palavras, significa que, para além das crianças que revelam dificuldade, importa também não descurar as restantes para que não se sintam desmotivadas e tenham igualdade de oportunidades de aprendizagens que respeitem o seu nível de desenvolvimento. Por esse motivo, a diferenciação pedagógica é bastante pertinente, uma vez que cada indivíduo possui diferentes tipos de inteligências, as quais podem (e devem) ser desenvolvidas (Silva, 2017).

Contudo, será dado enfoque às teorias cognitivistas, em concreto, à teoria defendida por Gardner (1995). Segundo este autor, existem oito tipos de inteligências múltiplas: a inteligência linguística (capacidade de utilizar as

palavras eficazmente); a inteligência lógico-matemática (capacidade lógica, matemática e científica); a inteligência espacial (capacidade de criar um modelo mental e manobrá-lo); a inteligência musical (capacidade associada à música); a inteligência corporal-cinestésica (capacidade de expressão através do uso do corpo); a inteligência interpessoal (capacidade de perceber as outras pessoas); a inteligência intrapessoal (capacidade de autoconhecimento e ação com base nele); e a inteligência naturalista (capacidade de diferenciar ou categorizar espécies de fauna e flora). Ao longo da PES foram mobilizadas algumas inteligências, como é o caso da linguística, da lógico-matemática, da musical, da corporal-cinestésica e da interpessoal e intrapessoal. Desta forma, pretendeu-se desenvolver as diferentes capacidades das crianças, articulando-as também com os seus interesses e necessidades de aprendizagens.

Este pensamento levou à prática de um ensino baseado no socioconstrutivismo, segundo o qual o desenvolvimento do aprendiz é otimizado com a condução das ações proporcionadas pelo docente, que adota o papel de mediador das aprendizagens (Boiko & Zamberlan, 2001). Este conceito teve origem na perspetiva de Piaget e Vygotsky, articulando-se com a aprendizagem significativa de Ausubel, que acontece quando a criança relaciona o conteúdo com os seus conhecimentos prévios e atribui um significado próprio aos conteúdos apreendidos (Barros & Pessanha, 2012; Birrada & Festas, 2005). Para que haja uma aprendizagem significativa, torna-se crucial refletir acerca do ambiente educativo, uma vez que este vai para além do espaço físico. Assim, o ambiente "corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem" (Forneiro, 1998, citado por Durli & Brasil, 2012, p. 113), não se tratando apenas da organização dos materiais, mas também das interações e comunicação que se estabelecem (Fernandes, 2005, citado por Gomes, 2015).

Efetivamente, no 1º CEB o ambiente educativo é crucial, sendo um fator influenciador da aprendizagem. Nesta perspetiva, o espaço físico da sala é um local de aprendizagem por excelência e onde as crianças passam a maior parte do tempo, desenvolvendo não só as suas competências académicas mas

também as sociais e morais (Gomes, 2015). De acordo com o mesmo autor, importa que seja flexível para que se possa organizar tendo em conta o tipo de atividade a realizar. Por sua vez, Teixeira e Reis (2012) afirmam que não há uma maneira correta de organizar a sala e, em específico, as mesas, como por exemplo em filas, agrupadas, entre outros. No que se refere às mesas em fila, estas podem não possibilitar uma interação entre colegas tão significativa, mas, principalmente no 1º ano, permite que as crianças olhem para o professor e visualizem a forma como este escreve, auxiliando no seu desenvolvimento da motricidade fina. Por outro lado, as mesas organizadas em grupos permitem que haja uma maior interação e partilha de ideias, fomentando o trabalho em grupo e permitindo que as crianças se ajudem entre si. Nestes casos, é importante ter em consideração o número de elementos por grupo e a sua constituição ao nível das aprendizagens de cada um dos integrantes, por forma a construir grupos equilibrados apesar da heterogeneidade apresentada – aspeto abordado no capítulo inicial. Esta situação foi evidente ao longo da PES, uma vez que a sala de aula se encontrava organizada com as mesas em filas viradas para o quadro. Porém, quando era necessário, a sua organização era alterada com vista a acolher o trabalho que seria desenvolvido, como aconteceu com o Projeto *UKids,* durante o qual as mesas foram agrupadas.

De facto, o socioconstrutivismo atribui grande importância à relação que o aluno estabelece com o saber, conferindo um papel de relevo ao Educador na mediação e apresentação de ferramentas que potenciem o seu desenvolvimento (Birrada & Festas, 2005). Além disso, tendo em consideração que os indivíduos crescem e se desenvolvem em interação com os outros, é importante que tenham esse espaço para partilhar os seus conhecimentos e se entreajudarem, apoiando-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1991).

O socioconstrutivismo vai contribuir, igualmente, para a existência de experiências e aprendizagens significativas que irão promover a autonomia da criança (Freire, 1996). Esta pode ocorrer em dois níveis: por um lado, ao nível da cognição (demonstrando-se autónoma em expressar a sua confiança, o seu

espírito de cooperação e a sua capacidade de expor a opinião sem receios); e, por outro lado, ao nível comportamental (revelando uma participação ativa na sociedade) (Steinberg & Silverberg, 1986).

Por sua vez, a autonomia vai ser potenciada através do trabalho cooperativo, que pressupõe que os alunos trabalhem em conjunto, criando "um ambiente mais rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente" (Fernandes, 1997, p. 564) e possibilitando o desenvolvimento cognitivo e motivacional (Bessa & Fontaine, 2002). De facto, os momentos de entreajuda entre as crianças permitem que estas consolidem os seus conhecimentos, sem ser necessária a intervenção do Educador (Sutherland, 1996).

Tal como mencionado, o trabalho cooperativo permite que a criança desenvolva a sua autonomia e as suas competências sociais, em interação com os outros, motivo pelo qual se articula com o socioconstrutivismo (Silva, 2009). Aquando da realização deste tipo de trabalho, é importante que as crianças tenham noção da responsabilidade tanto individual como grupal, com vista a que alcancem o objetivo estabelecido (Lopes & Silva, 2010). Da mesma forma, assume um caráter de grande relevo a comunicação estabelecida entre os intervenientes, por forma a facilitar a partilha de informação e ideias (Dias, 2009). A relevância que se atribui a estes pressupostos reside no facto de terem sido o suporte da ação em muitos momentos do processo de formação profissional.

Neste âmbito, o educador/professor deve ter o cuidado de construir grupos de trabalho equilibrados, tendo por base o número adequado de elementos e os níveis de desenvolvimento cognitivo de cada criança. Assim, todos os intervenientes terão um papel ativo e estarão envolvidos na tarefa; caso contrário, as interações e a participação dos mesmos ficarão comprometidas, assim como o desenvolvimento das suas competências.

Este tipo de trabalho está relacionado com cinco princípios fundamentais: a espera, a coerência, a humildade, o respeito e o desapego. Nesta situação, é espectável que os intervenientes sejam coerentes quanto ao que dizem e

fazem, sejam humildes (partilhando os seus conhecimentos), respeitem as opiniões de todos e pratiquem o desapego do conhecimento (não achando que possuem mais conhecimento do que os restantes) (Fazenda, 2008).

Este tipo de trabalho pode ser posto em prática tendo por base as características da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que promove a construção de novos conhecimentos através de um percurso que se vai progressivamente construindo e que, no final, dá lugar a uma partilha de conhecimentos (Vasconcelos et al., 2012). A MTP abarca características específicas, que lhe conferem um caráter metodológico, devendo ser adaptada ao público-alvo e às circunstâncias que surgem.

De acordo com Leite, Malpique e Santos (1993), a MTP encontra-se organizada em três etapas distintas: a identificação/formulação do problema, a pesquisa/produção e a apresentação/globalização/avaliação final. A identificação/formulação do problema diz respeito ao primeiro momento de reflexão sobre a temática em questão e pressupõe a divisão do grupo em grupos mais pequenos para que cada um se debruce sobre uma situação, sem nunca esquecer a sua finalidade. A pesquisa/produção é a ocasião do trabalho de campo, análise da informação recolhida e desenvolvimento do trabalho. Por último, a apresentação/globalização/avaliação final é integral e proporciona a consciencialização das questões tratadas (Leite et al., 1993). Nesta etapa fundamental são refletidas questões como o funcionamento do grupo, as competências sociais utilizadas e, ainda, os objetivos (Lopes & Silva, 2010). Desta forma, as crianças fomentam a sua autonomia, aspeto fulcral promovido por esta metodologia educativa, uma vez que é necessária a tomada de decisões, a distribuição de tarefas e a gestão tanto de aspetos de ordem afetiva como de ordem temporal.

Fica, mais uma vez, evidenciada a importância do conceito de Vygotsky (1991) acerca da ZDP e na qual assenta o pressuposto de que a criança consegue realizar melhor as tarefas quando é apoiada. A ZDP apresenta-se, então, como uma janela de oportunidades para as crianças, sendo que o Educador se torna num mediador das tarefas, nas quais pode e deve

predominar a cooperação entre criança e adulto (Marques, s/d). Com efeito, a ajuda ativa e a participação guiada são aspetos de grande importância para Vygotsky (Präss, 2012). Para tal, algo imprescindível à prática tem que ver com a ligação estabelecida entre o profissional docente e a criança, descrita naquilo a que Nóvoa (2009) designou por "tato pedagógico" – noção que recai na capacidade de relação e comunicação estabelecida adulto-criança.

Algo que também enriquece a prática em ambos os níveis de educação tem que ver com a coadjuvação. Efetivamente, esta permite que se faça um acompanhamento mais individualizado dentro da sala de aula e acontece quando um professor de outra área vai dar apoio a uma criança específica. Contudo, o professor coadjuvador deve ir para a aula já a saber o que vai ser trabalhado e ter os seus materiais preparados, pois tem de haver colaboração para o resultado ser eficaz. A coadjuvação prende-se, assim, com a formação de uma equipa educativa através de um trabalho colaborativo entre docentes, sendo que, "Havendo coordenação e compreensão dos professores em presença, os alunos (…) são os principais beneficiários" (Guinote, 2016, s/p). O par pedagógico inspirou-se neste conceito e desenvolveu uma experiência similar ao longo da PES no 1º CEB com a criança H., ao qual era dedicado um tempo específico. Cada elemento da díade estava ciente do trabalho que seria concretizado para conseguir apoiar a criança ao longo do dia. Importa salientar que o próprio nunca se sentiu discriminado e que, ao longo do tempo, foram surtindo resultados muito positivos. Isto aconteceu pelo facto de o H. nunca ter saído da sala, o que permitiu que acompanhasse a sequência da aula, beneficiando com estes dois aspetos.

Esta forma de trabalhar – em colaboração – permite que conhecimentos e saberes concorram para um trabalho articulado e pensado conjuntamente (Canha & Alarcão, 2011; Roldão, 2007). Consequentemente, o currículo torna-se mais adaptado ao contexto, contribuindo para a aprendizagem e educação de todas as crianças (Leite & Pinto, 2016). De facto, o trabalho colaborativo exige um constante diálogo e reflexão entre profissionais, introduzindo

mudanças que levam à melhoria do ambiente educativo e, consequentemente, da Educação (Carrilho, 2011).

1.1. Especificidades da Educação Pré-Escolar

A EPE, de caráter facultativo, apresenta-se como a primeira etapa da educação básica do processo educativo ao longo da vida, destinando-se às crianças com idade a partir dos três anos e até ao ingresso no 1º CEB (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). De acordo com esta Lei, neste nível educativo, prevê-se o desenvolvimento holístico das crianças, tanto ao nível pessoal como social, proporcionando experiências democráticas, significativas e diversificadas, sem descurar o respeito pelas características individuais de cada uma. As primeiras aprendizagens afiguram-se como cruciais, cabendo à EPE a promoção de condições que favoreçam a aquisição das demais competências. Contudo, algo que importa ter em consideração é que "as crianças se desenvolvem e aprendem [num ambiente em que] a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados" (p. 8) e, por isso, as suas características são não só reconhecidas como também valorizadas (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Como já foi referido no início deste capítulo, a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e, neste seguimento, as relações estabelecidas com os adultos e outras crianças influenciam as oportunidades de aprendizagem. Por esse motivo, estas interações são tidas como experiências sociais, que concorrem para o seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2008; Lopes da Silva et al., 2016). Todos os conhecimentos prévios das crianças devem ser considerados, como é caso das suas experiências, pensamentos e motivações, pois irão influenciar as suas atitudes e pensamentos (Zabalza, 1992). Para tal, importa que o educador crie ambientes favoráveis à aprendizagem, os quais concorrem para o desenvolvimento das

diversas competências, mas, acima de tudo, pelo facto de as crianças se sentirem seguras. O educador assume um papel primordial no que concerne à promoção de atividades que criem condições para a construção das competências das crianças, gerindo de forma eficaz o currículo e o ambiente educativo (DL n.º 241/2011, de 30 de agosto).

Para tal, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) no ano de 1997, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. No entanto, foi no ano de 2016 que foram homologadas as novas OCEPE, conforme o Despacho n.º 9189/2016, de 19 de julho, tendo surgido da necessidade de adequar as orientações às transformações que ocorreram na educação. As OCEPE "Como referencial é, simultaneamente, genérico (…) e comum" (p. 12), não substituindo nem se opondo à decisão pedagógica do educador, uma vez que este exerce uma atividade profissional que é autónoma, contextualizada – e, por isso, intencional – e de relacionamento interpessoal (Bertram & Pascal, 2009).

Desta forma, é possível afirmar que estas têm como objetivo orientar o processo educativo e a construção e gestão do currículo. Lopes da Silva et al. (2016) organizaram este documento em três secções: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e respetivas transições. Este foi o suporte para a ação educativa, considerando a sua pertinência e articulação entre as demais áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

Com efeito, importa olhar a criança como sujeito e agente do processo educativo, situação diferente há uns anos atrás. Por esse motivo, as capacidades das crianças devem ser reconhecidas, promovendo a sua crescente autonomia e participação (Hohmann & Weikart, 1997). Assim, as áreas há pouco mencionadas, encaradas como "âmbitos de saber", apontam para uma Educação que se debruça em múltiplos tipos de aprendizagem, conhecimento, atitudes, disposições e saberes-fazer (Lopes da Silva et al., 2016).

Ainda assim, e para promover o desenvolvimento e aprendizagem como aspetos indissociáveis, importa que o educador possua uma perspetiva holística, integradora e globalizante das diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016). É importante destacar o *aprender a fazer* e o *aprender a aprender*. O primeiro – aprender a fazer – é preconizado como sendo uma das principais aptidões que tornam o ser humano capaz de enfrentar situações imprevisíveis (Delors et al., 2010). Por sua vez, o segundo – aprender a aprender – diz respeito à gradual tomada de consciência da criança acerca da forma como realiza o seu processo de aprendizagem e de si enquanto aprendente (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a criança promove a sua própria autonomia e persistência face a desafios encontrados.

Note-se que, durante o processo de aprendizagem, importa o poder de resiliência demonstrado e posto em prático pela criança, sendo, também este, um processo dinâmico e variável ao longo do tempo e das situações. Ou seja, a capacidade que cada um tem em persistir e continuar a aprender apesar da frustração, aspeto que também é influenciado pelo ambiente que as rodeia. Porém, importa salientar que também as interações estabelecidas entre os indivíduos (tanto as outras crianças, como educadores e outros membros da comunidade escolar) desempenham um papel fulcral na construção do próprio conhecimento.

Isto torna-se possível de alcançar quando o educador tem em consideração as perspetivas, construtivista e socioconstrutivista, previamente abordadas no início deste capítulo e que remetem para a promoção de ambientes pedagógicos nos quais as crianças interagem e constroem aprendizagens em participação (Oliveira-Formosinho, 2008). Ora, a MTP integra estas características, uma vez que se centra no desenvolvimento de projetos orientados pelas crianças, pelo que lhes é assegurada a voz ativa, e pela educadora. Isto torna-se importante para o crescimento pessoal da criança, uma vez que ela é tida como um ser consciente e capaz (Gambôa, 2011; Katz & Chard, 1997). São desenvolvidas competências sociais e comunicacionais, a partir das quais as crianças aperfeiçoam as suas interações e,

progressivamente, aprendem a ser e agir como um cidadão democrático, uma vez que estão inseridas numa comunidade (Sarmento, Fernandes, & Tomás, 2017; Clark & Moss, 2001).

Note-se que o estabelecimento de um ambiente democrático instaura um clima de vivência com uma dinâmica equilibrada entre os interesses individuais e aqueles que são partilhados. Este aspeto conflui na "aquisição de competências básicas essenciais aos cidadãos que pretendemos ver crescer" (p. 49) e, por esse motivo, importa que a sala de atividades seja um espaço aberto à negociação com o intuito de partilhar opiniões para procurar atingir o bem-estar coletivo (Duque, 2014).

Tal como é defendido por Dewey (2007), a democracia ocupa um lugar de destaque na Pedagogia-em-Participação, pelo facto de todas as intervenções das crianças serem valorizadas da mesma forma. Isto torna-se importante aquando do desenvolvimento de projetos, que remetem para um estudo pormenorizado sobre um tópico específico que é do interesse do grupo e, por isso, desenvolvido num trabalho conjunto com o educador. Para tal, importa que seja feito um trabalho de pesquisa no contexto, assim como posterior planificação e intervenção, uma vez que o objetivo é dar respostas aos problemas encontrados (Leite et al., 1993; Katz & Chard, 1997). Desta forma, a responsabilidade e oportunidade atribuídas às crianças para que estas tomem decisões manifestam-se nos mais variados níveis, como o cognitivo, emocional, social, moral e estético. Por conseguinte, é fomentado o seu desenvolvimento pleno, uma vez que é assim que elas devem ser vistas (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante todo este processo, o *feedback* assegura-se como um aspeto crucial da interação pedagógica, pelo facto de transmitir informações importantes que, tanto podem partir das crianças como do educador em relação às expectativas, dificuldades ou vontades de cada parte. Contudo, quando o *feedback* é atribuído pelo adulto, importa que este tenha em conta a adequação do seu discurso, pois o que for dito terá impacto não só nas

disposições das crianças para aprenderem como também nas suas identidades enquanto aprendentes (Folque, 2012).

Note-se que estes tópicos se inserem numa perspetiva mais global, ou seja, interdisciplinar, uma vez que se encontram interligados entre si. De facto, a criação de um clima democrático nos processos educativos pressupõe que haja liberdade para se comunicar e valorizar a partilha de *feedback* de todos os atores. Com similitudes ao nível do construtivismo e socioconstrutivismo, também o Movimento da Escola Moderna (Vasconcelos et al., 2011; Folque, 1999; Folque, 2014) se orienta para processos educativos em que a criança é o foco da ação. Mais concretamente, neste modelo "As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas" (p. 5), no qual o adulto apenas acompanha e observa o desenrolar das atividades (Folque, 1999). Ainda de acordo com esta autora, uma das finalidades deste movimento é a iniciação às práticas democráticas, no qual o papel do grupo no processo de aprendizagem ganha realce.

Progressivamente, a perspetiva de Vygotsky em relação à ZDP, previamente desenvolvida neste relatório, tem muitas similitudes com as características pedagógicas do Movimento da Escola Moderna. E, uma vez que cada metodologia pedagógica influencia e é influenciada por outras, também a abordagem *High Scope* se mostra relevante na prática por promover o desenvolvimento das crianças e da sua aprendizagem com enfoque na dimensão cognitiva e também social e emocional (Gomes, 2007).

Um modelo pedagógico é, então, um referencial teórico que conceptualiza a criança e o seu processo educativo, traduzindo-se num referencial prático, uma vez que permite refletir de forma sustentada acerca do antes, durante e após a ação (Oliveira-Formosinho, 2008; Bertram & Pascal, 2009). Com efeito, o Movimento da Escola Moderna e a abordagem *High Scope* mostraram-se relevantes para o desenvolvimento da prática educativa, uma vez que os seus princípios são compatíveis com o pretendido.

É de ressalvar que, durante todo o processo educativo, o brincar assumiu um papel de grande destaque, pois fomenta o desenvolvimento dos interesses das crianças na tomada de decisões, na resolução de problemas, no correr riscos e, consequentemente, é promovida a sua autonomia de pensamento e ação. A criança exprime, também, a sua personalidade como ser singular e único, desenvolve a sua curiosidade e criatividade, estabelece relações entre diferentes aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa, assumindo a responsabilidade pelas suas decisões (Lopes da Silva et al., 2016). Isto significa que se desenvolvem globalmente através do brincar, ampliando conhecimentos acerca do mundo que a rodeia.

As brincadeiras tanto podem ser orientadas pelo adulto como de escolha livre da criança. Por um lado, a brincadeira é orientada quando a atividade é proposta e, tal como o próprio nome indica, mediada pelo adulto, tendo intencionalidade educativa que se expressa nos objetivos específicos; por outro lado, o brincar livre remete para aquela que surge da iniciativa da própria criança (Ganhão, 2017). Efetivamente, ambas as oportunidades de jogo da criança fornecem informações relevantes ao educador a diferentes níveis – expressivo, linguístico, matemático, científico ou relacional – tornando possível que este parta de interesses, curiosidades ou dificuldades demonstradas durante os momentos de jogo de escolha espontânea, princípios que nortearam a PES, uma vez que a criança esteve no epicentro da ação educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Importa referir que ambos os tipos de brincar se complementam, pois, apesar de a segunda não ter uma intenção educativa é, sem dúvida, muito importante. De acordo com a literatura, destacando, entre outros, Lopes da Silva et al. (2016), a sala de atividades é um espaço relevante para o brincar das crianças, potenciando aprendizagens. De modo complementar, o espaço exterior é um local privilegiado pelas crianças porque "têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, (…), etc.) que, por sua vez, podem

ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Por esse motivo, cabe ao educador refletir acerca das múltiplas potencialidades dos diversos espaços com vista a que a criança consiga tirar o máximo proveito das situações em que está inserida. Neste sentido, impera um clima de aprendizagem pela ação, uma vez que implica a manipulação, ou seja, a ação direta sobre os objetos e/ou materiais, ou, ainda, ao nível das interações (Hohmann & Weikart, 2009).

Assim sendo, ressalva-se o educador como um guia das ações das crianças, cabendo-lhe o papel de dinamizar e organizar o ambiente educativo e as atividades previstas, que devem ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Não obstante, esta promoção deve ser feita de forma participada, democrática, promotora da cooperação e, caso seja necessário, negociada. Acima de tudo, o educador deve manter presente que tanto a sua postura como as ações são tidas como um exemplo para o seu grupo de crianças, aspetos que se refletirão no comportamento dos mais novos (Folque 2014; Niza 1998). A sala do Jardim-de-Infância (JI) é considerada como uma comunidade de aprendizagem, uma vez que, tanto crianças como adultos "tomam decisões em conjunto, e são aceites os diferentes contributos (…) [havendo] a valorização da aprendizagem, considerada como um processo social de atribuição de significado no diálogo com os outros, em que são utilizados os instrumentos culturais da nossa sociedade" (Folque, 2012, p. 87).

1.2. Especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico

O sistema educativo português prevê uma articulação e sequencialidade progressiva entre os ciclos. Por isso, o 1º CEB tem "a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico" (ponto 2), objetivando "o desenvolvimento da linguagem oral e

a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora" (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 3, alínea a). Também neste ciclo de ensino se verifica um regime de monodocência, no qual apenas um professor é responsável pela aprendizagem das crianças, pondo em evidência a ligação estabelecida aluno-professor ou ainda, para além destes papéis, enquanto criança-adulto.

Num primeiro momento, importa perceber a diferença entre currículo e programa. O currículo remete para uma ação pedagógica mais abrangente que os programas, que estão incluídos no currículo (D'Hainaut, 1980, citado por Resende, 2013) e que remetem para o "corpo de aprendizagens (…) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa para se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória" (Roldão, 2013, p. 131). Como consequência, vai sendo formado "um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas" (Roldão, 2013, p. 131).

Foi este conceito de currículo que fez surgir o desenvolvimento curricular, o qual é "utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa" (Neves, 2011, p. 16). Ribeiro (1992) defende que o currículo "contém o enunciado das finalidades e objectivos (…), propõe (…) uma seleção e organização de conteúdos de ensino, (…) sugere modelos, métodos e atividades de ensino-aprendizagem (…); inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem" (p. 1). Ainda, a nível curricular, a integração assume quatro dimensões que devem ser interligadas aquando da elaboração dos projetos curriculares: "a integração das experiências dos alunos; a integração dos conhecimentos; a integração social; e a integração dos professores", uma vez que todos estes intervenientes vão desenvolver um papel ativo no que concerne à aprendizagem (Alonso, 1996, p. 70). Tendo em conta estas quatro dimensões, foi desenvolvido um projeto curricular na PES, que partiu do Projeto *UKids* com a temática da reciclagem e que se encontra explanado no terceiro capítulo.

Por sua vez, os Programas e Metas Curriculares revelaram-se demasiado extensos, não permitindo uma boa consolidação das aprendizagens e, mais ainda, eram tidos como um obstáculo à inclusão dos alunos com NAS, dificultando a prática da diferenciação pedagógica (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Por esse motivo, o DL n.º 55/2018, de 6 de julho estabeleceu um novo currículo, com vista a que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes previstas no Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório e suportadas pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Foram, então, homologadas as Aprendizagens Essenciais (AE), que têm sido construídas a partir dos Programas e Metas Curriculares e que funcionam como uma base comum para a aprendizagem de todos. Neste momento, estão em vigor ambos os documentos, sendo considerado um ano de transição para que, no próximo ano, as AE sejam o principal documento orientador.

Com efeito, este constitui-se a par com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), que também fornece informação acerca das competências que estes devem alcançar e assentam em três elementos: os conhecimentos (o que os alunos devem saber), as capacidades (os processos cognitivos necessários para aprender) e as atitudes (o saber fazer). Este tem um caráter abrangente, transversal e recursivo, respeitando todos os alunos, o que, por outras palavras significa que este documento se sedimenta numa base humanista, prevendo que os alunos tenham uma participação cívica, ativa, consciente e responsável (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Este documento também se apresenta como uma referência para a organização do sistema educativo, cuja finalidade é a de "contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva" (Martins et al., 2017, p. 8).

Importa, após este enquadramento teórico, referir as áreas fundamentais nas quais as AE assentam, salientando a existência de um documento para cada ano (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Estas assentam em seis áreas fundamentais, que são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a

Educação Artística (Artes visuais, Expressão dramática/teatro, Dança e Música), a Cidadania e Desenvolvimento e a Educação Física. Quanto à sua organização, as AE possuem quatro parâmetros, entre os quais o organizador; os conhecimentos, capacidades e atitudes; as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno; e os descritores do perfil do aluno. Concretamente, no primeiro integram os domínios; no segundo aquilo que o aluno deve ficar capaz de realizar e/ou conhecer tendo em conta o domínio; no terceiro exemplos de ações a desenvolver na disciplina; e no quarto as competências que os alunos devem desenvolver (Direção-Geral da Educação, 2018).

Importa, igualmente, analisar a matriz curricular do 4º ano, uma vez que foi neste ano de ensino que foi desenvolvido o estágio e é também neste documento que se encontra estabelecida uma estimativa da carga horária semanal para cada área. O professor tem autonomia para gerir o currículo de forma flexível, estando o mesmo preconizado por Roldão (1999) quando afirma que a gestão flexível do currículo pressupõe "decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, [e] com que resultados" (p. 25).

Como áreas primordiais temos o Português e a Matemática, ambos com uma carga horária de um mínimo de 7 horas; o Inglês, com um mínimo de 2 horas; o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, para as quais estabeleceram o mínimo de 3 horas; o Apoio ao Estudo, com 1,5 horas no mínimo e que tem como objetivo ajudar os alunos a criarem hábitos e métodos de estudo; e a Oferta Complementar, cujas atividades a desenvolver devem visar a educação para a cidadania e com o mínimo 1 hora (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo I, a que se refere o artigo 39.º). Ao abrigo do decreto previamente enunciado, o artigo 9.º, ponto 1, o Inglês foi definido como obrigatório no currículo a partir do 3º ano – "A disciplina de Inglês inicia-se, obrigatoriamente, no 3.º ano de escolaridade e prolonga-se nos 2.º e 3.º ciclos, num total de sete anos" (p. 6066).

Ora, importa que o docente faça uma gestão flexível do currículo. É facto que o professor deve cumprir as horas estipuladas para cada área, contudo, afiguram-se como uma orientação, não inviabilizando a sua gestão. Esta ideia era já defendida por Roldão em 1999 e em 2018 existiu a possibilidade de reforçar esta necessidade de gestão flexível com o projeto de autonomia e flexibilização curricular (Cosme, 2018). Assim, o professor tem ainda 25% do currículo para gerir de acordo com as necessidades, interesses e características do grupo (Trindade & Cosme, 2010).

Quando prevaleciam na íntegra os Programas e Metas Curriculares não existia uma grande possibilidade de pôr em prática uma gestão flexível do currículo. Por esse motivo, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, afirma que a construção de um currículo adequado ao século XXI, no qual existe liberdade e respeito pela autonomia das instituições e docentes, oferece condições de resposta aos desafios apresentados. Porém, face à diversidade presente numa sala de aula, é importante que o docente tenha em mente dois aspetos: por um lado, as aprendizagens comuns que são essenciais para o aluno adquirir na escola e, por outro lado, o facto de o currículo dever ser pensado para o contexto e para as aprendizagens dos alunos em questão (Roldão, 1999).

Para que seja possível pôr em prática a gestão curricular, é necessário que seja concedida autonomia e liberdade às comunidades educativas. Mais uma vez, torna-se evidente a importância dada a uma escola que preza pela inclusão e que "exige a conciliação do ensino de todos e a aprendizagem de cada um através da implementação da flexibilidade curricular e da diferenciação pedagógica" (Machado, 2017, citado por Palmeirão & Alves, 2017, p. 29).

Neste sentido, um currículo flexível possibilita a interdisciplinaridade, sendo esta articulação entre conteúdos que permite dar sentido às aprendizagens (Leite, 2012), uma vez que para vários conteúdos existe um tema aglutinador (Apple & Beane, 2000). Leite (2012) faz a distinção entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para esta autora, a multidisciplinaridade requer que as disciplinas estejam organizadas de forma hierárquica e, apesar de existir uma fronteira entre elas, pontualmente

estabelecem relações entre si; a interdisciplinaridade remete para a valorização de determinadas disciplinas que apresentam um elo de ligação entre si, propiciando um olhar global dos conteúdos; e, por fim, a transdisciplinaridade diz respeito à máxima coordenação entre as disciplinas, havendo, ainda assim, conhecimento sobre as bases de cada uma delas. Com efeito, dada a sua importância ao longo das planificações a díade procurou promover a articulação entre as diversas áreas de saber, incluindo igualmente aquelas que estão menos presentes na matriz, como é o caso da Expressão Plástica.

Assim, são as práticas diferenciadas do currículo que vão permitir que o professor o aborde tendo em conta as características do seu público-alvo (Neves, 2011). Ainda assim, importa que este não baixe o nível de exigência de forma a facilitar a aprendizagem do aluno, pois, nesse caso, estaria a diminuir as suas oportunidades para aprender de forma significativa. Neste sentido, dois aspetos cruciais são a planificação e a avaliação.

No entanto, se pensarmos no papel que os professores, na sua maioria, concedem ao manual, verificámos que a prática de gestão flexível fica comprometida. Com isto, o papel central que o aluno deve ocupar na sala de aula é transferido para o manual, sendo este recurso a gerir toda a organização curricular. De facto, tem-se verificado que os docentes estão demasiado dependentes do manual, talvez por conferir alguma segurança e conforto aquando da prática. Com base no DL n.º 369/90, de 26 de novembro, o manual escolar é um "instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, (…) mudança de atitudes e (…) aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas" (artigo 2.º). Fica evidente que o manual escolar tem um caráter que lhe permite ser um mero orientador tanto para o docente como para o aluno, descentralizando-se do processo de ensino (Rebola, 2015). Também Morgado (2004) vem defender esta perspetiva quando afirma que "a aprendizagem actual e do futuro requer que se utilizem outros meios e outros conteúdos informativos" (p. 56) para além daquilo de que se dispõe

regularmente – o manual escolar. Este aspeto refletiu-se ao longo da prática pedagógica, uma vez que se procurou utilizar o manual escolar de forma articulada com outros recursos como, por exemplo, os digitais por serem do interesse da turma.

Por fim, a avaliação assume-se como um exercício importante tanto para o professor, que reflete acerca das suas estratégias e acompanha a evolução da turma, como também para os alunos na sua individualidade. Contudo, isto vai para além da escola, professor e alunos, considerando que a família desempenha um papel crucial (Sacristan, 1996). Com efeito, este elemento requer bastante atenção por estar intimamente ligado ao processo educativo, tido como "processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas" (artigo 23º, p. 1124) e cujo primordial é o de melhorar o ensino e a aprendizagem (DL n.º 17/2016, de 4 de abril).

Este documento integra também as modalidades de avaliação, que podem ser diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º) e que remetem para uma avaliação interna das aprendizagens. Por esse motivo, a avaliação diagnóstica diz respeito ao momento no qual avaliam sempre que necessário, como forma de verificar a evolução; por sua vez, a formativa "assume um caráter contínuo e sistemático" (p. 1125), cujos meios de recolha de informação devem ser diversificados de acordo com as aprendizagens e circunstâncias; e a sumativa, a acontecer no final de cada período letivo e que pressupõe um juízo global para a obtenção de uma classificação (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º-A). Igualmente pertinente é a autoavaliação, que preconiza a participação dos alunos no momento de avaliação. Isto pressupõe que as crianças façam uma reflexão e se expressem de acordo com a sua opinião, sendo que este momento de escuta pode fornecer ao profissional docente bastantes informações relevantes e, ao mesmo tempo, a criança desenvolve competências sociais e comunicacionais.

Vieira (2013) reforça esta ideia afirmando "que todos possuem alguma capacidade de autorregulação, [logo] caberá à escola fazer com que a mesma

seja trabalhada e desenvolvida" (p. 137), conferindo às crianças uma crescente autonomia. A díade de estagiárias, também acreditando na importância da autoavaliação, dedicou um momento a esta modalidade no final do Projeto "Reciclar Adiciona Valor", no âmbito do *UKids*.

Assim sendo, algo comum às três modalidades tem que ver com o facto de a avaliação dever ser vista como um instrumento que oferece informação tanto ao aluno como ao professor, e que permite que este último reformule a sua prática (Diogo, 2010).

É possível concluir que o professor

> "é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido" (Alonso & Roldão, 2005, p. 16).

Efetivamente, articulando com o seu perfil de desempenho acima apresentado, pode-se afirmar que o profissional de educação desempenha a função de ensinar com vista a proporcionar o trabalho de aprender (Perrenoud, 2003), com base nos documentos orientadores, mas com uma margem de autonomia e gestão flexível do currículo.

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

Este capítulo apresenta a instituição educativa na qual foi exercida a PES, bem como os contextos da EPE e do 1º CEB. Segundo Bronfenbrenner (1996), importa compreender o contexto educativo pela articulação que ocorre entre os processos, as pessoas, o contexto e o tempo.

Além disso, será abordada a metodologia de IA, que tem como principal objetivo a investigação de um problema e posterior transformação na ação. Esta pressupõe a constante reflexão da prática, algo imprescindível e que esteve presente durante todo o estágio.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A instituição educativa na qual foi desenvolvida a PES, situada numa zona periférica do Porto, tem contado com um acréscimo populacional fomentado pela sua proximidade ao centro da cidade. Como consequência, evidencia-se a grande heterogeneidade não só a nível populacional e multicultural, mas também relativamente ao nível económico, social e até da própria escolarização (Plano de Turma, 2018). Para além disso, é uma localidade que dispõe de serviços de transportes públicos, escolas e comércio.

O agrupamento, constituído no ano de 2008, integra quatro Escolas Básicas (EB) com Jardim de Infância e uma Escola Básica e Secundária, sendo esta a escola-sede, e tem como missão proporcionar às crianças um "espaço de aprendizagem e de interação, onde (…) 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" (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016/2019, p. 12). Para tal, além da oferta curricular que conta com a EPE e os Ensinos Básico e Secundário, a instituição dispõe também de diversos grupos de oferta formativa que visam o acompanhamento e desenvolvimento das capacidades das crianças, tais como as Atividades de Complemento Curricular, as Atividades Extracurriculares e as Atividades de Animação Sociocultural. Estas últimas subdividem-se em Atividades de Animação de Apoio à Família para a EPE e a Componente de Apoio à Família para o 1º CEB. O agrupamento oferece também estruturas de apoio como, por exemplo, a Educação Especial, os Núcleos de Apoios Educativos para os variados níveis educativos e necessidades, um Serviço de Psicologia e Orientação e ainda Serviços de Ação Social Escolar. No que se refere ao Plano Anual de Atividades, este prevê a celebração dos Dias Mundiais/Internacionais, Visitas de Estudo e promoção de atividades de lazer. O agrupamento conta, ainda, com apoios provenientes da Câmara Municipal, da Junta de Freguesia, da Associação de Pais, entre outros, estando inserido no Projeto+, que tem como horizonte a mudança e a preparação da escola para o futuro (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016/2019). Para além disso, no 1º CEB, é ainda desenvolvido o Projeto Ler+, fomentado pela Biblioteca Itinerante, que vai à escola uma vez por mês, dando oportunidade aos alunos de requisitarem livros mensalmente.

Em particular, a EB1/JI inaugurou o seu polo principal no ano de 2006/2007, sendo que em 2014 contou com algumas obras de reconstrução, resultando na ampliação do espaço, nomeadamente a construção da área da EPE. Atualmente, este centro escolar conta com 11 salas, oito das quais estão designadas para a lecionação do 1º CEB, duas para o JI e uma funcionando como CAA. Esta é uma unidade de apoio às crianças multideficientes, com casa de banho adaptada às suas necessidades.

Concretamente, a área comum do JI está decorada com algumas pinturas e/ou colagens feitas pelas crianças e é composta por duas salas (com 19 e 25 crianças, respetivamente). Para além disso, tem uma área de cabides e mesas

para que possam guardar os seus pertences, uma casa de banho, a área comum com colchões, brinquedos, televisão e mesas a formarem uma grande fila utilizada nas festas de anos, lanches da tarde e atividades desenvolvidas pela animadora no prolongamento. Quanto ao espaço exterior, este é composto por uma área com duas árvores de fruto e flores e um espaço amplo, ambos cimentados; tem, ainda, outra área em relva com um jardim, árvores, a área de relaxamento (para a leitura) e a horta pedagógica com o caixote da compostagem.

Por sua vez, no 1º CEB existem duas salas de 1º ano, uma sala de 2º ano, três salas de 3º ano e duas salas de 4º ano. Possui, ainda, uma cantina com cozinha, dois pequenos gabinetes (para atendimento de encarregados de educação e apoio educativo), um polivalente (destinado ao acolhimento das crianças, festas e aulas de educação física), uma sala dos professores, duas casas de banho para os docentes e quatro para as crianças, uns arrumos e um campo de jogos. Apesar de o espaço exterior ser grande e conferir liberdade a todas as crianças, o campo de jogos conta apenas com um campo de futebol cimentado e duas balizas, sendo que o restante se resume a paralelos e areia batida. Quanto ao espaço verde, este é diminuto, não sendo permitido que as mesmas brinquem nesses locais. Ora, tendo isto por base, torna-se impossível a frequência nestes espaços quando as condições meteorológicas não são as melhores. Relativamente ao espaço interior, as condições são boas, porém revela-se limitado para acolher todas as crianças quando o clima não possibilita a permanência no exterior (Cruz, 2013). Não obstante, é um espaço sóbrio, decorado com alguns quadros e bancos grandes de madeira, sendo que, por vezes, são colocados alguns painéis para alertar para comportamentos inadequados.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

> "Este [Educação Pré-escolar] é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, (…), em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente".
>
> (Costa in Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 4)

O grupo de crianças da sala 1, em concreto, é composto por 19 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que 11 são do sexo masculino e oito do sexo feminino. Este é caracterizado por uma heterogeneidade a nível etário, mas também ao nível do desenvolvimento integral. Não obstante, é um grupo muito curioso e ativo, algo evidente tanto dentro como fora da sala de atividades e, especificamente, nos momentos de jogo de escolha espontânea. Além disso, revelam bastante interesse pelos livros e pela natureza, fomentado pelo projeto de leitura previamente referido e pela horta pedagógica.

O Projeto Curricular do Grupo prevê a exploração das diversas áreas da sala de atividades, assim como projetos que surjam de temáticas do interesse do grupo. Desta forma, não são pré-definidos, mas existe liberdade para serem construídos ao longo do ano letivo.

De entre as 19 crianças, o Gl. está sinalizado com NAS, estando diagnosticado com Paralisia Cerebral – Hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita do predomínio braquial, a qual se manifesta pela paralisia parcial do lado direito do corpo. Por esse motivo, o Gl. tem um Programa Educativo Individual (PEI) adaptado (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e é acompanhado em Pediatria do Desenvolvimento, Fisiatria e Neuropediatria, e

nas valências como a fisioterapia, terapia ocupacional, hipoterapia (equitação terapêutica), hidroterapia (psicomotricidade em meio aquático) e ginástica. Apesar disso, participa em todas as atividades propostas, apesar de revelar algumas dificuldades na locomoção, interação social com os restantes colegas (excetuando o seu irmão gémeo) e autonomia (sendo apenas auxiliado em situações muito específicas), mas revelando melhorias significativas ao longo do tempo.

Este caso aponta para uma escola e educação inclusivas, que visam a inclusão como um direito fundamental e ao qual todos devem ter acesso (Freire, 2008). Outro caso a destacar tem que ver o Dv., de cinco anos, que apenas ingressou num estabelecimento educativo neste ano letivo, pois, até à data, permaneceu em casa. O Dv. apresenta um atraso global a todos os níveis, sendo o mais evidente o da fala. É uma criança que diz gostar da escola e de ter amigos com quem pode brincar; contudo, deixa de frequentar o JI por um longo período de tempo, como por exemplo durante uma semana inteira, sendo esta uma situação recorrente. O M., também com cinco anos, revela algum atraso ao nível da linguagem, revelando dificuldade não só na correta conjugação dos verbos como também ao nível da temporalidade.

Também o nível socioeconómico e de habilitações académicas são heterogéneos, uma vez que se encontram entre o 9º e o 12º ano, existindo cinco casos de licenciatura, um de mestrado e um de doutoramento. Grande parte das crianças tem irmãos mais velhos ou mais novos, sendo mais escassos aqueles que têm ambos (Dossiê do Jardim-de-Infância, 2018).

Por sua vez, as interações estabelecidas são, na sua maioria, bastante saudáveis, existindo apenas alguns conflitos entre criança-criança. Durante as duas semanas de observação participante, pude testemunhar a cumplicidade existente entre a senhora educadora e as crianças, cujos afetos são frequentemente demonstrados. Importa referir que as crianças tratam a senhora educadora por “professora”, talvez para não estranharem quando transitarem para o 1º CEB; não obstante, este aspeto não é um fator de afastamento entre estes intervenientes. O grupo possui uma outra senhora

educadora às sextas-feiras, por motivo de redução de horário da titular, sendo que também neste caso a cumplicidade é evidente.

Da mesma forma, a interação estabelecida entre o pessoal docente e não docente é de grande respeito, concorrendo para o bom funcionamento e bom ambiente. Algo a destacar prende-se com as interações demonstradas entre as crianças de ambas as salas do JI: essencialmente nos momentos em que frequentam o mesmo espaço, elas não brincam apenas com os colegas da respetiva sala de atividades, mas também com crianças da outra sala, o que denota também o trabalho desenvolvido neste campo para que haja cumplicidade entre todos.

Com efeito, as interações estabelecidas influenciam o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico, uma vez que se constituem como oportunidades de aprendizagem para as mesmas. Além disso, tendo em conta que as crianças desempenham um papel bastante dinâmico nas interações sociais, importa ter em consideração que o seu desenvolvimento e as aprendizagens efetuadas são indissociáveis das interações (Lopes da Silva et al., 2016).

Algo que afeta positivamente e que promove a boa interação entre todos os intervenientes do espaço educativo é a rotina diária, na qual estão integradas as Atividades de Animação de Apoio à Família. Fazem parte destas o acolhimento entre as 7h30 e as 9h, frequentado por cinco crianças, o almoço entre as 12h e as 13h30, sendo que apenas o Dv. não frequenta, e o prolongamento entre as 15h30 e as 19h, que conta com 11 crianças – os dois primeiros orientados pelas auxiliares e o último acompanhado pela animadora sociocultural. No caso específico do prolongamento, este prevê explorar o projeto LUDI+, que contempla cinco oficinas: Sons&Sentidos, para consolidar o vínculo das raízes familiares e culturais das crianças; Faz&Conta, relacionado com a arte e que pretende explorar o imaginário infantil; Cria&Explora, impulsionando o conhecimento dos fenómenos naturais e artificiais presentes no quotidiano; playEnglish, com vista a ajudar as crianças a familiarizarem-se com a língua inglesa através de músicas, vídeos e jogos; e, por fim, o

PlenaMente, cujo objetivo é trabalhar o campo emocional, energético e artístico (Primeira Mão, 2019).

Por sua vez, também a rotina ao encargo da senhora educadora titular apresenta alguns momentos fixos, como o acolhimento feito na manta da sala de atividades, a marcação das presenças e os momentos de higiene autónoma. Já o restante tempo, apesar de planificado, é flexível, pois é adaptado às crianças e a eventuais circunstâncias que possam surgir, pois de acordo com o DL n.º 241/2001, o educador "Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada" (anexo n.º 1, ponto II, alínea 2c) aquando da organização do ambiente educativo.

Da parte da manhã é feito o acolhimento na área comum às duas salas de atividades e depois, na manta da sala de atividades, momento em que cada criança conta as suas novidades e o responsável do dia orienta a marcação das presenças. Posteriormente, segue-se o período da higiene autónoma e o lanche, seguidos da elaboração de uma atividade ou brincadeira no espaço exterior ou nas áreas. Mais uma vez, as crianças fazem a sua higiene, almoçam e, depois, brincam até às 13h30, momento em que retornam à sala de atividades para dar continuidade ou iniciar uma atividade, reservando-se outra parte para a brincadeira nas áreas, pois é algo de que o grupo gosta bastante. Salientam-se as áreas da casinha, dos legos e construções e da pintura como as mais escolhidas, comprovando-se com a seguinte situação: a senhora educadora questionou o grupo "Quem que ir trabalhar?", ao qual o X. respondeu de imediato: "Eu quero ir trabalhar para a casinha", pois ele adora esta área específica. E efetivamente, brincar é algo muito importante e sério, pois "evocam (…) a criatividade, a autonomia e a criticidade, já que estimulam as potencialidades cognitivas, afetivas e emocionais, além do desenvolvimento de diferentes linguagens" (Manhães, 2017, p. 58). Contudo, também o espaço exterior é bastante valorizado por permitir o contacto com a natureza e ser algo de que as crianças gostam.

Outras componentes da rotina diária do grupo são as aulas de Educação Física às quartas-feiras e as de Educação Musical às quintas, ambas da parte da

manhã. Estas são lecionadas por professores específicos que, nessas datas, se dirigem à instituição, sendo parte integrante do horário letivo do grupo. Ainda às quintas-feiras, da parte da tarde, a senhora educadora titular, em conjunto com as crianças, faz a distribuição dos livros para que cada uma leve um livro para casa, leia com a sua família e traga na segunda-feira, partilhando a(s) parte(s) de que mais gostou. Esta atividade faz parte do projeto de leitura Vaivém, que visa a promoção do contacto das crianças com os livros, fomentando o seu gosto por ler.

Com efeito, também "As rotinas são (…) o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções" (Zabalza, 1992, p. 174). Por esse motivo, é importante que as crianças tenham conhecimento dos vários momentos do dia, pois, assim, não só se sentem mais seguras e mais competentes, como também têm a liberdade para sugerir alguma modificação (Zabalza, 1992). E, "Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças" (p. 27), sendo uma rotina pedagógica pelo facto de conter intencionalidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Importa igualmente referir que o diálogo é uma constante neste grupo, promovido pela senhora educadora titular ao longo de todo o dia. O mesmo acontece nos momentos em que o dia é "planificado" em conjunto com o grupo, utilizando a negociação como estratégia para chegar a um consenso. Desde cedo, as crianças deparam-se com opiniões e vontades diferentes das suas, podendo gerar algum confronto. Por isso, através da negociação, é possível promover atitudes de tolerância, compreensão e respeito pelo outro para uma convivência e ambiente democráticos (Lopes da Silva et al., 2016).

Por sua vez, o espaço é outra dimensão muito importante, sendo o seu conhecimento "uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Este encontra-se bem organizado e seguro, possibilitando a fácil deslocação das crianças, assim como a promoção da sua autonomia; além disso, a sala possui um grande vão envidraçado, que permite a entrada de luz direta, aspeto de

grande relevo por contribuir para um ambiente mais confortável (Bormann, 2003). A sala de atividades apresenta seis áreas distintas: a do acolhimento, a da biblioteca, a da pintura, a da casinha, a dos legos e construções e da reciclagem; é composta, ainda, por mesas. Contudo, a sua organização é continuamente refletida, com vista a modificar a sala de atividades de acordo com os interesses e necessidades do grupo e o tipo de atividades que são desenvolvidas, tal como preconizado nas OCEPE (Lopes da Silva et al.,2016).

A área do acolhimento é delimitada pela manta e é onde se encontram, entre outros, o mapa das presenças e a lista com o nome completo de cada criança. A da biblioteca, junto da janela, é composta por variados livros e uma área de leitura delimitada por um livro em tamanho grande. A área da pintura contém não só os materiais de desenho e pintura como também um cavalete com tintas e pincéis. Junto dessa área encontra-se um armário destinado ao arquivo dos portefólios das crianças, materiais perigosos, como a tesoura e o x-ato guardados em gavetas, entre outros, no qual existe também um lavatório.

Na área da casinha estão disponíveis objetos que proporcionam o jogo simbólico, como armários de arrumação, uma tábua de passar a ferro, área de refeições e uma grande variedade de legumes, fruta e utensílios em plásticos. A área dos legos e construções está organizada em caixas devidamente identificadas com a sua ilustração num armário. Para além dos legos em tamanhos diferentes, tem também animais, peças em madeira e vários carros. Outra área muito importante é a da reciclagem, composta pelos caixotes do lixo amarelo, azul e indiferenciado e, ainda, o balde da compostagem, fundamental no projeto da reciclagem do JI.

Com efeito, é possível verificar que a sala de atividades está equipada com uma grande diversidade de materiais, que proporcionam um ambiente rico e estimulante, respondendo também aos interesses das crianças (Valadas, 2017). A par disto, encontram-se afixados vários desenhos e outros registos, considerando a importância que a exposição dos trabalhos assume, pelo facto de transmitir confiança e valorização às crianças pelo que fizeram, etapa fulcral

no processo de aprendizagem e constituindo-se como forma de comunicação (Amaral, 2012; Lopes da Silva et al., 2016).

Além disto, importa referir não só alguns projetos levados a cabo pelo JI e pelo grupo em específico, como também os interesses e necessidades do grupo, pois, efetivamente, tê-los em consideração aquando da planificação de atividades é uma mais-valia por permitir o desenvolvimento pleno das crianças. Para tal, importa que o educador se envolva nas brincadeiras das mesmas, sem interferir nas suas iniciativas, com vista a conhecer melhor os seus gostos e/ou aspetos que se constituem como dificuldades, com vista à adequação da sua prática (Lopes da Silva et al., 2016).

Promovido pela Lipor e pela Câmara Municipal, as crianças do JI criaram e têm à sua responsabilidade uma horta pedagógica, estando o projeto relacionado com a reciclagem. Este não só permite o contacto com a natureza, como também o envolvimento das famílias, uma vez que são promovidas atividades com os pais e avós, como por exemplo a pintura de pneus para a horta ou a recolha de resíduos domésticos em casa para, depois, colocarem no compostor. Estas atividades, que implicam o contacto com o meio natural, são encaradas como estimulantes, propiciando o desenvolvimento da consciencialização para a preservação do ambiente e dos recursos naturais, aspeto que deve ser fomentado nas crianças desde tenra idade (Lopes da Silva et al., 2016).

Também o projeto de leitura Vaivém, brevemente enunciado como parte da rotina, pretende fomentar o gosto por ler e, mais uma vez, o envolvimento parental. Com efeito, tanto este como a instituição educativa constituem, segundo Ferreira (2017), "dois contextos de aprendizagens elementares na vida das crianças" (p. 1). Em concreto, o papel que a família desempenha na vida das crianças é crucial, influenciando as suas aprendizagens (Costa, 2014) e, por conseguinte, os Educadores devem encará-la como parceira e participante ativa no processo de educação (Ferreira, 2017).

Outro projeto levado a cabo pelo grupo tem que ver com os países da Europa, tendo partido de uma dúvida por parte de uma criança sobre o que é

a Europa e se Portugal é um país. Por esse motivo, começaram a abordar os vários países e culturas, tendo um mapa específico, no qual vão adicionando o país e a respetiva bandeira. Este projeto, aliado ao gosto do grupo pela pintura, proporcionou a abordagem a alguns pintores, atividades que motivaram as crianças e que se encontram explanadas no terceiro capítulo.

Da mesma forma, importa considerar as necessidades e os conflitos, brevemente enunciados, pois são um tema importante e que necessita de ser abordado e explorado pelo grupo. As crianças revelavam alguma dificuldade em partilhar brinquedos e em gerir não só a frustração proveniente de jogos nos momentos em que perdem, mas também na gestão de algumas emoções. Por este motivo, foram projetadas atividades que foram ao encontro deste tema, com vista a ajudar a colmatar esta necessidade, também exploradas no terceiro capítulo.

1.2. Caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

> "Mas como podia ela abandoná-los depois de os ter chocado com tanto amor? (…) de todos gostava. De todos cuidava."
>
> (Soares & Bacelar, 2017, s/p)

A turma, integrante no 4º ano, composta por 24 alunos, dos quais 15 são do sexo masculino e nove do sexo feminino e cujas idades estão compreendidas entre os nove e os dez anos, à exceção do H. que tem 11. No entanto, uma das crianças do sexo feminino (a C.) não integra o ensino regular, apesar de estar incluída na turma, uma vez que está inscrita no CAA, logo, ser detentora de um PEI. Esta criança está diagnosticada com a Síndrome de *Phelan-McDermid*, Síndrome *Cat-Eye* e Síndrome de *DiGeorge*, que resultam no seu atraso global

do desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito ao nível intelectual, mental, motor e do sistema digestivo.

Já o T., um dos rapazes do ensino regular da turma, está indicado com NAS, uma vez que lhe foi diagnosticada hiperatividade, défice de atenção e discalculia, para o qual está medicado, assim como dificuldades ao nível da linguagem, sendo acompanhado na Terapia da Fala. Tendo em conta estes fatores, foi sinalizado com PEI (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) que estipula as estratégias adequadas às suas necessidades. Também na sala de aula é possível verificar que a docente tem especial atenção ao seu caso, uma vez que este aluno se situa na fila da frente para um acompanhamento mais personalizado. Ainda assim, apesar de ser um menino carinhoso em determinados momentos e de falar desta situação com bastante normalidade, é revoltado com o seu passado. O T. foi abandonado pela sua mãe e separado do seu irmão mais velho, com o qual tinha bastante cumplicidade, vivendo, agora, com a sua família adotiva. Para além deste aluno, existe também o G., que foi referenciado para o Serviço de Psicologia e Orientação pela docente, uma vez que apresentava um comportamento desadequado à sala de aula, assim como dificuldades de concentração e atenção. Acabou por ser diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção e, neste momento, está também medicado.

Estes fatores convergem numa perturbação de aprendizagem (mais evidente ao nível da leitura e expressão escrita), estimulada pela dislexia. Existe na turma um outro caso muito específico: o H., menino natural de Angola, que ingressou na escola no final do passado ano letivo e que apresenta uma situação familiar pouco estável, vivendo num lar com os dois irmãos. Apesar disso, é uma criança alegre, educada, carinhosa, com vontade de aprender e está bem integrada na turma. É bastante bem-sucedido no reconhecimento do som das letras; em contrapartida, revela bastantes dificuldades ao nível do reconhecimento das letras, leitura e escrita.

A grande maioria das crianças tem um contexto familiar estável e salutar, à exceção do H., que vive num lar; do F., que cuida dos dois irmãos mais novos;

e do Rb., cujos pais passaram por um processo de divórcio, um período mais conturbado. Existe ainda o Ptr., natural do Brasil e que só veio para Portugal no ano passado e o T., cuja situação já foi descrita. Quanto ao nível socioeconómico, uma grande parte usufrui de escalões de subsídio escolar, apesar de serem escassos os casos de desemprego por parte dos pais. Relativamente às habilitações académicas dos progenitores, estas encontram-se geralmente compreendidas entre o 2º CEB e o 12º ano, apesar de existir uma situação de Bacharelato, seis de Licenciatura e dois de Mestrado (Plano de Turma, 2018). A maior parte das crianças tem irmãos mais novos ou mais velhos, sendo mais raros aqueles que têm ambos.

É imprescindível referir que os seguintes aspetos foram tidos em conta aquando da elaboração das planificações: crianças com PEI, diferenças culturais, níveis de aprendizagens também diferenciados e interações entre o grupo turma. Com efeito, é um grupo bastante heterogéneo não só a nível dos elementos que o compõe, mas também no que diz respeito às suas nacionalidades: o H. é natural de Angola, o Ptr. do Brasil e o F., a M. e o Rb. têm raízes familiares, respetivamente, no Brasil, Espanha e Ucrânia.

Outro aspeto diferenciador prende-se com os seus interesses nos momentos de jogo espontâneo; porém, toda a turma manifestava grande interesse na leitura, enfatizado pela Biblioteca Itinerante e pela promoção que a docente fazia durante as aulas, criando, também, momentos de leitura autónoma; contudo, eram notórios os erros ortográficos até nas mais simples palavras. Outro aspeto revelador prende-se com a agressividade verbal e física entre as crianças, tanto entre elementos da turma, como entre turmas.

Tal como mencionado anteriormente, a turma é bastante ativa e participativa, havendo uma grande discrepância entre as crianças no que concerne à rapidez de execução das tarefas, pois algumas apresentam bastantes dificuldades nas diversas áreas curriculares. Por esse motivo, a disposição das mesas e, consequentemente, dos alunos, está diretamente relacionada com os seus níveis de desenvolvimento, aspeto que irá ser detalhado mais à frente. Ora, dadas as características da turma, muitas vezes

esqueciam-se de colocar o braço no ar para falar, não demonstrando respeito pelo outro. Este tipo de atitudes – conversas paralelas, ruído sonoro e confusão - também era evidente nos momentos em que se realizavam atividades individuais pois, como já foi referido, uns terminam mais rapidamente do que outros. Nestas situações, era solicitado aos alunos que fizessem uma revisão tendo em conta os parâmetros existentes numa folha que lhes foi disponibilizada. Este é um aspeto bastante importante, uma vez que desenvolve a autonomia de cada aluno, por exemplo, na identificação de erros ortográficos. Além do mais, é um trabalho orientado pelo professor, que fornece um documento guia.

Torna-se, portanto, essencial a rotina que prevalece na sala de aula, em particular, e na escola, em geral (Zabalza, 1992), pois confere autonomia à criança, uma vez que ela pode prever o que se segue e, consequentemente, oferece-lhe segurança e orientação tanto no tempo como no espaço.

A turma em questão apresenta um horário mais ou menos homogéneo e fixo, começando, todos os dias, as suas aulas às 9h; contudo, o horário de saída modifica no decorrer da semana. Quanto aos tempos letivos, estes são geridos pela docente que, apesar de possuir uma planificação com as áreas curriculares e o tempo em que é lecionado, mantém espaço para alguma flexibilidade. Consequentemente, as crianças acabam por desempenhar um papel importante nesta gestão. Perspetivado por Diogo (2010), esta gestão flexível do tempo tinha também em consideração os imprevistos que ocorressem.

Têm também, como parte integrante do currículo, Inglês às quartas e quintas-feiras. O tema da Oferta Complementar, gerido pela docente, prende-se com a Cidadania e, como tal, são realizadas atividades no exterior, como uma ida ao parque perto da escola ou abordagem das regras da cidadania e do trânsito; já no espaço interior são promovidas, por exemplo, atividades lúdicas.

Salienta-se o facto de todas as turmas da escola terem a possibilidade de ir à biblioteca do agrupamento e de realizar atividades relacionadas com a leitura, o teatro, declamação de poesia ou contos de autor. Com efeito, e tendo em

conta o histórico destes alunos no que concerne a leitura, a turma está, neste momento, inscrita para o Concurso Nacional de Leitura.

Algo que faz parte da rotina desta turma tem que ver com a escrita do sumário no dia seguinte, pois a docente considera que não é pertinente estar a sumariar algo que pode não acontecer. Esta é uma forma de trabalhar a memorização e de ajudar a relembrar os conteúdos abordados previamente, verificando se permaneceram algumas dúvidas. Simultaneamente, é uma forma de os alunos trabalharem e desenvolverem a linguagem, enriquecerem o seu vocabulário e saberem aplicar as várias classes gramaticais corretamente, resultando num melhor domínio do Português.

Parte da rotina é também o quadro magnético (com o dia-mês-ano, estação do ano, dia da semana e tempo meteorológico) no qual, cada dia, um aluno é o responsável pela sua atualização, fomentando a participação de todos, assim como a ordem alfabética, a qual deve ser respeitada. Para além disso, não se deixa de trabalhar conteúdos dos anos anteriores e que, muitas vezes, se presumem adquiridos, mesmo podendo não estar. A rotina não estaria completa sem mencionar a existência de um chefe de fila, que muda a cada semana, e que fica encarregado de distribuir e recolher os cadernos diários e os manuais.

Relativamente às Atividades Extracurriculares, estas são frequentadas por seis crianças, similarmente à Componente de Apoio à Família, que conta com quatro crianças, sendo um apoio por parte da Câmara, que funciona como um acolhimento e prolongamento. Existe o caso do H. que, pelos motivos enunciados, dispõe de um apoio informal de cerca de 1h, uma vez por semana. Já a Mf. tem um apoio educativo formalizado, a ocorrer duas vezes por semana e com duração de 45 minutos. Ambas as situações integram a rotina diária destes dois elementos da turma.

Um aspeto fundamental a ser abordado prende-se com a sala de aula, em concreto, a sua organização e os materiais disponibilizados. Massucato e Mayrink (2014) defendem que “A organização escolar reflete a “alma” (…) e o compromisso com os estudantes” (s/p), assim como as paredes, que também

revelam bastante do trabalho e dedicação. No momento em que se entra na sala, é possível verificar que é um espaço acolhedor e apelativo, também proveniente de uma pintura numa das paredes, que contém uma árvore com flores e um grande arco-íris. Possui, ainda, uma grande janela, que permite a entrada de luz natural na sala.

Ao fundo da sala, na parede, existem estantes de madeira, com pastas de arquivo de cada aluno, manuais escolares e cadernos diários; outra com jogos lúdicos e a biblioteca da turma, constituída com obras literárias fornecidas pela docente e pelos pais dos alunos.

A sala dispõe de alguns materiais, como por exemplo os ábacos vertical e horizontal e o MAB, e encontra-se decorada com os variados trabalhos que vão sendo desenvolvidos, o que acarta consequências positivas para os alunos, pelo facto de verem os seus trabalhos valorizados e reconhecidos. Existe, ainda, uma banca com lavatório e armários, nos quais se localizam os leites da escola e um pote com bolachas disponibilizadas pela docente. Na frente da sala situam-se os quadros branco e interativo e, por cima das luzes, é possível ver os cartazes referentes a conteúdos tanto da área da Matemática como do Português e também Estudo do Meio, assim como os caixotes do lixo: um para o papel, um para o plástico e um para indiferenciados, promovendo a reciclagem.

As mesas estão dispostas em quatro filas, cujos lugares estão intercalados na sua maioria (menina-menino), opção da docente; contudo, existem três casos de crianças que ocupam uma única mesa, pelo facto de serem mais perturbadores. Da mesma forma, a decisão sobre a disposição dos alunos relaciona-se com o nível de desenvolvimento de cada um, sendo que aqueles que precisam de mais acompanhamento estão na fila da frente e assim sucessivamente. A escolha sobre mesas paralelas ao quadro prendeu-se com a necessidade que as crianças possuem, nos primeiros níveis de ensino, em copiar a forma como se escreve as letras, por exemplo.

Importa referir que a sala possui etiquetas a identificar a localização dos materiais e locais, facilitando a apreensão da leitura e escrita desde o 1º ano;

além disso, é importante referir que são tomadas as medidas de segurança, uma vez que as tomadas se encontram todas fora do alcance das crianças.

Uma escola e, mais em concreto, uma sala de aula não estaria completa se não fosse mencionada a dimensão das interações, uma vez que "É por meio dessas interações, [que] cada criança transforma a maneira de se emocionar, de perceber, de memorizar, de imaginar e assim por diante" (Moura et al., s/d, p. 2). A relação entre a docente e as crianças é de grande cumplicidade, uma vez que esta os acompanha desde o 1º ano. Porém, o mesmo não acontecia entre os elementos da turma, sendo notórios os desentendimentos tanto dentro da sala de aula como nos intervalos. Considera-se pertinente referir que também os funcionários da escola possuem uma boa relação com os alunos, uma vez que estes passam grande parte do tempo livre que têm na escola na sua companhia.

Para finalizar, torna-se imprescindível referir que a turma possui um Projeto Curricular de Turma que os acompanha desde o 1º ano e cujo tema se prende com a Alimentação Saudável. Assim, a docente titular, em consonância com os pais dos alunos, decidiu que os lanches que as crianças levariam (tanto para a manhã como para a tarde) teriam de ser alimentos saudáveis, como por exemplo uma peça de fruta e um pacote de leite simples. Ainda assim, ficou estabelecido que o primeiro dia de cada mês seria "O dia da asneira", no qual poderiam levar um doce.

Algo que caracteriza esta turma do 4º ano diz respeito à sua "história": a docente selecionou a obra "Os ovos misteriosos", incutindo que são a "família da escola" e que cada criança é um ovo diferente que lhe foi entregue no 1º ano, amando cada um à sua maneira, assim como o mesmo deve acontecer entre eles.

Com efeito, perante o grupo-turma e cada criança na sua individualidade, as atividades planificadas procuraram ir ao encontro das dificuldades e necessidades demonstradas, com o intuito de as colmatar ou, pelo menos, amenizar. Para além disso, também a metodologia utilizada, com

características de IA, procurou integrar as particularidades do contexto aquando da ação.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

> "A investigação-acção forma, transforma e informa."
>
> (Máximo-Esteves, 2008, p. 11)

O período do estágio, para além da constante observação a que se submeteu, esteve sujeito a uma constante reflexão com vista à melhoria da prática. Para tal, também o processo investigativo no seu decorrer foi necessário e decisivo, pois contribui "para problematizar e compreender as situações educativas, e para construir e sistematizar o saber educativo" (Hamido & Azevedo, 2013, p. 2). Assim, num primeiro momento, mostrou ser fundamental a observação não só das práticas das senhoras educadoras cooperantes, como também ao grupo-turma, de uma forma geral, e às crianças na sua individualidade.

Para tal, a metodologia de investigação usada na PES assenta nos pressupostos da metodologia de IA que, pelo permanente vaivém entre teoria e prática, mostrou ser a mais pertinente, na qual "o professor infere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática" (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 115-116). Por outras palavras, esta metodologia assenta numa análise refletida acerca da prática, seguindo-se a identificação de um problema e, consequentemente, a atuação para melhorar ou anular essa necessidade (Coutinho et al., 2009; Latorre, 2003).

De acordo com Wood (1991, citado por Amaral et al., 1996), "a investigação-ação constitui um processo reflexivo por si mesmo, pois esta metodologia

requer que o formando/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas perguntas até que a pergunta que foi feita mude ou seja respondida" (p. 116). Com efeito, a IA assenta em quatro fases distintas, porém complementares e sequenciais: a da planificação, na qual ocorre a definição do problema e do projeto de intervenção; a da ação, que acontece com a implementação do plano; a da observação, com o intuito de se verificar os efeitos da ação no contexto; e, por fim, a da reflexão, que pressupõe a avaliação do que aconteceu, ou seja, validar as hipóteses iniciais e as estratégias levadas a cabo. É, ainda, nesta fase que, caso seja pertinente, é dado início a um novo ciclo de investigação, atribuindo a esta metodologia um caráter cíclico fundamentado em formas de recolha de informação que vão suscitando aquando da própria prática (Nunan, 1989).

Contudo, o número de fases varia de acordo com os autores, uma vez que para Serrano (1994, citado por Fernandes, 2006), a observação está implícita na fase da ação e, por isso, este autor apenas considera as fases de planificação, ação e reflexão (Coutinho et al., 2009).

Por sua vez, com o avançar dos anos, concluiu-se que os resultados obtidos através da investigação têm importância teórica e prática, pois as técnicas de recolha de informação estão diretamente relacionadas com e adequadas ao contexto, permitindo-o conhecer e compreender melhor com vista à reformulação da prática (Coutinho et al., 2009). Assim sendo, importa referir que as formas de recolha de informação utilizadas durante a PES recaíram sobre uma observação direta, que acontece quando o investigador está presente na observação, participante, quando o observador participa na vida do grupo que está a ser alvo de estudo e sistemática, que remete para uma observação contínua e coloca em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos (Estrela, 1994).

Durante a PES, para além da observação, houve o cuidado em construir um diário, no qual eram registados sistematicamente os acontecimentos, com vista a puderem ser analisados e, consequentemente, alvo de reflexão. A isto acrescem também os registos fotográficos como fonte de informação

fundamental (Carmo & Ferreira, 1998). No contexto específico da EPE, baseado numa observação sistemática, foram elaboradas grelhas de avaliação referentes às noções de lateralidade (cf. Apêndice A) e à motricidade fina (cf. Apêndice B).

Tendo isto em consideração, também a planificação deve ser adaptada a todos os elementos do grupo-turma, com vista ao desenvolvimento das competências máximas, através da articulação entre as diferentes áreas (Mendes, 2013). Na PES foram utilizados dois modelos de planificação, um para o contexto da EPE (cf. Anexo A) e outro para o 1º CEB (cf. Anexo B). Tal como indicado, estes foram apenas modelos, tendo sido adaptados aquando da prática educativa para ambos os contextos (cf. Apêndice C e Apêndice D).

Estas funcionam como uma previsão da ação que se pretende desenvolver, que tem um propósito a atingir e inclui tarefas a realizar, a sequência das atividades e os procedimentos de avaliação que se pretende empregar, sendo sempre coerente e tendo por base as características do público-alvo. Não obstante, importa enaltecer a capacidade de improvisação por parte do Educador, uma vez que ao longo da prática se pode deparar com algum aspeto não previsto, razão pela qual a planificação deve assumir sempre um carácter flexível (Diogo, 2010).

Para além disso, é essencial que os mesmos façam uma contínua busca por melhorar as suas práticas, situação que só é possível devido a um exercício de reflexão, sendo que Schön (1987) apresenta algumas noções correlacionadas, como o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação diz respeito àquilo que o profissional docente demonstra no momento em que põe em prática a sua lecionação, resultando de uma reformulação da própria ação; a reflexão na ação é o momento no qual o profissional reflete ao longo da própria ação e a adequa à situação que surge; a reflexão sobre a ação acontece quando o profissional reconstrói mentalmente a ação e a analisa retrospetivamente; e, por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação proporciona o desenvolvimento do

próprio Educador, conduzindo-o a "novos raciocínios, formas de pensar, compreender, agir e equacionar problemas" (Amaral et al., 1996, p. 97).

Com efeito, o processo reflexivo esteve presente no decorrer da PES, realizada não só a nível pessoal e em díade, mas também em colaboração com a professora cooperante e a supervisora institucional, considerando que processo de reflexão é imprescindível e "permite [ao Educador] fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmo e tentar de novo de modo diferente" (Amaral et al., 1996, p. 97) e evidencia o papel do Educador, que está em permanente desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico (Leite et al., 1993).

Posto isto, a IA é importante na reconstrução das práticas e discursos, tendo como objetivo o questionamento e consequente melhoria da prática (Latorre, 2003). Não obstante, para Simões (1990), o resultado proveniente desta investigação tem um triplo objetivo, para além do previamente afirmado por Latorre: transformar os atores (citado por Coutinho et al., 2009).

Em suma, as atividades descritas que se seguem são resultado de um estudo de uma situação social identificada com vista à melhoria da qualidade da ação (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, os projetos levados a cabo nos dois níveis educativos atuam de forma mais direta sobre a prática, evidenciando a metodologia de IA pura, uma vez que se agiu de forma a melhorar uma lacuna previamente identificada.

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

> "O papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender".
>
> (Alarcão, 1996, p. 18)

Este último capítulo prevê a descrição, analisada e refletida, de algumas atividades desenvolvidas durante o estágio, de acordo com os referentes teóricos e legais apresentados, da caracterização dos contextos e da metodologia de IA, cujo papel decisivo apontou para um percurso cíclico que se inicia após a observação: planificação, ação e reflexão (Pérez Serrano, 1994, citado por Fernandes, 2006). Tal como se tem vindo a afirmar, a reflexão é um processo imprescindível na prática, motivo pelo qual este capítulo estará submetido a uma constante reflexão, não só entre teoria e prática, mas também no que diz respeito ao impacto das ações nas aprendizagens das crianças.

Este capítulo está dividido em duas partes distintas, uma relativa à descrição e reflexão das atividades levadas a cabo na EPE e outra relativa ao 1º CEB.

1. COLORINDO APRENDIZAGENS NA EPE

A ação educativa, tal como é preconizado por Campos (2016), deve ter por base os interesses das crianças, contribuindo para uma aprendizagem enriquecedora e vantajosa que, consequentemente, concorre para o seu desenvolvimento. Seguindo este pressuposto, e como referido no primeiro

capítulo, importa ter em consideração não só os gostos e interesses das crianças, mas também as suas dificuldades, níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem. Por esse motivo, "é necessário que as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas, as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração" (Paulus, 2010, p. 3).

Para que tudo isto fosse possível, o primeiro contacto com o grupo-turma requereu uma rigorosa observação, para que se conheçam e compreendam as relações entre os sujeitos e as características de cada um, úteis para a prática educativa (Silva & Aragão, 2012, citado por Zinke & Gomes, 2015). Esta ideia confirma aquilo que também Postic (1995) defende, que tem que ver com uma observação tanto ao grande grupo como a cada criança na sua individualidade, para o qual os primeiros dias foram bastante importantes.

Foi durante o período de observação colaborativa que se ficaram a conhecer os interesses e necessidades de aprendizagens de cada criança na sua individualidade, aspetos fundamentais aquando da elaboração das planificações. Durante o processo observacional, verificou-se que uma das áreas mais procuradas por grande parte das crianças durante o jogo espontâneo era a área da pintura. A isto acresce uma atividade de pintura promovida senhora educadora[1] relacionada com a pintura e recriação de obras de arte, neste caso dos artistas Van Gogh e Piet Mondrien, inspirados nas obras de arte "Os veleiros" (cf. imagem 1, apêndice E) e "Composição I" (cf. imagem 2, apêndice E), respetivamente.

O grupo mostrou-se bastante envolvido nesta atividade, uma vez que falavam acerca das recriações e a forma como as haviam elaborado. Ora, a díade de estagiárias considerou dar continuidade a esta abordagem e, como

[1] Substituta da senhora educadora cooperante um dia por semana

forma de verificar se era, de facto, algo do interesse do grupo, foi proposta a recriação de uma obra de Paul Gauguin.

Recorrendo ao livro infanto-juvenil "O livro dos artistas famosos", o grupo ficou a conhecer a vida e obras de arte deste artista e, após uma pesquisa na *internet* para verificar quais os tons de cores mais utilizados, as crianças propuseram a recriação da obra "Mulheres de Taiti na Praia". Depois da mistura de cores e de terem preparados os pincéis e tintas, recriaram a obra de arte utilizando diferentes formas de pintar (cf. imagem 3, apêndice E). O entusiasmo esteve patente durante todo o processo, assim como os "Uau!" ou "Está mesmo giro!" que pronunciaram. Tal como preconizado nas OCEPE, "O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, (…), de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

Após esta experimentação, verificou-se que realmente era possível iniciar um projeto relacionado com a pintura. Aproveitando a vontade das crianças em conhecer o artista Leonardo da Vinci, foram planificadas atividades que culminassem na recriação de algumas das suas obras. Iniciou-se com a leitura personalizada da história "Violeta e Índigo descobrem Leonardo da Vinci" e do questionamento oral acerca dos elementos paratextuais do livro, considerando a importância de fomentar o contacto com os livros dado estimularem constantemente a linguagem oral, assim como o respeito pelo outro (Lopes da Silva et al., 2016). Foi também durante este período que o E. fez a localização do país no mapa e, mesmo com algumas indicações "mais para a direita/esquerda" ou "tem o formato de uma bota", ele revelava dificuldade, motivo pelo qual a K. o auxiliou.

Seguiu-se o "*Quizz* sobre Leonardo da Vinci", desenvolvido em grande grupo e cujo objetivo era verificar se as crianças se tinham apropriado da história. De uma forma geral, o grupo revelou tê-la compreendido, assim como se mostrou bastante envolvido para responder às questões. É de salientar que o Rbs. colocava o braço no ar para responder, evidenciando o seu entusiasmo,

situação que não é frequente. Todas as respostas foram valorizadas e, para um ambiente mais democrático e equitativo, também se optou por não selecionar nenhuma criança para responder previamente. Foi também durante a ordenação temporal da história que as crianças revelaram dificuldade em relembrar a ordem dos acontecimentos. Nesses casos, outra criança prestava auxílio ou recorria-se ao livro com uma imagem alusiva.

Com isto, a criança assume-se como sujeito aprendente não só ao nível individual, mas também grupal. Não obstante, também defendido nas OCEPE por Lopes da Silva et al. (2016), a ordenação temporal da história é importante por requerer a utilização da memória a curto prazo e a entreajuda, permitindo também a abordagem ao domínio da matemática, pelo facto de fazerem a correspondência entre o acontecimento da história e o ordinal.

Posteriormente foi realizada uma "Caça ao tesouro" que iniciou com a formação dos grupos e respetiva identificação, sendo que cada um deles foi orientado por um adulto (as educadoras estagiárias e educadora cooperante), que possuía as pistas sobre os locais da instituição onde se deveria dirigir e os desafios que deviam ser cumpridos pelas crianças para que tivessem acesso a uma peça de *puzzle* e a materiais úteis para a atividade seguinte. Durante a realização dos desafios foram notórios alguns conflitos comunicacionais ou uma postura mais afirmativa por parte de algumas crianças em quererem liderar o grupo e realizar tudo sozinhos.

Uma vez os *puzzles* construídos, seguiu-se a atividade de reconstrução das obras de arte, momento em que seria necessário cada grupo chegar a um consenso sobre a profissão que iria "adotar" e, consequentemente, o que iria reconstruir. Novamente, salienta-se um grupo no qual o processo de negociação foi um pouco complexo, tal como é possível confirmar:

"R.: Eu quero ser pintor.

Ds.: Mas eu não quero ser pintor! Eu quero ser bombeiro!"

R.: Tu queres ser pintor? (acenando positivamente com a cabeça).

Educadora Estagiária (EE.).: Vamos escutar a opinião do Ds. e perceber o porquê de ele não querer ser pintor."

Perante isto, o R. dirigiu-se a cada uma das crianças individualmente afirmando que cada uma delas queria ser pintor, para mostrar ao Ds. que apenas ele não concordava. Com efeito, o Ds. acabou por dizer que também queria ser pintor e dividiram tarefas entre si para dar início à construção da obra. Desta forma, e após a negociação entre cada um dos três grupos, decidiram pintar o "Homem Vitruviano" (cf. imagem 4, apêndice E), a "Mona Lisa" (cf. imagem 5, apêndice E) e construir uma "Máquina Voadora" (cf. imagem 6, apêndice E).

Contudo, em todos os grupos houve alguma dificuldade em comunicar, dado todos quererem fazer a sua opinião prevalecer, situação colmatada através da negociação entre os intervenientes, promovendo um clima democrático e a responsabilização das crianças. Durante a realização destas atividades foi promovido o contacto com diversos materiais por permitirem explorar diferentes texturas, desenvolver a consciência cívica nas crianças recorrendo à criatividade para atribuírem novas funcionalidades aos objetos do quotidiano (Lopes da Silva et al., 2016).

A articulação entre os dois níveis educativos é bastante importante (Formosinho, 2016) e, com base nisto, foi proposta a articulação com duas turmas do 1º CEB. Para além de o grupo ter apresentado as suas construções, teve também a oportunidade de falar acerca deste pintor, os materiais e técnicas utilizados.

Após uma reflexão realizada em tríade, que enaltece o trabalho colaborativo desenvolvido, concluiu-se que abordar um pintor por semana, aspeto inicialmente pretendido, não era o mais indicado, uma vez que as crianças estavam a revelar dificuldade em assimilar muita informação, confundindo pintores e respetivos movimentos estéticos. Por esse motivo, considerou-se abrandar o ritmo deste projeto, evidenciando que as necessidades das crianças foram tidas em consideração.

Este projeto assenta na MTP, metodologia que defende que o envolvimento parental é um aspeto que deve acompanhar o processo educativo. Assim sendo, foi proposto que as crianças pesquisassem em casa, com o auxílio dos

seus pais/família, um pintor que utilizasse flores nas suas obras. Surgiram pesquisa como Oscar-Claude Monet, Katsushika Hokusai, Raku Inoue, entre outros (cf. imagem 7, apêndice E).

Após a partilha desta informação, foi realizada uma pesquisa para que as crianças ficassem a conhecer cada um dos artistas, tendo sido o Raku que suscitou maior entusiasmo, pelo facto de criar animais com recurso a elementos da natureza, como por exemplo paus, flores e pinhas. O grupo associou o livro d'"O Bando do Bosque" a este artista e, uma vez que ambos abordam os animais, foi demonstrado interesse em recriar um deles.

O grupo decidiu que queria reconstruir a raposa Rita, abordagem realizada com a leitura personalizada desta história dado ser demasiado extensa; ainda assim, verificou-se que esta podia ter sido mais encurtada, apesar de o grupo ter demonstrado interesse durante todo o momento. Similarmente ao que aconteceu com os outros artistas, foi elaborado um pequeno questionamento oral como forma de verificar se as crianças se tinham apropriado da mesma, verificando-se que a compreenderam.

Nesta sequência, as crianças jogaram ao dominó dos animais, desta vez com peças todas numeradas com pintas, compostas por conjuntos de imagens, numerais e pintas. Desta forma, abordaram-se conceitos matemáticos como a correspondência termo a termo, a ordenação de número, a classificação (de conjuntos) e a identificação de quantidades (através das três fases pictográfica, iconográfica e simbólica). Na EPE, o brincar e o jogo asseguram-se como oportunidades de aprendizagens para o fomento do pensamento e raciocínio matemáticos, enaltecendo-se a importância dos jogos com regras, pelo facto de promover a compreensão e aceitação de regras, as quais foram, neste caso, explicadas previamente (Lopes da Silva et al., 2016).

Com efeito, o dominó revelou-se uma atividade altamente desafiante para as crianças, uma vez que fomentou o "desenvolvimento (…) [do] raciocínio estratégico" (p. 76) através da previsão de possibilidades de jogo (Lopes da Silva et al., 2016). Isto era verificável quando as crianças afirmavam: "Essa peça não é aí" (S.) ou "Põe a tua peça que assim eu posso pôr a minha a seguir!" (Du.)

Posteriormente, com o intuito de fomentar a atividade motora, foi proposto o jogo "A galinha e a raposa", também este com regras. Do grande grupo, uma criança foi a galinha e outra a raposa, sendo as restantes os pintainhos. A raposa situou-se no centro da área de jogo, enquanto os restantes nas extremidades. Quando a mãe galinha/pai galo dissesse "venham cá pintainhos, piu piu", os pintainhos deveriam correr até ela/ele sem que a raposa os apanhasse, ganhando o pintainho que fosse o último a ser apanhado.

Lopes da Silva et al. (2016) defendem que a Educação Física está intimamente relacionada com a área de Formação Pessoal e Social, "pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática (…) do exercício físico e o contacto com a natureza" (p.44). De facto, este jogo foi adorado por todas as crianças, que compreenderam rapidamente as regras e o desempenharam bastante bem. Contudo, algumas revelaram um pouco de dificuldades quando desempenhavam o papel de raposas e estavam sozinhas na área de jogo. Por esse motivo, foram destacadas mais raposas como forma de auxiliar aquele elemento do grupo. Esta situação manifestou-se ao longo de algumas jogadas, uma vez que se pretende ir complexificando os níveis de dificuldade.

A título de curiosidade, as crianças solicitaram bastantes vezes que se procedesse à realização deste jogo. Além disso, foi uma forma de todos os elementos desempenharem as três personagens existentes, aspeto que lhes agradava consideravelmente.

Seguiu-se o momento pelo qual as crianças tanto ansiavam: a construção da raposa Rita. Num primeiro momento, o grupo planificou de modo a saber quais os elementos da natureza de que necessitaria.

"Mg.: Não dá para usar pinhas porque a raposa não é dessa cor.

M.: Podemos pintá-las de laranja!

R.: E usar branco também porque assim fica mesmo igual à raposa Rita.

EE.: Parece-me muito bem pensado! E para o resto do corpo?

S.: Usar as folhas para o rabo e pintá-las de laranja e a pontinha da folha branca!"

Seguiu-se a ocasião de decidir como seriam feitos os olhos, criando um pouco de tensão, uma vez que uns queriam amarelo, outros verde, e houve ainda quem quisesse azul. Por esse motivo, as crianças sugeriram fazer uma votação, tendo vencido o azul. Porém, quando foram apanhar os elementos, não encontraram nada com essa cor e optaram com utilizar flores cor-de-rosa para os olhos.

"MB.: Podíamos usar pauzinhos para as patas.

S.: E pétalas para a boca!

EE.: Mais alguma sugestão?

J.: O nariz pode ser com aquelas bolinhas que tem lá fora.

EE.: E as orelhas?

Mg.: Com penas!"

Considerando que a planificação estava concluída, as crianças foram até ao espaço exterior do JI para recolherem os elementos de que necessitavam. Quando regressaram à sala, deram início à produção da raposa Rita com a pintura das pinhas, folhas e penas. Posteriormente, colaram os elementos naturais, surgindo uma questão: só faltava colar as pinhas, porém elas eram muito pesadas para serem coladas inteiras, dado que o grupo queria afixá-la na parede da sala. Confrontadas com isto, sugeriram retirar "as coisinhas" das pinhas e colar isso na raposa. Assim que a obra de arte ficou concluída (cf. imagem 8, apêndice E), todo o grupo exclamava "Uau" ou "Está tão linda!".

Seguidamente, e dado o grupo querer construir um museu para expor as suas obras de arte, foi realizada uma pesquisa através da visualização de vídeos para perceberem como era o museu, dado afirmarem que "É uma torre" (R.) ou "É uma casa" (X.). Após a pesquisa concluíram que "Pode ser fora de casa" (Mg.) e que "Um museu é tudo o que tem quadros" (S.), como por exemplo "O museu do Louvre é onde está a Mona Lisa" (J.).

Contudo, o museu ainda não tinha um nome e, por isso, as crianças forneceram algumas sugestões, como "Museu especial" (Du.), "Museu das

tintas" (S.), "Museu do desenho" (K.), "Museu do pincel" (I.), "Museu com Histórias" (Mg.). Procedeu-se à votação através do esquema de contagem, saindo vencedora a sugestão "Museu com Histórias", uma vez que todas as reconstruções partiram de uma história. Para além disso, decidiram que queriam construir o museu no espaço exterior, pois "Assim é parecido com o museu de Serralves no jardim" (MP.).

Aquando da visualização dos vídeos, as crianças puderam observar que todas as obras de artes possuem placas informativas. Com base numa pesquisa na *internet*, o grupo construi-as para cada uma das obras de arte, contendo nelas a informação essencial, como o nome do artista, a obra na qual se inspiraram e respetivo ano e o movimento estético característico de cada pintor (cf. imagem 9, apêndice E).

O Rbs. mencionou também o facto de ser necessário utilizar um bilhete para entrar no museu, propondo que cada um construísse o seu convite para dar aos pais/família. Este foi ilustrado pelas próprias crianças e continha a informação acerca da hora e local (cf. imagem 10, apêndice E). Assim, o projeto "Museu com Histórias" foi divulgado à comunidade escolar.

No dia da exposição, o museu foi construído e organizado segundo a planificação elaborada pelas crianças. Esta coincidiu com a festa de final de ano, porém, este não foi um aspeto prejudicial para a exposição, uma vez que os intervenientes na festa se mostraram interessados em ver o museu. Por sua vez, os pequenos artistas conduziram os pais/famílias até este espaço e apresentaram todas as obras de arte que haviam construído (cf. imagem 11, apêndice E).

Tal como afirmado inicialmente, surgiram conflitos comunicacionais desde o início, como no caso da reconstrução inspirada em Gauguin. E, de facto, uma cuidadosa observação tornou possível verificar que as crianças detinham comportamentos de caráter agressivo entre si, desencadeado pelas mais pequenas situações, evidenciando dificuldade em gerir emoções positivas. Assim, como forma de tentar solucionar este aspeto, foram abordadas as emoções.

O desenvolvimento emocional é um processo integrante do crescimento de cada indivíduo, devendo ser trabalhado desde tenra idade com vista a desmistificar estes conceitos. Por esse motivo, decidiu-se recorrer ao livro "O Monstro das Cores", de Anna Llenas, na qual a personagem principal, um monstro, muda de cor consoante o que está a sentir. A exploração desta história tinha como objetivo criar um ambiente propício à promoção da literacia emocional, cognitiva e comportamental, para que as crianças identificassem e expressassem cada uma das suas emoções.

Num primeiro momento, foi apresentada a capa do livro ao grupo para que tentassem antecipar o conteúdo; posteriormente, puderam observar a segunda página na qual aparecia o monstro pintado de várias cores e com uma expressão um pouco confusa, tendo sido colocada a seguinte questão: "o que veem na imagem?", respondendo que "é um monstro com muitas cores" e que "não está com uma cara muito feliz". Estas expressões decorreram da observação das crianças quando foram motivadas para analisar a sua expressão facial.

Este foi o ponto de partida para a leitura dramatizada com um fantoche de mão, sem descurar da análise das ilustrações do livro álbum, uma vez que também estas comportam informações relevantes acerca da história. Abreu (2010) explica que "As ilustrações dos livros infantis servem para instigar a curiosidade e incentivar a criança à leitura" (p. 329). Um breve diálogo permitiu colocar algumas questões levando as crianças a expressarem a sua opinião, fomentando a linguagem oral e a compreensão do que viram e ouviram.

Seguiu-se um momento de ordenação temporal da história, para o qual foram dispostas as imagens do monstro com as diferentes cores (emoções) e os numerais, para que pudessem ordenar os acontecimentos. À vez, uma criança era questionada sobre a imagem que correspondia a determinado acontecimento e outra indicava o numeral. Observou-se que algumas crianças revelaram dificuldade, na identificação dos numerais, situação em que as restantes auxiliavam.

Foi também proposto o contacto com o livro *pop-up* d'"O Monstro das Cores", que se tornou bastante estimulante devido à sua tridimensionalidade (cf. imagem 1, apêndice F) – "Uau, é tão lindo!" ou "olha! Está a mexer!". Após a familiarização com o livro neste formato, as crianças tiveram a oportunidade de fazer o reconto desta história, desenvolvendo a linguagem oral. Durante este momento, o grupo mostrou-se empenhado e envolvido, revelando conhecer e estar já à vontade com a mesma. Mais uma vez, fez-se sentir a colaboração entre os elementos do grupo, evidenciada pela entreajuda estabelecida em casos de dificuldade. Assim, a necessidade de recorrer ao adulto foi, progressivamente, diminuindo.

As crianças quiseram e sentiram a necessidade de concretizar aquilo que sentiam, utilizando pequenos cartões em cartolina com as seis cores presentes na história, ilustrados pelos próprios. Cada criança selecionou o cartão que se relacionava com a sua emoção e prendeu-o com uma mola num fio (cf. imagem 2, apêndice F), expressando o que sentia: "Eu estou cor-de-rosa porque sinto amizade pelos meus amigos" (MB.).

Verificou-se que este foi um momento importante para as crianças, dado que no dia seguinte, assim que entraram na sala de atividades, selecionaram a sua emoção e, autonomamente, trocaram os cartões. A partir deste dia, o "emocionómetro", assim apelidado por medir as emoções, integrou a rotina diária do grupo após a marcação das presenças.

Uma atividade proposta neste âmbito teve que ver com a construção de um gráfico de barras para abordar o domínio da Organização e Tratamento de Dados. Num primeiro momento, foram dispostas fichas coloridas todas do mesmo tamanho e cada criança escolheu a sua emoção, colocando-a num frasco de vidro (cf. imagem 3, apêndice F).

Seguidamente, as fichas foram classificadas segundo o atributo da cor e organizadas num gráfico de pontos (cf. imagem 4, apêndice F). Quando concluído, permitiu que fosse feita a análise dos dados, através de questões como "Qual a emoção que está a ser mais sentida?", "Todos votaram? Como

podemos confirmar?", à qual responderam que era necessário contar todas as fichas coloridas.

Pouco tempo depois, as crianças mencionaram o facto de a corda não ser muito funcional porque "a MM. não chega muito bem à corda" (M.), problema solucionado pela criança R. uma vez que "a MM. pode pôr-se em cima de uma cadeira para chegar melhor". Os restantes alertaram para o facto de a MM. poder cair e magoar-se, sugerindo colocar o "emocionómetro" mais baixo. Contudo, dado se situar na parede dos cabides, também não seria uma opção muito viável. A dada altura, surgiu uma alternativa:

"D.: Podemos pôr aqui ao lado das presenças!"

EE.: Que boa ideia D.! E o que acham? Mantemos as molas ou têm alguma sugestão diferente?

M.: Podemos manter.

MB.: Mas há meninos que precisam de ajuda com as molas…

EE: Tens razão MB. … Então como podemos fazer?

W.: Prendemos com um pico!

Mg.: Oh W. e achas que dá para prender com um pico no fio?

EE: Talvez não vá ser muito fácil…

K.: Já sei! Prendemos os cartões das emoções com um pico num cartão maior! Assim fica parecido com aquele gráfico e é mais fácil contarmos cada uma das emoções!"

Todo o grupo se mostrou bastante entusiasmado com esta ideia, sugerindo colocar de imediato lá os seus cartões. Foram as próprias que disseram como o cartão grande deveria ser organizado, uma vez que já sabiam o que era necessário por se tratar de um gráfico (cf. imagem 5, apêndice F).

Contudo, o cartão estava sempre a cair da parede e, como tal, as crianças sugeriram mudar esta abordagem. Recorrendo a papel crepe, propuseram que cada uma delas fizesse bolinhas coloridas em substituição dos cartões. Desta forma, após selecionarem a cor, colocavam-na no seu recipiente para que, no final da semana, pudessem refletir sobre a emoção que havia prevalecido (cf. imagem 6, apêndice F).

Inicialmente, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com esta nova modalidade, mas tal não permitia estabelecer uma associação entre os dias da semana e a respetiva emoção. Ao fim de pouco tempo concluiu-se que também esta não era a melhor opção.

Por esse motivo, e tendo em conta a marcação diária das presenças, as crianças sugeriram que se juntassem estes dois momentos da rotina do grupo. Recorrendo a seis marcadores, depois de marcar a presença, cada criança desenhava uma bolinha com a cor da sua emoção. Para além disso, foram desenhados seis monstros em goma eva para ilustrar a respetiva emoção e posteriormente afixados por cima do mapa de presenças (cf. imagem 7, Apêndice F). Até ao presente, este último "emocionómetro" revelou-se a melhor opção após todas as etapas pela qual passou.

Ao longo da PES, a partir do momento em que foram abordadas as emoções, o comportamento do grupo sofreu alterações positivas no que concerne a gestão das mesmas. As crianças, para além de perceberem como elas se manifestam, tinham oportunidade de, diariamente, expressarem aquilo que sentiam e de se ajudarem mutuamente. Uma situação que ilustra esta interpretação sobre os comportamentos das crianças tem que ver com o Ds. que afirmava estar preto porque "tenho medo do escuro"; perante este comentário, surgiram conselhos como: "eu também tinha medo do escuro, mas a minha mamã pôs uma luz de presença no meu quarto e agora já não tenho" (MB.) ou ainda "se calhar podias contar à tua mãe que tens medo do escuro" (K.). Entre outras propostas, o Ds. tomou conhecimento de possibilidades que o ajudaram a solucionar o seu receio e, ao fim de alguns dias, mudou a cor do seu sentimento afirmando "eu sinto-me verde! Agora já não tenho medo!".

Este trabalho de desmistificação das emoções foi também auxiliado com recurso ao livro "Emocionário", que possui um percurso emocional composto por 42 emoções diferentes, onde uma leva a outra. Essencialmente, este livro fomenta o desenvolvimento da inteligência emocional da criança, criando um ambiente seguro no qual ela se sente confortável para expressar o que sente sem receios. Concomitantemente, é elaborado um percurso de conhecimento

de si próprio e, consequentemente, as crianças tornam-se adultos mais autoconscientes (Guimarães, 2017).

Algo relevante a referir tem que ver com um painel colocado à porta da sala, composto por três símbolos: abraço, passou-bem e *hi-five*. Uma vez que o grupo possuía um responsável do dia, este posicionava-se junto à porta da sala de atividades e os restantes, ao entrarem, selecionavam um cumprimento e faziam-no com o responsável (cf. imagem 8, apêndice F).

Inicialmente, o Rbs. não interagia com o grupo, o que originou a que, no primeiro dia, ele optasse por não selecionar nenhum símbolo, tendo entrado de imediato na sala de atividades. Porém, no segundo dia, esta mesma criança já esperou na fila e cumprimentou o responsável com um *hi-five*. Este comportamento foi-se tornando mais entusiasta, demonstrando um compromisso diferente com este momento rotineiro. Não obstante, até ao final da PES, verificou-se que o Rbs. nunca optou por outro símbolo, apesar de ter feito conquistas consideráveis nesta área.

Foi também durante o período de observação, que se verificou que o grupo era interessado por atividades de manipulação de texturas. Como tal, foi-lhe proposta a "criação de areia" que não apresentava qualquer perigo em caso de ingestão, uma vez que é feita a partir de farinha e óleo (Lopes da Silva et al., 2016).

Num primeiro momento, foi apresentado às crianças o pacote de farinha, sem desvendar do que se tratava, tendo surgido algumas observações: "É neve!", "É farinha!", "É açúcar!". Foram, então, surpreendidos:

"EE.: Alguns de vocês hoje contaram-nos que foram até à praia no fim-de-semana e que brincaram na areia.

Algumas crianças: Sim, eu fui!

X.: Eu apanhei conchinhas.

EE.: Então certamente iam gostar de poder brincar com areia a qualquer momento… aqui, em casa, em qualquer lugar…

Todas as crianças: Sim!"

Perante o entusiasmo, depois de cada criança estar sentada na mesa, foi-lhes explicado todo o procedimento para que fossem as próprias a construir de raiz a sua areia. Até este momento o grupo estava bastante agitado; contudo, assim que deram início à manipulação destes dois ingredientes, verificou-se uma mudança comportamental considerável: o grupo relaxou significativamente. A criança Gl., portadora de limitações no movimento do lado direito do corpo, tinha o hábito de não utilizar o braço em qualquer atividade. Porém, nesta, sentiu-se motivado para utilizar ambas as mãos, talvez por estar tão envolvido na construção da sua areia.

Após terem conseguido juntar a farinha e o óleo, deram início à construção de animais ou simplesmente continuaram a manipular. A S. adorou e, mesmo após todas as crianças estarem no jogo de escolha espontânea, ela permaneceu na mesa a manipular a areia. De vez em quando, para além de ter juntado a areia dos colegas à sua, pediu mais farinha e óleo. A dada altura, já tinha bastante areia, elaborando bastantes construções e afirmando variadas vezes: "Farinha e óleo! Não me posso esquecer. Quero fazer isto em casa e ensinar aos meus pais e à minha irmã!".

De facto, a curiosidade é uma característica intrínseca nas crianças e cabe ao Educador fomentar atividades que concorram para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva, et al. 2016). Ora, estando a realizar uma atividade de manipulação que envolvia dois ingredientes do uso diário, a dada altura a criança X. estava a colocar à boca a mistura. Os restantes afirmaram: "Olha! O X. está a comer a areia!", tendo sido tranquilizados, uma vez que não havia perigo e que também eles podiam experimentar, caso fosse de sua vontade. Todas as crianças provaram. Porém, houve quem gostasse e quem tivesse uma opinião contrária, e manipularam livremente (cf. imagem 1, apêndice G).

Uma situação semelhante aconteceu com uma outra atividade experimental, desta vez que implicava a pintura com chocolate. Similarmente à apresentação dos materiais na atividade previamente descrita e analisada, também nas digitinta com chocolate não foram revelados os ingredientes, mas sim, apenas apresentados num primeiro momento: "É terra" (C), "É cacau" (R.).

No momento em que puderam cheirar o ingrediente, quase todo o grupo mencionou que "afinal é chocolate!". Uma vez as crianças dispostas nas mesas, foi colocado à sua frente um pouco do cacau em pó e água, começando a misturá-los instantaneamente e rapidamente verificaram que era possível fazer desenhos com esta mistura (cf. imagem 1, apêndice H). Pouco tempo depois, já as crianças estavam com chocolate nos braços e cara, tendo-se pintado umas às outras; e, para além disso, também quiseram provar esta mistura, dizendo que era bastante amarga. Após terem desenhado com o chocolate, foi feita a transposição para o papel para que, no final, todos os desenhos fossem afixados. Foi também uma atividade que envolveu bastante as crianças, não só pelo facto de utilizar materiais diferentes mas também por implicar a manipulação, atividade que relaxa o grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Ambas as atividades experimentais pretenderam fomentar o pensamento científico e fomentar uma atitude problematizadora do real. Para além disso, estas atividades foram ao encontro dos interesses do grupo, mantendo o foco da ação educativa também nas suas necessidades. Algo importante foi o *feedback* verbal e não-verbal obtido por parte das crianças, que foi muito positivo.

Ao longo do processo educativo salientou-se o processo de supervisão e o trabalho colaborativo desenvolvido não só entre as crianças e entre adultos, mas também criança-adulto e díade. Com efeito, a comunicação e *feedback* tanto por parte da supervisora institucional como da senhora educadora cooperante ao longo de todas as planificações e sessões observadas (que pressuponham a realização de um guião de pré-observação) foi imprescindível à prática, destacando-se a constante reflexão posta em prática, nomeadamente pós-ação (Ribeiro, 2013).

Aliado a isto está uma planificação, que se assume como flexível, e cujo objetivo é o desenvolvimento holístico das crianças, sem descurar os seus interesses e necessidades, contendo, por isso, intencionalidade pedagógica. Esta esteve assente em processos de supervisão.

2. RECICLANDO OLHARES NO 1º CEB

Tal como previamente afirmado, a observação é imprescindível à prática. Especialmente a turma na qual foi desenvolvido o estágio, o primeiro contacto observacional forneceu informações como os gostos, interesses e dificuldades característicos; além disso, permitiu também distinguir os níveis de desenvolvimento heterogéneos e os ritmos de aprendizagem também diferenciados, relevantes para a planificação das atividades, com vista a uma melhor adequação da prática, tanto nos casos em que as crianças revelavam dificuldade como também quando terminavam rapidamente qualquer tarefa.

Tendo a criança como centro da ação educativa (Vasconcelos, 2009b), a observação e os dados recolhidos de cada uma delas foram essenciais na planificação das atividades e intervenções que, além de terem tido por base esses aspetos, procuraram articular os conteúdos programáticos plasmados nos documentos orientadores e a planificação semanal da professora cooperante, tal como abordado no primeiro capítulo.

Uma das dificuldades identificadas prendia-se com a cooperação, escuta e respeito pelo outro, especialmente em momentos de trabalho em grupo, uma vez que não eram postos em prática na sala de aula e cuja importância já foi exposta no primeiro capítulo. Como forma de gerir os seus comportamentos, recorria-se ao medidor de ruído, recurso referente a cada grupo. Outra estratégia utilizada na gestão do comportamento aquando da realização de fichas relacionava-se com a colocação de música ambiente, algo que acalma a turma e ajuda na sua concentração.

No que diz respeito à tecnologia educativa, um dos interesses demonstrados, esta deve ser vista como aliada à educação, claro que tendo intencionalidade educativa (Mercado, 2002). Neste caso concreto, permitiu estabelecer algum contacto com as famílias, uma vez que sempre que eram necessários os dispositivos móveis, era entregue uma circular aos pais e encarregados de educação para dar a conhecer o motivo pelo qual seria utilizado, a aplicação em questão e a sua utilidade. Efetivamente, é necessário

salientar a importância do envolvimento parental na medida em que "A qualidade da relação com a família [também] tem um grande impacto na vida das crianças ao nível da sua satisfação (…), assim como ao nível da sua autoconfiança" (Lourenço, 2016, s/p).

Sendo uma das obras plasmadas no Plano Nacional de Leitura para o 4º ano de escolaridade, "A maior flor do mundo", de José Saramago, esta serviu de mote para a planificação de um dia de aulas. Com efeito, foi tida por base esta obra literária, também representada por uma companhia de teatro, para abordar o tema da pele, conteúdo integrante da planificação semanal da professora cooperante. Também decorrente das observações, verificou-se que algumas crianças possuem dificuldades na interpretação de textos. Então, a planificação elaborada pretende ir ao encontro desses obstáculos, fomentando também o trabalho em grupo, visto ser algo que não é habitual ocorrer na turma.

A aula iniciou com a construção de um *puzzle* para que a turma antecipasse o que iria ser trabalhado. Em cima de uma mesa, foram dispostas as peças do *puzzle* que formavam a capa do livro. A turma, assim que reparou que se tratava de um *puzzle*, ficou de imediato entusiasmada, querendo participar e, à vez, cada criança selecionou uma peça e colou-a no quadro (cf. imagem 1, apêndice I). A criança R., a dada altura afirmou: "Eu acho que essa peça não é daí. Ela é de um canto porque tem dois lados lisos". Então, com a sua intervenção, ajudou o colega que estava a ter algumas dificuldades.

Seguiu-se uma pequena revisão das características do texto biográfico para, depois, serem exploradas as biografias de três autores, dois dos quais já eram do conhecimento da turma (Sophia de Mello Breyner, João Pedro Mésseder) e introduzindo José Saramago. Foram constituídos grupos heterogéneos, sendo que cada um deles deveria explorar os recursos fornecidos (livros, imagens, biografia) para conseguirem preencher a respetiva ficha biográfica e relembrando os elementos paratextuais do livro, como o título, autor, ilustrador, editora e informação da capa (cf. imagem 2, apêndice I). De facto, promover o contacto com os livros desde tenra idade é importante, porque

"leva a criança a expandir a sua imaginação e criatividade, ao mesmo tempo que amplia a sua capacidade linguística e cultural" (Gomes, 2016, p. 17).

Nesta tarefa, o que mais cativou a turma foi a grande variedade de livros que puderam manipular, notando-se um grande interesse pelos mesmos. Os grupos que foram terminando o trabalho perguntavam: "Nós já acabámos. Posso ler este livro enquanto os outros terminam?", demonstrando o seu envolvimento, mesmo durante o intervalo. No final, cada grupo apresentou à turma o seu autor e as informações relevantes, tendo em conta que um dos objetivos era que ficassem a conhecer José Saramago. Tal como seria de esperar, os grupos dividiram tarefas, apresentando cada biografia e as respetivas obras. A que diz respeito a José Saramago foi exposta em último lugar, pelo facto de ser o autor menos conhecido e, com as informações reveladas, a turma mostrou-se interessada em saber mais.

Da parte da tarde foi abordado o tema da pele interligando com a personagem principal da história "A maior flor do mundo" que, ao tocar naquilo que o rodeia, está a deixar a sua impressão digital, da mesma forma que acontece connosco no dia-a-dia. Com efeito, será este o ponto de partida para a abordagem à temática.

Para finalizar, foi desenvolvida uma atividade prática de recolha das impressões digitais, com vista à elaboração de um mural da turma em formato de flor, mantendo um fio condutor entre a obra e esta atividade, que iniciou com a explicação de todo o procedimento. Contudo, dado ser algo que requer bastante atenção, grupos de cinco elementos recolhiam a impressão digital enquanto os restantes terminavam uma ficha do manual (referente à obra explorada anteriormente) e faziam uma atividade de escrita criativa: imaginarem um final diferente, dando continuidade à história. Este tipo de atividades de escrita tem como objetivo "despertar nos alunos a sensibilidade para o registo literário e para a apreciação crítica da sua qualidade do ponto de vista da sua criação" (Carvalho, 2015, p. 17).

As crianças que estavam a trabalhar autonomamente apresentaram um comportamento adequado à sala de aula, sendo um indício de que estavam

envolvidas nas tarefas. A criança L., quando terminou as atividades, perguntou: "Quem terminou pode fazer um desenho sobre a história?", sendo que, no final, todas o fizeram e recortaram para colar no caderno diário. O mesmo comportamento verificou-se no momento da recolha das impressões (cf. imagem 3, apêndice I): as crianças estavam bastante atentas às indicações fornecidas, realizando todas as etapas sozinhas, tendo surgido vários "Uau!" e afirmações como "Que fixe! Nunca tinha feito nada assim. Estou a adorar!" (R.); "Vou ensinar aos meus pais para fazer lá em casa!" (P.).

Porém, esta atividade prática não envolveu somente as crianças (que formaram as pétalas), mas também as professoras cooperante (que formou o caule) e estagiárias (que formaram as folhas). No topo da folha foi escrita uma frase de José Saramago relacionada com aquilo que foi abordado durante o dia: "Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara" (cf. imagem 4, apêndice I).

Quando a flor ficou terminada, foi apresentada à turma e as suas reações foram de admiração e entusiasmo, pois estava um pedacinho de cada um ali presente; além disso, nenhum elemento havia feito algo similar, daí ter sido um trabalho que os cativou imenso. Depois de verem o produto final, algumas crianças disseram que gostariam de o afixar na porta da sala do lado de fora para que toda a escola pudesse ver; contudo, outros manifestaram o seu desagrado, pois não queriam correr o risco de que se estragasse. Com efeito, toda a turma chegou a um consenso: queriam afixá-lo no *placard* da sua sala, para que todos os dias pudessem ver, não só pela recolha das impressões digitais, como também pela frase, que se tornou numa inspiração para eles.

Efetivamente, o facto de terem feito uma atividade de recolha de impressões digitais e também por terem utilizado materiais diferentes, como o azulejo de cores e carvão em pó, motivou bastante as crianças. Este tipo de tarefas são uma mais-valia na medida em que permitem estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática (Bartzik & Zander, 2016), pois assim podem comprovar que, não só deixamos impressões digitais em tudo o que tocamos, como também é possível identificar as pessoas através da camada externa da pele, a qual tem outras funções imprescindíveis e abordadas durante a aula.

Também esta aula se destacou pela sua abordagem diferente que remete para aquela em que foi abordada a temática dos Primeiros Povos e que foi alvo de observação e, por isso, elaborada em díade.

Após a introdução do conteúdo com recurso a uma sopa de letras, foi produzida uma pequena dramatização para a abordagem ao conteúdo principal. Para além disso, foram criados um friso cronológico e uma Península Ibérica, ambos em grande escala, imagens alusivas a cada um dos povos, um pergaminho, utilizado como documento da época e um *powerpoint*. À medida que o pergaminho ia sendo lido, era também realizada a encenação de cada povo com o suporte visual por trás a ajudar na visualização e compreensão. Neste momento foram entregues a alguns alunos as imagens correspondentes ao povo em questão, sendo que a deviam fazer corresponder ao século no friso cronológico e à área em que surgiu no mapa da Península Ibérica.

A turma ficou de tal forma entusiasmada com a dramatização que era visível a atenção que prestavam. Naturalmente, o teatro atraía-os bastante e, por isso, o pergaminho era lido nos momentos em que não havia encenação. Não obstante, durante todo o momento foi incentivada a partilha de ideias e colocação de questões, fomentando o diálogo. De facto, é bastante importante que este seja incrementado na sala de aula, pois permite que o indivíduo se afirme como comunicativo e que haja a partilha de experiências e saberes (Simões, Simões, Aragão & Franca, 2008). O aluno G. destacou-se com as constantes intervenções, que eram pertinentes, dado gostar bastante de história e procurar saber mais. Também o facto de os alunos participarem no teatro permitiu que todos tivessem um papel ativo, mantendo-os envolvidos.

Segundo Pereira (2012), a expressão dramática é uma área globalizadora, que desenvolve diversas competências sociais e permite uma abordagem diferente aos conteúdos. Com efeito, a dramatização tornou a aula mais dinâmica, captando a atenção da turma para um conteúdo de caráter abstrato, auxiliando na compreensão através da visualização.

Outra circunstância na qual a tecnologia foi utilizada prende-se com a exploração da temática da 1ª Dinastia, recorrendo ao *site* EnsinaRTP (cf. Anexo

C). Tal como já foi referido, a História pode ser bastante abstrata para as crianças e, por isso, é importante que tenham um suporte visual, o qual deverá ser atrativo. Franco (2013) afirma que "A utilização de RED [Recursos Educativos Digitais] na sala de aula pretende auxiliar o trabalho do aluno, incentivá-lo na realização das actividades propostas, (…), ajudar na aquisição de conhecimento histórico (…), assim como melhorar as suas competências" (p. 15) e, dado o *site* possuir a informação sob a forma de texto e vídeos, vai ao encontro do que é defendido por este autor.

Esta estratégia motivou bastante a turma, também pelo facto de um dos seus interesses ser a tecnologia. Posto isto, à medida que se ia estudando cada um dos reis, as crianças iam fazendo o seu próprio registo daquilo que consideravam serem os aspetos de maior relevo para, depois, serem partilhados. Durante a exploração do recurso, sugeriam a visualização dos vídeos e achavam piada às imagens fotográficas dos reis. Ainda assim, foram os acontecimentos e as curiosidades que mais os marcaram, tendo surgido um maior alvoroço com a peste negra e com o rei D. Fernando, também conhecido como "O Formoso", que não teve filhos e a cuja morte prematura levou a uma grande crise (Saraiva, 2004).

Algo brevemente enunciado tem que ver com os materiais manipuláveis, pois, uma vez que alguns elementos da turma possuíam algumas dificuldades na área da matemática, e dado ser necessário fazer revisões para os testes trimestrais, foi fomentado o contacto com os blocos padrão para abordar os ângulos. Esta foi uma aula observada, por isso, planificada em díade, sendo que existiram momentos em que as crianças eram apoiadas pelo elemento da díade que não estava a desenvolver a atividade. É de salientar o facto de que as etapas foram fotografadas e partilhadas na plataforma *padlet* criada para a turma, para que tivessem a possibilidade de visualizar não só os seus trabalhos mas também os dos restantes colegas.

Em concreto, os blocos padrão integram a categoria dos materiais manipuláveis estruturados, auxiliando o desenvolvimento de competências específicas na área da matemática, contribuindo para o desenvolvimento da

visualização e do raciocínio espacial e propiciando o desenvolvimento do pensamento e raciocínio geométrico (Kusma, 2004). Acresce ainda que este tipo de materiais respeita o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno, pois vão manipulando os materiais, criando as suas próprias estratégias para a resolução de situações problemáticas e, assim, dão significado ao que aprendem (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010). Este aspeto contribui para que, aos poucos, os alunos deixem de sentir necessidade de recorrer à utilização de algo real para a resolução dos problemas que lhes são propostos.

Neste caso específico, foi trabalhado o cálculo dos ângulos, especificamente a soma dos ângulos internos e adjacentes, e as várias estratégias que podem ser utilizadas para atingir o objetivo. Por fim, foi realizada uma ficha de trabalho, tendo em consideração a importância da diversificação de registos.

Para iniciar, as crianças tiveram a oportunidade de se familiarizarem com os blocos padrão, tirando partido do seu valor multissensorial, manipulando e explorando livremente. Posto isto, foi-lhes proposto que construíssem diversas imagens, fomentando a sua criatividade. Neste momento surgiram criações bastante interessantes, em grande parte alusivas ao natal, dado ser essa a época do ano que se vivia (cf. imagem 1, apêndice J). Foi notório o envolvimento de cada uma das crianças que, quando faziam uma criação, pediam: "Podes tirar uma fotografia ao meu para depois construir mais imagens?". Houve, ainda, a aluna L. que afirmou: "Vê! Construí uma menina igual a ti. Até tive atenção à saia!" e, logo depois, a aluna Mf. também reproduziu a mesma ideia. Esta atividade foi uma grande mais-valia para introduzir este material manipulável, uma vez que os alunos procuravam encaixar as peças, apercebendo-se já do tipo de ângulos de cada uma delas, importante para as tarefas seguintes.

Seguiu-se uma tarefa realizada em pares, pois, tal como é defendido por Fernandes (1997, p. 564), "Quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira, cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de

ideias frequente", possibilitando o crescimento em pares. A tarefa consistiu no cálculo da amplitude dos ângulos internos das peças, sendo que, ao mesmo tempo, deviam preencher uma tabela com os resultados obtidos, recurso que seria útil e os poderia auxiliar mais à frente (cf. imagem 2, apêndice J). A possibilidade de recorrerem a várias peças, sobrepondo-as umas nas outras, foi uma grande ajuda, pois permitia que os alunos tivessem em consideração peças que, à partida, possuem ângulos mais acessíveis para o cálculo dos restantes. Ainda assim, foi verificado que algumas crianças apresentavam dúvidas na sua resolução, e, se em alguns casos os colegas ajudavam, noutros requeriam a atenção do adulto:

"B.: Eu não sei fazer isto.

Professora Estagiária (PE): Claro que sabes, B.! Tu sabes os ângulos destas duas peças. Achas que isso te pode ajudar a descobrir os ângulos das restantes peças?

B.: Talvez… (olhou durante um momento para os blocos padrão) Eu consigo construir esta peça pondo estas por cima! Já descobri! Obrigada."

Com este diálogo torna-se evidente aquilo que foi defendido no primeiro capítulo, na medida em que a postura do professor "deixa de ser o de difundir conhecimento para exercer o papel de provocar o estudante a aprender a aprender" (Menezes & Santos, 2002, citado por Oliveira, 2016, p. 138).

Depois, trabalhando individualmente e manipulando o material, foi solicitado que cada criança formasse ângulos internos com uma determinada amplitude, mas com algumas restrições como, por exemplo, o número de peças a utilizar. O aluno H. estava a revelar algumas dificuldades e, por isso, foi-lhe sugerido que começasse por utilizar o número de peças que considerasse pertinente. Depois de o fazer, o próprio propôs substituir aquelas por outras que fossem correspondentes até ficar com o número de peças inicialmente solicitado, colocando sempre por cima das anteriores. Assim, é possível verificar que, apenas com uma orientação inicial, o aluno conseguiu atingir o objetivo da atividade arranjando uma estratégia.

Novamente a pares, foi proposta uma pequena competição, algo que motiva bastante a turma. Esta competição tem por base a "peça mistério", que remete para o losango fino e que foi assim apelidada pelo facto de os alunos não terem tido qualquer contacto com a mesma até esse instante. Posto isto, o pretendido era que descobrissem a amplitude dos seus ângulos internos, sabendo classificar as peças quanto aos ângulos e calcular a sua amplitude interna. Para além de ter sido projetada no quadro, foi também disponibilizada para que pudessem manipular e sobrepor outras peças, auxiliando nos cálculos e decisões, ou seja, nos resultados obtidos.

A turma mostrou-se bastante motivada com o desafio e começaram a sobrepô-las, verificando que alguns pensamentos, sem efetuação de cálculos, não conduziam ao resultado esperado. Posto isto, retomaram os cálculos e recorreram às restantes peças, construindo imagens e sobrepondo-as (cf. imagem 3, apêndice J). Assim, conseguiram atingir o objetivo da atividade.

Como era de prever, foi dedicado um tempo da aula à partilha de resoluções, pois, tal com Jorge (2013) afirma, "escutar a criança se torna imprescindível quando a queremos envolver e tornar num agente ativo da sua própria aprendizagem" (p. 36). Além disso, é importante para que ela possa confrontar diferentes pensamentos, raciocínios e estratégias. Um grupo apresentou a sua estratégia, recorrendo à sobreposição de peças e sendo uma resolução mais direta, comum a outros grupos. Após este momento, o aluno P. quis partilhar a sua estratégia, tendo sido notória a sua preocupação em utilizar um vocabulário matemático mais acessível, explicando até os passos intermédios. Conclui-se, então, que existem várias formas de chegar a um mesmo resultado.

Depois, e como forma de rever e consolidar todos os aspetos que remetem à temática dos ângulos, os alunos realizaram uma ficha de trabalho que apresentava diversos exercícios, como por exemplo: a medição de ângulos, completar os ângulos com as amplitudes solicitadas, pintar os ângulos, classificar os ângulos e identificar e pintar os ângulos geometricamente iguais. A ficha é, de facto, um instrumento que serve como registo, no qual podemos verificar e avaliar os conhecimentos e a evolução dos alunos. Durante a

resolução da mesma, foi-se verificando que grande parte da turma não revelava dúvidas; por sua vez, aqueles que necessitavam de um auxílio, eram orientados com algumas questões, conseguindo depois resolver a ficha sem dificuldade.

Relativamente ao projeto levado a cabo no final do estágio, este também partiu da dificuldade em trabalhar em grupo. Como tal, decidiu-se agir nesse sentido para colmatar este aspeto, articulando com o projeto da escola, designado por "O Picuinhas", que está relacionado com a reciclagem e também ele procura responder a uma carência sentida no Agrupamento.

Com base no Projeto *UKids*, em díade, foi elaborado o projeto "Reciclar Adiciona Valor", que pretende fomentar o trabalho cooperativo, no qual, através da interação com os diferentes elementos, os alunos aprendem uns com os outros (Fernandes, 1997). Este vai ao encontro da teoria construtivista, já abordada no primeiro capítulo, e que se orienta para o aprender a conhecer e para o aprender a fazer (Delors et al., 1998).

Concretamente, o Projeto *UKids,* também designado por *Youth Start – Entrepreneurial Challenges*, é um programa de aprendizagem passível de ser adaptado aos diferentes níveis do 1º CEB, motivo pelo qual foi moldado para o 4º ano de escolaridade. Assim, pode ser aplicado nas diferentes disciplinas, permitindo uma abordagem transversal e interdisciplinar com vista a contrariar o ensino isolado das variadas componentes curriculares. Este programa apresenta uma grande variedade de aprendizagens práticas que desenvolvem competências empreendedoras transversais ao currículo através de desafios empreendedores, nos níveis A1, A2, B1 e B2 e métodos de avaliação formativa, para as competências empreendedoras essenciais. São ainda integradas três dimensões – a educação para o empreendedorismo, a cultura de empreendedorismo e a educação para a cidadania empreendedora –, subdividindo-se em 18 famílias de *challenges*.

Algo muito importante tem que ver com a atividade de autoavaliação realizada no final de cada desafio, para que cada criança reflita acerca dos objetivos que foram atingidos e do seu papel no grupo, tomando consciência da sua participação para o produto final. Especificamente, a reciclagem integra-

se na dimensão da cultura de empreendedorismo, apresentando-se no *challenge Trash Value*, que, tal como o próprio nome indica, pretende dar valor ao lixo, construindo objetos com materiais do lixo quotidiano, daí o nome do projeto elaborado. Efetivamente, a educação ambiental é cada vez mais importante, conferindo à reciclagem um lugar de destaque na educação, uma vez que "trabalhar com educação ambiental significa pensar num futuro melhor para nosso mundo e para as pessoas que aqui vivem, colocando em prática uma ação transformadora das nossas consciências e de nossa qualidade de vida" (Dias, Leal & Junior, 2016, p. 12).

Este projeto apresenta diferentes fases, as quais foram organizadas segundo a MTP, que se divide em três fases distintas (Leite et al., 1993) e também já explorado no primeiro capítulo. Sendo que o projeto tem por base o lixo, importa referir que a turma foi previamente avisada de que era necessário fazer a recolha de materiais do lixo doméstico, tentando identificar eventuais potencialidades nos objetos. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas, começando a partilhar ideias do que queriam construir e dos materiais que iriam trazer.

Assim, no primeiro dia foram apresentados os grupos de trabalho e a sala foi organizada para facilitar o trabalho em grupo. A aula teve início com o recurso criado para interligar todos os dias do projeto, designado por "O ecoponto". Este representava os quatro caixotes do lixo (amarelo, azul, verde e indiferenciado), nos quais constavam mensagens com pistas para cada dia, como por exemplo "Para um belo projeto aparecer, grandes ideias vais ter de ter". Isto vai ao encontro dos interesses da turma, pois, tal como acima referido, os alunos estão habituados a reciclar, sendo encarado como um desafio pelo facto de terem de antecipar o que vai ser feito.

De seguida, e integrando a 1ª fase da MTP, Identificação/Formulação do problema, foi realizado um *brainstorming* numa folha A3, com vista a reunirem as ideias principais acerca das potencialidades do lixo, da reciclagem e da sua importância, que será o ponto de partida. Nesta fase, surgiram ideias como: "A reciclagem é importante para separar os diversos elementos. No azul mete-se

o papel e o cartão, no amarelo o plástico, no verde é o vidro, no vermelho as pilhas e o lixo comum é cinzento" (L.); "Se reciclarmos estamos a ajudar o planeta" (D.). Depois iniciou-se a recolha do lixo, salientando-se o imediato envolvimento das crianças: "Vou trazer pacotes de cereais e de leite!" (G.).

Depois, foi realizada a Ficha de Trabalho 1 (FT) em grupo, na qual os alunos traçaram as ideias principais do objeto que queriam criar (cf. Apêndice K). Efetivamente, com esta ficha, cada grupo não só pode delinear os materiais de que vai necessitar, mas também permitiu que, através da escrita ou do desenho, apresentassem as suas ideias com a participação de todos os elementos do grupo. E, se por um lado alguns grupos revelaram dificuldades em articular as várias ideias, outro, em específico, conseguiu apoiar um colega quando este revelou dificuldades em lidar com a frustração:

"P.: Eu não quero fazer isto. Não sei. (cruzando os braços)

I.: Calma. Eu ajudo-te a ter ideias.".

Posteriormente, cada grupo partilhou as suas ideias à turma, revelando-se um comportamento pouco adequado, pois os grupos não esperavam pela sua vez para falar e falavam entre si enquanto os outros apresentavam.

Já na 2ª fase do projeto de Pesquisa/Produção, um aluno afirmou:

"G.: Eles não concordam com a minha ideia.

PE: G., isto é um trabalho de grupo. Não é suposto ser a ideia de uma pessoa apenas. Vocês devem conversar e chegar a um acordo.

G.: Mas eles disseram que querem construir a ideia deles.

PE.: Já pensaram em encontrar uma solução e criar um objeto que tenha as três ideias? Por isso é que é um trabalho de grupo…

G.: Não…

(uma criança de outro grupo, que ouviu o desabafo)

F.: Até porque se trabalharem em grupo é mais fácil porque têm ajuda. Olha para nós… estamos todos a trabalhar para o mesmo, mas estamos em etapas diferentes. Eu estou a fazer isto, eles estão a pintar e a M. está a cortar e colar a outra parte."

O grupo do F., com esta afirmação, não só mostrou conseguir trabalhar em grupo, como também revelou bastante autonomia na resolução de problemas através da cooperação entre todos.

Sendo este momento já parte da 2ª fase do projeto incluiu a elaboração da FT2 (cf. Apêndice L), para que os grupos realizassem o póster informativo acerca da sua criação. Esta ficha, dado o seu objetivo, exigiu alguma reflexão e partilha de opiniões que surgiram do trabalho em grupo. É importante salientar um grupo que, sabendo que um dos seus elementos é mais envergonhado, disse-lhe: "Queres ser tu a desenhar o nosso objeto? Tens muito jeito para o desenho!", prezando o seu envolvimento. Por sua vez, outro grupo questionava frequentemente: "Quando podemos começar a construir o objeto?", demonstrando vontade em avançar para concretizar a sua ideia.

No final, todos os grupos fizeram uma breve apresentação do póster (cf. Apêndice M) e da ficha informativa (ambos fazem parte da FT2), dando a conhecer as suas ideias. De forma semelhante à partilha das ideias do *brainstorming*, também neste momento os grupos não demonstraram um comportamento adequado e de respeito para com os restantes grupos e mesmo entre si. Apesar disso, cada um procurou dividir a apresentação entre todos os intervenientes.

O segundo dia foi reservado para dar continuidade à segunda fase do projeto. Após a mensagem do ecoponto, cada grupo reviu a planificação para, depois, darem início à criação do produto final (cf. imagem 1, apêndice N). Sendo esta uma das fases principais do projeto, a constante comunicação entre os elementos do grupo é essencial, uma vez que foram divididas tarefas e, mesmo durante a sua construção, era necessária a partilha de informações.

Efetivamente, um grupo apresentou bastante dificuldade em trabalhar em grupo, não chegando a um consenso sobre o objeto que iriam criar e acabando cada um por construir o seu, apesar de na FT2 terem planificado apenas um objeto. Por outro lado, um grupo destacou-se com a quantidade de objetos que apresentou, uma vez que, mesmo após terem construído o objeto "principal", observaram o lixo de que ainda dispunham e, como forma de lhe dar uso,

criaram mais objetos, como por exemplo: um vaso para uma flor, que se alimentava da água assimilada num recipiente e que chegava até à planta através de um fio ou uma televisão com um apresentador, utilizada na apresentação para simular que era a televisão que estava a apresentar o produto e não as crianças (cf. imagem 2, apêndice N).

Após as apresentações, cada grupo teve um momento para começar a preparar a sua apresentação final, definindo o formato da apresentação e a participação de cada elemento, concorrendo para uma apresentação organizada e coerente, salientando as potencialidades da sua criação, pois este é o fator mais importante e de maior relevo na votação final.

Para terminar, foi proposta a audição da música "Proteger a Natureza | Reciclagem", com vista a sensibilizar as crianças para a importância da preservação do ambiente. Para além disso, durante a sua audição, os alunos preencheram uma ficha com espaços em branco acerca da letra, permitindo que a cantassem posteriormente. A música proporciona o desenvolvimento de capacidades como a perceção e atenção (Sousa, 2003), assim como a estruturação de como se vê o que nos rodeia (Pereira, 2012).

Já na última fase, Apresentação/Globalização/Avaliação Final, cada grupo apresentou o seu póster e produto. Não só "a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e as relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações" (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 111) são importantes, como também "As discussões coletivas são uma oportunidade de partilha e construção de ideias" (Miguel, 2012, p. 10). Assim, o momento da votação no produto que apresenta mais potencialidades foi o passo seguinte, altura em que também foram trabalhadas questões sociais, como a imparcialidade.

De uma forma geral, todas as crianças votaram de forma imparcial, justificando com ideias como "Votei no hotel do hamster porque vê-se que foi o grupo que teve mais trabalho. Mas também acho a ideia do comboio do lixo muito interessante e dava jeito ter lá em casa." (I.) ou então "O meu voto vai

para o grupo do Papa-folhas porque dá jeito para guardar coisas." (R.). Depois, procedeu-se à análise dos votos, momento em que foram colocadas algumas questões – Qual o grupo com mais votos?; Há algum grupo que não tenha tido nenhum voto?; Votaram todos os alunos? Como conseguimos saber? –, interligando com a área da matemática.

Para finalizar, foi dada a oportunidade aos alunos de se exprimirem e salientarem os aspetos positivos e negativos, plasmado nas FT3 (cf. Anexo D) e FT4 (cf. Anexo E): "Gostei deste Projeto porque pudemos criar coisas e utilizar a imaginação. É diferente do que fazemos nas aulas!" (B.); "Gostei muito! Podíamos fazer este tipo de trabalho mais vezes." (I.); "Eles não concordaram com a minha ideia… não gostei disso" (M.); "Eu gostei de tudo!" (H.).

De uma forma geral, as evoluções das crianças (a nível individual e grupal) foram evidentes. Inicialmente, alguns membros assumiram uma postura mais individualista, querendo impor a sua opinião e intitulando-se como "líderes", sendo os restantes meros executores. Também as dificuldades em aceitar opiniões divergentes foram colmatadas na sua maioria, verificando-se que grande parte dos grupos conseguiu chegar a um consenso, adequando as suas posturas e encontrando um ponto de equilíbrio no qual todos os intervenientes tiveram um papel ativo.

Não só no final do projeto mas também durante a sua execução, todos os grupos foram parabenizados pelas suas criações, pois, apesar de só existir um vencedor selecionado pela turma, é importante salientar que todos tiveram um desempenho muito positivo contribuindo para o aumento da sua autoestima e valorização. Para Pereira (2014, citado por Junior, 2010), "a autoestima pode ser ameaçada por uma série de fatores e destaca a importância do professor se tornando eficiente no sentido de fazer com que seus alunos descubram seus encantos e valores, fortalecendo sua autoestima" (p. 12).

Antes de se iniciar o Projeto *UKids*, foi realizada uma entrevista à professora cooperante, que se mostrou um pouco hesitante em concretizar trabalhos em grupo, uma vez que "Quando temos alunos com maior instabilidade comportamental é mais confortável geri-los quando os sentamos ao lado de

um colega do que a fazer trabalhos em grupo" e que "Com esta turma ainda não senti muito conforto" (professora cooperante). Não obstante, a docente confessou que "Quero ver se começo a trabalhar mais com eles em grupo, porque acho que é bastante importante haver esse espaço" (professora cooperante), motivo pelo qual não colocou nenhum entrave quanto à realização deste projeto.

No seu decorrer, a professora cooperante verificou que esta é uma prática exequível e uma grande mais-valia, verificando-se que as crianças foram progressivamente recorrendo cada vez menos ao adulto e desenvolveram as suas competências sociais e comunicacionais através do processo colaborativo.

O processo fundamental de supervisão esteve assente no trabalho colaborativo não só entre o par pedagógico, mas também devido ao apoio da supervisora institucional e professora cooperante. Este trabalho refletiu-se no diálogo acerca das planificações por parte de ambas as docentes e *feedback* obtido por parte da professora supervisora, nas aulas observadas que implicavam a realização de um guião de pré-observação e reflexão pós-ação. Segundo Alarcão e Canha (2013), "A atividade de supervisão caracteriza-se por ser uma atividade de acompanhamento e monitorização orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação" (p. 82), o que perspetiva a melhoria das práticas.

Com efeito, "O saber educativo (…) Consiste antes na mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno" (Roldão, 2005, p. 18).

METARREFLEXÃO

No processo de formação docente, é impensável a não construção de um perfil docente assente numa perspetiva investigativa e praxeológica. Assim, foi possível desenvolver competências no âmbito pedagógico e didático, assente em práticas reflexivas e com vista ao crescimento tanto pessoal como profissional. De acordo com Ribeiro (2013), a reflexão assume-se como indispensável, uma vez que esta prevê promover o vaivém entre teoria e prática, aspeto que conduz à construção de uma forma de atuar com intencionalidade educativa.

O foco desta reflexão incide também nas aprendizagens decorrentes da prática pedagógica não só em contexto de EPE como de 1º CEB. Para além disso, será também feito um posicionamento crítico relativamente ao trabalho desenvolvido e às convicções pessoais que moveram o estágio.

Segundo Vasconcelos (2009b), a prática pedagógica integra os distintos saberes disciplinares que são construídos e, conjuntamente, aprofundados. Ora, isto só foi possível pela adoção de uma postura indagadora e interrogativa, que procura compreender e refletir sobre as ações. Não obstante, foi durante este período que foi possível considerar quais os contrastes e similitudes na EPE e no 1º CEB, permitindo analisar uma melhor adequação em ambos os níveis educativos. Ainda, e no caso específico da EPE, procurou-se promover uma transição para o nível subsequente mais suave.

Algo a destacar aquando da observação, e que ocorre de forma similar em ambos os contextos, tem que ver não só com a monodocência mas também com a abordagem integrada das diferentes áreas do saber, aspetos explanados no primeiro capítulo (Formosinho, 2016). Porém, um olhar atento permitiu identificar algumas lacunas existentes na Educação, as quais devem ser tidas em consideração para que se proceda à sua transformação.

Este processo de transformação requer que o Educador assuma uma postura investigativa assente numa metodologia com características de IA. Amaral et al. (1996) e Máximo-Esteves (2008) partilham o mesmo pensamento, na medida em que consideram esta metodologia promotora de informação para uma planificação mais adequada. Efetivamente, é a constante observação, planificação, ação e reflexão que conferem a esta metodologia um caráter cíclico e dinâmico, possibilitando a contínua busca pela superação das dificuldades durante o processo educativo.

Com sustentação neste pressuposto, observou-se que a autonomia era pouco promovida no 1º CEB contrastando com a EPE, motivo pelo qual a sua promoção foi um dos grandes enfoques do par pedagógico. Entre outros, a organização do ambiente educativo condiciona a autonomia, que acontece de forma diferenciada nos níveis educativos. Na EPE a gestão da rotina diária é flexível e adaptada às circunstâncias do grupo, visando também uma maior liberdade no que concerne à movimentação na sala de atividades e organização de materiais. Por outro lado, no 1º CEB tudo é mais rígido, assim como a própria gestão do tempo. Por outras palavras, é no primeiro contexto que as crianças detêm mais autonomia para dialogar e negociar a gestão dos dias, o que lhes confere um papel ativo na planificação das atividades, uma vez que "Ela actua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos" (Craveiro & Ferreira, 2007, p. 15).

Neste seguimento, a criança torna-se um aprendiz ativo, o que significa que é a própria a construir os seus conhecimentos e aprendizagens (Leite, 2014). Concomitantemente, a PES primou pelo socioconstrutivismo, dado as crianças viverem em sociedade e, por isso, aprenderem melhor quanto estão em interação umas com as outras (Vygotsky, 1991). Esta situação foi verificável durante o processo educativo em ambos os níveis, concluindo-se que existiram melhorias significativas neste âmbito. Hoje, pode interpretar-se que a interação entre os pares demonstra um clima de colaboração.

A colaboração adotou um destaque significativo ao longo da PES, considerando que uma das suas características é a partilha do saber e a

responsabilização das crianças, uma vez que são os atores na construção do seu conhecimento (Canha & Alarcão, 2011). De facto, foi possível observar que esta foi benéfica no processo educativo, fomentando a autonomia individual e grupal. Essencialmente no contexto do 1º CEB que, tal como previamente afirmado, era pouco promovida, tornou-se evidente que a necessidade de recorrer ao adulto foi diminuindo gradualmente.

Neste sentido, as interações estabelecidas são uma grande mais-valia e atuam de forma influenciadora no que concerne às aprendizagens. Do mesmo modo, é de destacar a importância que o envolvimento parental assume no processo educativo (Ferreira, 2017). Contudo, após uma observação cuidada dos contextos, verificou-se que esta não era posta em prática, no que diz respeito ao seu empenhamento nas atividades, motivo pelo qual se procurou promover esta ponte entre escola-família. Relativamente ao contexto da EPE, visou-se articular com o projeto que estava a ser desenvolvido pelas crianças no âmbito da pintura, solicitando que auxiliassem numa pesquisa; já no 1º CEB a abordagem foi um pouco diferente, dado que esta se baseou numa interação com vista a dar a conhecer um outro lado das tecnologias educativas. Em ambas as interações se verificou uma maior recetividade no 1º CEB, aspeto que pode estar intrinsecamente relacionado com a conjugação com a atividade laboral das figuras parentais.

De facto, as escolas urgem por uma mudança, sendo que a solução pode estar na integração dos dispositivos tecnológicos nas práticas educativas, considerando a presença destes na vida diária das crianças atualmente (Flores, 2016). Porém, o seu uso deve ser mediado e com o objetivo final de promover a aprendizagem, sem substituir a interação oferecida pelo mundo real (Chabert & Ruivo, 2013). Foi no 1º CEB que esta ponte foi fomentada de forma mais evidente, procurando, simultaneamente, estabelecer o contacto com a família. Neste sentido, importa perspetivar a escola para além do seu espaço físico, onde a educação e o cuidado são os polos basilares (Marta, 2015).

A prática educativa foi, indubitavelmente, um percurso formativo que ofereceu a oportunidade de aprender fazendo e de interrogar algumas decisões

pedagógicas tomadas, com o objetivo último de superar os desafios que foram surgindo ao longo da PES. Para além disso, foi neste período que o crescimento pessoal e profissional aconteceu, marcado pela evolução e consciencialização da atividade docente, pautada pela constante busca pelo seu aperfeiçoamento e construção de uma identidade enquanto profissional da educação (Ponte, 2008).

Salienta-se a importância de a ação educativa assentar em pressupostos de praxis, que articula os conhecimentos científicos com os valores pessoais, concluindo-se que a prática e a ação isoladas não são eficazes. Por esse motivo, o profissional da educação deve realizar um exercício reflexivo constante através do questionamento e problematização da praxis (Oliveira & Serrazina, 2002).

Importa considerar cada criança como um ser humano com as suas características e individualidade através das quais o Educador medeia e orienta a construção não só do seu conhecimento e da sua personalidade. Neste sentido, "A formação inicial é a base da construção (…) [na qual] adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade" (Lisboa, 2005, p. 29). Este pressuposto, articulado com a constante reflexão ao longo da PES foi, gradualmente, transformando a prática em praxis educativa.

Essencialmente com a valência a que este mestrado habilita, importa que o crescimento das crianças seja feito de forma gradual e progressiva, proporcionando transições o mais suaves possível. Com efeito, e indo ao encontro da perspetiva de Freire (2000, p. 37):

> "Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque é séria, se dedique ao ensino de forma não só competente, mas dedicada ao ensino e que seja uma escola geradora de alegria".

REFERÊNCIAS

Abreu, A. (2010). Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. *Revista Baleia na Rede*, (Online), 1 (17), 328-343. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1519/1323.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I., Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 11-39. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento.* Porto: Porto Editora.

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados.* Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* – Actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico – 2 a 6 de junho de 2004. Lisboa: Edições Almedina, S. A.

Amaral, M., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I., Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão,* 89-122. Porto: Porto Editora.

Amaral, A. (2012). A importância de expor o trabalho dos alunos. *Revista Nova Escola*, (Online). Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/360/a-importancia-de-expor-o-trabalho-dos-alunos.

Apple, M. & Beane, J. (orgs.). (2000). *Escolas democráticas* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Barbosa, M., Pereira, P., Lins, L. & Mical, E. (2016). Avaliação da aprendizagem na conceção socioconstrutivista para fundamental I. *Revista Olhar Científico*, 2 (1), 108-144.

Barros, S. & Pessanha, M. (2012). Aprendizagem, motivação e memória. In M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, S. Veiga & S. Araújo (Orgs.), *Psicologia da Educação*, 38-205. Porto: Plural Editores Grupo Porto Editora.

Bartzik, F. & Zander, L. (2016). A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação,* 4 (8), 31-38. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2016v4n8p31/11268.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Birrada, M. & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (Online), 39 (2), 177-195. Disponível em: http://gaius.fpce.uc.pt/niips/i_pub/gra_pub/Bidarra2005_Construtivismo.pdf?fbclid=IwAR129K8DX8Xv8uOAon3RE75WXI6Zatgcze-zdwOnW9JN6qlB1avQcmKYb-Y.

Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*, (Online), 6 (1), 51-58. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf.

Bormann, O. (2003). *Iluminação natural em salas de aula e escritórios com usos de prateleiras de luz.* Dissertação de mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponível em:

https://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Arquitetural/Ilumina%E7%E3o%20Natural/Pesquisa/ilumina%E7%E3o%20natural%20em%20salas%20de%20aula%20e%20escrit%F3rios.pdf.

Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development – Experiments by nature and design* (9ª ed.). England: Harvard University Press.

Campos, I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf.

Canha, B. & Alarcão, I. (2011). *Colaboração e comunidade: Conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional*, comunicação apresentada no Línguas e educação: construir e partilhar a formação, Aveiro, Portugal.

Carvalho, S. (2015). *A escrita criativa como instrumento de desenvolvimento de competências de escrita criativa*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituo Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10490/1/Relat%C3%B3rio%20S%C3%B3nia_Carvalho.pdf.

Carrilho, M. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal. Disponível em: http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1483/1/Maria_Carrilho.pdf.

Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. UK: Editora National Children's Bureau.

Chabert, C. & Ruivo, J. (2013). As ofensivas tecnológicas e os primeiros anos da escola. In J., Ruivo & J., Carrega (Org.), *A escola e as TIC na sociedade da informação e do conhecimento*, 117-126. Castelo Branco: RVJ - Editores.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Costa, H. (2014). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355- 379. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. In *Cadernos de estudo nº 6*. Publicação do centro de investigação Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Cruz, I. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo desenvolvido em escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3320/1/Potencialidades%20e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20recreio.pdf.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – guia para professores e educadores.* Porto: Areal Editores.

Delors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (6ª ed.). Brasília: UNESCO.

Delors, J. et al. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação.* Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados do Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

Dias, L., Leal, A. & Junior, S. (2016). *Educação ambiental: conceitos, metodologias e práticas*. São Paulo: ANAP.

Diogo, F. (2008). *O Currículo na Democratização da Escola Básica. A Justiça Curricular na Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico.* Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico.

Direção-Geral da Educação. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança.* Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.

Duque, I. (2014). *Ambiente democrático em educação*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12707/1/ISABEL_DUQUE.pdf .

Durli, Z. & Brasil, M. (2012). Ambiente e espaço na Educação Infantil: conceção nos documentos oficiais. *Revista Roteiro*, (Online), 37 (1), 111-126. Disponível em: https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/1433/pdf .

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fazenda, I. (2008). *O que é interdisciplinaridade?.* São Paulo. Cortez Editora. Disponível em: https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, (Online), 4 (15), 563-572. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf.

Fernandes, S. (2004). *Diversificação de estratégias para uma aprendizagem eficaz na disciplina de Economia A.* Relatório de mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16069/1/ulfpie046925_tm_tese.pdf.

Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS – Educação Para a Sexualidade Online*. Porto: Tese de mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.

Ferreira, T. (2017). *Práticas de envolvimento parental: expectativas da comunidade educativa – um estudo de caso*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22848/1/T%C3%A2nia%20Ferreira.pdf.

Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC: estudos de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básica na região do Porto*. S.l.: Novas Edições Académicas.

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, J.

Oliveira-Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos & J. Sousa (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica*, 81-106. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach. Research Report, Aga Khan Foudation, Lisbon.

Franco, C. (2013). *A utilização de recursos educativos digitais na sala de aula: um componente fundamental no ensino?* Relatório de mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/13761/1/Tese%20RED%20CatarinaFranco.pdf.

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

Freire, P. (2000). *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez Editora.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, (Online), 16 (1), 5-20. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. OliveiraFormosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 47-82. Porto: Porto Editora.

Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf.

Gardner, H. (1995). *As Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gomes, M. (2007). O Modelo High/Scope em Portugal. *A página da Educação*, (Online), 1 (173). Disponível em:

https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13111&mid=2.

Gomes, A. (2015). *A sala de aula: um espaço onde se aprende*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12382/1/GOMES%20Andreia%202015.pdf.

Gomes, P. (2016). *Educação Literária no 1º Ciclo: Para Lá do Livro*. Relatório de mestrado. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho, Portugal. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/43282/1/Patr%C3%ADcia%20Daniela%20Carvalho%20Gomes.pdf.

Guinote, P. (2016). Coadjuvação*. O Meu Quintal*. Disponível em: https://guinote.wordpress.com/2016/11/03/coadjuvacao/.

Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em educação: reflexões e perspetivas multidisciplinares. *Revista Interacções*, 27, 1-12. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3400/2715.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jorge, A. (2013). *Experimentar, Descobrir e Aprender*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12995/1/ANA_JORGE.pdf.

Junior, P. (2010). *A autoestima e a sua influência no espaço escolar, com a atuação dos orientadores educacional e pedagógico*. Monografia "Lato sensu". Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t205693.pdf.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto a Educação Pré-Escolar. Textos de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Kusma, C. (2004). *Exclusão e inclusão da geometria no ensino fundamental*. Monografia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96559/Cristiani_Kusma.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Editorial Graó.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Revista Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. Disponível em: https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf?fbclid=IwAR0w3H5C096m4a8tjoipzi_BnB751LqrkY4HMy8xds0znadCbM6KxbBLSH8.

Leite, C. (2014). *Aprendizagem ativa – a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1476/1/TM_2014_PE-ClaraLeite.pdf.

Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Revista Científica Nacional*, (Online), 69-91. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/102379.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de Projeto*. Porto: Edições Afrontamento.

Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L., Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Lisboa: Edições Almedina.

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *OrientaçõesCurriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Lourenço, F. (2016). *A importância do envolvimento parental no processo de aprendizagem*. Disponível em: http://www.blog.estimulopraxis.com/?p=813.

Manhães, J. (2017). *Ludicidade na Educação de Infância: um olhar a partir da prática pedagógica*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10467/1/DM_JocileiaManh%C3%A3es_2017.pdf.

Marques, R. (s.d). *O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky*. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf.

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entro o público e o privado na primeira década do novo milénio.* Porto: Novas Edições Acadêmicas.

Martins, A. (2014). *Perfil da escola profissional como uma organização aprendente*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal. Disponível em: repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17507/1/Tese%20Final.pdf.

Massucato, M. & Mayrink, E. (2014). O que a organização do espaço da sala de aula revela. *Revista Nova Escola*. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1469/o-que-a-organizacao-do-espaco-da-sala-de-aula-revela.

Máximo-Esteves. L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Editora: Porto Editora.

Mendes, F. (2013). *As (novas) práticas dos professores a partir da reorganização curricular.* Tese de doutoramento. Universidade Portucalense: Porto. Disponível em:

http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/689/1/TDE%2017.pdf.

Mercado, L. (2002). Formação docente e novas tecnologias. In L., Mercado (Org.), *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*, 11-28. Maceió: EDUFAL.

Miguel, J. (2012). *A comunicação do professor em momentos de discussão coletiva, na aula de Matemática*. Relatório de mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8346/1/ulfpie043306_tm.pdf?fbclid=IwAR2iMIArdWv8s7dIe5pqjvHkB-LkVTO82kp9AX1PdLFTGqcK2xnUVnU827o.

Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Moura, J., Matos, J., Pires, M, Cavalcante de Oliveira, M. & Alencar, T. (s.d). *A escola como espaço de interação social: uma análise a partir das vivências do pibid no curso de pedagogia*, comunicação apresentada no Idinscrito. Piauí, Brasil. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_218_a29857eb346f1da39114d14f69421a48.pdf.

Neves, I. (2011). *Práticas de gestão diferenciada do currículo no 1. CEB – Contributos para o atendimento à diversidade no interior da turma.* Tese de mestrado. Universidade da Madeira. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/65501708/TeseMestrado-gestao-diferenciada-do-curriculo-no-ensino-basico.

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J., Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*, 123-142. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, (Online), 47 (116), 1106-1133. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/198053144843.

Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms – a Guide for Teacher-Initiated Action*. New York, Prentice-Hall.

Oliveira, A. (2016). A mediação do professor e do material didático no Processo Ensino-aprendizagem de Matemática. *Evidência*, (Online), 12 (12), 137-146. Disponível em: http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/502/481.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J., Oliveira-Formosinho, T., Kishimoto & M., Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42. Lisboa: APM.

Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia.pdf?fbclid=IwAR129K8DX8Xv8uOAon3RE75WXI6Zatgcze-zdwOnW9JN6qlB1avQcmKYb-Y.

Paulus, P. (2010). *Trabalho autónomo na escola: que autonomia e que trabalho?* Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/trabalho_autonomo.pdf?fbclid=IwAR3eESLAQxl3FRvyMM1ep9onDQXT0ufYEmrtl9-iWIXgqhf9GQ3Ghkc5EUQ.

Pereira, I. (2012). *As expressões como forma de articulação das diferentes áreas do saber.* Relatório de mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Educação, Minho, Portugal. Disponível em:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21104/1/Isabel%20Cristina%20Oliveira%20Pereira.pdf.

Pereira, C. (2015). *A Transição do Jardim de Infância para o 1º Ciclo do Ensino Básico.* Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5625/1/A%20TRANSI%C3%87%C3%83O%20DOJARDIM%20DE%20INF%C3%82NCIA%20PARA%20O%201%C2%BA%20CICLO%20DO%20ENSINO%20B%C3%81SICO%202.pdf.

Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J., Azevedo (coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares* – Medidas para tornar o sistema mais eficaz, 103-126. Porto: Edições ASA.

Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, (Online), 2 (4), 153- 180. Disponível em: http://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6196/5512.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 3367. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Präss, A. (2012). *Teorias de aprendizagem*. ScriniaLibris.com. Disponível em: http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf.

Primeira Mão. (2019). *LUDI+ é o novo programa de dinâmicas com as crianças das escolas da Maia*. Disponível em: http://www.primeiramao.pt/2019/02/28/ludi-e-novo-programa-de-dinamicas-com-as-criancas-das-escolas-da-maia/.

Rebola, J. (2015). *O manual e o ensino*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11389/1/JOAO_REBOLA.pdf.

Resende, A. (2013). *Supervisão da Gestão Curricular Flexível para uma Escola Inclusiva.* Tese de doutoramento. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12158/1/TESE.pdf?fbclid=IwAR2NRBD0zrwwMs3Lf3F6BK1i3fTjguHdogIUAP8VcABBJo9J5O_GIDy1Pis.

Ribeiro, A. (1992). *Desenvolvimento curricular.* Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, D. (2013). Formar para a investigação praxeológica: um estudo de caso na formação de educadores e professores. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco & R. Monguinho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2875-2886. Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*. Relatório de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf.

Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L., Alonso & M., Roldão (Coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão Construindo a Profissão* – Actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico – 2 a 6 de junho de 2004 – Lisboa, 13-25. Lisboa: Almedina, S. A. Edições.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 1 (71), 24-29.

Roldão, M. (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação. Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados.* Universidade Católica Portuguesa: Porto. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14705/1/Desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20melhoria%20de%20processos%20e%20resultados.PDF.

Sacristan, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. In J. Sacristan & A. Goméz (Orgs.), *Comprender y transformar la enseñanza*, 334-394. Madrid: Morata.

Saraiva, J. (2004). A Alma e a Gente – D. Fernando, fraco rei forte gente. *EnsinaRTP*. Disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/d-fernando-i-1345-1383/.

Sarmento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2017). *Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal*. Sociedad e Infancias, 39-59.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.

Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória.* Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf.

Silva, C. (2017). *A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino-aprendizagem do Português*, comunicação apresentada no Pelos Mares da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323069201_A_diferenciacao_pedagogica_como_estrategia_promotora_do_ensino-aprendizagem_do_Portugues.

Simões, M., Simões, M., Aragão, J. & Franca, I. (2008). O diálogo em sala de aula: um fator de inclusão social. *Principia*, 16, 72-77. Disponível em: http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/245/208 .

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*, 3. Lisboa: Instituto Piaget.

Steinberg, L. & Silverberg, S. (1986). *The vicissitudes of autonomy.* Child Development, 57, 841-851. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1130361?seq=1#page_scan_tab_contents.

Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.

Teixeira, M, & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. In *O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática*. Disponível em: http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula.pdf.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf.

Valadas, C. (2017). *Os materiais na educação de infância: a importância de um ambiente estimulante*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8030/1/Relat%C3%B3rio%20Jardim%20Inf%C3%A2ncia_Catarina%20Valadas.pdf.

Vasconcelos, T. (2009a). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Vasconcelos, T. (2009b). *Prática Pedagógica Sustentada* – Cruzamento de saberes e de competências. Lisboa: Edições Colibri.

Vasconcelos, T. et al. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias.* Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20como%20instrumento%20de%20regula%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.

Zinke, I. & Gomes, D. (2015). A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia, *EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação*, (Online), 28653-28663. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18655_7820.pdf.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro. Diário da República n.º 273/1990, Série I de 1990-11-26. Estabelece o sistema de adopção, o período de

vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares. Revoga o Decreto-Lei n.º 57/87, de 31 de Janeiro. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Lisboa: Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n° 178 - II série. Lisboa: Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n.º 137/2016 - II série. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Assembleia da República.

Dossiê do Jardim-de-Infância, 2018.

Plano de turma, 2018.

Projeto Educativo do Agrupamento 2016/2019.

Obras de literatura para a Infância

Anna Llenas. (2017). *O Monstro das Cores – Um Livro pop-up*. Lisboa: Nuvem de Letras.

Anna Llenas. (2019). *O Monstro das Cores* (8ª ed.). Lisboa: Nuvem de Letras.

Helena Guimarães. (2017). *Emocionário – Diz o que sentes*. Lisboa: Texto Editores.

Isabel Zambujal. (2017). *Violeta e Índigo descobrem Leonardo da Vinci*. Lisboa: Levoir.

José Saramago. (2014). *A maior flor do mundo*. Porto: Porto Editora.

Luísa Ducla Soares & Manuela Bacelar. (2017). Os ovos misteriosos (22ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Renata Piqtkowska. (2019). *O Bando do Bosque*. Pingo Doce – Distribuição Alimentar S.A.

Ruth Brocklehurst, Rosie Dickins & Abigail Wheatley. (2012). *O livro dos artistas famosos*. Lisboa: Edicare.

M

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

JULHO | 2019