

Orientação

AGRADECIMENTOS

A realização deste Relatório define a conclusão da finalização de uma de muitas etapas do meu percurso de formação. Desde o início desta caminhada contei com a confiança e apoio de várias pessoas e instituições. Sem o contributo destes, este percurso não teria sido tão significativo.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais por me proporcionarem a oportunidade de ter a experiência de concluir um mestrado, que em muito contribuiu para o meu crescimento pessoal. No sentido em que me ensinou a transformar as imperfeições da minha personalidade em talentos e a ultrapassar um dos momentos, considerado por mim, mais complexo. Obrigada Mãe e Pai por nunca me deixarem desistir, por me incentivarem sempre a esforçar-me cada vez mais e por fazerem de mim a pessoa que sou hoje.

Agradeço também a todos os profissionais que me acompanharam neste percurso, nomeadamente, as docentes orientadoras e cooperantes que em muito contribuíram para a minha conquista profissional.

É com sentimento, que do mesmo modo, agradeço ao Miguel que apesar de estar longe de mim, está próximo do meu coração. Obrigada pela infinita paciência nas chamadas e nas mensagens, pela disponibilidade para me ouvir e por todo o amor que sempre demonstrou.

Muito especialmente, desejo ainda agradecer ao meu par pedagógico, a melhor amiga, companheira, colega, parceira da aventura que foi o estágio profissional. Obrigada por todo o teu apoio nos momentos mais difíceis, obrigada por ultrapassares e conquistares esta etapa comigo, obrigada também pelos momentos de brincadeira, as gargalhadas que demos e os sorrisos que partilhamos!

Quero agradecer também à Sofia, que tal como eu carrega consigo o sinónimo de sabedoria e que apesar de não ter realizado o percurso de estágio

ao meu lado, realizou a maior parte da construção do RE comigo. Obrigada por todos os momentos de foco e diversão na biblioteca.

Obrigada ainda às minhas amigas Cláudia, Sara e Sónia e às minhas colegas de curso pela amizade e pelos conselhos sinceros que me ofereceram.

Finalmente, agradeço a todas as crianças, que todos os dias nos contextos de intervenção, me transportaram para o seu mundo e me ensinaram a perceber o quão grandes foram os pequenos momentos.

Foi graças a todo este apoio que foi possível construir a capacidade para realizar uma introspeção, que me permitiu examinar, valorizar, questionar e mudar a imagem mental que construí de mim mesma; por ter conseguido dominar a minha força de vontade e o meu poder pessoal que me permitiu alcançar o sucesso.

RESUMO

O presente relatório de estágio surge como um documento cujo propósito é a apresentação e reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da Prática Educativa Supervisionada desenvolvida nos dois níveis educativos, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escola e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática Educativa Supervisionada foi orientada segundo o processo cíclico da metodologia de investigação-ação: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, enquadrada no paradigma socio construtivista, implementado de forma flexível, com o intuito de articular e inovar a prática docente. Neste sentido as crianças foram o constante foco das práticas desenvolvidas, o que se traduziu no planeamento de atividades adequadas às particularidades de cada grupo.

Desta forma, foi possível construir uma prática significativa e contextualizada, baseada nos quadros teóricos e conceituais e numa cooperação de saberes profissionais e reflexivos entre o par pedagógico e as supervisoras institucionais, com o propósito de promover uma formação de qualidade e uma prática inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Investigação-ação, Socio construtivismo, Criança, Prática Educativa Supervisionada

ABSTRACT

The following internship report emerges like a document which purpose is the presentation and reflection on the personal and professional development throughout the Supervised Pedagogical Practice developed on both education levels, during the Master's degree in Pre-School Education and First Cycle of Basic Education.

The Supervised Pedagogical Practice was supported according the cyclical processes of the investigation-action methodology: observation, planning, action, reflection and evaluation, fitted on the socio-constructivist paradigm, implemented in a flexible way, in order to articulate and innovate the teaching practice. In this sense, the children were the constant focus of the developed practices, which is shown through the planning of activities appropriate to the particularities of each group.

Thus, was possible to build a significant and contextualized practice, based on the theoretical and conceptual frameworks, on a cooperation of professional and reflexive knowledge between the pedagogical pair and the institutional supervisors, with the purpose to promote a quality formation and an inclusive and equitable practice.

Keywords: Investigation-action; Social Constructivism; Children; Supervised Pedagogical Practice

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de anexos	XI
Lista de abreviações	XV
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Fundamentação teórico e legal sobre a educação	3
2. O currículo na Educação Pré-Escolar	12
3. O currículo no 1.ºCiclo do Ensino Básico	19
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
1. A instituição educativa	27
2. O ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	30
3. O ambiente educativo no 1.ºCiclo do Ensino Básico	36
4. Similitudes e contrastes na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
5. Metodologia de investigação	42
Capítulo III – Descrição e análise das ações	46
1. O percurso na Educação Pré-Escolar	47
2. O percurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
Reflexão final	80

Bibliografia	84
Normativos legais e outros documentos	93

LISTA DE ANEXOS

Anexos 1 - Capítulo II, Ponto 2 – O Ambiente Educativo na Educação Pré-Escolar

Anexo 1.1 – Registo fotográfico da sala de atividades

Anexo 1.2 – Registo fotográfico da exposição das produções das crianças

Anexos 1 – Capítulo II, Ponto 3 – O Ambiente Educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 1.3 – Registo fotográfico da sala de aula

Anexo 1.4 – Registo fotográfico da exposição das produções das crianças

Anexos 1 - Capítulo II, Ponto 5 - Metodologia de Investigação

Anexo 1.5 – Grelha de observação em EPE

Anexo 1.6 – Grelha de observação em 1.º CEB

Anexo 1.7 – Exemplar de planificação em EPE

Anexo 1.8 – Exemplar de planificação em 1.º CEB

Anexo 1.9 – Exemplar do guião de observação em EPE

Anexo 1.10 – Exemplar do guião de observação em 1.º CEB

Anexo 1.11 – Diário de formação em EPE

Anexo 1.12 – Diário de formação em 1.º CEB

Anexo 1.13 – Exemplar de narrativa individual em EPE

Anexo 1.14 – Exemplar de narrativa individual em 1.º CEB

Anexo 1.15 – Exemplar de grelha de observação das aprendizagens em EPE

Anexo 1.16 - Exemplar de grelha de observação das aprendizagens em 1.º CEB

Anexos 2 – Capítulo III, Ponto 1 - Educação Pré-Escolar

Anexo 2.1 – Fases do Trabalho de Projeto *Amigos do Ambiente*

Anexo 2.2 – Planificação semanal de 6 a 10 de março de 2017

Anexo 2.3 – Registo fotográfico - atividade ecopontos

Anexo 2.4 - Mensagem digital da mascote do Oceanário, o Vasco

Anexo 2.5 - Registo fotográfico - *De que ecoponto sou?*

Anexo 2.6 - Registo fotográfico - pesquisas dos animais

Anexo 2.7 - Registo fotográfico - mapa em teia

Anexo 2.8 - Registo fotográfico - sinais das regras

Anexo 2.9 - Registo fotográfico - atividade horta

Anexo 2.10 - Registo fotográfico - pintura da cerca da horta

Anexo 2.11 - Registo fotográfico - utensílios de jardinagem

Anexo 2.12 - Registo fotográfico - *Jogo do Intruso*

Anexo 2.13 - Registo fotográfico - tabela dupla entrada no âmbito da exploração das músicas em inglês

Anexo 2.14 - Planificação semanal de 15 a 19 de maio de 2017

Anexo 2.15 - Registo fotográfico - pintura das imagens das casas do tabuleiro do jogo *Acertar para Avançar*

Anexo 2.16 - Registo fotográfico – roleta do jogo *Acertar para Avançar*

Anexo 2.17 - Registo fotográfico – tabuleiro do jogo *Acertar para Avançar* no espaço exterior

Anexo 2.18 - Registo fotográfico - *Jogo Acertar para Avançar*

Anexo 2.19 - Registo fotográfico - desenho durante o jogo *Acertar para Avançar*

Anexo 2.20 - Registo fotográfico – discussão sobre os materiais para a confeção de fatos dos animais em grande grupo

anexo 2.21 - Registo fotográfico - tabela dupla entrada com os materiais para a confeção de fatos dos animais

Anexo 2.22 - Registo fotográfico – confeção dos fatos

Anexo 2.23 - Registo fotográfico - experimentação dos fatos dos animais

Anexo 2.24 - Registo fotográfico - atuação festa final de ano

Anexos 3 – Capítulo III, Ponto 2 – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 3.1 – Planificação semanal de 28 a 30 do mês de novembro

Anexo 3.2 - Registo fotográfico - prenda no âmbito do desafio de Português

Anexo 3.3 - Registo - prenda no âmbito do desafio de Matemática

Anexo 3.4 - Registo fotográfico - papel de embrulho para as prendas no âmbito dos desafios de Português e Matemática

Anexo 3.5 - Registo fotográfico - carimbos de esponja

Anexo 3.6 - Registo fotográfico - chapéu de duende

Anexo 3.7 - Registo Fotográfico - taças das sílabas no âmbito da atividade de Iniciação à Educação Literária

Anexo 3.8 - Registo fotográfico - moldagem de frutos com plasticina no âmbito da atividade de Iniciação à Educação Literária

Anexo 3.9 - Registo fotográfico - frutos dentro das taças das sílabas no âmbito da atividade de Iniciação à Educação Literária

Anexo 3.10 - Planificação semanal de 16 e 17 do mês de novembro de 2016

Anexo 3.11 - Registo fotográfico – recurso a *Mão Fantoche* no âmbito da atividade *Contar pelos Dedos*

Anexo 3.12 - Registo fotográfico - Cartões do *Jogo do Bingo*

Anexo 3.13 - Registo fotográfico - Livro do número nove

Anexo 3.14 - Recurso PowerPoint - *Quem quer ser Matemático?*

Anexo 3.15 - Registo fotográfico - recurso *Senhor Ditonguito*

Anexo 3.16 - Registo fotográfico - recurso *Loto da Leitura*

Anexo 3.17 - Registo fotográfico - livro da letra "T"

Anexo 3.18 - Registo fotográfico - recurso *Senhora Semanita*

Anexo 3.19 - Registo fotográfico - atividade *Qual o Símbolo que me representa?*

Anexo 3.20 - Registo fotográfico - construção de ecopontos em grupo no âmbito do projeto de intervenção

Anexo 3.21 - Registo fotográfico - jogo *Qual o Ecoponto?*

Anexo 3.22 - Notícia em formato digital

Anexo 3.23 - Recurso *Roleta dos Ditongos*

LISTA DE ABREVIACÕES

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

PES – Prática Educativa Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades Extracurriculares

DGE – Direção-Geral da Educação

DL – Decreto-Lei

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

NEE – Necessidade Educativas Especiais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

CAF – Componente de Apoio à Família

MEM – Movimento Escola Moderna

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) construiu-se o seguinte Relatório de Estágio.

Para a sua concretização, a futura profissional de Educação concluiu um percurso de formação, do qual se salientam os seguintes objetivos, que nortearam o percurso educativo, como a promoção de uma prática reflexiva, não só lógica e racional, mas também com intuição, paixão e emoção (Hermínia & Schenkel, 2005); a exploração de novas estratégias com a intenção de promover uma formação de qualidade; a contribuição e a luta pelas necessidades de mudança no papel do docente (Grilo & Machado, 2005); a mobilização de saberes científicos e pedagógicos; o saber pensar, agir e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da Educação (Ribeiro, 2016). Neste sentido, durante todo o percurso educativo, foi promovida uma Educação baseada no socio construtivismo de forma flexível onde as crianças foram sempre o centro das ações desenvolvidas.

Também a metodologia de projeto foi levada a cabo no sentido de praticar uma pedagogia que integra a criança como protagonista que procura construir o conhecimento em conjunto com o outro que o rodeia.

O percurso foi ainda acompanhado por uma fundamentação teórico e legal, bem como da PES que, numa perspetiva de construção colaborativa de saberes profissionais, se revelou crucial no percurso formativo dos dois níveis educativos (Ribeiro, 2016). Importa destacar também os seminários integrados na PES que criaram espaços de reflexão sobre e para a ação com o objetivo de promover a articulação entre teoria e prática.

Relativamente à estrutura, o presente relatório está organizado em três capítulos que pretendem destacar o desenvolvimento de todas as partes

necessárias ao percurso docente, como a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação assente na metodologia de investigação-ação.

O primeiro capítulo estrutura-se da seguinte forma: o primeiro ponto engloba o enquadramento geral considerado mais relevante para a orientação profissional de Educação e os pontos 2 e 3 abordam especificamente, os vários documentos orientadores; as abordagens pedagógicas; os modelos curriculares que serviram como apoio ao longo da prática educativa na EPE e do 1.º CEB.

No segundo capítulo está identificada a parte comum da instituição onde a prática foi desenvolvida, as características de cada contexto, bem como os pilares da Educação e as similitudes e contrastes de ambos os níveis de Educação. Também neste capítulo é referida a metodologia de investigação em que se salientam aspetos de investigação-ação, enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente.

No terceiro capítulo abordam-se as ações realizadas na EPE e 1.º CEB, destacando-se a mobilização do quadro teórico na prática pedagógica, bem como as aprendizagens profissionais conquistadas e o impacto das ações nas aprendizagens das crianças.

Finalmente, emerge uma reflexão no final deste documento sobre o percurso de formação profissional vivenciado numa perspetiva pessoal, crítica e reflexiva e também sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB.

Sublinha-se ainda, que a elaboração deste relatório de estágio visa a obtenção de grau de mestre previsto no Normativo Legal, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014 necessário para a habilitação da docência na EPE e 1.º CEB.

É imprescindível referir também que o presente relatório corresponde à etapa final de um extenso percurso que estará em constante formação, uma vez que o profissional de Educação exerce uma profissão que requer uma contínua aprendizagem ao longo da vida profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“À educação cabe fornecer (...) a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (Delors et al., 1996, p.77).

O primeiro capítulo contém a fundamentação e o enquadramento legal da especificidade de cada nível de Educação, com a interpretação das similitudes e das diferenças identificadas nos quadros estudados.

Inicialmente, o presente documento aborda a evolução do sistema educativo português, bem como da palavra “Educação”; os paradigmas educativos; as perspetivas teóricas comuns e distintas relativas aos dois níveis educativos; as noções fundamentais para a compreensão do processo de formação dos docentes.

Posteriormente apresentam-se os pressupostos teóricos e legais específicos de cada nível educativo organizando-se em dois subtítulos, primeiramente, relativos à EPE e posteriormente ao 1º CEB.

É desta forma que se encontra estruturado o primeiro capítulo que se revela essencial para uma visão globalizante da Educação e dos dois níveis mencionados que apresentam características distintas que merecem ser realçadas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

Kant foi um dos primeiros filósofos a demonstrar interesse pela Educação, acreditando que a formação do indivíduo se dá de duas formas: de fora para

dentro – a Educação ocorre como um processo - e de dentro para fora - educar englobará mobilizar os meios intelectuais de cada indivíduo (Cardoso, 2013).

De forma a que o indivíduo seja capaz de assumir o uso das suas capacidades físicas, intelectuais e morais, a escola tem a responsabilidade de contribuir para acionar essas potencialidades.

Em Portugal, foi a Revolução de 25 de abril de 1974, que permitiu uma alteração da política educativa, que foi reestruturada em função das exigências ocorrentes dos novos contextos políticos, económicos e sociais, levando a escola a assumir um papel ainda mais importante e insubstituível.

A escola apresenta, assim um papel imprescindível no sistema educativo (DL n.º 137/2012, de 2 de julho de 2012), tornando-se evidente a “exigência constitucional de uma Lei de Bases, e a consciência social de que era necessário estabilizar e clarificar a organização do sistema educativo” (Matias, 2006, p. 4). Em 1986 é aprovado este documento, dando-se, assim, o primeiro grande momento da reforma educativa portuguesa. Desta forma, é essencial referir três pilares em que este documento está assente - o direito à educação e à cultura; a democratização do ensino traduzida numa justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares; a liberdade de aprender e de ensinar, o que se traduz numa Educação livre de quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas (LBSE, DL n.º 46/86 de 14 de outubro). Associado à escola, surge o currículo, que sofreu alterações ao longo do tempo, não deixando, porém, “de ser uma construção social, no sentido em que reflete as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo em determinada época.” (Roldão, 2000, citado por Serra, 2004, p.26). Com efeito, a mudança visível nos nossos dias implica repensar o currículo como necessariamente diferenciado (Roldão, 1999) porque “cada criança, cada escola e cada realidade são fruto de um conjunto de circunstâncias que os tornam únicos e que, por isso mesmo, os diferencia de todas as outras.” (Serra, 2004, p.32). Segundo Zabalza (2000, p.12) o “currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que

são considerados importantes para serem trabalhados na escola”. Para que prevaleça um currículo assim é “necessário que se ultrapasse o sentido individual da ação do docente, (...) a programação tem de ser pensada mais em termos de escola, de comunidade escolar” (*idem*, p.45). Neste sentido cabe à escola garantir, organizar e proporcionar “os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação dos conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional” (Roldão, 1999, p. 25).

Tal como a escola, o docente tem também uma responsabilidade acrescida. No que diz respeito ao perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico, importa fazer referência ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que espelha um perfil baseado em quatro aspetos: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade; e por fim, desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas quatro dimensões evidenciam “exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (*idem*, p.5570).

O propósito do docente deve assentar na promoção de “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico” (*idem*, p.5571).

Decorre desta reflexão acerca do papel do docente, “que estamos perante uma nova relação” do docente “com o currículo com que trabalha, essencialmente a dois níveis: quanto ao seu papel de decisor e gestor do processo curricular e na (...) necessidade de se entender o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender” a todas as crianças “de forma eficaz” (Roldão, 1999, p.51). Para que isto seja possível o docente tem de apostar numa formação contínua, fundamental para a evolução do saber profissional e envolver-se com uma das principais dimensões da prática educativa, a reflexão, que implica “questionar-se e questionar a eficácia da

ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados” (Roldão, 1999, p.116). No entanto, numa época em que os sistemas educativos formais beneficiam o acesso ao conhecimento, e menosprezam outras formas de aprendizagem, é essencial “conceber a Educação como um todo.” (Delors et al., 1996, p.88). No enquadramento atual sobre a Educação, o papel do docente continua a ser o de transmissor e detentor do conhecimento que não vai ao encontro, de forma alguma, com os pressupostos teóricos seguidamente apresentados e que se defendem, pois apoiam uma prática criativa, inteligente, flexível e reflexiva.

Segundo Delors (et al., 1996, p.77) a Educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que serão para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* que permite a “aprender a aprender” para usufruir das “oportunidades oferecidas pela Educação ao longo da vida”; *aprender a fazer* que proporciona “a competência que torna a pessoa apta a enfrentar situações e trabalhar em equipa”; *aprender a viver juntos* que possibilita “desenvolver a compreensão do outro” e a preparar “para gerenciar conflitos e respeitar os valores do pluralismo e da compreensão mútua”; *aprender a ser* que permite “desenvolver a personalidade”, nunca negligenciando na Educação nenhuma das potencialidades do indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar.” (Delors et al., 1996, p.77). Contudo, o ensino formal organiza-se fundamentalmente para o *aprender a conhecer* e segundo a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI todos os quatro pilares do conhecimento devem ter especial atenção a fim de proporcionar a Educação como uma “experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.” (*idem*).

Conforme o referido, é exequível dizer que a Educação deve ser sustentada numa perspetiva construtivista, sustentada por Piaget: a criança é o elemento central dessa interação, que por seu turno lhe permite construir o seu próprio

conhecimento com base em aprendizagens significativas, segundo a sua interação com o mundo físico e social (Coll, et al., 1999).

Tal como Piaget, outros autores defenderam o construtivismo, como Vigotsky, Bruner, Bronfenbrenner, Ausubel, cujas teorias apresentaram que “a Educação só apoia o desenvolvimento pessoal se as crianças se percecionarem como a fonte e o sujeito da Educação” (Kravtsova, 2009, p.9), isto é, como participantes ativos. Neste sentido, as atividades centradas na criança são particularmente importantes o que resulta numa aprendizagem realmente significativa (*idem*). Entende-se assim, que a “conceção construtivista não é um livro de receitas, mas um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino.” (Coll, et al., 1999, p.10).

Destaca-se assim um princípio cuja valorização do outro funciona como um recurso enriquecedor no processo de formação intrapessoal (Sá-Chaves, 2005) que está relacionado com a noção de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) proposta por Vigotsky que defende o valor da relação e da interação com outros indivíduos como princípio dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos (Coll, et al., 1999).

Em total oposição a esta teoria, prevalece ainda um modelo tradicional que vive de uma “iniciativa exterior à sala, à escola, aos docentes e às crianças (...) optando por propostas standardizadas para a sala de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 14) e que “reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança” (*idem*, p.15).

De forma a concretizar este método de ensino e aprendizagem, é essencial que o docente, para além do que já foi referido, desempenhe também um papel de organizador do ambiente educativo e observador da criança para a compreender e lhe responder (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Vigotsky afirmou que o docente ao promover o desenvolvimento fornece “estruturas complexas das funções psicológicas, na motivação e na relação com o mundo.” (Oers, 2009, p.15). Neste sentido, o profissional de Educação deve ter ainda em conta o nível de desenvolvimento real que as crianças já

adquiriram, assim com o apoio adaptado, as crianças podem atingir muito mais do que se poderia esperar. Este apoio constrói uma área potencial de processos de aprendizagem, a já mencionada ZDP (*idem*).

Por exemplo, uma criança mais experiente pode proporcionar a outras crianças o desenvolvimento da compreensão de certas áreas do conhecimento e de habilidades complexas. Desta forma a aprendizagem colaborativa, o discurso e o uso de estratégias diversificadas são exemplos de apoio ao conhecimento e às habilidades intelectuais que facilitam a aprendizagem.

Segundo esta teoria de Vigotsky devem ser proporcionados às crianças ambientes socialmente ricos. É neste sentido que as tecnologias de informação e comunicação (TIC), se apresentam como uma das ferramentas possíveis e inovadoras, que podem ser utilizadas para apoiar o ambiente de aprendizagem, funcionando como meios de promoção do diálogo, da resolução de problemas e da escrita colaborativa (UNESCO, 2004).

As TIC têm colaborado para transformar a escola num lugar de exploração de culturas, de realização de projetos e de pesquisas, permitindo às crianças utilizá-las para realizarem investigações, elaborarem trabalhos e para comunicarem uns com os outros (Ponte, 2002). De forma a privilegiar o manuseamento das TIC é necessária uma formação adequada ao docente para que este domine as suas potencialidades pedagógicas (*idem*). Neste sentido, ao incluir as tecnologias na sua prática, o docente amplifica as competências para aprender (Flores, Escola & Peres, 2009), inova a prática e estimula a construção do conhecimento.

Existem diversificadas ferramentas tecnológicas que se revelam essenciais no processo de ensino pois promovem “ambientes educativos mais ricos, assentes numa filosofia de aprendizagem construtivista” (Costa, Peralta & Viseu, 2007, p.112), que estimulam o desenvolvimento do trabalho colaborativo, da análise de informação e criatividade, fundamentais para a evolução do indivíduo da era digital (Siemens, 2004). Importa ainda referir que os “meios tecnológicos são importantes mas, mais importante, é que as crianças sintam que se preocupam com elas” (Ferreira, 2006, p.88).

Desta forma se o docente “trabalhar pedagogicamente utilizando uma perspectiva sociocultural, onde as interações, instrumentos, salas e criatividade geram uma zona de desenvolvimento próximo” ajuda as crianças a “dar um passo em frente (...) a querer fazer, experimentar” (Strandberg, 2009, p.19). O docente deve, assim ser visto, como um facilitador e colaborador na aprendizagem, assumindo um papel crucial na organização de atividades significativas para o desenvolvimento global da criança (Heacox, 2006).

Com tudo o que foi referido, é esperado que nos dias de hoje, o docente encare a sua profissão como um processo complexo e contínuo e que detenha competências reflexivas, investigativas e que possua um pensamento crítico relativamente à sua prática (Alarcão, 1996). Neste sentido, o profissional de Educação precisa recorrer a estratégias e metodologias diversificadas e adequadas ao contexto escolar, apoiando-se na experiência e noutros recursos essenciais para a “avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, p.5572).

O profissional de Educação deve também reconhecer as motivações e necessidades das crianças, procurando “integrar essas motivações e necessidades nas tarefas de aprendizagem” (Morgado, 1997, p.31). A prática deste reconhecimento tornará “mais clara a perceção das suas expectativas e representações sobre a aprendizagem e a escola.” (*idem*). Compete assim ao docente planear um ambiente educativo diferenciado, que lhe “permita adotar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem correspondentes às diferentes necessidades das crianças”, para que estas encarem a escola como um “lugar confortável” (Tomlinson C. A., 2008, p. 10) promovendo, assim, a “motivação para aprender” (Morgado, 1997, p.31).

Uma metodologia que enriquece o processo de aprendizagem, tanto na EPE como no 1.ºCEB, é o trabalho de projeto, cujo “eixo nuclear da sua estrutura epistemológica (...)” é começar por um problema que tenha surgido em contexto, (Vasconcelos 2011, p. 9) “(...) é traçar um itinerário reflexivo (...)” (Gambôa, 2011, p. 56). O trabalho de projeto “é uma forma inovadora , flexível,

capaz de atender (...) aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Gambôa, 2011, p. 49).

Esta metodologia está intimamente ligada à pedagogia-em-participação que assenta no “conceito nuclear da ação e investigação de uma pedagogia integradora, holística (...)” (*idem*, p.50). Assim, no centro da pedagogia-em-participação está o trabalho de projeto, “um caminho para a autonomia, para a participação” (*idem*, p.50) que pensa nas crianças e nos que a rodeiam como agentes ativos da ação educativa como “competentes e com direito a codefinir o itinerário do projeto da apropriação da cultura a que chamamos Educação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19, citado por Gambôa, 2011, p. 50).

Podemos afirmar que o trabalho de projeto assenta ainda numa perspectiva socio construtivista, pois é “em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Gambôa, 2011, p. 72). A aprendizagem, como defendem Dewey, Kilpatrick e ainda Vigotsky com a ZDP, “ocorre sempre em função de ações de parceria, capazes de promoverem desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis” (Vigotsky, 1987, 1991, citado por Pimentel, 2007, p.225).

Finalmente aborda-se uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular, a avaliação, que segundo Zabalza (2000, p.220) necessita de uma “reconcetualização para uma nova definição funcional do seu papel no ensino”. Com efeito, “quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente.” (*idem*, p.222). Neste sentido a avaliação não deve ser separada do processo de ensino e de aprendizagem porque apresenta um papel singular relativamente ao conjunto de elementos que incorporam o ensino como um todo, abrangendo assim, os agentes educativos, as crianças, os docentes, o contexto, as estratégias, os materiais, o currículo e os documentos reguladores da prática educativa (Rodrigues, 1999).

É assim crucial “conceber a avaliação como um importante recurso do desenvolvimento quantitativo e melhoria efetiva do ensino” que se está a levar a cabo (Zabalza, 2000, p.225), tornando-se imprescindível que para avaliar se utilize todo um conjunto de hipóteses de forma a obter “a maior riqueza de informação e, a partir dela, a maior repercussão possível sobre a marcha do ensino” (*idem*, p.226). Restringir a avaliação à atenção “de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada) e a uma só modalidade (a sumativa)” arrasa a avaliação e empobrece o seu “sentido no âmbito do discurso didático” (Zabalza, 2000, p.226). Neste sentido “as técnicas de avaliação, quantitativas e qualitativas, devem complementar-se a fim de “permitir captar, em toda a sua globalidade (...), o que sucede no ensino e para que a informação obtida e o seu tratamento se apoiem (...) em recursos técnicos” eficazes (*idem* p.230).

Desta forma, evidencia-se a relevância do papel de avaliador do docente que deve utilizar “a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, p.5571). Com efeito, o profissional de Educação poderá dar resposta à “multidimensionalidade, ao dinamismo e à imprevisibilidade do ato didático” (Zabalza, 2000, p.229) através de um processo sistemático de recolha de informação.

Destaca-se ainda que ao longo do enquadramento teórico e legal sobre a Educação foram mencionados várias aspetos relativos ao papel do docente assente no paradigma socio construtivista, visto não fazer sentido abordar este ponto separado dos outros temas que compõe esta parte geral do capítulo I, pois, tal como foi referido, o docente exerce a sua atividade profissional na instituição educativa; está responsável por garantir a todos um conjunto de aprendizagens diversas, designado por currículo; desenvolve estratégias e recursos pedagógicos diferenciados; aplica metodologias diversificadas; colabora com todos os intervenientes no processo educativo; reflete sobre a sua prática avaliando os efeitos das decisões tomadas; desenvolve

competências numa perspetiva de formação ao longo da vida; realiza uma avaliação adequada tendo em conta a multiplicidade de aspetos a considerar através do processo de observação (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001).

Seguidamente serão aprofundados os pressupostos teóricos e legais específicos de cada valência educativa, essenciais para uma melhor compreensão do papel desempenhado pelo profissional da EPE e pelo profissional do 1.ºCEB. Tal como no ponto 1, ao longo dos seguintes pontos serão abordados aspetos relativos ao papel do docente respetivamente.

2. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar, segundo a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), designa-se às crianças entre os três anos e a idade de acesso ao ensino básico, sendo considerada como “a primeira etapa da Educação Básica no processo de Educação ao longo da vida” (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º), que deve ser complementada com uma estreita cooperação com a família e que deve proporcionar um desenvolvimento igualado da criança (*idem*).

Relativamente a Portugal, as crianças integram em instituições de EPE aos três anos de idade, onde permanecem até poderem ingressar no ensino básico (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 3.º).

Na atualidade, partindo do Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015 (alteração ao DL n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009), é reconhecida a universalidade da EPE para todas as crianças a partir do ano em que realizem quatro anos de idade.

No que diz respeito aos objetivos da Educação Pré-Escolar, estes têm como finalidade promover o desenvolvimento pessoal e social da criança (...) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, (...) estimular o desenvolvimento global de cada criança (...) inculcando comportamentos que

favoreçam aprendizagens significativas, (...) despertar a curiosidade e o pensamento crítico, (...) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança (...) e incentivar a participação das famílias no processo educativo (*idem*, Capítulo IV, artigo 10.º).

É fundamental reforçar que, na Educação Pré-Escolar, a família deve participar na direção dos estabelecimentos; em atividades educativas de animação e desenvolver uma relação de colaboração com os agentes educativos (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 4.º) para contribuir para a educação da criança e para promover o planeamento de estratégias que permitirão a participação de todos. Este contato entre famílias e estabelecimento educativo permite ainda a criação de apoio mútuo entre famílias (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.28).

Na EPE as atividades são planificadas pelo docente que deve ter em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades. Contudo não existe um programa predefinido, existe um documento intitulado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) aprovadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, que planeiam uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização do currículo. Este documento baseia-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro e determinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.5).

A estrutura das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) contempla três partes: o enquadramento geral; as áreas de conteúdo que se distinguem da seguinte forma: a área de formação pessoal e social que “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.6) e “está intimamente ligada com todas as outras áreas de conteúdo” (*idem*, p.33); a área de expressão e comunicação que “engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros” (*idem*, p.6) e que se divide em quatro domínios

(domínio da educação física, domínio da educação artística, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática); a área de conhecimento do mundo que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia; continuidade educativa e transições.

Esta distinção entre áreas de conteúdo “corresponde a uma chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada” (Lopes da Silva, Marques , Mata, & Rosa, 2016, p.31). Neste sentido, o profissional de educação deve “articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela.” (*idem*, p.32).

Assim, as OCEPE não constituem um programa a cumprir, mas sim funcionam como uma orientação para o profissional de Educação para que este possa apoiar a formação das crianças nas mais variadas áreas referidas no documento, da seguinte forma: no âmbito da organização do ambiente educativo, deve organizar o espaço e os materiais de forma a proporcionar experiências educativas integradoras; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes, nomeadamente histórias, músicas, jogos didáticos, as TIC em função de cada criança; no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, deve observar e registar o grupo de crianças; documentar para planear e avaliar o processo educativo; e no âmbito da relação e da ação educativa, deve fomentar a cooperação entre crianças; envolver a família e a comunidade nos projetos educativos (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001); acolher sugestões das crianças e situações imprevistas; valorizar as formas de aprender e os progressos das crianças, escutando-as e considerando as suas opiniões.

Deve ainda abordar as diferentes Áreas de Conteúdo de forma globalizante e integrada, estimulando a curiosidade criando condições para que a criança “aprenda a aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, P.12).

Contudo, o profissional de educação deve articular a sua ação de acordo com outros modelos curriculares articulados com a sua conceitualização teórica. Na EPE, existem modelos pedagógicos realizados frequentemente, onde se destaca o modelo do Movimento Escola Moderna (MEM), o modelo High-Scope, o modelo Reggio Emilia e a perspectiva de pedagogia geral conhecida por trabalho de projeto. No contexto educativo onde foi realizada a prática pedagógica, a equipa educativa não seguia um modelo curricular específico, orientando-se em vários modelos que incluíam princípios construtivistas, como Movimento da Escola Moderna, o *High-Scope* e o Reggio Emilia, que segundo as conjeturas teórico-legais explanadas no ponto 1, melhor correspondem às finalidades da Educação Pré-Escolar.

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna baseado na pedagogia de Freinet, pretende promover a preparação da criança para a sociedade atual como futura cidadã ativa para a construção de uma sociedade melhor (Elias, 1997). Esta pedagogia centra-se na ligação da instituição educativa com a sociedade, abolindo a visão de escola com uma função meramente instrutora e isolada da sociedade (Formosinho, 2003).

Graças à cooperação e aos processos de negociação, decorrentes nas instituições educativas que adotam o modelo curricular em questão, processa-se o desenvolvimento da autonomia na criança, visto que lhe é dada a oportunidade de se decidir por si própria, de se expressar livremente e de se responsabilizar pelas suas decisões. Com tudo isto, conclui-se que a criança adquire autonomia e responsabilidade através da interação e socialização, conduzindo à construção da identidade (Pourtois & Desmet, 1997).

São visíveis as ligações inerentes que se fundem com a visão sociocultural de Vigotsky e com a perspectiva ecológica e sistémica de Bronfenbrenner (Folque, 2014).

Também o modelo curricular *High-Scope* iniciado em 1960 por David Weikart, cujo eixo nuclear é o paradigma desenvolvimentalista (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007), ainda ancorado nas teorias de Jean Piaget, baseia-se no desenvolvimento natural das crianças e, tem um enfoque

educativo orientado para o progresso da criança, da sua aprendizagem intelectual, social e emocional.

Todas as dimensões da EPE, num ambiente *High-Scope*, o espaço, os materiais, o tempo e as interações são cuidadosamente escolhidos para promover a aprendizagem ativa da criança. Para que tal seja exequível, o docente planifica e prepara o processo de aprendizagem, proporcionando experiências como fatores cruciais, salientando-se as fases de observação e reflexão para o processo de planificação (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

A abordagem *High-Scope*, segundo Brickman e Taylor (1996), fornece ao profissional de Educação as ferramentas de que necessita para ajudar as crianças a desenvolver relações fortes e positivas. Neste sentido o docente cria um ambiente educativo positivo com uma base para a aprendizagem social. Esta ocorre através da experiência direta – pela observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas. A abordagem de apoio à socialização está organizada em cinco capacidades: a confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima. Estes são elementos base da personalidade da criança que fornecem uma parte importante de aprendizagem social que acompanha o crescimento (*idem*). Desta forma, nota-se a evidente aproximação deste modelo curricular com o paradigma socio construtivista.

Do mesmo modo, o modelo pedagógico de Reggio Emilia, está focado no trabalho colaborativo. A pedagogia das relações é uma das características que marca a diferença no modelo educativo em questão. As relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos promovem não só a construção de conhecimentos, como também um sentimento de íntima cooperação.

Com efeito, o trabalho educativo de Reggio Emilia é todo desenvolvido com o intuito de criar uma nova cultura humana da infância, alicerçada na reciprocidade, no intercâmbio e no diálogo entre todos os intervenientes do processo educativo (Edward, Gandini, & Forman, 2007).

Importa ainda abordar o ambiente educativo que surge como terceiro educador em Reggio Emilia. Existe um “diálogo” constante com o espaço, onde

são compartilhadas diferentes experiências que valorizam a participação da criança. Segundo Wallon, Vigotsky e Zabalza (citado por Martin & Fleider, 2016) as relações que surgem no e com o espaço e a relação com o desenvolvimento intelectual e emocional oferecem um apoio notável no processo educativo. O ambiente educativo em Reggio Emilia é, assim, um leque de possibilidades para brincar, partilhar, descobrir e também descansar. (Martin & Fleider, 2016).

Tal como os outros modelos curriculares, este modelo não só emerge da consciência de que existem fragilidades que devem ser ultrapassadas, como também da necessidade de dar resposta aos problemas de uma sociedade e de uma cultura.

Mais do que romper com uma pedagogia transmissiva, estes modelos, mostram ser possível adotar práticas alternativas, fundamentadas em valores e teorias, nunca perdendo de vista os interesses e as necessidades das crianças. Existe assim, uma ligação visível de todos os modelos expostos com a metodologia de trabalho de projeto. Uma metodologia cujos objetivos assentam no “envolvimento na experiência”; na “construção da aprendizagem contínua e interativa”, onde “o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre criança e o adulto (...); “os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.15). Uma metodologia assente nos pressupostos socio construtivistas anteriormente explanados, principalmente por colocar a criança no centro da ação educativa e por conceber ao educador o papel de “organizador do ambiente” e observador “da criança para a entender e lhe responder” (idem, p.15).

Relativamente ao processo de avaliação na Educação Pré-Escolar, “o termo “avaliar”, no seu sentido etimológico, remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques , Mata & Rosa, 2016, p. 15). No entanto considera-se que a EPE não “envolve a classificação da aprendizagem da criança” mas sim valoriza “as suas formas de aprender e os seus progressos”

comparando “cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (*idem*).

Neste sentido, a avaliação na EPE é “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem”, tornando-se assim, uma avaliação formativa pois “refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do docente e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16). A avaliação na EPE, permite assim, uma recolha sistemática de informação que contribui para a adequação das práticas; a reflexão sobre a ação educativa; a promoção de processos de aprendizagem; o envolvimento da criança num processo de análise e de construção conjunta e o conhecimento da criança e o seu contexto, numa perspetiva holística (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

O profissional de educação deve assim avaliar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, mas também a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados (Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001) numa perspetiva formativa.

Para finalizar o ponto 2, importa referir que a Educação Pré-Escolar tem-se tornado “indispensável para proporcionar às crianças vivências alargadas, relevantes e adequadas que contribuem para a sua preparação para a vida” (Formosinho, 2016, p. 88). Neste sentido é natural que se tentem construir estratégias de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, que deverão facilitar a transição das crianças. Tal como acontece na entrada para a EPE, a passagem para o 1.º CEB “exige uma participação dos diferentes intervenientes no processo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 100). Assim, é esperado que o docente encontre “formas de promover a articulação curricular”, bem como a diferenciação pedagógica (*idem*, p.101) em conjunto com o docente do 1.º CEB de forma a “proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa (...) determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Neste seguimento, é fundamental que os docentes utilizem o Processo Individual da Criança, um documento que contém todo o seu processo de desenvolvimento, para que estes adequem as suas práticas, numa perspetiva de continuidade e unidade global da Educação (*idem*).

3. O CURRÍCULO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em Portugal, o 1.º CEB é universal, obrigatório e gratuito, tem duração de quatro anos e as crianças ingressam neste ensino a partir dos cinco anos de idade, ou seja, crianças que completem os seis anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro, se tal for requerido pelo encarregado de educação (LBSE, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 6.º).

Destaca-se que o 1.º CEB tem como objetivos específicos “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.” (LBSE, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 3).

Para que isto seja possível foi necessário criar um plano de estudos, isto é, o currículo, que como já foi referido no ponto 1, “atravessa uma mudança estrutural” não sendo mais possível concebe-lo como um “conjunto de textos normativos, centralmente definidos e desmultiplicados de forma idêntica – os programas das disciplinas – servidos por manuais (...) uniformizadores e concebidos (...) como base da ação dos docentes nas escolas.” (Roldão & Marques, 1999, p.17). O currículo escolar deve assim ser construído “como apoio para o trabalho, a investigação e o estudo das crianças” (*idem*).

Segundo o Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001, o profissional de educação do 1.º CEB deve desenvolver o “respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da

aprendizagem das crianças.” Neste sentido, de forma a promover a integração do currículo, o docente deve fortalecer a “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado neste ciclo.” (Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001).

Para uma melhor organização da prática educativa, o Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro apresenta a matriz curricular do 1.º CEB que define os componentes do currículo bem como a carga horária semanal previstas para cada componente. Relativamente ao 1.º e 2.º anos, as componentes Português e Matemática apresentam um mínimo de 7 horas, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, um mínimo de 3 horas.

No que concerne ao Apoio ao Estudo, que visa o apoio nas componentes Português e Matemática, detém uma carga horária de um mínimo de 1,5 horas por semana; a Oferta Complementar que engloba “atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, a educação para a cidadania e componentes de trabalho” (Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro); finalmente as Atividades de Enriquecimento Curricular e a componente Educação Moral e Religiosa, que são de caráter facultativo, ocupam entre 3 e 5,5 horas e 1 hora respetivamente.

No que diz respeito ao 3.º e 4.º anos, nas componentes obrigatórias – Português, Matemática, Inglês, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras – estão previstas entre 24,5 e 27 horas semanais, das quais 7 horas são dedicadas a Português e a Matemática, tal como no 1.º e 2.º anos, verificando-se o predomínio destas componentes relativamente às restantes.

Na matriz curricular são mencionadas atividades que integram as TIC, revelando-se essenciais para o currículo do 1.º CEB. As TIC são uma “oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem” em cada criança para que estes se possam sentir úteis e participativas (Rodrigues, 2013, p.54). Desta forma, consideram-se, que se

forem adequadas aos contextos, as TIC como componente irrigadora ajudará a “florescer a Educação do século XXI numa perspetiva de dignificação e construção de oportunidades de igualdade” para todas as crianças (Rodrigues, 2013, p.55).

Nesta linha de pensamento, considera-se a componente audiovisual, nomeadamente o vídeo, como aliado essencial da prática pedagógica. Segundo Moran (1995), para as crianças, o vídeo significa descanso e não aula, o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. É necessário aproveitar estas expectativas para atrair as crianças, estabelecendo novas pontes entre vídeo e outras dinâmicas em sala de aula. Com a linguagem audiovisual o docente deixa de desempenhar um papel de informador transformando-se num “mediador que provoca a autonomia da criança. A imagem mostra-se mais eficaz que a palavra na hora de provocar emoções.” (Santos & Kloss, 2010, p.8).

Com efeito, Ferrés (2008, p.311) defende que “não só é possível, mas é imprescindível educar as sensações a partir das sensações, educar as emoções a partir das emoções.” A educação audiovisual não pode surgir como substituta às emoções pela racionalidade, ela “deve necessariamente surgir como a capacidade de construir pontes entre ambas, a capacidade de converter as emoções em reflexões, a capacidade de aproveitar a potencialidade das emoções para desencadear o exercício da racionalidade” (*idem*).

A componente audiovisual funciona assim como um poderoso elemento no processo de aprendizagem e com “um papel crescente, cada vez mais importante nas estratégias, nos ambientes, na informação e na dinâmica das escolas.” (Rodrigues, 2013, p.51).

Para além disto, destaca-se a importância da criação de “projetos de produção audiovisual, em que as crianças e docentes produzem os seus próprios vídeos” (Menezes, s.d., p.5) em conjunto. Desta forma é possível explorar os conteúdos de várias componentes curriculares, exprimir emoções e opiniões, pesquisar informações sobre como produzir e editar vídeos. Neste sentido, cabe ao profissional de educação e à escola assumir uma postura de

reflexão “sobre este processo e transformá-lo em conteúdo de ensino.” (Menezes, s.d., p.5).

Em suma, a aparição de novas tecnologias permite que os meios se adaptem, “mas na linha de complementação, não de substituição.” (Ferrés, 2008, p.315). Dever-se-ia assim, aproveitá-la “como um recurso didático” (Ferreira, 2010, p.12). Segundo Ferrés (2008, p.315) se no tratamento de conteúdos abstratos usufrui-se das “potencialidades indutivas da linguagem verbal”, para o tratamento de conteúdos audiovisuais dever-se-ia aproveitar as “potencialidades ostensivas da linguagem audiovisual.”

Tendo em conta a importância das TIC, a componente audiovisual funcionou como uma fonte de enriquecimento didático, estimulante para a aprendizagem, e por isso esteve presente ao longo da PES, no sentido de alcançar, reforçar e inovar os objetivos propostos nos documentos reguladores da prática do docente. Relativamente a estes documentos, o profissional de educação do 1º CEB, pode e deve orientar-se por eles, os Programas das distintas componentes curriculares e pelas Metas Curriculares estabelecidos pelo Ministério de Educação. Estes documentos apresentam a organização curricular das várias componentes e os conhecimentos e capacidades fundamentais que as crianças devem adquirir e desenvolver para as diferentes áreas e nos vários níveis de Educação.

O Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico foram organizados “no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, que visa melhorar a qualidade do ensino da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.3) e estruturam-se em quatro domínios de referência (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática). O Programa caracteriza “os conteúdos por ano de escolaridade e as Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver” pelas crianças, estipulando “descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos.” (*idem*). Relativamente ao Programa de Matemática (Damião, et. al., 2013) e as Metas

Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), onde se encontram elencados os “objetivos gerais que são especificados por descritores, redigidos de forma concisa e que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis” (Damião & Festas, 2013, p.1), encontra-se também uma preocupação “subjacente (...) de potenciar e aprofundar a compreensão, que se entende ser um objetivo central do ensino” (*idem*).

No que diz respeito à Organização Curricular e Programa de Estudo do Meio (Departamento de Educação Básica, 2004), este “apresenta-se organizado em blocos de conteúdos” (À Descoberta de Si Mesmo; À Descoberta dos Outros e das Instituições; À Descoberta do Ambiente Natural; À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços; À Descoberta dos Materiais e Objetos; À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade) e com uma “estrutura (...) aberta e flexível” (*idem*, p.102). Finalmente, a Organização Curricular e Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico (Departamento de Educação Básica, 2004) organiza-se também por vários blocos para as diferentes Expressões: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.

O docente deve reconhecer estes documentos reguladores como orientadores nas suas planificações. Este deve promover aprendizagens significativas, utilizar saberes adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino, mobilizar valores e experiências dos contextos e percursos pessoais e culturais sociais das crianças e promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo de modo a garantir o bem-estar das crianças. O docente deve ainda refletir sobre as suas práticas e desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais numa perspetiva de formação ao longo da vida. (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, Artigo 3.º).

Em suma, as metas curriculares ofereceram ferramentas aos profissionais de Educação para que estes “saibam de forma clara o que se pretende que as crianças aprendam em cada momento” e para que tornem “a avaliação mais objetiva” (Despacho normativo n.º 17-A/2015).

Para além do que foi referido relativamente aos programas e metas curriculares, importa também recorrer à interdisciplinaridade e reorganizar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Roldão (1999, p.44) “criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo.” Torna-se indispensável, no sentido de “romper uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento”, organizar “a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar)” (Leite, 2013, p.13).

É fundamental que os docentes reflitam ainda sobre como pode ser implementada a aprendizagem integrada no sentido de desenvolver o “currículo, a instrução e a avaliação, ajudando também as crianças a serem mais reflexivas e autoconscientes” (Silver, Strong & Perini, 2010, p.8). Desta forma devem tomar conhecimento sobre a teoria de Gardner sobre as múltiplas inteligências (Verbo-linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal/cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista). Ao desenvolver esta teoria, a intuição de Gardner (1987, p.80, citado por Silver, Strong & Perini, 2010, p.10), levou-o a aperceber-se da existência de “diferentes tipos de mentes” para que depois pudesse encontrar um modelo que ajudasse a evolução “no sentido de explicar como é que estas diferentes competências se desenvolvem.” (*idem*).

Tendo em conta o que foi já mencionado relativamente à avaliação no ponto 1., é essencial especificar os processos avaliativos que dizem respeito ao 1.º CEB. Segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, Artigo 26.º, ponto 1 “a avaliação sumativa interna realiza -se no final de cada período letivo, e é da responsabilidade dos docentes e dos órgãos de gestão pedagógica da escola”. Assim sendo “a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Português, de Matemática e de Inglês no 4.º ano de escolaridade”, realizada numa escala de 1 a 5.

Sabendo que “a avaliação deve contribuir para um conhecimento mais profundo do estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados”, interessa proceder-se aos ajustamentos necessários no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. De outro modo, “torna-se também necessário harmonizar os ajustes realizados no currículo com os objetivos da avaliação”, com o objetivo de promover a “melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares e tendo sempre presente a superação das dificuldades de aprendizagem” das crianças (Despacho normativo n.º 17-A/2015).

Neste sentido, em contexto de sala de aula, os profissionais de Educação visam frequentemente inteligências específicas, devendo evocar o uso das mesmas de forma a desenvolver boas práticas de ensino, “para ajudar as crianças a aceder ao tópico, a explorar as suas complexidades e a demonstrar a sua crescente compreensão dos conceitos centrais envolvidos.” (Silver, Strong & Perini, 2010, p.21).

Importa ainda salientar a importância do Processo Individual da Criança que é “atualizado ao longo de todo o ensino básico de modo a proporcionar uma visão global do percurso da criança facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada.” (*idem*, Secção I, artigo 2.º, ponto 2). Neste sentido “a avaliação tem uma vertente contínua e sistemática” que concede ao docente, à criança, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades” (*idem*, Secção II, artigo 3.º, ponto 3).

Tal como é referido no ponto 2, é fundamental que o docente do 1.º CEB promova “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação de aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo” (Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001, II, ponto 2) num sentido em que impulse a sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico, que juntos estruturam a educação base do sistema educativo.

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

O seguinte capítulo pretende realizar uma caraterização do contexto educativo onde foram desenvolvidas as PES. Aqui serão abordados os pilares da educação em ambos os contextos: interações, espaços, materiais e a relação escola-família e posteriormente as similitudes e contrastes dos mesmos.

Este capítulo incluirá ainda um subcapítulo sobre a metodologia de investigação, salientando as caraterísticas de investigação-ação, enquanto estratégia de formação em contexto da prática docente.

1. A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Ao repensar sobre as funções que as instituições educativas exercem na sociedade atual, é possível ter uma maior consciência sobre o meio envolvente da prática docente. Neste sentido “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos” (Lopes da Silva, Marques , Mata, & Rosa, 2016, p.23), apresentando, deste modo, uma “influência determinante no trabalho” que o docente realiza “com o seu grupo de crianças e país/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa.” (*idem*, p.23).

Desta forma, para melhor compreender o papel das instituições, recorreu-se à análise de documentos, nomeadamente guiões de observação, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Projeto Curricular de Grupo (EPE) e o Plano de Turma (1.º CEB), a partir dos quais foi possível alcançar um conhecimento mais abrangente sobre a PES.

A Prática Educativa Supervisionada na EPE e no 1.º CEB foi desenvolvida numa instituição que abrangia Jardim de Infância e a Escola Básica, situada na zona metropolitana no Porto.

Esta instituição pertence a um Agrupamento de Escolas que se encontra abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária que apela para a necessidade de respostas educativas face às variáveis de contexto desfavoráveis. Incluído no programa desde 2006/2007, tem vindo a apresentar resultados positivos nas respostas aos problemas do insucesso, abandono escolar e na indisciplina. Ao longo dos últimos anos, este Agrupamento de Escolas alicerçou a sua política educativa no sentido de construir uma escola de qualidade, na qual todos os atores educativos fossem parte ativa e empenhada. Neste sentido, os valores que o projeto educativo deste agrupamento destaca são “rigor, compromisso, inovação e cidadania” (P.E., 2014-2017, p.5).

Relativamente às instalações da instituição, onde a PES foi realizada, estas incluíam três edifícios, num deles situavam-se duas salas para a Educação Pré-Escolar, uma sala de acolhimento e prolongamento de atividades, uma sala de arrumações, um gabinete de atendimento, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para crianças e a cantina. Esta valência é composta por dois grupos de crianças, sendo ambos heterogéneos, um composto por 19 crianças com três e quatro anos de idade e o outro formado por 17 crianças com cinco e seis anos de idade.

Relativamente ao segundo edifício, com 1º e 2º andar, este englobava cinco salas do 1º CEB, uma sala de docentes e uma biblioteca escolar. Este nível educativo é composto por seis turmas, uma do 1º ano com 18 crianças, duas do 2º ano, uma com 17 e outra com 24 crianças, duas do 3º ano, uma com 17 e outra com 20 crianças e uma do 4º ano com 19 crianças.

O terceiro edifício mencionado abrange o salão polivalente, destinado à concretização de atividades socioeducativas de Expressão e Educação Motora, comemorações, e ainda, na impossibilidade das crianças irem ao exterior devido às condições atmosféricas, esta área funciona como um espaço de ocupação.

No que diz respeito ao espaço exterior, este apresentava uma área coberta, na qual se encontravam as casas de banho para as crianças do 1.º CEB, e uma área, de maior dimensão, de superfície plana em areia, que rodeava os edifícios já referidos, onde também eram praticados vários jogos coletivos. Nesta área existia ainda uma construção própria para o lazer, nomeadamente, uma multiestrutura que estimulava o desenvolvimento físico-motor e que possuía um baloiço, um escorrega, uma plataforma de escalada e um jogo do galo tridimensional.

No que concerne ao horário de funcionamento deste estabelecimento educativo, relativamente à componente letiva da EPE que opera, de manhã, das 09h00 ao 12h00 e, de tarde, das 14h00 às 16h00. Relativamente à componente letiva do 1.º CEB, este funciona da parte da manhã, das 09h00 ao 12h00 e, da parte da tarde, da 13h45 às 16h00 ou, dependendo das turmas, da 13h45 às 17h30. Em relação à componente de apoio à família (CAF), esta funcionava, de manhã, das 08h00 às 09h00 e, de tarde, das 16h00 às 19h15.

Relativamente aos recursos humanos, esta instituição tem um corpo docente e não docente composto por, no total, 17 funcionários. O corpo docente da EPE era constituído por duas educadoras, contudo, ao longo da prática vivenciada nesta instituição, por motivos de saúde uma das educadoras ausentou-se frequentemente, o que levou a instituição a admitir mais duas educadoras de infância ao longo da PES.

Quanto ao corpo docente do 1.º CEB, este era composto por sete profissionais de Educação, sendo que dois pertenciam ao apoio e às Necessidade Educativas Especiais (NEE). Quanto ao corpo não docente, este era composto por cinco assistentes operacionais.

Durante a PES, a instituição foi ainda composta por dez estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico em Matemática e Ciências Naturais da Escola Superior de Educação (ESE) do Porto que exerceram a prática durante quatro dias por semana, sendo que as estagiárias do segundo Mestrado referido apenas exerceram três dias semanais.

Importa também mencionar o papel da família nas instituições educativas considerado crucial para o crescimento da criança, sendo que as interações estabelecidas entre ambas entidades – família e instituição educativa - apresentam resultados incomparáveis no desenvolvimento da personalidade da criança. Desta forma entendeu-se como fundamental a construção de pontes entre os dois contextos com o intuito de harmonizar esforços para o enriquecimento íntegro da criança (Silva, 2009).

Devido à importância desta componente – a família – durante o processo educativo da criança, considerou-se pertinente realizar uma análise do contexto familiar das crianças apresentado nos subcapítulos seguintes, que será ainda aprofundado no capítulo III. Seguidamente, será realizada também uma reflexão relativamente aos pilares de Educação na EPE e posteriormente no 1.º CEB.

2. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar “é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24).

Neste sentido, o processo educativo “implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (*idem*, p. 24). Desta forma, é pertinente caracterizar o grupo da Educação Pré-Escolar, constituído por 17 crianças, dez do sexo feminino e sete do sexo masculino com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade.

Relativamente à caracterização do grupo é importante mencionar que uma das crianças apresentava NEE e por isso era acompanhada por uma assistente operacional, que foi contratada apenas para esta situação específica, pois a

criança encontrava-se ainda com a moleira aberta, carecendo de supervisão constante.

Após várias semanas da prática de uma observação direta, no que diz respeito às necessidades que o grupo apresentava, estas estavam principalmente relacionadas com a área de formação pessoal e social e com a área do conhecimento do mundo. Desta forma desenvolveram-se atividades de consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente que serão abordadas no ponto 1 do capítulo III.

De um modo geral, as crianças eram bastante comunicativas, afetuosas e apresentavam um vocabulário consistente, sendo capazes de relatar ideias e experiências com sequência lógica. No entanto, este grupo possuía crianças com uma maior facilidade de expressão do que outras que necessitavam ser mais estimuladas para participarem em grande grupo.

O grupo sempre se mostrou interessado em todas as atividades propostas revelando uma maior atração pela área da casinha, pela área dos jogos, pelo contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e pela língua inglesa, uma característica curiosa, neste grupo de crianças. Foi ainda possível verificar algum sentido de autonomia e responsabilidade, nestas crianças, durante as observações realizadas.

Tal como previamente mencionado, é importante realizar uma caracterização do contexto familiar das crianças. Desta forma procedeu-se à recolha de informação de vários documentos facultados pela docente cooperante, principalmente as Fichas Individuais das Crianças, nos quais foi possível constatar que, relativamente às habilitações literárias dos pais e das mães, sensivelmente 9% detém o 1.º CEB; 22% o 2.º CEB; 33% o 3.º CEB; 21% o Ensino Secundário; 12% a licenciatura e 3% é desconhecido.

Quanto à situação profissional dos pais e das mães, verificou-se que cerca de 17% encontra-se desempregado e 58% trabalha por conta de outrem.

Quanto à idade dos pais constata-se que varia entre os 25 e 40 anos de idade. A maior parte das crianças, vive em regime nuclear, isto é, vivem com ambos os pais e com irmãos.

No que diz respeito à zona de residência, analisou-se que a maior parte das crianças reside no distrito da instituição e uma minoria reside fora do conselho da mesma. Através dos documentos facultados, foi também possível constatar que 35% das crianças possuem computador, em casa, e internet.

Relativamente à organização do ambiente educativo, este “constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação do grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo foram determinantes para que as crianças pudessem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva, Marques , Mata, & Rosa, 2016, p. 24).

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1987, p.51) “o espaço da sala de atividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando dividido em áreas de trabalho distintas. Estas áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidade de trabalho”. Neste sentido, a organização da sala de atividades revelou-se como a “expressão das intenções” (Lopes da Silva, Marques , Mata, & Rosa, 2016, p.26) da díade e das várias docentes cooperantes, no sentido em que estas se interrogaram constantemente sobre a “função, as finalidades e a utilização do espaço, de modo a planear e fundamentar as razões da organização” (*idem*, p. 26) delineada.

A sala de atividades (Cf. Anexo 1.1) ofereceu, assim, uma disposição favorável ao desenvolvimento das crianças, proporcionou o contacto com recursos diversificados, permitiu a eficácia na organização do tempo e ainda possibilitou o estabelecimento de interações ricas com os vários agentes educativos. Foi possível observar que esta usufruía de uma generosa iluminação natural devido às várias janelas amplas que ocupavam metade de uma das paredes da sala. Na organização do espaço, “não pode ser descurada a forma como são utilizadas as paredes, (...) pois o que está exposto constitui uma forma de comunicação” que representa os “processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para adultos” (Lopes da Silva, Marques , Mata, & Rosa, 2016, p.26). Desta forma, expuseram-se sempre as

criações das crianças aliadas a “preocupações estéticas” (*idem*, p. 26) no sentido de apelar à partilha das mesmas com as crianças (Cf. Anexo 1.2).

Constatou-se que a sala possuía também uma secretária com um computador com acesso à internet e uma impressora que eram principalmente utilizados pela docente cooperante e pela díade. As crianças unicamente acediam ao computador para realizar pesquisas acompanhadas por adultos, o que se considerou pouco pertinente, pois a livre utilização do computador deveria ser incentivada, nomeadamente para aceder a jogos educativos e interativos.

Relativamente à área de reunião de grande grupo, onde as crianças falavam sobre os seus interesses e partilhavam ideias, esta zona apresentava-se espaçosa e continha o quadro de presenças, o calendário com os aniversários e a exposição de várias produções das crianças. No centro da sala encontravam-se ainda três mesas retangulares e uma redonda com várias cadeiras para a realização de atividades. Há entrada da sala de atividades existia um espaço com cabides, devidamente identificados, para as crianças colocarem o seu vestiário e as suas lancheiras.

Relativamente às áreas que integram a sala de atividades, esta encontrava-se organizada em seis áreas, a área de reunião em grande grupo; a área dos jogos; a área da casinha; a área da plasticina; a área da biblioteca; a área da Educação Artística que albergava a área do desenho, da pintura e da colagem. Note-se que é necessário que as crianças compreendam a organização do espaço e como pode ser utilizado. Desta forma, a organização da sala de atividades teve uma importância acrescida nas aprendizagens, no sentido em que promoveu a construção da “independência e da autonomia da criança e do grupo.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26).

No que diz respeito aos materiais, estes atendiam “a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (*idem*, p. 26). Na área dos jogos, as crianças podiam usar diferentes puzzles, legos, jogos matemáticos, jogos de figuras geométricas, dominós, blocos lógicos, entre outros. A área da casinha era constituída por

mobiliário adequado para crianças como uma cama, mesas, cadeiras, armário e balcão de cozinha e uma cómoda. Neste espaço as crianças usufruíam ainda de utensílios de cozinha como a vassoura, tábua de passar a ferro, comida de plástico, roupas, bonecas, peluches, entre outros. Brincavam também ao “faz de conta”, onde representavam papéis reais ou imaginários nas diversas situações. A área da casinha ofereceu a “possibilidade de trabalharem em conjunto, de exprimirem sentimentos e ideias e de utilizarem a linguagem para comunicarem os seus papéis” (Hohmann, Banet e Weikart, 1987, p. 56).

No que diz respeito à área da plasticina, esta possuía uma caixa com plasticina de várias cores, essencial para desenvolver a motricidade fina. Na área da biblioteca, existiam dois colchões pequenos que funcionavam como sofá, uma estante com os mais variados livros e ainda um quadro de giz onde as crianças gostavam, também de brincar neste espaço, ao “faz de conta” dando asas à sua imaginação através da representação gráfica.

Em relação à área da Educação Artística, esta continha um pequeno organizador com folhas brancas para as crianças desenharem e algumas revistas. No móvel desta área encontravam-se as tintas e pincéis, cartolinas de diferentes tamanhos e cores e, também, material de desenho e recorte como tesouras, lápis de cor e marcadores.

Quanto à organização do tempo, segundo as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27) existe uma “distribuição flexível”, embora o tempo educativo “corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.” A sucessão de cada dia - as manhãs e as tardes - deste grupo era realizada da seguinte forma: 09h00 – 09h15 – chegada das crianças à sala; 09h15 – 10h00 – atividades propostas e/ou de livre escolha; 10h00 – lanche da manhã; 11h00 – atividades livres no espaço interior ou exterior; 12h30 – almoço; 14h00 – atividades propostas e/ou de livre escolha; 15h30 – lanche; 16h00 – saída das crianças. Apesar do horário estipulado, existia uma gestão temporal flexível, como já foi referido.

É pertinente referir a importância das rotinas no desenvolvimento do grupo, no sentido em que permitiu às crianças antecipar atividades posteriores,

oferecendo-lhes “controle sobre o que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8) e permitiu-lhes expressar, refletir e colocar em prática as suas intenções. Desta forma em conjunto com as crianças e a docente cooperante, a díade previu e organizou “um tempo simultaneamente estruturado e flexível, onde os diferentes momentos tivessem sentido para as crianças” o que possibilitou “oportunidades de aprendizagem diversificadas.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Importa ainda salientar que “o ambiente educativo da sala de Jardim de Infância e do estabelecimento educativo proporcionaram múltiplas formas de relações recíprocas” (*idem*, p. 28). Neste sentido, estabeleceu-se com as crianças relações de cooperação, respeito e afetividade e o modo como se incentivou e estimulou a mesma, revelou-se crucial para o desenvolvimento de uma relação positiva entre a díade e as crianças, possibilitando ainda oportunidades de alargamento das relações entre as próprias crianças e com outras de diferentes idades e níveis educativos da instituição (*idem*, p. 28).

Também ao longo da PES foi possível verificar que as experiências e atividades que as crianças realizaram no Jardim de Infância, influenciaram as relações familiares, pois as crianças no espaço de reunião em grande grupo, partilhavam o que transmitiam em casa, aos pais, sobre o que aprenderam e o que desenvolveram com a díade e a docente cooperante. Tal como já foi referido previamente, é importante que exista uma relação entre as famílias e o estabelecimento de Educação e por isso foram colocadas em prática várias estratégias diversificadas, aprofundadas no ponto 1 do capítulo III, que incentivaram ocasiões de participação da família nos projetos e atividades das crianças.

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

O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental no percurso escolar das crianças tornando-se, portanto, essencial proporcionar um ambiente educativo rico e estimulante. Para que isto seja concretizado é necessário que exista uma articulação entre a EPE e o 1.º CEB, como já foi referido no ponto 2 do capítulo I e que será aprofundado, numa perspetiva pessoal, no ponto 2 do capítulo III.

Relativamente à caracterização da turma onde a PES foi desenvolvida, esta era constituída por 19 crianças com cinco e seis anos de idade, dos quais 14 pertenciam ao sexo masculino e cinco ao sexo feminino. A turma possuía uma criança com NEE que utilizava dois aparelhos auditivos e apresentava dificuldades ao nível do raciocínio prático e uma perturbação mista de linguagem grave e dificuldades ao nível da compreensão, não conseguindo nomear ou exemplificar funções de objetos. Salienta-se, ainda, que era uma criança com dificuldades de concentração e usufruía apenas do apoio de uma docente de Educação Especial.

De acordo com a docente cooperante e com as diversas observações participantes e não participantes, no geral, as crianças eram interessadas, curiosas, atentas, motivadas e concentradas com exceção de uma minoria que apresentava dificuldade ao nível do cumprimento de regras, nomeadamente, fazer silêncio, colocar o dedo no ar antes de falar e sentar corretamente na cadeira. Destaca-se que, a maioria, demonstrava interesse por atividades de Estudo do Meio; atividades de Educação e Expressão Plástica; atividades de Educação e Expressão Motora; atividades de expressão oral; atividades que envolvessem as TIC.

Relativamente às necessidades e dificuldades demonstradas pela turma, estas situavam-se ao nível do Português e da Matemática, o que se considerou natural visto que a turma acabava de ingressar numa nova etapa do percurso escolar. Verificou-se também que as crianças manifestavam um ritmo de trabalho aceitável, pois, no geral terminavam as tarefas no tempo previsto,

salientando uma minoria que revelava lacunas, essencialmente ao nível do desenvolvimento da motricidade fina. Salienta-se ainda que as crianças apresentavam ritmos de aprendizagem distintos e por isso, esses ritmos, foram constantemente respeitados.

Relativamente à caracterização do contexto familiar das crianças, procedeu-se à recolha de informação de vários documentos facultados pela orientadora cooperante, nomeadamente, os Processos Individuais das Crianças, nos quais foi possível verificar que, ao nível das habilitações literárias dos pais e das mães, 7% possui o 2.º CEB; 1% o 3.º CEB; 18% o ensino secundário; 5% a licenciatura e 65% é desconhecido (dados dos Processos Individuais das Crianças disponibilizados pela docente cooperante).

Quanto à situação profissional dos pais e das mães, verificou-se que 23% trabalha por conta de outrem, o que representa a maioria em ambos os géneros, 7% estão desempregados e 68% apresenta uma situação profissional desconhecida.

No que diz respeito à zona de residência, analisou-se que a maior parte das crianças da turma do 1.º CEB reside no distrito da instituição.

Em relação ao espaço da sala de aula (Cf. Anexo 1.3), este era suficiente para a concretização da prática educativa, embora fosse limitado para execução de atividades de Expressões, nomeadamente, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Plástica e Expressão e Educação Motora. A sala dispunha de três grandes janelas que permitiam uma boa iluminação natural, apesar de que os estores se encontravam sempre para baixo e as luzes da sala sempre ligadas. Relativamente à disposição das mesas, estas encontravam-se organizadas em quatro filas dispostas na horizontal voltadas para o quadro interativo e para o quadro branco. Cada fila continha três mesas juntas e para cada mesa existiam duas cadeiras. A disposição das crianças foi alterada sempre que necessário em função dos seus comportamentos e das especificidades das atividades desenvolvidas.

Os recursos físicos ao dispor da turma incluíam três armários ao fundo da sala utilizados para arrumação de manuais, de materiais didáticos e materiais

de Expressão e Educação Plástica. Do lado direito da sala, encostadas à parede, existiam três mesas de apoio onde se encontravam arrumadas as capas de arquivo com os trabalhos de cada criança, as capas dos manuais de Português, Matemática e Estudo do Meio de cada criança. Existiam ainda neste espaço, vários jogos de tabuleiro; histórias infantis; diversos manuais escolares da docente cooperante; material de Expressão e Educação Plástica.

A sala continha ainda dois quadros, um quadro interativo e um quadro branco, como já foi referido, que se revelaram bastante úteis e práticos para a escrita e explicação de exercícios. Junto ao quadro interativo situava-se a secretária da docente cooperante e, em frente a esta do outro lado da sala, uma mesa com um computador com acesso à internet, uma coluna de som e uma impressora que não se encontrava em funcionamento. Do lado direito da sala existia um placard que cobria mais de metade da parede e era suficiente para a afixação das produções das crianças (Cf. Anexo 1.4). A parede à entrada da porta da sala incluía cabides para que as crianças colocassem o seu vestuário, o que contribuiu para uma boa organização do espaço.

Nesta sala de aula, considerou-se que os materiais eram pertinentes, mas insuficientes para todas as crianças e encontravam-se em bom estado de conservação. Salientam-se os seguintes materiais didáticos, que permitiram a implementação de estratégias ativas e concretizadas na área da Matemática, tais como o geoplano; barras de *cuisenaire*; blocos lógicos; abáco; *tangram*.

Ao nível dos recursos humanos, a turma dispunha de uma docente titular da turma, de uma docente de Apoio Socioeducativo, que trabalhava na sala de aula com a criança que apresentava NEE e uma docente de Educação Especial que trabalhava individualmente com a crianças com NEE.

No que diz respeito ao horário da turma este é compatível com o determinado no Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, onde as disciplinas Português e Matemática apresentam um mínimo de 7 horas semanais, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, um mínimo de 3 horas semanais. Relativamente às Atividades de Enriquecimento

Curricular (AEC), a maior parte das crianças frequenta Música; Educação Física; Ligação Escola Meio (LEM).

Seguidamente, considerou-se essencial referir ainda as rotinas definidas pelo horário, nomeadamente a rotina de entrada, de saída e dos intervalos da manhã e da tarde. A rotina diária iniciava-se pelas 09:10h – a docente cooperante escrevia a data no quadro e por ordem alfabética, todos os dias, uma criança marcava no calendário o dia da semana respetivo. Neste período eram também recolhidos trabalhos ou recados enviados para casa; às 10:30h - surgia o primeiro intervalo do dia até às 11:00h, onde decorria o lanche da manhã e posteriormente as crianças dirigiam-se para o espaço exterior; a hora do almoço ocorria ao 12:30h - as crianças dirigiam-se para a cantina da escola, seguindo posteriormente para os espaços exteriores até às 13:45h; na parte da tarde, esta turma dirigia-se ao intervalo das 14:30h às 15:00h; 16:00h - as aulas terminavam para as crianças que não frequentavam as AEC. As crianças que frequentavam as AEC usufruíam das mesmas após o horário letivo, entre as 16:30h e as 17:30h.

Durante a PES foram ainda proporcionadas relações recíprocas entre as crianças, a diáde, e a docente cooperante. Neste seguimento, estabeleceu-se com as crianças uma relação de respeito e afetividade, contribuindo para a motivação e o interesse, estimulando a sua participação e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem de cada um.

A docente cooperante e a diáde estiveram constantemente atentas aos problemas no interior e no exterior da sala de aula, de forma a poder ajudar cada criança. A interação entre as crianças nos diversos espaços da escola revelou bastante companheirismo, mas por vezes, surgiram atritos que rapidamente foram solucionados.

Importa salientar que a criança com NEE se encontrava totalmente integrada na turma e na interação com as restantes crianças da instituição. É também pertinente referir que, uma criança de etnia cigana integrada nesta turma não vivenciou qualquer tipo de preconceito e, ao contrário do modelo

estereotipado sobre a etnia cigana, esta criança superava expectativas ao nível de aprendizagem.

Finalmente, estabeleceram-se também relações com as famílias, devido à importância que esta componente apresenta na vida da criança. Neste sentido, a maior parte das crianças desta turma vivenciou uma experiência de separação entre os pais e uma parte pouco contato tinha com os progenitores. No entanto, mesmo experienciando esta situação, as crianças davam muito valor à família. Desta forma tornou-se essencial apoiar e respeitar cada criança.

4. SIMILITUDES E CONTRASTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tendo em conta os pilares de Educação dos dois níveis educativos é fundamental salientar as similitudes e contrastes dos mesmos, visto que foram vivenciadas diferenças e semelhanças durante a prática, que precisam ser refletidas relativamente a vários aspetos considerados pertinentes como o ambiente educativo e a relação escola-família.

No que diz respeito ao ambiente educativo, este é de facto, distinto nos dois níveis educativos. “A organização do espaço, do tempo e do grupo constituem dimensões interligadas do ambiente educativo da sala” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.26) e é essencial que o docente reflita sobre a organização deste, de forma a contribuir para a Educação das crianças, introduzindo ajustamentos sempre que necessários.

Relativamente à organização do espaço da sala de EPE, este estava organizado de modo a que as crianças desenvolvessem os seus interesses e necessidades. Desta forma, a estrutura da organização da sala é definida por áreas de interesse, facilmente identificáveis pelas crianças, com o objetivo de apoiar a possibilidade de fazerem escolhas e de utilizarem materiais de

maneiras distintas de forma a desenvolverem aprendizagens significativas. Em relação ao 1.º CEB, o espaço estava organizado com mesas e cadeiras em filas, que poderiam ser reorganizadas de acordo com as necessidades das crianças.

Quanto aos materiais, a EPE tinha uma maior variedade e qualidade do que o 1.º CEB. Nos dois níveis de educação, existiam caixas individuais com materiais devidamente identificadas com o nome de cada criança. Ao contrário do 1.º CEB, os materiais da EPE eram diversos e estavam melhor organizados, facilitando a sua utilização e permitindo uma melhor dinâmica de trabalho. No entanto, as duas salas continham recursos ricos e importantes para a aprendizagem das crianças e estavam de acordo com as necessidades de cada grupo e turma respetivamente.

Em relação à organização do tempo educativo na EPE, este apresentava uma distribuição mais flexível em relação ao 1.º CEB, existindo uma rotina pedagógica planeada pela docente e assim conhecida pelas crianças. Contudo nem todos os dias eram iguais e a rotina era modificada devido a situações propostas pelas crianças ou até mesmo pela própria docente. No 1.º CEB existia uma rotina diária mais fixa, pois era necessário cumprir o programa e as metas curriculares do Ensino Básico, apesar de que a docente alterava os conteúdos lecionados sempre que necessário.

No que diz respeito à organização do grupo, na EPE considerou-se que “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). Desta forma, durante a PES foi visível um espírito de interajuda, cooperação e amizade entre crianças em ambos os níveis educativos. No entanto, revelaram dificuldades ao nível do cumprimento de regras de escuta ativa, de participação democrática e de concentração. Consideram-se estas dificuldades como naturais num grupo de crianças de cinco e seis anos, que rapidamente foram ultrapassadas com estratégias planeadas entre todos os agentes educativos. É pertinente referir que na EPE as crianças não entraram em conflito relativamente a trabalhos em pares e na partilha de materiais e objetos e no 1.º CEB apresentaram

dificuldades, principalmente em trabalhos a pares. Desta forma, tornou-se essencial aplicar também estratégias diversificadas para colmatar a complexidade do trabalho cooperativo na turma do 1.º CEB.

Salienta-se ainda que na EPE, a maior parte das crianças eram autónomas e outras necessitavam de ajuda de um adulto para várias tarefas como cortar alimentos e apertar os atacadores, enquanto que no 1.º CEB a turma não recorria ao adulto para a realização destas tarefas.

A relação entre crianças e adultos foi sempre de apoio em situações de conflito e resolução conjunta de problemas e, ainda, de compreensão de sentimentos, intenções e emoções tanto na EPE como no 1.º CEB.

Como já foi várias vezes mencionado, as experiências que a criança realiza na escola têm, também, “influência nas relações familiares (...) o que contribui para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). Desta forma, na EPE foi visível a contribuição para a resposta educativa e a participação no projeto educativo por parte da associação de pais, enquanto que no 1.º CEB notava-se um menor acompanhamento e interesse pela participação de atividades.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Inerente a uma boa prática profissional está, segundo Schön (s.d., citado por Alarcão, 1996), um profissionalismo eficiente. Esta competência apresenta um conjunto de capacidades úteis de observação, investigação e reflexão que se traduzem na prática de uma metodologia de investigação-ação.

Esta metodologia tornou-se fundamental na formação inicial no sentido em que permitiu reproduzir teorias, estratégias e metodologias pedagógicas. Assim ao assentar a PES no processo de investigação-ação foi possível construir competências num ambiente que se caracteriza pela variabilidade e por um conjunto constante de situações imprevistas (Oliveira & Moreira, 2014).

A investigação-ação permite assim, a constituição de futuros profissionais críticos, investigadores e reflexivos (DL nº. 240/200,1 de 30 de agosto de 2001), cujo objetivo é o “compromisso com a ação transformadora” (Sá-Chaves, 2003 citada por Ribeiro, 2011, p.43) das próprias práticas e da educação em geral.

Seguidamente apresentam-se as várias fases da metodologia de investigação-ação, consideradas essenciais, que conferem intencionalidade educativa à prática docente, nomeadamente a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Cujos momentos se articulam de forma fluente e linear (Latorre & Gonzalez, 1987).

Neste sentido, o trabalho desenvolvido apresentou características de investigação-ação que, segundo Latorre (2003) é a metodologia que mais se aproxima do meio educativo.

Relativamente à observação, esta constitui a primeira ação do docente que segundo Estrela (1994) “é a base de planeamento e avaliação e serve de suporte à intencionalidade do processo de intervenção” pois é “a partir do conhecimento do contexto de intervenção que se pode planear e intervir tendo em conta a especificidade do mesmo”. Inicialmente praticou-se uma observação não participante e posteriormente participante, tanto na EPE como no 1.º CEB, de forma a conhecer o grupo e a turma de crianças, os seus interesses, dificuldades, preferências e necessidades.

Desta forma, o processo metódico de observação, apresenta-se patente em instrumentos de observação antecipadamente construídos (Cf. Anexo 1.5 e Anexo 1.6). É essencial referir que o processo de observação foi contínuo tornando-se possível entender de forma íntegra o ambiente educativo, essencial para assimilar particularidades do grupo da EPE e da turma do 1.º CEB e adequar o processo educativo aos interesses e necessidades das crianças ao longo da Prática Educativa Supervisionada.

Relativamente à ação, ou seja, a concretização das intenções educativas, esta foi apoiada em planificações que não descuraram as propostas das crianças. Efetivamente observou-se cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos

adequados (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001). Segundo Roldão (2009), a planificação diz respeito ao conjunto de ações sequenciais, lógicas e procedimentais que permitem associar as necessidades das crianças, os conteúdos curriculares e as finalidades propostas. Desta forma procedeu-se à realização de planificações flexíveis, com adequações necessárias, especialmente, ao nível de atribuição de mais tempo a determinadas atividades. Neste sentido construíram-se planificações (Cf. Anexo 1.7 e Anexo 1.8) onde constatarem descritores de desempenho; áreas curriculares; domínios e conteúdos associados às tarefas propostas; previsão de tempo despendido na realização das mesmas; percurso das atividades; recursos utilizados; modalidades de avaliação empregues.

Os períodos de planificação unificaram, assim, as competências alcançadas relativamente ao ambiente educativo, estimularam competências pedagógicas e didáticas, conhecimentos teóricos e normativos sobre a prática docente e conhecimentos sobre documentos orientadores, principalmente, as OCEPE em EPE e os programas e metas para o 1.º CEB (Alarcão, 1996).

A fase da ação foi um processo gradual, pois foi necessária uma constante adaptação e formação devido aos imprevistos característicos da prática docente, o que não só permitiu um crescimento pessoal e profissional, como também um pensamento mais reflexivo e crítico, fundamentais para uma prática eficiente.

Foram também construídos documentos - guiões de pré-observação - (Cf. Anexo 1.9 e Anexo 1.10) prévios às práticas, com o objetivo de antecipar dificuldades que pudessem surgir ao longo das atividades planeadas. De facto, a elaboração antecipada de guiões de pré-observação estimulou uma reflexão sobre a adequação das atividades propostas e apoiou o pensamento crítico.

Durante a planificação de atividades pedagógicas adotou-se sistematicamente uma atitude reflexiva em vários momentos, antes, durante e após a ação, que estimularam processos de questionamento constantes. Neste sentido foram construídos diários de formação (Cf. Anexo 1.11 e Anexo 1.12) e narrativas individuais (Cf. Anexo 1.13 e Anexo 1.14), documentos que

estimularam a análise de referenciais teóricos e legais que permitiram a concretização de uma prática crítica e reflexiva (Stenhouse, 1998), o alargamento de competências referentes à prática docente e uma organização mais coerente das práticas posteriores com o intuito de transformar e inovar a realidade dos contextos educativos (Moreira, 2001).

Relativamente à avaliação, a formativa foi preferida em contexto educativo e permitiu compreender a evolução de aprendizagens e competências de cada criança. Tanto na EPE como no 1.º CEB, a orientação da aprendizagem foi realizada com o apoio de grelhas de observação (Cf. Anexo 1.15 e Anexo 1.16) que abrangiam indicadores articulados aos objetivos a desenvolver nas atividades, definindo-se como recursos que possibilitam uma avaliação a longo prazo mais real na avaliação das ações.

Ao longo da PES entendeu-se que para adotar uma postura crítica, reflexiva e investigativa no futuro percurso profissional é fundamental a aplicação de metodologias de investigação educacional, essenciais para capacitar futuros docentes. Esta metodologia apresentou-se, assim, como o pilar que sustentou a PES e que permitiu a construção de competências pessoais e profissionais.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES

“A criança é o ponto de partida, o centro e o fim.”

(Dewey, 1978, p. 46)

O terceiro capítulo deste Relatório de Estágio engloba a descrição e análise da prática educativa concretizada nos dois níveis de Educação e apresenta-se fundamental para uma melhor compreensão das atividades propostas, das estratégias realizadas, dos recursos construídos, das metodologias implementadas e da experiência global vivenciada na realidade educativa.

De forma a descrever o referido, organizou-se o presente capítulo em dois pontos: o primeiro ponto destina-se à apresentação e análise do percurso na Educação Pré-Escolar no qual é realizado uma ponte teórica que permitiu a ligação com os capítulos anteriores no sentido de fundamentar e realçar as atividades realizadas e tudo o que estas envolveram.

No que diz respeito ao segundo ponto, este é dedicado ao percurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o qual foi também relacionado com a teoria dos capítulos anteriores, evidenciando a prática desenvolvida e tudo o que esta implicou.

Ambos os pontos abordam ainda uma análise dos resultados obtidos evidenciando as experiências vividas, tal como, aprendizagens pessoais e profissionais conquistadas e o impacto das ações nas aprendizagens das crianças.

1. O PERCURSO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa desenvolvida na EPE orientou-se através de reflexões dos conhecimentos teóricos e legais, deste momento educativo, de aprendizagens consequentes das experiências vividas e, também, das observações concretizadas do contexto de prática e dos intervenientes presentes na sala de atividades, das crianças, o par pedagógico e a equipa educativa constituída pela educadora de infância cooperante e por duas assistentes operacionais.

Sabendo que muitas das aprendizagens das crianças acontecem de forma espontânea, “num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente educativo culturalmente rico e estimulante” (Lopes da Silva, Marques , Mata, & Rosa, 2016, pp. 8-9), de acordo com o exposto no ponto 2 do capítulo II, “bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si.” (*idem*, p.9).

Neste sentido, juntamente com o par pedagógico, foram realizadas diversas atividades organizadas por um fio condutor que visaram promover aprendizagens significativas e a vontade de interagir com os outros. Nesta linha de pensamento, a principal intenção educativa foi promover a todas as crianças uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades fossem atendidos e valorizados (Lopes da Silva, Marques , Mata, & Rosa, 2016).

Conforme o exposto no capítulo II relativo à caracterização do ambiente educativo, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo aí referidos, revela-se a necessidade de “promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (Lopes da Silva, Marques , Mata, & Rosa, 2016, p. 90). Neste sentido, as observações realizadas proporcionaram a

concretização do projeto intitulado *Os Amigos do Ambiente* (Cf. Anexo 2.1) que surgiu do interesse demonstrado pela visita ao Teatro *A Incrível Fábrica dos Oceanos*, um teatro musical que teve como objetivo promover o conhecimento dos oceanos e sensibilizar para a sua conservação. Desta forma, foi possível abordar os temas da reciclagem, da reutilização e separação do lixo, os quais se constatarem pouco conhecidos por parte das crianças.

Assim, através da metodologia de trabalho de projeto, referido no capítulo I, no ponto 2, delineou-se um caminho reflexivo e transformou-se a pesquisa, as crianças e o par pedagógico no centro de uma aprendizagem (Gambôa, 2011), cujo principal objetivo foi a descoberta, por meio do trabalho cooperativo, da temática em questão.

As atividades deste projeto foram orientadas para a reciclagem e reutilização de objetos trazidos de casa pelas crianças, promovendo-se assim um trabalho colaborativo entre as crianças e a família. Desta forma, a maior parte dos recursos, materiais e prendas realizadas para os dias comemorativos foram construídos pelas crianças através da reutilização, com o objetivo de fomentar atitudes mais sustentáveis e menos consumistas.

O manuseamento de objetos, através da reutilização, funcionou como um estímulo, durante o desenvolvimento do projeto, e forneceu às crianças uma nova perceção do reaproveitamento de materiais e do desperdício dos mesmos.

Sublinha-se a importância desta temática ser praticada no jardim de infância, porque é, desde cedo, que as crianças devem ser motivadas e estimuladas para atitudes sustentáveis de forma a conhecerem a necessidade de preservar o meio ambiente.

Neste sentido, foram desenvolvidas atividades (Cf. Anexo 2.2) com o intuito de fomentar práticas amigas do ambiente, nomeadamente, a construção de ecopontos (Cf. Anexo 2.3) para a sala de atividades. Deste modo, considerou-se estimulante utilizar o protagonista do Teatro visitado, o Vasco já conhecido pelas crianças, através de uma mensagem digital (Cf. Anexo 2.4) que causou vários tipos de emoções como a surpresa e o questionamento. Neste sentido,

as TIC foram integradas na EPE de forma a oferecer à criança novas experiências de aprendizagem, pois segundo Moreira (2002, p.12) “quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem.”

Ainda nesta linha de pensamento, as TIC são encaradas como uma motivação que se revela como uma energia intrínseca que suporta as ações mais marcantes (Vermon, 1973, citado por Escola, Flores & Peres, 2009). Assim a mensagem digital funcionou como uma força para cativar as crianças e motivá-las para a construção dos ecopontos para a sala de atividades.

De forma a dar sentido à construção dos ecopontos, realizou-se o jogo *De que Ecoponto Sou?* (Cf. Anexo 2.5) após um diálogo sobre os mesmos com o objetivo de realizar a separação correta de vários objetos do quotidiano, incluindo a desmontagem de certas embalagens para a ocupação de menos espaço nos contentores.

De um modo geral o grupo soube realizar a separação do lixo corretamente, com a exceção de uma minoria que demonstrou algumas dúvidas durante o diálogo e, conseqüentemente, tiveram dificuldade em realizar a separação das várias embalagens durante o jogo. Perante as dificuldades a diáde procurou sempre questionar e incentivar as crianças de forma a que estas repensassem sobre a temática em questão.

Com a visita ao Teatro as crianças demonstraram também interesse em explorar os animais aquáticos que participaram na *Incrível Fábrica dos Oceanos*. Deste modo foi enviada uma carta aos pais para realizarem uma pequena pesquisa com os filhos sobre um animal à escolha do Teatro, no sentido de envolver as famílias nos projetos das crianças de forma a enriquecer a importância da família e a construir-se uma ligação protetora entre as famílias e o jardim de infância. (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011).

Com esta atividade desejou-se que as crianças fortalecessem a evolução de competências no que diz respeito, ao trabalho colaborativo, com alguns

elementos da família, nomeadamente, na investigação e análise de informações (O'Hara, 2004).

Posteriormente foram afixadas todas as informações trazidas de casa pelas crianças (Cf. Anexo 2.6) e analisadas em grande grupo. Assim surgiram novas questões relativamente a características peculiares dos animais. Portanto de forma a alimentar a curiosidade das crianças, realizaram-se várias pesquisas através da *internet*, nomeadamente, vídeos e imagens das temáticas questionadas.

Para que as novas pesquisas não fossem esquecidas, as crianças sentiram necessidade de as registar, assim, elaboraram-se cartazes para cada animal pesquisado estruturados num mapa em teia (Cf. Anexo 2.7). De um lado do cartaz encontravam-se as informações realizadas com os pais com o título *O que Já Sabemos?* e do outro lado, as novas informações pesquisadas na *internet*, com o título *O que Queremos Saber?*

Ainda no âmbito da promoção do desenvolvimento da Área de Formação Pessoal e Social salientam-se as seguintes atividades com o objetivo de colmatar umas das necessidades do grupo de crianças em questão. Apesar deste ser um aspeto que deveria ter sido explorado e definido no início do ano, não se deixou de concretizar e construiu-se, assim, um cartaz com imagens das regras da sala de atividades proposto pelo grupo de crianças que em determinados momentos se sentiram menos respeitadas durante a participação em grande grupo.

Deste modo, foram elaboradas regras negociadas entre todos para um melhor funcionamento dentro da sala de atividades, relacionadas com a separação de materiais e sobre os cuidados relativos à horta deste grupo de crianças. Estas “regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 25-26).

De forma a criar uma articulação com o cartaz criado, o par pedagógico juntamente com as crianças construiu quatro sinais das regras da sala de atividades (fazer silêncio, realizar a formação de fila sem empurrar e

ultrapassar, escutar e estar atento, arrumar os materiais desarrumados durante atividades espontâneas) (Cf. Anexo 2.8), que poderiam ser manuseados pelo par pedagógico e pelas crianças sempre que estes sentissem necessidade.

Esta autonomia para utilizarem os sinais quando precisassem passou por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas foram compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se responsabilizou a aceitá-las, o que levou “a uma autorregulação do comportamento” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.36). Esta “participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.” (*idem*, p.36). Reforça-se que é fundamental que as crianças desempenhem um papel na participação e elaboração de regras para que possam compreender o porquê e para que servem essas regras.

Outro exemplo de atividade que conduziu à tomada de iniciativa e ao reconhecimento de responsabilidades por parte das crianças prendeu-se com o destino da horta deste grupo de crianças, onde se plantaram e semearam vários legumes e especiarias com a díade presente no 1º semestre. Decidiu-se assim, com as crianças que seriam retiradas todas as ervas daninhas (Cf. Anexo 2.9) e que de um lado da horta ficariam os legumes e especiarias e do outro lado as crianças iriam plantar e semear flores com o par pedagógico presente no 2º semestre.

De forma a harmonizar o trabalho na horta foi necessário organizar as crianças em dois grupos, sendo que um dos grupos explorou a horta enquanto o outro grupo pintava a cerca, para colocar em redor da horta. Posteriormente os grupos trocaram de tarefas, para que todos pudessem realizar ambas as atividades com igual supervisão da díade.

Procedeu-se à exploração da pintura com este grupo, devido às suas características lúdicas, agradáveis à criança, “tornando patentes faculdades sensoriais, mentais e afetivas.” (Cardoso & Valsassina, 1988, p.84). Segundo Cardoso e Valsassina (1988, p.69) “quando vemos pintar uma criança assistimos

ao diálogo entre o eu e o quadro que constrói.” Deste ponto de vista, encorajou-se sempre as crianças a exprimirem, o mais intensamente possível, as suas emoções através da linguagem plástica.

Durante a pintura da cerca (Cf. Anexo 2.10) algumas crianças sentiram dificuldade neste processo, nomeadamente, nos cantos da cerca, pintando uns por cima dos outros. Apesar de não ser uma situação relevante, aconselhou-se as crianças a serem mais minuciosas de forma a controlarem os movimentos da mão com o pincel para um melhor desenvolvimento da motricidade fina. Desta forma incentivaram-se tarefas que “requerem destreza e precisão” (Portugal & Laevers, 2010, p.52) na manipulação de instrumentos de trabalho. Contudo este imprevisto fez com que descobrissem uma situação curiosa, a criação de novas cores resultante da mistura das mesmas.

No geral as crianças já detinham conhecimento sobre a mistura de cores, porém mostraram-se fascinadas após constatarem as novas cores concebidas através do imprevisto.

Observou-se ainda que as crianças “relacionam a cor com os objetos e a natureza” (Cardoso & Valsassina, 1988, p.85), por exemplo, nos troncos da cerca pintaram folhas verdes, troncos castanhos e o céu azul. Compreende-se assim a existência de um “realismo permanente na escolha da cor”, no entanto a escolha desta é feita sempre “segundo a sua sensibilidade e descobertas de momento.” (*idem*, p.86).

A Educação Artística funciona assim como um meio de enriquecimento das “possibilidades de expressão e comunicação” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 47). Deste modo, as artes possibilitam “uma forma especial de experiência (...), o sentido da vitalidade e a explosão de emoções” (Eisner, 2008, p.15) que precisam ser asseguradas “nas ideias que exploramos (...) com as crianças (...) e no apetite de aprender” (*idem*, p.15) que se estimula. Neste percurso estes são os sentimentos que importam, principalmente, por serem os únicos que garantem, se é que podem garantir, que, aquilo que se educa à criança vai continuar a alcançá-las espontaneamente. É particularmente neste sentido que se considera a Educação Artística como modelo para a educação.

Note-se que foi desenvolvido um papel essencial para que as crianças construíssem a sua relação com as artes visuais, nomeadamente, a organização de um ambiente educativo rico com diversos materiais de qualidade; a exposição das produções das crianças; a observação de diversas formas visuais; a promoção da articulação de saberes das artes visuais com as diferentes áreas e domínios.

Relativamente à atividade na horta, as crianças envolveram-se bastante, demonstrando prazer em colocar sementes, plantas e em manusear o regador. Importa ainda referir que durante esta atividade as crianças foram despertadas para a importância da natureza e da preservação das plantas. Deste modo estimulou-se sempre a curiosidade pelos fenómenos naturais e encorajaram-se constantemente as crianças a levantar questões e a procurar respostas através de experiências concretas, nomeadamente, a preservação e a observação da horta do jardim de infância, utilizando utensílios de jardinagem (Cf. Anexo 2.11) e instrumentos de observação e medida.

Reforça-se que o papel da futura profissional de Educação foi essencial no modo como as crianças construíram a sua relação com os vários conteúdos abordados tanto na área de formação pessoal e social, como na área do conhecimento do mundo; da forma como valorizou e apoiou cada criança; como estimulou a curiosidade; como incentivou boas práticas de proteção da natureza e de seres vivos dentro e fora da escola.

Ao longo da prática tornou-se evidente que as crianças demonstravam também prazer em lidar com as palavras e descobrir as suas relações. Neste sentido desenvolveram-se atividades no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente a dimensão da consciência fonológica que está “relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois (...) a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita (...)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 64).

Inicialmente procedeu-se à análise de elementos paratextuais do livro *O Macaco do Rabo Cortado e Outras Histórias* que despertou curiosidade nas crianças, seguindo-se da leitura do livro e compreensão do texto.

A consciência fonológica deve iniciar-se pelo treino da consciência silábica, pois algumas destas competências surgem quase naturalmente, de forma inata, enquanto outras não (Freitas, Alves, Costa, 2007). De forma a abordar a consciência silábica realizaram-se duas atividades *As Sílabas das Palavras*, em que o objetivo foi segmentar palavras com batimentos de palmas e também a sua contagem oral, e *As Sílabas Desaparecidas*, em que era esperada a manipulação de sílabas através de processos de supressão.

Relativamente à consciência fonémica realizaram-se duas atividades *O Som das Palavras*, em que o objetivo foi identificar o fonema inicial de uma palavra, e *O Som Desaparecido*, onde era esperada a manipulação dos fonemas das palavras com processos de supressão. As tarefas fonémicas são mais difíceis porque os fonemas são entidades abstratas tornando-se, assim, complexas para as crianças. Esta consciência contribui para o desenvolvimento dos sons da fala e por isso é importante realizar atividades que a estimulem (Freitas, Alves, Costa, 2007).

Realizou-se ainda o *Jogo do Intruso* (Cf. Anexo 2.12) que desenvolve a discriminação auditiva, isto é, a capacidade de ouvir de forma atenta e seletiva. Os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exatamente pelo seu carácter lúdico, por isso a díade realizou o *Jogo do Intruso* com as palavras abordadas na história escutada (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008). Segundo Delgado-Martins e Duarte (1993, citado por Viana et. al., 2014, p.71), “as atividades de consciência fonológica, bem como todas as que estimulam a reflexão sobre a língua”, não devem ser apresentadas de forma isolada, “mas sim integradas na exploração de contos, fazendo gramática «brincando com a língua»”. O jogo não pode, assim, ser menosprezado durante a apropriação de conhecimentos sobre a leitura e a escrita no jardim de infância (Pereira, 2008).

Neste sentido, o papel da futura docente foi imprescindível no modo como as crianças construíram a sua relação com o Português; da forma como possibilitou o acesso a histórias estimulantes; da maneira que permitiu o contacto com vários “tipos de texto escrito que levaram a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.67); do modo que criou oportunidades para a criança “imitar” a escrita; da forma como organizou jogos lúdicos no âmbito da linguagem escrita.

Relativamente a um outro interesse observado neste grupo de crianças, referido no ponto 2 do capítulo II, prendeu-se com a curiosidade demonstrada pela língua inglesa. Neste sentido e tendo em conta a facilidade e os benefícios de aprendizagem de uma segunda língua, envolveu-se a língua inglesa durante o percurso realizado na Educação Pré-Escolar, adotando-se uma abordagem lúdica e informal que partiu das propostas e interesses das crianças.

Neste sentido abordou-se a língua inglesa através das músicas, *Head, Shoulders, Knees and Toes* e *Listening Well* que foram integradas de forma natural nas rotinas e vivências do jardim de infância, valorizando “os interesses e propostas das crianças, no desenvolvimento da prática do ouvir” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.55), do cantar e de experimentar várias formas de “expressão através de movimentos (...) “produzidos pelo corpo” (*idem*, p.57).

Através destes movimentos e da constante curiosidade pelas palavras em Inglês, as crianças expressaram sentimentos e situações de partilha do conhecimento adquirido com os pais. Sublinha-se assim que as relações desenvolvidas ao nível da socialização com outras crianças, pais e docentes, tendo em conta o contexto envolvente, são potenciadoras de aprendizagens valiosas (Oliveira-Formosinho, 2008).

Estes movimentos permitiram também “o desenvolvimento motor, pessoal e emocional” e possibilitaram “desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros”. As letras das músicas exploram também várias noções do corpo humano e as suas funções, permitindo às crianças

descobrirem a importância dos órgãos sensoriais. Desta forma, foi criada uma tabela de dupla entrada (Cf. Anexo 2.13) abordando as partes do corpo, referidas na música, em Inglês e em Português. As crianças mostraram-se curiosas e empenhadas durante a elaboração da tabela, colando questões espontâneas sobre a língua inglesa e sobre as várias partes do corpo mencionadas nas músicas aprendidas.

Gostar-se-ia de mencionar a importância que a língua inglesa tem para a futura docente, o que tornou a prática prazerosa e se traduziu em crianças felizes e motivadas. Reflete-se assim, sobre o valor de uma prática saudável emocionalmente, isto é, se o profissional de Educação tiver uma capacidade emocional equilibrada ao longo da sua prática, será capaz de transmitir, ele próprio, essa competência às crianças. Desta forma formará crianças mais alegres e motivadas.

Também no âmbito da área de formação pessoal e social articulada com a área do conhecimento do mundo se construiu um jogo que apelava ao respeito pelas regras, pelo espaço, pelos materiais e pelos colegas. Este jogo funcionou como um culminar das atividades realizadas ao longo da prática pedagógica na EPE devido ao interesse revelado previamente por jogos de tabuleiro. Note-se que o seguinte jogo permitiu a articulação de saberes, isto é, o envolvimento das diversas Áreas de Conteúdo com o objetivo de promover uma integração entre várias temáticas. Este jogo surgiu assim através do interesse por jogos de tabuleiro, o tema gerador, a partir do qual se agruparam e colaboraram conteúdos, de atividades realizadas ao longo da PES como os animais, o ambiente, as profissões, as regras, o Inglês e os cinco sentidos, para reforçar e criar um jogo lúdico e didático.

Neste sentido, a díade construiu o jogo intitulado *Acertar para Avançar* (Cf. Anexo 2.14) com a ajuda das crianças. Assim, foram elaborados os vários elementos do jogo, nomeadamente, as imagens das casas do tabuleiro que foram pintadas em cavaletes (Cf. Anexo 2.15) que permitiram à criança conhecer um novo suporte para desenvolver a sua capacidade motora e aperfeiçoar o gosto artístico e estético. Para as casas do tabuleiro escolheram-

se as seguintes imagens: um lápis que simbolizava o desenho; as mãos que simbolizavam a mímica; o sinal do stop que simbolizava “não joga uma vez”; e uma imagem que representava um grupo de crianças que simbolizava “todos jogam” (Cf. Anexo 2.16).

De forma a realizar a seleção de categorias durante o jogo, foi criada uma roleta (Cf. Anexo 2.17) com seis categorias (animais, ambiente, profissões, regras, Inglês e cinco Sentidos). Estes temas foram escolhidos pelo par pedagógico para o jogo *Acertar para Avançar* de forma a realizar uma articulação de saberes, mobilizando os conhecimentos prévios das crianças, numa abordagem lúdica, apresentada de forma atrativa e tendo em conta os interesses e as motivações das crianças.

Através das atividades espontâneas das crianças foi possível observar um especial interesse pela área dos jogos, tal como referido no capítulo II, contudo percebemos que apesar da abundância de jogos, existiam poucos relacionados com os temas abordados pela díade.

Neste sentido apresentaram-se dois jogos de tabuleiro (Monopólio e Pictionary) que funcionaram como motivação para a construção do tabuleiro gigante. Foram exploradas as características em comum entre os dois jogos, tais como, o tabuleiro, os dados, as peças, os objetivos, bem como o respeito pela vez do outro colega, o saber esperar pela sua vez de jogar, o saber lidar com a derrota e o respeito pela ordem de jogadas.

A participação das crianças durante esta exploração em grupo dos jogos promoveu uma tomada de “consciência dos seus direitos e deveres” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.25). Desta forma foi tida em atenção as “dinâmicas de interação no grupo, os sentimentos e reações de cada criança quando ganha e perde” (*idem*, p.46), e entreviu-se sempre que necessário. Estes momentos revelaram-se exemplares de uma pedagogia definida na ZDP visto que as crianças foram incentivadas a ultrapassar as suas dificuldades através do *feedback* positivo (Strandberg, 2009) constantemente proporcionado durante o jogo *Acertar para Avançar*.

Neste sentido “os jogos com regras, são, ainda, ocasiões de socialização, de compreensão e aceitação de regras” proporcionando uma atividade agradável que dá prazer às crianças (Strandberg, 2009, p.44).

Após a exploração das características e dos materiais construídos para o jogo em questão pediu-se às crianças que se organizassem em quatro grupos de quatro elementos e que escolhessem um nome para a sua equipa. Seguidamente, introduziu-se os nomes dos grupos numa roleta eletrónica no computador para se proceder à seleção da equipa que jogaria em primeiro, segundo, terceiro e quarto lugar. A roleta eletrónica funcionou, assim, como uma estratégia apelativa e eficaz para se definirem as equipas para o jogo de tabuleiro, levando à aceitação da ordem sequencial dos quatro grupos de crianças.

O jogo foi realizado no espaço exterior (Cf. Anexo 2.18), exatamente por este ser também um espaço educativo com potencialidade de enriquecimento e diversificação e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). É ainda um lugar em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas num ambiente de ar livre. Estas variadas funções do espaço exterior exigem que o docente reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja pensada, principalmente no que diz respeito “à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças.” (*idem*, p. 27).

No entanto, nem sempre no espaço exterior existem condições atmosféricas favoráveis o que impossibilitou o desenrolar da atividade tal como fora planeada. Perante este imprevisto, a diáde refletiu durante a ação e decidiu mudar de espaço, levando o jogo para o salão polivalente da escola (Cf. Anexo 2.29).

As crianças perceberam a situação e mostraram-se imediatamente dispostas a transportar os materiais do jogo para o novo espaço. Desta forma, planejar não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir, mas sim, estar pronto para integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Nesta situação

foi também possível observar o trabalho colaborativo entre a díade, entre as crianças e entre a díade e as crianças.

Dentro do salão polivalente, após a montagem do tabuleiro, o grupo de crianças, organizado em grupos de quatro iniciou o jogo. Cada equipa rodou a roleta e respondeu a perguntas sobre a categoria selecionada. As equipas que acertaram nas respostas puderam rodar o dado gigante e jogar no tabuleiro avançando nas várias casas onde realizaram tarefas como a mímica e o desenho (Cf. Anexo 2.19) de acordo com a categoria daquela ronda do jogo.

A utilização de materiais diversificados, como o dado gigante favoreceu capacidades operativas como, o reconhecimento da mancha sem necessidade de contagem – *subitizing* – observado durante o jogo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Relativamente à roleta com as categorias, apresentada em forma de círculo, uma figura já conhecida das crianças, permitiu desenvolver o controlo do movimento da mão para que a roleta conseguisse rodar e assim apresentar a categoria selecionada. Através das imagens presentes na roleta, as crianças facilmente conseguiram identificar o tema selecionado e assim responder às questões posteriormente colocadas.

No que diz respeito às casas do tabuleiro, estas foram construídas pelas crianças, como já foi referido, e selecionadas consoante os interesses do grupo, nomeadamente, o desenho e a mímica.

A utilização de recursos diversificados foi constante ao longo da prática educativa na EPE. Assim, quanto “maior forem os estímulos, melhores serão os resultados obtidos na formação cognitiva social e emocional das crianças.” (Cabral, 1978 p.6). É fundamental que se estimulem “momentos de constantes aprendizagens, para que as crianças possam brincar, socializar e trocar experiências entre si e os adultos (...) construindo os seus próprios conhecimentos (...) e refletindo (...) de maneira crítica sobre tudo o que experienciam” (*idem*, p.6).

Esta atividade provocou reações diversificadas no grupo já que enquanto algumas crianças demonstraram interesse e motivação pelas diferentes tarefas

das casas do jogo de tabuleiro, outras demonstraram um menor envolvimento e alguma desilusão, principalmente durante a espera pela sua vez para jogar. No entanto, foi também possível constatar as lacunas no seu desenvolvimento ao nível da Formação Pessoal e Social, no sentido de compreender que durante um jogo existem resultados e que é preciso aceitar a “situação de ganhar ou perder” (Lopes da Silva, Marques , Mata, & Rosa, 2016, p.46).

É essencial referir que o desenvolvimento desta atividade levou à reflexão sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, e se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que poderia ter sido melhorado. Também a partilha, o debate e a reflexão conjunta entre a díade e a educadora cooperante, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, constituiu um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria da prática.

Finalmente é importante mencionar a festa final de ano proposta pela organização institucional, bem como a realização de um teatro sobre as pesquisas realizadas sobre os animais aquáticos da *Incrível Fábrica dos Oceanos*. Aqui surge a fase de divulgação do projeto à comunidade, realizado em colaboração com a outra sala da EPE da instituição, onde em conjunto, a díade, o grupo de crianças e a organização institucional definiram uma apresentação às famílias sobre o projeto *Amigos do Ambiente* desenvolvido ao longo do segundo semestre.

Não deixou de existir uma dinâmica de interação, em que se articularam as propostas das crianças com as sugestões do par pedagógico, criando-se assim, um ambiente privilegiado para promover a relação entre crianças e díade, “facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.11).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009) a atividade da criança é praticada em cooperação com os pares e com o docente especialmente no âmbito da planificação, execução e reflexão das atividades, aprendendo em equipa.

A pedagogia-em-participação proporciona, de igual modo, outras conquistas para as crianças, tais como, “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as

opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.11).

Esta pedagogia, conforme capítulo I, permite o desenvolvimento de “uma epistemologia de natureza construtivista, interativa e colaborativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 18) porque se foca no aprender e proporciona à criança a colaboração entre colegas e adultos e a colaboração entre docentes, cujo papel colaborativo é relevante no processo educativo.

Neste sentido, o grupo cooperou entre si e com a díade, de forma a planificar e refletir sobre os acessórios e os materiais para a confeção dos fatos dos animais procedendo à recolha, organização e tratamento de dados através da classificação e contagem. Este processo decorreu da curiosidade e da resposta a questões que faziam sentido para a criança, como quais os materiais e acessórios que seriam utilizados para a produção dos fatos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Assim, em grande grupo as crianças foram questionadas (Cf. Anexo 2.20) e propuseram a utilização de sacos de plástico, criando-se então, uma tabela de dupla entrada (Cf. Anexo 2.21) que ajudou a analisar o número de sacos de plástico e o número de acessórios necessários. Com a intenção da promoção do raciocínio lógico-matemático realizou-se a contagem do número de patas, asas, barbatanas, caudas e carapaças de cada animal escolhido. Para tal foi possível observar “as capacidades de que as crianças se servem na sua caminhada para a construção do número.” (Barros & Palhares, 1997, p. 49).

A díade pediu às crianças para classificar a quantidade das partes do corpo dos animais usando o seu próprio corpo. Esta capacidade de contabilizar elementos iguais dentro de um conjunto permite desenvolver a noção de número cardinal como de número ordinal (Barros & Palhares, 1997). Por exemplo, questionou-se o número de asas do pinguim (duas) e o número de crianças que escolheram ser esse animal (oito). Pediu-se então, a oito crianças que se levantassem e que uma delas enumerasse em voz alta o número de braços dessas oito crianças, aplicando assim, a sequência numérica verbal que

permite à criança adquirir controlo sobre o número de elementos contados (*idem*). “As atividades de enumeração afiguram-se bastante importantes para a fixação da sequência verbal, para a associação do numeral com o número de elementos contados, para a consolidação do princípio da abstração (...)” (*idem*, p.118). Após a contagem o número era registado na tabela e seguidamente compararam-se as quantidades das partes dos corpos dos vários animais utilizando os termos “mais do que” e “menos do que”.

Ainda nesta linha de pensamento, a díade integrou este tipo de atividades nas diversas rotinas das crianças, por considerar imprescindível a compreensão do número como algo que as pode ajudar a resolver situações consideradas interessantes a resolver no dia a dia (Moreira & Oliveira, 2003). A promoção destas atividades integradas nas rotinas diárias das crianças também desenvolve competências numéricas e ajuda a criança a aplicar o seu conhecimento intuitivo e a descobrir a presença do número observando o mundo à sua volta (*idem*).

Neste sentido, o papel da futura profissional de Educação foi fundamental no modo como as crianças construíram “a sua relação com a Matemática”; da forma como proporcionou o acesso a materiais “com números e padrões”; da maneira que “organizou jogos com regras”; utilizou “a linguagem própria da Matemática”; considerou sempre os interesses e “experiências anteriores”, aproveitando “oportunidades que ocorram naturalmente” tornando a “aprendizagem da Matemática mais significativa” (Portugal & Laevers, 2010, p.139-140).

Posteriormente à organização dos materiais e acessórios, procedeu-se à confeção dos fatos ao longo da prática. A díade apoiou, assim, individualmente cada criança na construção do seu fato (Cf. Anexo 2.22). Reforça-se a importância de serem as próprias crianças a construírem os seus fatos, sempre auxiliadas pela díade em recortes e colagens mais complexas. Este contacto com a produção do seu próprio fato permitiu às crianças expressarem-se e envolverem-se de forma artística nas várias preparações para a festa de final de ano. Esta participação, possibilitou ainda, o desenvolvimento do “gosto, do

cuidado e do respeito pelo processo de produção e criação como forma de comunicação e expressão” (Gonçalves & Antonio, 2008, p.14). Posteriormente procedeu-se à experimentação dos mesmos (Cf. Anexo 2.23) e à realização de vários ensaios para a preparação da festa de final de ano (Cf. Anexo 2.24).

Importa referir que as atividades aqui descritas abriram caminho para momentos de reflexão sobre as estratégias aplicadas, os recursos utilizados, os conteúdos abordados e sobre a postura da futura profissional de educação.

2. O PERCURSO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica realizada no 1.º CEB caracterizou-se por ser um momento de evolução pessoal e profissional consequentes de situações e experiências vividas durante o estágio.

É pertinente referir a importância da metodologia de investigação-ação, supramencionada no ponto 5 do capítulo II, que muito sustentou a ação pedagógica. Esta metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação (Vieira & Moreira, 2011) permitiu o constante questionamento acerca do ensino e a articulação de uma pedagogia centrada na criança, conducente à sua autonomia. Também a construção de materiais diversificados, que constituíram a prática pedagógica, foi acompanhada de um processo de reflexão, referente aos critérios de avaliação e interpretação dos dados recolhidos como base estruturante para atividades futuras.

Com o objetivo de desenvolver interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, criatividade e sentido moral (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, Capítulo II, Secção II, Artigo 7º, Alínea A) implementou-se um conjunto de atividades pedagógico-didáticas diversificadas.

Relativamente à turma do 1º ano onde foi desenvolvida a prática, esta revelou-se desafiante, com ritmos de trabalho diferentes e obrigou a uma constante adaptação e modificação do que estava planeado, sendo necessária

a adequação de novas estratégias e da flexibilização constante das planificações. Importa também salientar que estas crianças transitaram recentemente da EPE para o 1.º CEB, apresentando assim, algumas dificuldades que mais à frente serão abordadas numa perspetiva pessoal sobre a transição educativa. Nesta fase foi então necessária a planificação de atividades motivadoras de leitura e escrita, essenciais para que as crianças embarquem na nova etapa das suas vidas, o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como resposta à diversidade dentro da sala de aula surge uma pedagogia diferenciada no sentido de favorecer atividades únicas e desafiantes com recurso a materiais diversificados. As diferenças são o que distinguem as crianças enquanto indivíduos, assim, numa sala de aula onde o “ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar (...) diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada criança possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13) considerou-se essencial planear “de forma pró-ativa diversas maneiras de (...) expressar a aprendizagem” (*idem*). Recorreu-se assim, à prática de uma pedagogia diferenciada em que se colocou a criança no centro dos processos de ensino e de aprendizagem (Heacox, 2006). É apenas na diversidade de ideias, planificações, projetos e propostas que se poderá garantir a igualdade e o sucesso de todos (Tomlinson & Allan, 2002).

Como exemplo destaca-se a planificação referente à semana de 28 a 30 do mês de novembro (Cf. Anexo 3.1) onde foram articuladas as várias áreas curriculares com o tema do Natal interligando três dias de prática da seguinte forma: inicialmente o Pai Natal recrutou os duendes (as crianças) para o auxiliar na construção dos presentes colocando-lhes um desafio de Português, que consistiu na audição de uma carta de um duende ao Pai Natal; um desafio de Estudo do Meio que consistiu na construção de um livro com os sete dias da semana para ajudar o Pai Natal e os duendes a organizarem-se; e um desafio de Matemática, para calcular quantos materiais seriam necessários para a construção dos presentes. Após os desafios concluídos, no final da semana, o Pai Natal felicitou os duendes pelo empenho demonstrado na realização dos

desafios e propôs a realização de um jogo, compensando-os, ainda, com a entrega de um presente que funcionou como introdução à atividade de Iniciação à Educação Literária.

É importante mencionar a importância da vivência da magia que é característica destas faixas etárias. Neste sentido, para introduzir todos os desafios utilizou-se um avatar da figura do Pai Natal que funcionou como motivação em todos os desafios para as crianças. Considerou-se pertinente recorrer a esta estratégia devido à necessidade que as crianças têm de viver a fantasia para formar o seu mundo real, ou seja, é através da imaginação que a criança consegue desenvolver o seu intelecto e perceber as suas emoções. A imaginação deve assim ser estimulada nos primeiros anos de vida, por isso considerou-se fundamental cultivar a magia do Natal através da atividade em questão. Assim, o encontro de personagens do imaginário infantil, ainda que num formato digital, envolveu as crianças no encantamento do espírito Natalício.

Antes de abordar o primeiro desafio, importa mencionar que após cada atividade foram realizadas prendas pelas crianças de acordo com área em questão, uma prenda relacionada com o Português (Cf. Anexo 3.2) e uma prenda relacionada com a Matemática (Cf. Anexo 3.3), todas construídas recorrendo a técnicas de Educação e Expressão Plástica, como o recorte e colagem de materiais como feltro e a pintura de expressão livre.

Ainda no âmbito desta Expressão realizaram-se papéis de embrulho (Cf. Anexo 3.4) para os presentes construídos pelas crianças, com carimbos de esponja (Cf. Anexo 3.5), um recurso previamente elaborado pela futura profissional. É fundamental que durante o 1.º CEB as crianças desenvolvam as suas capacidades expressivas através da manipulação e experiência com materiais e técnicas diversificadas, com formas e com cores diferentes, pois é a partir de “descobertas sensoriais que as crianças desenvolvem formas pessoais de expressar o seu mundo interior” (Departamento de Educação Básica, 2004, p.89).

Assim salienta-se o primeiro, o desafio de Português que ilustra a ação para a promoção da leitura e escrita, relativamente à exploração de sílabas, palavras e construção de frases. A atividade iniciou-se com a primeira mensagem do avatar pedindo ajuda às crianças para decifrar uma carta com uma lista de presentes que tinha recebido. Na carta, as sílabas das palavras encontravam-se numa ordem errada propositadamente, deixando as crianças intrigadas com as palavras peculiares que escutaram e posteriormente tentaram decifrá-las oralmente. Como suporte para esta atividade distribuiu-se uma ficha de registo com as imagens dos objetos e com as sílabas trocadas para que estes, ao visualizarem a imagem, conseguissem facilmente ordenar as sílabas formando a palavra correta. Como esta turma entrou recentemente no 1.º ano, esta atividade foi realizada para desencadear a produção escrita. Assim, numa primeira fase, as atividades propostas não se afastaram de situações de cópia ativa, isto para que a criança se sinta confiante ao produzir as suas palavras escritas. Neste sentido, projetaram-se as palavras com as sílabas trocadas acompanhadas de imagens, já familiares da criança para facilitar a construção das palavras, e da leitura das mesmas (Pereira & Azevedo, 2005).

Durante esta atividade, foram visíveis as dificuldades ao nível da área do Português, nomeadamente no domínio da leitura e da escrita. Desta forma, procurou-se atenuar a desmotivação refletida perante propostas no âmbito desta componente com a atividade lúdica e motivadora referida, para que tornasse a aprendizagem desta área mais prazerosa para as crianças. Tal como foi referido no ponto 1 do capítulo I, integrar a motivação nas tarefas de aprendizagem é essencial para a criança se sentir valorizada (Morgado, 1997).

Após realizarem com sucesso o desafio de Português, o avatar felicitou as crianças e contratou-as para o ajudarem na construção dos presentes propondo-lhes inicialmente a construção de um chapéu mágico de duende (Cf. Anexo 3.6). Distribuiu-se assim, um molde de um chapéu de duende para que as crianças o recotassem, trabalhando assim a motricidade fina. Reparou-se que algumas crianças sentiam ainda dificuldade em recortar corretamente seguindo a linha. Para contornar esta dificuldade auxiliou-se individualmente

as crianças, incentivando-se assim o desenvolvimento da motricidade fina, essencial para dominar movimentos com controlo e destreza.

No que diz respeito ao desafio de Estudo do Meio, tal como mencionado no ponto 3 do capítulo I, o programa desta área curricular deve ser recriado “de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem da criança” (Departamento de Educação Básica, 2004, p.102). Neste sentido, construiu-se um livro em forma de calendário “de virar a página” com os nomes dos dias da semana para ajudar o Pai Natal e os duendes a organizarem-se. É essencial que as crianças reconheçam unidades de tempo como os dias e as semanas e saibam nomear os seus nomes.

Salienta-se, segundo Roldão (1995, p.16) que “o Estudo do Meio é como uma área de abertura para o futuro e da qual (...) pode depender o sucesso” das crianças. Por este motivo concretizou-se uma “reflexão crítica sobre esta área curricular” e sobre “as práticas didáticas que lhe estão associadas” em busca de uma prática adequada às crianças, com o objetivo de contribuir para o seu empenho, “mas também para o gosto e sucesso”, nesta componente, “das suas aprendizagens iniciais na escola.”

Os dias da semana foi um conteúdo abordado algumas vezes devido à ineficácia das estratégias aplicadas e da falha da reflexão na ação. Tal como foi referido no ponto 5 do capítulo II, importa salientar que, em contexto do 1.º CEB, a reflexão funciona como um exercício permanente no aperfeiçoamento da qualidade das atividades desenvolvidas durante a ação pedagógica. Para Oliveira e Serrazina (2002), o processo de reflexão é um “modo possível de os docentes interrogarem as suas práticas de ensino”. Assim considerou-se essencial refletir sobre a ação e sobre o desempenho tendo em conta o constante surgimento de obstáculos na prática. É verdade que o desenvolvimento profissional não se constrói apenas de sucessos e o facto da atividade em questão não ter decorrido de forma planeada, não se acredita ter sido sinal de insucesso, até porque a planificação funciona como um guião para o docente, sendo a ação construída com as crianças. É certo que o conhecimento na ação é um elemento espontâneo, implícito e é partir de

situações imprevistas provocadas pela ação que nem sempre o conhecimento na ação está preparado (Schön, 2000). Portanto, considera-se fundamental praticar uma formação constante de forma a enriquecer a experiência profissional.

Relativamente ao desafio de Matemática propôs-se a realização de uma ficha para realizar contagens envolvendo números até nove, utilizando corretamente os símbolos “<”, “>” e “=” e ainda a resolução de um problema de um passo envolvendo a adição de acordo com as indicações do avatar. Esta turma de 1º ano tinha iniciado a resolução de problemas há relativamente pouco tempo e por isso verificaram-se algumas expressões de espanto nas crianças quando ouviram a palavra “problema”. Desta forma, foi pertinente introduzir um vocabulário específico e adequado que ajudou na compreensão do problema, colocando-se também questões estimuladoras do pensamento.

Inicialmente procedeu-se à leitura do problema, isto é, a interpretação do enunciado, fundamental para a compreensão do texto e necessário para solucionar o problema. Posteriormente permitiu-se que as crianças partilhassem o seu raciocínio matemático e deu-se início ao processo de resolução do problema projetado no quadro e solucionado em grande grupo. A estratégia adotada para resolver o problema foi o desenho, que funcionou como ferramenta auxiliadora do processo de raciocínio (Boavida et al., 2008, p.23). Para além da estratégia do desenho existiam outras formas de resolver o problema que foram também apresentadas às crianças, pois é certo que estas se irão deparar com vários problemas, “que poderão demonstrar que a estratégia adotada pode falhar, mas que existe sempre outra a que poderão recorrer, o que os irá ajudar a ganhar confiança na sua capacidade para resolver problemas” (Boavida et al., 2008 p.26).

Para abordar a Iniciação à Educação Literária considerou-se pertinente criar a atividade seguinte através do manual escolar de Português do 1º ano. Este domínio da Educação Literária funciona como um pilar que fornece um maior sentido ao ensino da língua e apresenta um percurso que conduz ao objetivo

de compreender textos e estimular a apreciação estética (Buescu, Moraes, Rocha & Magalhães, 2015).

Assim, após a realização de todos os desafios as crianças foram felicitadas pelo avatar Pai Natal com um livro de poemas de Eugénio de Andrade. Neste sentido, para motivar a leitura nas crianças, foi escolhido o poema *Frutos* do livro (que se encontrava também no manual escolar de Português) para abordar a Iniciação à Educação Literária. Para que a motivação seja eficaz é necessário que o docente apresente “os livros às crianças, os levem até elas, as incentivem a descobri-los” (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p.18) porque é fundamental que as crianças tenham “experiências agradáveis com livros” (*idem*) através da sedução e não da obrigação.

De forma a concretizar esta ideia cativou-se a criança, através da projeção do poema no quadro interativo acompanhado pela narração do mesmo e pela apresentação de imagens, em vídeo, alusivas ao poema. As crianças mostraram-se fascinadas pelo vídeo, realizando vários gestos como se estivessem a agarrar as imagens, pois estas apresentavam um efeito *zoom*. Esta situação causou alguma surpresa, pois não se esperava tal reação por parte das crianças, o que se leva a afirmar que o impacto audiovisual adequado é extraordinário visualmente. Seguidamente considerou-se importante a utilização do manual para continuar a exploração do poema. Recorreu-se ao manual escolar como suporte da prática e não como o centro da prática, pois este funciona como um recurso e cabe ao profissional de Educação usufruí-lo de maneira inteligente, assim o manual “desempenhará um papel humano e pedagógico.” (Freinet, 1973, p.55). Neste sentido, adaptou-se uma atividade de exploração de sílabas do manual para complementar o conjunto de desafios desenvolvidos ao longo da semana de 28 a 30 do mês de novembro que funcionou como o culminar desta planificação.

Relativamente à atividade de Iniciação à Educação Literária, durante a preparação da atividade de consciência silábica, colocaram-se três taças no estrado em frente às mesas das crianças (a primeira taça para palavras de duas sílabas, a segunda taça para palavras com três sílabas e a terceira taça para

palavras com quatro sílabas) (Cf. Anexo 3.7). Posteriormente distribuiu-se plasticina pelas crianças para que estas moldassem o seu fruto preferido (Cf. Anexo 3.8); o apresentassem à turma; contassem as sílabas da palavra do fruto moldado; e o colocassem na taça correta (Cf. Anexo 3.9).

Salienta-se a importância da manipulação da plasticina, que de forma “autónoma e criativa” (Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p.43), permite que a criança “ultrapasse barreiras, inove, explore e aprenda” (*idem*). A atividade proposta apresentou-se diretamente relacionada à motricidade fina, que foi trabalhada através da utilização das mãos na manipulação de objetos. Durante a atividade verificou-se que a plasticina funcionou como um excelente material para a promoção da competência referida, sem que fosse necessário ser imposta, porque as crianças facilmente manifestaram desejo de a manipular devido à sua textura e cores cativantes.

Ainda no âmbito da época natalícia planificou-se um conjunto de atividades na semana de 5 a 7 do mês de dezembro de 2016, na qual é igualmente evidente a articulação entre áreas curriculares, tal como mencionado no decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, integradas na área do Português e das Expressões Plástica, Dramática e Musical.

Assim, projetou-se o livro *Sabes, Maria, o Pai Natal não Existe* de Rita Taborda Duarte no quadro interativo da sala de aula, procedendo-se inicialmente à exploração das ilustrações e posteriormente à audição da história. Tal como este, grande parte dos livros que foram lidos para as crianças foram projetados para que estas pudessem observar as imagens em ponto grande. Desta forma considerou-se que as crianças se mostravam mais envolvidas na história com a apresentação dos livros em formato digital.

Após a leitura integral da história foram colocadas questões de interpretação e convidaram-se “as crianças a inferir os significados” (Viana, et. al., 2014, p.58) de palavras novas que surgiram ao longo do texto e não eram conhecidas, explorando o seu significado através da procura no dicionário. Esta atividade permitiu que as crianças percebessem a utilidade do dicionário e também que verificassem “que a mesma palavra pode ter diversos significados,

sendo necessário escolher o que mais se adequa à situação.” (Viana, et. al., 2014, p.58).

Posteriormente realizou-se o reconto oral, devido às suas potencialidades em termos da linguagem e seguidamente propôs-se a dramatização da história porque segundo Viana et. al. (2014, p.58) a dramatização “não só contribui para promover a motivação para a leitura, mas também se constitui como um meio de ajudar as crianças a aumentar a profundidade da compreensão”.

Para que a criança se desenvolva de forma global é importante que exista uma relação entre as diversas expressões, assim pensou-se em construir cenários e adereços, contudo a exigência deste trabalho é complexo e no momento não foi possível a realização de um projeto dramático mais profundo. Porém, não se deixou de concretizar e deu-se a oportunidade da criança decidir o planeamento de cenários e acessórios. Assim foi escolhida a biblioteca da instituição para realização da dramatização e os acessórios escolhidos por cada criança foram desenhados em folhas individuais pelas mesmas. Assim planeou-se com as crianças em pequenos grupos; ensaiou-se com a ajuda da diáde; escolheram-se as várias personagens; os adereços necessários; os diálogos. Esta oportunidade de “participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16). Este trabalho participativo permitiu também que as crianças se ajudassem mutuamente, nomeadamente na construção de diálogos. Desta forma incentivou-se as crianças a improvisar verbalmente, de modo a que estas definissem os diálogos para as personagens. Esta “participação das crianças na criação e condução de todo o processo (...) não permite que a criança” seja um “mero executante”, mas sim um agente ativo no planeamento de decisões da sua aprendizagem (*idem*, p.53).

Com esta atividade pretendeu-se, essencialmente, que “as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (Departamento de Educação Básica, 2004, p.77).

Daqui se entende a importância e as vantagens da integração da área das Expressões Artísticas no contexto do 1.º CEB. A inclusão de práticas de promoção das Expressões funciona como um excelente aliado no desenvolvimento de práticas construtivistas. Segundo Camargo (et al., 1989) o aprender não deve ser delimitado como uma prática onde uma pessoa ensina e outra pessoa aprende, mas sim como uma interação entre o indivíduo, o meio e os objetos que o rodeiam. É através da arte que a criança “é capaz de ativar todas as peças da sua personalidade articuladamente, integrando o corpo, emoções, conceitos e percepções da realidade” (Camargo et al., 1989, p.14).

Outra atividade pertinente, ainda a realçar, intitula-se *Contar pelos Dedos* (Cf. Anexo 3.10), no sentido que permitiu potenciar aprendizagens matemáticas significativas e cativantes através do recurso previamente construído, a *Mão Fantoche* (Cf. Anexo 3.11) feita com os materiais felpo, velcro e pauzinhos de gelado. Iniciou-se esta atividade organizando-se as crianças em pares e distribuíram-se duas *Mãos Fantoche* por cada par.

Procedeu-se à explicação do funcionamento do recurso: o velcro colado no felpo permitiu que os dedos da *Mão Fantoche* se segurassem na palma da mão podendo assim apresentar os números de 1 até 10. Para a realização desta atividade foram colocadas adições e subtrações no quadro, e com a ajuda das *Mãos Fantoche*, as crianças tiveram de as resolver colaborando umas com as outras.

Este recurso foi bastante enriquecedor pois permitiu efetuar a contagem de números através do manuseamento da *Mão Fantoche*. A manipulação de objetos concretos, neste caso em específico, revelou-se, sem dúvida, uma mais-valia durante o processo de ensino e de aprendizagem de Matemática já que permitiu que as crianças acessem ao conhecimento de uma forma mais prática e pessoal. A manipulação de objetos é, ainda, auxiliadora especificamente na construção de aprendizagem do número e dos cálculos, pois é através das “diversas manipulações de objetos que as crianças elaboram pouco a pouco a noção de número natural” (Ermel, 1991, p. 4).

De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) a percepção dos números e do sistema de numeração compõe a base sobre a qual a maioria das competências é desenvolvida. Quando as crianças iniciam o 1º ano de escolaridade trazem consigo variados conhecimentos matemáticos, nomeadamente, sobre o número e relações numéricas, mesmo que sejam informais (Ponte e Serrazina, 2000). Desta forma, é fundamental que o desenvolvimento do sentido de número se centre numa aprendizagem com significado. Assim proporcionou-se a exploração de tarefas potencialmente favoráveis para que as crianças pensem, de forma crítica sobre o número, as relações numéricas e as operações. Enquanto desenvolvem o sentido de número, estas dão um passo gigantesco na sua aprendizagem Matemática (Fosnot e Dolk, 2001).

Considerou-se pertinente utilizar, na última atividade referida, uma estratégia de trabalho cooperativo, pois esta reflete efeitos positivos na comunicação, na resolução de problemas e na motivação das crianças. Neste sentido considerou-se que as perspetivas socio colaborativas salientam “a ideia da turma como comunidade de aprendizagem onde as interações e relações são centrais” (Oliveira-Formosinho, 2005, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.31), “onde o sentimento de pertença e participação é cultivado como forma de realizar a comunidade.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.31).

Contudo, salienta-se que a concretização do trabalho cooperativo nesta turma de 1º ano foi complexo e por isso, é importante refletir sobre esta questão. Desta forma teve-se em conta que as próprias crianças se encontravam numa fase de transição educativa, de compreensão do que é estar numa sala de aula, resultando na impreparação das crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Com as observações realizadas neste nível educativo, considerou-se que a exigência requerida a um grupo de crianças, que recentemente terminou o percurso na Educação Pré-Escolar, é demasiada. Neste sentido, refletiu-se sobre a questão da transição educativa, já referida no ponto 2 do capítulo I, importando agora abordá-la numa perspetiva mais

pessoal, especificamente sobre estas crianças que tinham acabado de transitar para o 1.º CEB.

Considerou-se que para além da dificuldade na realização de trabalho cooperativo, a gestão desta turma foi igualmente complexa, devido a vários fatores, nomeadamente, a sala de aula que não se concebia como um espaço promotor de relações significativas com a aprendizagem, sendo necessária outra organização de trabalho.

Efetivamente algumas crianças não se encontravam preparadas para a complexidade do 1.º CEB, mas neste sentido coloca-se a questão, estará o 1.º CEB preparado para as crianças? No que diz respeito ao papel do docente, este aparenta ter como principal tarefa “constatar os malogros e as infrações, reprimindo a criança para que se corrija e melhore” e, na realidade, “não há nada mais deplorável pedagogicamente” do que esta postura (Freinet, 1973, p.58). Daqui compreende-se que os conceitos de Piaget, Vigotsky, Freinet, Dewey, Malaguzzi, Bruner, entre outros grandes pedagogos, educadores, pensadores e investigadores, nem sempre são mobilizados na maioria dos contextos do 1.º CEB, traduzindo-se assim numa pobre organização dos métodos, práticas, recursos e metodologias das escolas. O modelo diretivo e transmissivo, que na maioria dos contextos é norma, não pode, nem deve ser o único caminho. É necessário “modificar a estrutura e organização das aulas” para o “progresso constante da Educação.” (*idem*, p.44).

Com tudo o que foi mencionado, foi necessária outra organização da prática educativa no 1.º CEB. A gestão de diferentes ritmos de trabalho, de diferentes dificuldades e interesses de cada criança foi, assim, um constante desafio. Desta forma, teve-se uma especial atenção por todas as crianças, chamando-as ao quadro para serem apoiadas diretamente, para aumentarem a sua autoconfiança e motivação para a temática. Refletiu-se, então, que “ao modificar as técnicas de trabalho” modifica-se “automaticamente as condições da vida escolar”, cria-se “um novo clima”, gera-se uma zona de desenvolvimento próximo, melhoram-se “as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e o docente. Este é, com certeza, “o benefício mais

importante com que contribuímos para o progresso da Educação e da cultura.” (Freinet, 1973, p.46).

Ao diversificar as estratégias, utilizam-se também diferentes recursos e materiais que devem ter em conta os interesses das crianças. Tal como a *Mão Fantoche* referida anteriormente, foram construídos outros recursos didáticos, integrados na área da Matemática, como os cartões do *Jogo do Bingo* (Cf. Anexo 3.12); o livro do número nove (Cf. Anexo 3.13); e o *PowerPoint Quem quer ser Matemático?* (Cf. Anexo 3.14), um jogo didático e interativo entre a díade e as crianças, acompanhado de uma ficha de registo, que não só permitiu captar atenção da criança através da dinâmica do suporte digital, como registar as respostas corretas individualmente.

Foi desta forma que se tentou conquistar “o gosto pela Matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos (...), que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p.2), utilizando recursos ricos, estimulantes e que motivem as crianças, pois é no 1.º CEB que se deve cultivar de forma progressiva a Educação da Matemática (*idem*).

Relativamente à área do Português salientam-se os seguintes recursos utilizados: o dado *Senhor Ditonguito* (Cf. Anexo 3.15) construído para que as crianças identificassem oralmente o ditongo oral ou nasal selecionado e identificassem uma palavra com esse ditongo que era posteriormente escrita no quadro; os cartões para o jogo *Loto da Leitura* (Cf. Anexo 3.16); a construção de um livro para a letra “T” (Cf. Anexo 3.17). Considera-se que o 1.º CEB constitui uma etapa fundamental no percurso escolar das crianças, como já foi referido, e por isso concretizaram-se atividades acompanhadas dos recursos enumerados, no sentido de aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral e escrita (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

No que diz respeito à área de Estudo do Meio construiu-se o dado “Senhora Semanita” (Cf. Anexo 3.18) com o objetivo de identificar oralmente o dia da semana e descrever uma atividade característica desse dia; os cartões com os símbolos universais masculino e feminino para a realização da atividade *Qual o*

Símbolo que me Representa? (Cf. Anexo 3.19); as imagens dos objetos perigosos e seguros e as imagens das várias reações faciais no âmbito da atividade a *Segurança do Nosso Corpo* que consistiu na organização das crianças em pares em que uma criança escolhia uma imagem de um objeto e colocava na mão da imagem de um rapaz e a outra criança escolhia uma imagem da reação facial (feliz ou triste), de acordo com o objeto escolhido, e colocava na cara do rapaz.

Recorrendo às observações levadas a cabo durante a prática educativa no 1.ºCEB, a confirmação das várias incertezas relativas à separação de resíduos guiaram à concretização de um projeto de intervenção intitulado *Amigos do Ambiente* cuja finalidade foi a descoberta, através do trabalho colaborativo, da realização da separação dos materiais, da reciclagem e da reutilização. Neste sentido, como ponto de partida, procedeu-se à visualização de um vídeo intitulado *Por que é que a Reciclagem é tão Importante?* que esclarecia a realização correta da separação dos resíduos e a importância da mesma para o meio ambiente. Tal como foi referido no ponto 3 do capítulo I, a utilização de meios audiovisuais despertou o interesse das crianças para a temática em questão, transmitindo emoções e conhecimento de forma eficiente e atrativa (Santos & Kloss, 2010).

Após a visualização do vídeo, as crianças sentiram necessidade de colocarem ecopontos dentro da sala de atividades para realizarem a separação corretamente. Desta forma construíram-se quatro ecopontos (Cf. Anexo 3.20) com o objetivo de promover uma “genuína preocupação com a promoção integrada dos valores inerentes a uma cidadania global” e a “construção de uma consciência individual e social atenta às questões ambientais” no sentido de desenvolver a “capacidade de agir e viver numa perspetiva de bem-estar ambiental” (Roldão, 1999, p.93)

Posteriormente realizou-se o jogo *Qual o Ecoponto?* (Cf. Anexo 3.21), organizando-se a turma em duas equipas cujo objetivo era colocar os vários materiais espalhados no espaço exterior dentro do ecoponto correto, construído previamente. Desta forma as crianças puderam compreender

através de um jogo didático, da informação recebida, da reflexão, da manipulação dos materiais e do trabalho em grupo, o porquê e como realizar a separação dos vários resíduos.

Um tipo de atividade que também causou bastante entusiasmo, foi a apresentação de uma notícia em formato digital (Cf. Anexo 3.22), que apesar de não ter sido construída em conjunto com as crianças, utilizaram-se filmagens realizadas no dia em que construíram os ecopontos. No ponto 3 do capítulo I referiu-se a importância dos projetos de produção audiovisual, em que as crianças e os docentes criam os seus próprios vídeos. No entanto só foi tomada essa consciência, de colaboração da construção de vídeo, depois da apresentação da notícia em formato digital. No entanto recorreu-se à edição das filmagens das crianças sem o conhecimento das mesmas, de forma a criar um impacto sobre a notícia desconhecida que apresentava as próprias crianças a construírem os ecopontos. A notícia centrou-se na divulgação da importância da separação dos materiais, da reciclagem e da reutilização, uma ação simples que pode ser realizada na escola e em casa, que apresenta repercussões tão importantes para o meio ambiente.

As TIC tiveram assim uma presença contínua ao longo da prática no 1.º CEB, pois consideram-se um “fator de qualidade educativa” e constituem uma enorme mais valia para o desenvolvimento de ambientes inclusivos nas escolas.” (Rodrigues, 2013, p.52). Graças à sua flexibilidade, este foi uma estratégia que se adaptou a diferentes áreas curriculares, permitindo a sua mobilização em aulas de Português, em específico com a atividade *Roleta dos Ditongos* (Cf. Anexo 3.23); em aulas de Estudo do Meio com as histórias dinâmicas da *Bruxa Kiki* no âmbito da comemoração do dia de Halloween.

Durante a prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB considerou-se cada vez mais a utilização de uma “perspetiva sociocultural, onde as interações, os instrumentos, as salas e a criatividade geram uma zona de desenvolvimento próximo” (Strandberg, 2009, p.19), o que levou a futura profissional a criar atividades cada vez mais desafiadoras, proporcionando às crianças aprendizagens cada vez mais significativas.

As atividades que foram aqui mencionadas são a representação de uma prática suportada e refletida que se regulou por uma harmonia entre as estratégias pedagógicas defendidas, os recursos construídos e os conteúdos abordados. Estes fatores foram fundamentais para o progresso da futura profissional de educação, no sentido em que transluziram o desenvolvimento gradual das aptidões intrínsecas ao ensino.

REFLEXÃO FINAL

O pleno exercício de uma profissão pressupõe (...) a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, (...) questionar a eficácia da ação que desenvolve (...) os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (...) (Sacristán, 1994, citado por Roldão, 1999, p.116).

Antes de iniciar a reflexão sobre a PES, convém mencionar que o facto de a futura docente ter realizado a Licenciatura em Educação Básica numa outra instituição de ensino superior fez com que esta precisasse de uma adaptação inicial, pois as metodologias de trabalho são diferentes de instituição para instituição. Contudo foi possível uma adaptação com a ajuda de colegas e docentes, que desempenharam um papel fundamental na integração na Escola Superior de Educação do Porto e que se revelaram essenciais para a realização do primeiro estágio académico.

Nesta parte final do RE, tal como referido na introdução, emerge uma reflexão do percurso de formação profissional de perfil duplo, onde será explorado reflexivamente a importância da reflexão e o seu impacto no crescimento da futura profissional da Educação; a superação de dificuldades; o potencial do trabalho colaborativo em díade, tríade e com as supervisoras institucionais; o sentido da futura docente sobre o que é ser docente atualmente; bem como uma visão construída sobre o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB.

A reflexão funciona então, como um exercício permanente no aperfeiçoamento da qualidade das atividades desenvolvidas durante a ação pedagógica. Importa salientar que a prática da reflexão é complexa, mas é possível realizá-la se o docente “sentir vontade de mudar” (Alarcão, 1996, p.186). Quem não se sentir “atraído pela vontade de mudar e de inovar” (*idem*,

p.186) dificilmente encontrará o sentido da sua profissão e dificilmente se descobrirá a si mesmo como docente para ajudar as suas crianças a descobrirem-se a si próprias como crianças (*idem* p.187).

Neste sentido, a parte final do RE é fundamental porque estimulou a reflexão sobre a mudança inevitável, sobre as dificuldades superadas, os sucessos conquistados e as crescentes evoluções.

A construção de competências da docência foi possível através da superação das dificuldades vivenciadas. Na EPE foi sentida inicialmente uma fragilidade relativamente à constante mudança da docente cooperante, o que consequentemente, provocou na futura docente uma postura totalmente diferente porque pôde contactar com diferentes educadoras que apesar de semelhantes revelaram intencionalidades distintas relativamente à prática pedagógica, o que só potenciou novas aprendizagens durante o percurso educativo.

No que diz respeito ao 1.º CEB surgiram dificuldades na reflexão durante a ação, isto é, em modificar estratégias no momento, o que inicialmente se traduziu numa desmotivação, mas após uma conversa motivadora com a orientadora supervisora, foi possível desenvolver novas estratégias corrigindo a postura e o ambiente em sala de aula.

Uma das aprendizagens que a futura docente destaca prende-se com o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre díade, tríade e também com as supervisoras institucionais que se revelou crucial para a aprendizagem na interação com os outros, pois quando se cruzam e combinam conhecimentos expecta-se uma melhor compreensão da realidade e de sobre ela agir (Alarcão & Canha, 2013). Assim, enfatiza-se a importância da colaboração durante a prática educativa que permitiu à futura docente “uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação” (Chioca & Martins, 2004, citado por Alarcão & Canha, 2013) que muito beneficiaram e enriqueceram o percurso educativo.

Relativamente a esta situação é fundamental tomar uma atitude reflexiva no decorrer da ação para que, assim, se possa adaptar e modificar o que estava

planeado adequando-o a situações imprevistas. Efetivamente, o profissional de educação deve assumir-se como reflexivo e crítico, pois ao questionar a sua prática poderá transformar e modificar a sua ação, fornecendo orientação ao que observou, ao que analisou e aos novos objetivos que planeou (Alarcão, 1996).

A construção deste documento marca o princípio de um percurso contínuo de formação da futura docente, agora capaz de mobilizar os referenciais teóricos e normativos, refletir atribuindo sentido à ação, planejar e avaliar o processo educativo de acordo com o que é observado e registado sobre cada criança.

Refletiu-se ainda sobre a necessidade de uma pedagogia construtiva atenta e flexível no percurso da futura docente porque segundo Gambôa (2011, p.76) cabe ao docente realizar uma “ação mediadora, reflexiva, cientificamente enformada, mas reconstrutora, inventiva, pois a *práxis* é a alma da pedagogia, o coração que irriga e fertiliza todo o corpo de saberes e fazeres que ação educativa constitui.” É esta postura que a futura docente realiza e defende, uma postura assente numa pedagogia “para uma voz feita da escuta de muitas vozes” (*idem*).

Outra aprendizagem conquistada associa-se à nova perspetiva da futura profissional de educação sobre o que é ser docente. São constantes algumas questões inquietantes, nomeadamente, que profissão é esta tão importante e tão pouco reconhecida socialmente? Note-se que esta é uma profissão encarregue de formar futuros cidadãos; encarregue de despertar e estimular aprendizagens motoras, sociais, emocionais, cognitivas e linguísticas na criança; delegada de partir das experiências e valorizar os saberes e competências únicas da criança; incumbida de promover um ambiente educativo repleto de materiais diversificados que incentivem os interesses e curiosidades da criança tornando-a capaz de resolver problemas, tomar decisões e correr riscos.

A dúvida em relação ao seu reconhecimento permanece e cria alguma indignação na futura docente que deseja lutar e defender sempre os direitos

das crianças porque “a educação não é a preparação para a vida é a própria vida” (Dewey, s.d., citado por Gambôa, 2011, p. 52), por isso é necessário embarcar nesta perspectiva e agir para preparar o futuro da Educação.

Com tudo o que foi mencionado entende-se a coerência do mestrado de duplo perfil, que faz todo o sentido visto que a transição educativa da EPE para o 1.ºCEB é complexa pois trata-se de uma transição entre “duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes” (Formosinho J. , 2016, p. 103) levando assim o profissional de educação a ter uma visão integral do desenvolvimento da criança durante a EPE e na entrada para o 1.ºCEB.

Quanto à perspectiva pessoal da futura docente que pôde contatar com as duas valências, a transição educativa da EPE para a 1.º CEB é complexa (*idem*, p.103). No decorrer da prática observou-se a realidade brusca que as crianças enfrentam durante a transição de duas culturas institucionais com características efetivamente distintas que “envolvem múltiplos atores em interação” (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016, p.37). Torna-se essencial criar “pontes entre pessoas e contextos” (*idem*, p.37) de forma a facilitar “novas ligações com os profissionais e com os pares” promovendo assim um processo progressivo (*idem*, p.37).

Neste sentido o Ensino Básico deveria funcionar como uma continuação da EPE e o processo de transição deveria incidir nos conhecimentos e vivências das crianças, proporcionando um crescimento apoiado, desde as aprendizagens proporcionadas pela EPE até às aprendizagens do 1.ºCEB (Serra, 2004).

Nesta linha de pensamento, é fundamental “repensar os programas de formação” dos docentes, “que têm uma incidência mais forte nos aspetos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais” (Sacristán, 1995, p. 67) porque a profissão de docente implica “estar atento e aceitar a aventura, os riscos, os desafios (...); manter um certo grau de liberdade; (...) reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia.” (Nóvoa, 1995, p.190).

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério de Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que Significados? Que Constrangimentos? Que Implicações? In P. Abrantes, & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens - das conceções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico-Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, M., & Inez, C. (1978). *De Rousseau à Freinet ou da Teoria à Prática*. São Paulo: Hemus.

- Camargo, L., Reily, L., Nogueira, A. M., D'Antino, C., Yolanda, R., & Godoy, M. C. (1989). *Arte-Educação da Pré-Escola à Universidade*. São Paulo: Nobel.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil: Linguagem Plástica*. Lisboa: Presença.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Coll, C., & Solé, I. (1999). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, H. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Orgs.), *O Construtivismo na Sala de Aula* (C. Schilling, Trad., 6ª ed.), (pp. 10-29). Lisboa: Edição Ática. Obtido em 17 de julho de 2017, de <https://pt.scribd.com/document/35618581/sole-e-coll-1999-v2>
- Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Delors, J. (1996). Os quatro pilares da educação. In J. Delors, I. Al Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, . . . M. W. Suhr (Orgs.), *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (J. Eufrásio, Trad., pp. 77-88). Lisboa: ASA Editores.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1978). *Vida e Educação*. (A. S. Teixeira, Trad.) São Paulo: Melhoramentos.
- Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. (2007). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artmed.
- Eisner, E. W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 2,(p.8). Obtido em 15 de julho de 2017, de www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf

- Elias, M. D. (1997). *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petropolis: Editora Vozes.
- Ermel, H. (1991). *Aprendissages numériques et résolution des problèmes. Cours préparatoire*. Institut National de Recherche Pédagogique. Paris: Hatier.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E. C. (2010). *O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Ferrés, J. (14 de outubro de 2008). Entrevista a Contra Pontos. (p.309-315). Obtido em 10 de agosto de 2017, de <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/955/811>
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração das Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (p. 5764).
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar - O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M - Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada*. Obtido em 1 de julho de 2017, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Capítulo IV - 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* (pp. 81-107). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C., & Dolk, M. (2001). *Young mathematicians at work*. Portsmouth: Heinemann.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes.

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, C. J., & Antonio, D. A. (2008). *As Múltiplas Linguagens no Cotidiano das Crianças*.
- Grilo, J., & Machado, C. (2005). Capítulo 1 - "Portfólios" Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os "Portfólios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos* (pp. 21-51). Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hermínia, M., & Schenkel, B. (2005). Capítulo 7 - Professor Reflexivo: da teoria à prática. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os "Portfólios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos* (pp. 119-133). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1987). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). *A importância da criatividade. Cadernos de Educação de Infância nº88, APEI*, pp. 41-46.
- Kravtsova, E. (Abril de 2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Destacável Noésis*, 77: *Redescobrir Vigotsky*, (pp. 9-10).
- Latorre, A. (2003). *La invistigación-Acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Latorre, A., & Gonzalez, R. (1987). *El maestro investigador - La investigacion en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

- Martin, T. B., & Fleider, M. (2016). *Blog dos Colégios*. Obtido em 11 de agosto de 2017, de Estadão: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/colegio-renascenca/895/>
- Matias, J. (2006). *Lei de Bases do Sistema Educativo 1986-2006 Linhas para uma revisão da Lei*.
- Menezes, L. (s.d.). *O vídeo nos processos de ensino e aprendizagem*. Obtido em 17 de agosto de 2017, de <http://proec.ufabc.edu.br/uab/prodvideo/TEXT0%204%20VIDEO%20E%20ENSINO.pdf>
- Moran, J. M. (1995). *O vídeo na sala de aula*. *Revista Comunicação & Educação*, pp. 27-35.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. In J. Ponte, A. Moreira, I. Catalão, M. Maia, J. Duarte, T. Marques, & M. Pereira (Orgs.), *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 9-19). Porto: Porto Editora.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). Experimentando o Número. In D. Moreira, & I. Oliveira (Orgs.), *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância* (pp. 104-134). Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Gimeno Sacristán, J., Esteves, J. M., Woods, P., & Cavaco, M. H. (1995). Conclusões. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 188-191). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Gimeno Sacristán, J., Esteves, J. M., Woods, P., & Cavaco, M. H. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oers, B. V. (Abril de 2009). A ZDP: zona de desenvolvimento próximo. *Destacável Noésis, 77: Redescobrir Vigotsky*, (pp. 15-16).
- O'Hara, M. (2004). *ICT in the early years*. London: Continuum Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 29-42).

- Oliveira, R., & Moreira, M. (2014). Entre o amor e o ódio: Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Revista Teias* 14, 37, pp. 13-28.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (p. 97). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Org.), *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (p. 18). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (3ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). Capítulo II - O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 35-55). Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: Uma abordagem histórico-cultural da educação-infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pires, L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. Edições ASA.

- Ponte, J. P. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1997). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. (2016). *Ficha de Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In J. Carrega, & J. Ribeiro (Orgs.), *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 45-57). RVJ Editores.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs), *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C., & Marques, R. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-93). Porto: Porto Editora.
- Santos, P. R., & Kloss, S. (2010). *A criança e a mídia: a importância do uso do vídeo em escolas de Joaçaba*. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba. Obtido em 3 de agosto de 2017, de <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0957-1.pdf>
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Siemens, G. (2004). Conetivismo - Uma teoria de aprendizagem para a idade digital. Obtido em 20 de julho de 2017, de <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem - Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (4ª ed.). Madrid: Morata Ediciones.
- Strandberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Redescobrir Vigostky. Destacável Noesis*, 77, (pp. 17-19).
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. (H. Antunes, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente - Guía de planificación*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In F. L. Viana, & I. Ribeiro (Orgs.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para o Jardim de Infância* (pp. 6-24). Lisboa: Santillana.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2014). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a Investigação Suporta a Ação. In F. L. Viana, & I. Ribeiro (Orgs.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para o Jardim de Infância* (pp. 44-78). Lisboa: Santillana.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/ Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ª ed.). Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular nº 17/DGIDC/DSDC/2007, Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário Da República – I Série A nº 34, Ministério da Educação, Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário Da República – I Série A nº 201, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República – I Série A nº 201, Ministério da Educação, Lisboa. Perfil geral de competência de desempenho profissional.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho de 2012. Diário Da República — I Série nº126, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº. 65/2015 de 3 de julho de 2015. Diário Da República — I Série nº128, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Decreto-Lei nº. 176/2014 de 12 de dezembro de 2014. Diário Da República - I Série nº 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Alteração do mapa nº 2 do anexo ao Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio de 2014. Diário da República, 1.ª série, n.º 92.

Lisboa: Ministério da Educação – Habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário Da República — I Série nº237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho de 2016. Diário da República, 2.ª série — N.º 137. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho normativo n.º 17-A/2015 de setembro de 2015. Diário da República, 2.ª série n.º 185. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.