

Orientação

AGRADECIMENTOS

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Susana Sá, por todo o apoio, pelo esclarecimento de todas as dúvidas e pelas palavras de motivação em todo o percurso na realização deste relatório de estágio.

Às orientadoras cooperantes e as todas as assistentes que acompanharam todo o percurso, demonstrando carinho e ajudando incondicionalmente nos momentos de incertezas tendo sempre uma palavra de conforto em todos os momentos.

Às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico que nos receberam, confiaram, colaboraram e me ensinaram em todos este processo de aprendizagem, que sem elas não seria possível.

Ao meu par pedagógico, pela colaboração, apoio, por todas as conversas e paciência nos momentos menos bons, por toda a partilha das experiências que sem dúvida foram únicas.

Aos pares pedagógicos e amigas, Sofia Rodrigues, Patrícia Campos, Mariana Cruz e Ana Maia por todas as conversas, desabafo e partilha de experiências que se tornaram essenciais para desenvolver uma melhor prática.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação que me acompanharam e ajudaram em todo o meu percurso académico que me permitiu chegar até aqui.

À minha família e amigos que sempre me motivaram e ajudaram nos momentos mais complicados tendo sempre uma palavra de conforto para me alegrar.

E essencialmente um enorme agradecimento aos meus pais, por toda a ajuda, compreensão, carinho e estímulo constante ao longo deste caminhada, que nunca me deixaram desistir deste sonho apoiando incondicionalmente, foram sem dúvida os pilares essenciais para a conclusão deste percurso.

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada e foi desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e reflete criticamente, analisa e descreve as práticas desenvolvidas.

A PES nos dois contextos educativos permitiu uma construção de um perfil duplo, através do desenvolvimento de características pessoais e profissionais que possibilitaram a prática a ser desenvolvida. Este perfil de docência duplo permite ainda a transição entre níveis educativos na medida em que conhece as especificidades de cada um.

No contexto de estágio procurou-se desenvolver práticas que promovessem aprendizagens significativas para a criança, apoiadas na metodologia de investigação-ação que permitiu, observar os grupos de crianças, planificar e refletir sobre as ações desenvolvidas. O trabalho colaborativo entre os intervenientes educativos foi uma mais-valia no processo formativo.

Deste modo tendo em consideração as características, interesses e necessidades das crianças, procurou-se desenvolver em ambos os contextos uma prática sustentada no paradigma socioconstrutivista, dando à criança o papel de construtora do seu próprio conhecimento e ao docente o papel de mediador.

Palavras-chave: Perfil duplo; Aprendizagens significativas; Metodologia de investigação-ação; Socioconstrutivismo.

Abstract

The present report appears in the context of the supervised educational practice curricular unit as it was developed in the contexts of pre school and primary education. It reflects critically, analyses and describes the methods used.

The supervised educational practice in both contexts, pre school and primary, allowed the building of a double profile through the development of personal and professional characteristics that enabled the methods to be developed. This double teaching profile also allows the transition between educational levels through the recognition of each and every one's specificities.

Considering the internship it was aimed to develop methods that promoted significant learning to the child, based on the action-investigation methodology which allowed to observe groups of children, plan and reflect about the developed actions. The cooperative work between the educational participants was an extra value to the formative process.

This way, considering the characteristics, interests and children's needs, we tried to develop in both contexts, a teaching method supported on the social constructivist paradigm, giving the child the role to build its own knowledge and the teacher the role of a mediator.

Key Words: Double Profile; Significant Learning; Action Investigation Methodology; Social Constructivist.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Lista de abreviações	V
1- Introdução	1
2- Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
2.1 Formação do docente de perfil duplo	3
2.2 O papel da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento da criança	9
2.3 A Ação do docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
3- Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação	25
3.1 Caracterização do meio envolvente e da instituição	25
3.2 Caracterização do ambiente educativo da Educação Pré-Escolar	28
3.3 Caracterização do ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
3.4 Metodologia de Investigação	39
4. Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	44
4.1 As Experiências e vivências no contexto da Educação Pré-Escolar	45
4.2 A Ação desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico	61
5. Reflexão final	77
6. Bibliografia	81
7. Normativos Legais e outros documentos	90

LISTA DE ABREVIações

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este mestrado, segundo o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, visa a formação de docentes com perfil duplo sustentando uma prática mais rigorosa com vista a melhorar e valorizar a função do docente (Decreto-Lei [DL] n.º 79/2014, de 14 de maio).

A Prática Educativa Supervisionada (PES) desenvolvida em contexto de estágio tem como objetivo desenvolver algumas competências na formação inicial do docente, objetivando que este mobilize “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa” (Ribeiro, 2016/2017), pretende-se ainda que o educador de infância e professor sejam reflexivos e investigadores ao longo de toda a sua prática, só assim podem tomar consciência da prática podendo melhorá-la (Cró, 1998).

Este documento constitui uma síntese de trabalho desenvolvido ao longo da PES, refletindo sobre a ação, a observação e experiências vivenciadas, contempla ainda pressupostos teóricos que serviram de suporte para orientar e fundamentar toda a prática na EPE e no 1.º CEB. Para que a prática do docente seja consistente e as aprendizagens das crianças sejam significativas, o docente primeiramente observa o grupo na perspetiva de perceber quais são as dificuldades, interesses e motivações de cada criança para planificar a sua prática.

Numa perspetiva de orientar o educador de infância e o professor na sua ação e que esta se desenvolva com qualidade de desempenho, existem documentos orientadores, sendo estes as orientações curriculares

direcionadas para a EPE e os programas e metas curriculares para cada área curricular quando se refere à prática do 1.º CEB, servindo assim estes para a orientação das práticas desenvolvidas da mestrandia quer individualmente, quer em díade (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O presente documento é constituído por três capítulos fundamentais relacionados entre si. Cada capítulo contém subcapítulos direcionados para cada nível educativo onde se desenvolveu a prática.

O primeiro capítulo integra o enquadramento teórico e legal, aludindo à contextualização geral da educação e do docente com perfil duplo, a transição entre níveis educativos, mobilizando saberes científicos e são analisados documentos normativos legais. Considerou-se ainda pertinente subdividir este capítulo explanando a especificidade de cada docente bem como a importância do papel da criança.

O segundo capítulo procura caracterizar os dois contextos educativos onde se realizou a PES, descrevendo de forma pormenorizada cada grupo de crianças, o ambiente e a instituição educativa. Este capítulo levou ainda a uma reflexão sobre as diferenças e similitudes dos dois níveis educativos e, ainda, encontra-se um subcapítulo sobre as metodologias de investigação-ação na qual serão referidas as suas etapas inerentes.

Mobilizando todos os conhecimentos anteriores, desenvolve-se desta forma a ação nos dois contextos, presentes no terceiro capítulo, onde são explanadas algumas atividades desenvolvidas em ambos os contextos, refletindo sobre elas bem como as aprendizagens, dificuldades e constrangimentos sentidos pela docente estagiária e/ou pela díade. Considera-se também importante todas as reflexões antes e pós ação entre a díade, educadora e professora cooperante e supervisoras que cooperaram e contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagens quer da docente estagiária, quer das crianças.

Em modo de conclusão, este documento contempla ainda uma reflexão final que evidencia todos os contributos que a PES desenvolveu para a formação profissional e pessoal da docente estagiária.

2. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

*“O conhecimento constrói-se assim pela
consciência do percurso da própria construção”*

Folque (2012, p. 53 e 54)

O presente capítulo reflete sobre os constructos teóricos que fundamentaram e sustentaram as práticas educativas desenvolvidas na PES. Para tal, este subdivide-se em três partes consideradas importantes.

Num primeiro ponto aborda-se de forma sucinta os referenciais teóricos e legais referentes à formação inicial do docente de perfil duplo, a educação na atualidade inscrita no paradigma socioconstrutivista. Num segundo ponto aborda-se os modelos curriculares que sustentam a prática educativa na EPE. Por último, à semelhança do ponto anterior, este aborda a especificidade do nível de ensino referente ao 1º CEB.

Todos os pontos acima mencionados foram importantes para a docente estagiária, pois fundamentaram, apoiaram e justificaram a prática educativa desenvolvida procurando sempre desenvolver ações em prol destes pressupostos teóricos e procurando desenvolver atitudes e postura que promovessem nas próprias crianças a construção do seu próprio conhecimento.

2.1. FORMAÇÃO DO DOCENTE DE PERFIL DUPLO

A necessidade do Ministério da Educação modificar os cursos e melhorar a qualidade do corpo docente, deveu-se ao facto do Governo querer reduzir o

abandono e o insucesso escolar. Neste sentido os docentes ficam habilitados aos vários níveis de educação, nomeadamente habilitação da EPE juntamente com o 1.º CEB (Dec.-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

O Dec.-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, prevê a qualificação de docentes para a EPE e o 1.º CEB, o docente com perfil duplo tem a capacidade de perceber quais são as necessidades de cada criança para que a transição seja coerente. O professor/educador com a mudança do ensino, deve cada vez mais tomar consciência de si próprio, do meio e do papel a desempenhar enquanto agente da ação (Delors, 1999). Esta formação, com a declaração de Bolonha, prevê que os docentes de perfil duplo passem por duas fases, sendo a primeira o grau de licenciatura e segundo o grau de mestre, na primeira fase a aprendizagem é mais generalista do que na segunda (Marta, 2015). Na formação destes docentes tem-se dado especial atenção à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta que o docente deve adaptar-se às características e especificidades das crianças e dos contextos educativos (Dec.-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

Com o objetivo de haver sequencialidade progressiva, a aprendizagem da criança baseia-se nos conhecimentos já adquiridos, neste sentido o 1.º CEB deve dar continuidade às aprendizagens adquiridas na EPE.

O docente de perfil duplo deve ainda ser sensível no que diz respeito à adaptação da criança e das famílias num novo ambiente escolar (Monge & Formosinho, 2016). No entanto existem estratégias facilitadoras por parte dos professores do 1.º CEB, no que diz respeito aos interesses e necessidades das crianças que devem ser tidas em consideração para a facilitação de todo o processo.

Assim, considera-se essencial a comunicação entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, para que os segundos tomem conhecimento do que é abordado no contexto da EPE podendo desta forma os professores do 1.º CEB realizarem uma transição mais calmamente em função das aprendizagens das crianças.

Considera-se, então, importante que os profissionais de educação encarem a criança como um cidadão ativo, capaz de adquirir as suas próprias aprendizagens, mas tendo sempre em atenção que necessitam de cuidados inerentes à sua faixa etária e que se criem condições necessárias para o seu desenvolvimento (Zabalza, 1998).

Ao longo dos anos tem-se vindo a sentir uma evolução ao nível da educação, e o direito à educação é sem dúvida o foco principal da evolução, neste momento a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), prevê que sejam as instituições a assegurar uma educação às crianças de forma a garantir uma ação formativa e direcionada para o desenvolvimento global das mesmas, para uma evolução social, bem como a promoção do espírito crítico, livre de opinar e trocar ideias, formando assim cidadãos conscientes das suas decisões (Dec-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Ao longo dos anos, na formação dos docentes, um ponto em vista a desenvolver e melhorar é que o docente passe do modelo tradicional, ou seja, transmissivo para o construtivismo, onde a criança é conhecedora do seu próprio conhecimento (Rodrigues, Moura & Testa, 2011).

O docente tradicional pretende que a criança reproduza apenas o que é o conhecimento do docente, sem se preocupar com os interesses de cada criança, e esta apenas memoriza o que lhe é transmitido. Quando a criança não percebia a informação, o docente apenas mandava estudar mais. Hoje em dia pretende-se que o docente seja apenas um orientador do ensino, objetivando que este compreenda cada criança, os seus interesses e dificuldades, motivando-a para que esta adquira o seu próprio conhecimento (Rodrigues, Moura & Testa, 2011).

Quando a criança adquire o seu próprio conhecimento a partir das suas experiências e reflexão, Vygostky designou como sendo o socioconstrutivismo. As aprendizagens adquiridas pela criança desenvolvem-se através das interações com o outro e com o meio em que esta se insere e das reflexões que faz das suas vivências “a atividade reflexiva e dialética do sujeito que aprende só é possível, portanto, se existir interação com o meio

físico e social e encontro, nesse meio, com o objeto a aprender” (Jonnaert, 2009, p.112), ou seja, tudo o que envolve a criança a torna capaz de se desenvolver, desta forma cabe ao docente nunca esquecer todas as aprendizagens que a criança já adquiriu e continua a adquirir até à sua entrada na escola.

Prevê-se que o docente seja comunicador, questionador, criativo, flexível, coordenador das atividades, proporcionando atividades interdisciplinares (Rodrigues, Moura & Testa, 2011). Neste sentido, o papel da criança passa a ser considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem. Cada criança tem um ritmo diferente, tem necessidades e características próprias e são através das interações e da forma como a criança está inserida e envolvida no contexto que a criança se desenvolve (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente à envolvência das crianças na sala de atividades, as TIC vieram reforçar o interesse e motivação uma vez que estas estão presentes no quotidiano de qualquer pessoa, neste sentido, percebemos também que abrange as crianças. Desta forma, na formação inicial percebemos a importância da utilização deste instrumento para trabalhar com as crianças, deixando os livros em segundo plano (Ponte & Serrazina, 1998).

Percebe-se que as TIC despertam uma grande motivação nas crianças na realização das atividades, no entanto não é o único fator relevante para a sua utilização, pois segundo Ponte & Serrazina (1998) este instrumento aproxima as crianças do docente, esta relação entre estas identidades pode mudar significativamente, pois tem de haver um estudo, pesquisa sobre as dúvidas, questões, necessidades e interesses da criança que o docente tem necessidade de perceber, desta forma, não só a criança aprende com o docente, como o próprio aprende com a criança. Reforça-se assim a ideia que as TIC devem de facto ser um recurso pedagógico nas atividades realizadas pelos docentes e pelas crianças.

As TIC deverão ser um recurso presente nas atividades das crianças, sendo esta uma das formas de as ajudar na transitividade vertical, esta nova fase pode significar uma mudança de instituição, que pode-se revelar complexa

para as crianças, ou não, visto que há escolas que contém os dois níveis educativos, assim a transição pode-se revelar mais fácil a nível organizacional (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016 e Formosinho, Monge, Oliveira-Formosinho, Lima, Machado, Passos & Sousa, 2006). Neste sentido, cabe à comunidade escolar em parceria com a família proporcionar às crianças novas aprendizagens, potencializar o seu desenvolvimento, autoestima, autonomia, concebendo condições favoráveis para esta transição (Lopes da Silva, et al, 2016).

Nesta fase, o educador, o professor e a família têm de trabalhar em conjunto, de forma a todas as aprendizagens e necessidades das crianças sejam dadas a conhecer ao professor do 1.º CEB, este contacto entre docentes dos diferentes níveis educativos deve acontecer ao longo do ano letivo (Lopes da Silva, et al, 2016).

A diferenciação pedagógica é outra realidade existente nas escolas, onde cabe ao docente proporcionar experiências e vivências que incluam todas as crianças de forma que estas adquiram aprendizagens significativas, dado que cada criança aprende de forma diferente da outra, umas aprendem apenas ouvindo, outras escrevendo, estudando individualmente ou em grupos. Posto isto, é importante refletir que todas têm diferentes ritmos de aprendizagem e o docente deve conhecer cada criança para a poder ajudar nas suas dificuldades, que por sua vez um bom ensino resulta da capacidade que o docente tem de lidar com todos estes fatores (Tomlinson, 2008).

Para o docente, adequar o ensino para cada criança requer muito esforço, no entanto este tem de saber motivar e interessar cada criança. Numa sala de aulas/atividades onde existe o ensino diferenciado as diferenças de aprendizagem de cada criança é pouco ou nada relevante, um docente que recorre ao ensino diferenciado consegue chegar a cada criança motivando-a (Tomlinson, 2008).

Praticando a diferenciação pedagógica, também o docente tem um papel fundamental, sendo este proporcionar às crianças um ambiente de inclusão, onde todas têm o direito de serem ouvidas, valorizadas, aceites pelos outros e

pela comunidade escolar independentemente das suas diferenças (Stainback, & Stainback, 1999), pois todas as crianças têm o direito à educação, dando-lhe a oportunidade de elevar o nível de aprendizagem e conhecimentos (Declaração Salamanca, 1994) ou seja, todas têm o direito à “igualdade de oportunidades” (Santos, 2007, p. 45).

Cabe essencialmente ao docente ter consciência e aceitar as diferenças individuais de cada criança (Ribeiro, 1993). A inclusão pode-se fazer sentir nas pequenas brincadeiras entre crianças, na interação entre criança-criança e criança-adulto, na sua participação e na forma como se relaciona com os outros nos trabalhos de grupo (Kron, Serrano & Afonso, 2006).

A escola como comunidade educativa, pretende que todos os agentes atuem numa perspetiva de inclusão, as famílias também são um elemento fundamental na educação das crianças e no processo educativo. Segundo Kron, et al., (2006) o envolvimento das famílias nas atividades das crianças são ações promotoras ao desenvolvimento e aprendizagens dos seus educandos, neste sentido é importante envolver as famílias nas atividades desenvolvidas ao longo dos anos. Nesta perspetiva, é crucial também ser a escola e os docentes a explicar à família os modelos, procedimentos e os objetivos a desenvolver de forma que estes possam participar ativamente (Morgado, 1997) e, neste sentido, encorajem os pais/família a participar na vida escolar da criança (Declaração de Salamanca, 1994).

Durante a sua ação, o professor/educador tem de lidar com o sucesso e insucesso inerente à sua prática e é neste momento que deve refletir sobre a sua intervenção, tomando consciência da sua prática, tem de ser “capaz de agir, de analisar, avaliar e de modificar a sua ação, produzindo um saber reflexivo e renovado” (Teixeira & Ludovico, 2007, p. 61), construindo estratégias para que levem as crianças a progredirem (Teixeira & Ludovico, 2007).

Conclui-se assim que os referentes teóricos refletem sobre a educação, no entanto em cada nível educativo há especificidades que serão tidas em conta nos pontos seguintes.

2.2.O PAPEL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

É na EPE que as maiores alterações se têm sentido, visando o melhoramento desta prática, tanto para as crianças como para os profissionais de educação.

No Jardim de Infância (JI), o papel do educador é enveredar por um sistema educacional inclusivo, onde proporciona a todas as crianças o direito de participar de igual forma independentemente das suas capacidades, objetivando que cresçam traçando relações fortes com os outros e a sociedade, proporcionando experiências de aprendizagens significativas (Kron, et al, 2006). É importante que cada criança se desenvolva e seja aceite pelo grupo mesmo com os seus condicionalismos, pois todas as crianças têm direito à educação e a ser respeitada pelo outro (Declaração de Salamanca, 1994).

Sobre a prática do educador na sala de atividades, em 2016 saiu uma nova versão das OCEPE, onde sofreram algumas alterações em relação às anteriores. Segundo Lopes da Silva, (2016) “os jardins-de-infância não servem para classificar meninos.”, neste sentido percebe-se que as crianças em EPE não devem ser avaliadas nem por palavras, pois cada criança tem um ritmo diferente de aprendizagem e o importante é o progresso dela ao longo do tempo. Durante o progresso da criança, esta tem de participar na sua avaliação formativa, podendo dizer o que fez, com quem fez, refletindo se podia fazer de outra forma ou melhorar, fazendo portefólios, entre outros, no entanto a criança tem sempre de ser envolvida no processo de aprendizagem (Lopes da Silva, 2016).

Sendo as OCEPE uma referência para educadores de infância, estas seguem algumas perspetivas defendidas pelos modelos de High Scope, Maria Montessori, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM), dos quais abordarei, reforçando os aspetos mais desenvolvidos na prática de cada um.

O currículo High Scope, que foi iniciado na década de 60 por David Weikart, tornando-se assim o presidente da Fundação de Investigação Educacional High Scope. David Weikart, psicólogo, trabalhou com crianças com NEE, ele não queria que fosse somente a aprendizagem das boas maneiras, bons costumes e o desenvolvimento socio emocional, por estas razões sentiu necessidade de criar um programa que desenvolvesse as crianças para a entrada na EPE (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Com o desenvolvimento desse currículo, este autor sentiu necessidade de alterar os seus objetivos, que foi sendo influenciado por contributos da teoria de Piaget e Smilansky no que refere à construção de uma rotina diária e do processo de planejar-fazer-rever, chegando à última fase deste currículo. Este modelo é utilizado nos Estados Unidos da América e da Europa, incluindo Portugal. Este modelo tem sofrido alterações até aos dias de hoje (Oliveira-Formosinho, et al, 2013).

O modelo High Scope tem como princípio que a criança aprenda pela ação, à medida que explora e experimenta, pois assim, ela constrói o seu conhecimento compreendendo o mundo através da interação com os objetos, a sociedade, as ideias e os acontecimentos (Oliveira-Formosinho, et al, 2013).

Este modelo valoriza a rotina diária da criança, pois a partir desta a criança sente-se segura, independente, organiza o seu tempo, toma decisões, aprende ativamente, faz escolhas e resolve os problemas sozinha, tornando-se mais autónoma (Formosinho, 1998).

Surgem também três elementos chave, sendo considerados fundamentais deste modelo: o tempo de planeamento; o tempo de trabalho e o tempo de revisão e reflexão. No tempo de planeamento a criança envolve-se mais nas experiências de aprendizagem e define planos mentais (Hohmann & Weikart, 2011), bem como sente-se responsável; tem noção do seu tempo; autoconfiante e desenvolve a capacidade de linguagem; articula as suas ideias, escolhas e decisões (Brickman & Taylor, 1991). Em relação ao adulto este deve desenvolver experiências e fazer propostas de atividades (Formosinho, 1998), deve também compreender o processo de planeamento

de cada criança, sabendo ouvir e dialogar. Deve ter em atenção as ideologias da criança, planeando a ação num ambiente descontraído e de proximidade (Hohmann & Weikart, 2011).

No que refere ao tempo de trabalho, a criança deve-se sentir empenhada, entusiasmada, concretizando ideias de forma construtiva. Quanto ao adulto, este deve autoavaliar as ideias das crianças; apoiar na resolução dos problemas; incentivar a interação entre crianças (Brickman & Taylor, 1991) supervisionar o trabalho das crianças nas diferentes áreas não interferindo nas suas ações (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente ao tempo de revisão este serve para as crianças relembrem as experiências e escolherem as que pretende recontar, construindo uma compreensão pessoal daquilo que fizeram. Já o educador cria um ambiente calmo e acolhedor, disponibilizando à criança materiais e experiências interessantes e envolvendo-a num momento lúdico de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011).

Os tempos de recreio, de pequenos e grandes grupos e os tempos de transição, envolvimento com as famílias, também são de igual forma importantes pois proporciona experiências significativas e uma aprendizagem ativa, brincam livremente (Hohmann & Weikart, 2011) proporciona diversas potencialidades ao desenvolvimento da criança; dá-lhe liberdade de tomar decisões (Seves, 2015).

O papel do adulto na sala de atividades perante as crianças é apoiá-las e guiá-las através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011)

Na abordagem ao método de Maria Montessori, este caracteriza-se pelo uso de materiais pedagógicos como recurso à aprendizagem da criança. Maria Montessori, médica psiquiatra, ao longo da sua carreira foi trabalhando com crianças, neste sentido, procurou meios para o desenvolvimento das crianças através de brincadeiras (Silva, 1939).

Este método coloca as crianças como o centro de todas as atividades, procurando responder aos seus interesses e necessidades. Este método

também foi pensando para que a criança compreenda o seu papel na sociedade, podendo agir com responsabilidade, respeitando e valorizando a sua cultura e as dos outros, por sua vez este método também propõe atividades diversas e liberdade para as realizar, bem como mobiliário e materiais próprios adequados ao tamanho da criança, objetiva-se que o ambiente esteja organizado para os interesses da criança e não para o adulto (Silva, 1939).

Para o educador, a criança tem de ser escutada, respeitada e este deve conhecer as necessidades e interesses de cada uma de modo a promover a autonomia, liberdade e obtenção do conhecimento (Silva, 1939).

À semelhança de outros modelos, também Montessori defendia que os três pilares importantes para a aprendizagem da criança é o adulto, a criança e o ambiente preparado, que é aquele que se envolve com o aprendente (Silva, 1939). Com a partilha tanto a criança como o adulto se desenvolvem (Montessori, 1972), sendo o docente apenas um guia, “guia a utilização do material, (...), ao facilitar e esclarecer todo o seu trabalho. Dá assim ajuda necessária para que o desenvolvimento intelectual se processe com segurança e rapidez” (Montessori, 1948, p. 155).

É necessário que o ambiente esteja preparado para as necessidades das crianças pois “cada pessoa sente, na vida prática, a necessidade fundamental de captar com a exactidão os estímulos do ambiente” (Montessori, 1948, p. 143). É também essencial que a organização do ambiente estimule e ofereça à criança recursos para a sua aprendizagem, para tal o educador de infância deve conhecer e estudá-los (Montessori, 1948). Entende-se por ambiente preparado aquele que é “delineado para ajudar as crianças a adquirirem um sentido próprio, um autodomínio do seu ambiente” (Lagôa, 1981, p.32).

Maria Montessori criou materiais simples, esteticamente apelativos para a criança, realistas, bem estruturados para que a criança possa manusear, experimentar, interrogar e racionar e cada jogo é um problema a ser resolvido. Neste sentido a criança pode explorar, investigar e pesquisar, aprendendo por si própria e ao seu ritmo (Silva, 1939).

Entende-se assim que a criança se desenvolve com os dois pontos anteriores, ou seja, com a pouca intervenção do adulto, num ambiente preparado para as suas necessidades (Montessori, 1965).

Na sala de atividades desenvolve-se ainda o modelo curricular Reggio Emília que surge em Itália, na cidade de Reggio Emilia, pela necessidade dos pais das crianças em idades EPE quererem ter um espaço educativo para estas. Com este objetivo juntaram-se e construíram a escola, este apoio e esta união, bem como as dificuldades sentidas, fundaram um dos pilares do currículo, a colaboração entre pais, crianças e professores, procurando desta forma dar resposta a todas as necessidades das crianças para que estas aprendam com os adultos e possibilitem aos adultos aprenderem com elas (Oliveira-Formosinho, et al, 2013).

À semelhança do modelo de High Scope, também se pretendia uma educação onde a igualdade de oportunidades prevalecesse como principal objetivo. Loris Malaguzzi, interessa-se por este modelo e o seu objetivo era compreender as crianças e conhece-las, focando-se nas necessidades delas, compreendendo ainda que os relacionamentos são a maior dimensão do desenvolvimento “como resultado desses relacionamentos, as crianças em nossas escolas têm o privilégio incomum de aprender através de suas comunicações e experiências concretas.” (Edwards; Gandini & Forman, 2016, p. 75), sendo as crianças as protagonistas das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento, chegando assim ao ponto de partida deste modelo curricular (Oliveira-Formosinho, et al, 2013).

Relativamente ao mobiliário, este tem de ser pensado para a criança de modo a que esta se sinta incluída no espaço da sala de atividades e que a agrade visualmente, despertando vontade e conforto pelo espaço (Oliveira-Formosinho, et al, 2013).

A criança é ativa, competente, constrói o seu próprio conhecimento nas interações e relações com os outros, crianças, adultos/educadores e família, estes são os três protagonistas do processo educativo da criança e são estes que ajudam as crianças nas suas dificuldades de forma que esta adquira

conhecimentos e ultrapasse obstáculos. Nesta relação com os outros, as crianças têm de saber respeitar o outro, criando assim um ambiente de inclusão, uma vez que todos são detentores de conhecimento, assim o grupo torna-se rico em conhecimentos, inteligência e as dificuldades são partilhadas pelo grupo (Oliveira-Formosinho, et al, 2013).

Considera-se o trabalho de grande grupo, pequeno ou pares indispensáveis e essenciais ao desenvolvimento cognitivo, pois as crianças são estimuladas a dialogar, comprar, negociar, resolver problemas (Oliveira-Formosinho, et al, 2013).

Neste sentido a criança é o centro de todo o processo de desenvolvimento, podendo a família, o educador e todo o espaço envolvente ajudarem na construção dos conhecimentos (Oliveira-Formosinho, et al, 2013).

Baseando a nossa prática também no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), será ele um modelo a refletir, uma vez que visa uma sociedade democrática e solidária entre indivíduos. Este modelo valida a aceitação dos valores sociais, procurando que na sala de atividades tanto o educador como as crianças tenham liberdade e autonomia na tomada de decisões, ativando o envolvimento do grupo (Folque, 2012).

O MEM reflete na prática, uma vez que organiza o grupo de crianças de diferentes idades, ou seja, grupos heterogêneos, desta forma Folque (2012) considera que esta condição “visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças” (p. 53). Tal como Kron, et al. (2006) defendem que a heterogeneidade torna-se uma vantagem para o desenvolvimento das crianças e desperta para as verdadeiras diferenças no grupo no qual as crianças se deparam. Neste sentido, cabe ao educador aceitar todas as crianças atendendo às capacidades de cada um, encorajando-as a ultrapassar as suas dificuldades e proporcionando aprendizagens significativas a cada uma.

Quando a criança não se considera capaz de realizar alguma atividade sozinha ela pede ajuda a outras crianças partilhando experiências e materiais. Este modelo proporciona à criança momentos de trabalho de grande grupo,

momentos de pequenos grupo e individual, promovendo desta forma uma interação e entreaajuda entre crianças e entre criança e educador (González, 2002).

Em relação aos conhecimentos prévios da criança, este modelo valoriza todas as vivências da criança, dando a oportunidade de serem partilhadas aumentando o conhecimento do grupo (Folque, 2012).

No que concerne ao planeamento das atividades, as crianças fazem parte integrante deste processo, ou seja, elas participam ativamente, onde exprimem as suas opiniões e desenvolvem um papel ativo nas suas aprendizagens, apoiando desta forma a responsabilidade da criança (Folque, 2012).

Com as mudanças sentidas na educação, em 1978 apresentou-se pela primeira vez em Portugal a Metodologia de Trabalho de Projeto, realizada por poucos professores e educadores, no entanto ao longo dos anos tem vindo a ter especial importância nos diferentes níveis de educação. Este projeto pretende que as crianças aprendam fazendo, tendo curiosidade, levantando questões, pesquisando, trabalhando em grupo, desenvolvendo a criatividade e que sejam autónomos na resolução de problemas (Many & Guimarães, 2006), pretende-se ainda que todas as crianças participem ativamente em todo o processo (Castro & Ricardo, 1998).

O assunto que gera um trabalho de projeto é do interesse da criança, esta metodologia é importante pois a criança procura a solução das questões mas ao mesmo tempo surgem novas questões que podem suscitar novamente o interesse. Assim sendo, a criança adquire novos saberes, tendo um papel ativo e esta é construtora do seu próprio saber (Many & Guimarães, 2006).

A Metodologia de Trabalho de Projeto é desenvolvida em quatro fases essenciais, sendo elas: preparar, investigar, apresentar e avaliar, no entanto a ordem destas não é faseada, pois pode haver fases que podem ser trabalhadas ao mesmo tempo. Ao docente cabe-lhe apenas orientador apoiando na resolução de problemas, estar atento ao respeito das fases do projeto (Many & Guimarães, 2006).

Segundo Dewey (2002) e Kilpatrick (2006), esta metodologia abrange todas as necessidades do grupo, estando atentas às necessidades, aptidões, vivências e interesses, desenvolvendo e trabalhando cada aspecto, havendo uma troca de ideias entre crianças e educador. Neste sentido, esta metodologia desenvolve competências intelectuais, estimula o trabalho e cooperação entre grupos e desafia as crianças (Chard & Katz, 1997).

Segundo Vasconcelos (2011), a Metodologia de Trabalho de Projeto desenvolve-se em quatro fases. A fase I – definição do problema – esta fase define “o que queremos descobrir”, questiona-se as crianças sobre o que elas pretendem saber.

Segue-se então a fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho – define-se nesta fase o “onde vamos pesquisar” e “o que queremos fazer”, as crianças definem esta fase do projeto e com as suas sugestões é construída uma teia (Rangel & Gonçalves, 2011).

Na fase III – execução – as crianças procuram as respostas às suas questões em todos os recursos disponíveis e contam ainda com o envolvimento das famílias, sendo este bastante importante na EPE (Vasconcelos, 2011).

Por fim desenvolve-se a fase IV – resultados e produtos/ divulgação/ avaliação – esta fase permite que as crianças recordem todo o processo tomando consciência das suas aprendizagens e ações ao longo de todo o processo. Tal como se explana no capítulo III, no contexto de estágio na EPE as crianças desenvolveram todas as fases contidas na metodologia (Vasconcelos, 2011).

Todos os modelos referidos foram aplicados na prática, uma vez que as crianças em idade pré-escolar têm uma memória a curto prazo, mas há vivências que podem perdurar para a vida. Os fatores que condicionam essas memórias podem ser visados pelas experiências realizadas pelas crianças. As memórias recordadas pelas crianças são aquelas em que elas fizeram parte da ação, tornando-se aprendizagens significativas, e as experiências que são apenas visuais e de modelo transmissivo, não atribuem qualquer significado

para elas, não se recordando delas futuramente (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Durante a prática como docente em contexto EPE, é difícil não se envolver com paixão ao trabalhar com crianças, desta forma é importante salientar dois grandes momentos, trata-se da ética do cuidar e do educar. A primeira entende-se que o educador na sua prática tem sempre em conta as necessidades básicas da criança, onde a própria se tem de sentir segura, protegida e ter um bem-estar no contexto escolar, para se poder desenvolver intelectualmente (Marta, 2015).

O docente promove a ética do educar quando consegue que a criança se desenvolva nas suas aprendizagens, capacidades e comportamentos, tornando-as significativas (Marta, 2015) ou seja, aprendizagens em que é a criança a construtora do seu próprio conhecimento partindo das suas necessidades.

Estas duas éticas articulam-se no sentido em que as crianças e o educador de infância são seres aprendentes em sociedade, onde o docente tem a oportunidade de se desenvolver pessoal e profissionalmente (Marta, 2015).

Reflete-se então, que o docente estrutura as tarefas, as estratégias, os materiais, os espaços pedagógicos em função dos objetivos definidos e do grupo de crianças, ajudando-as e motivando-as no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens, tornando-se desta forma significativas (Tavares & Alarcão, 2005). Também o ambiente educativo foi tido em conta, realçando o que se considerou mais pertinente para o grupo de crianças, respeitando os seus tempos e espaços (Lopes da Silva, et al., 2016).

2.3.A AÇÃO DO DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O papel do docente numa sala de aula é de extrema importância, pois as crianças serão motivadas pelas suas ações, ou seja, as crianças têm de ser

estimuladas a pensar, a problematizar e raciocinar para que identifiquem e resolvam problemas. Para que estas características se desenvolvam, o docente deve tentar aumentar a consciência crítica nas crianças utilizando estratégias várias, podendo incentivar sempre que as respostas sejam explicadas, podendo as crianças refletirem sobre a sua intervenção (Antão, 1995). Deve também promover a articulação das aprendizagens entre a EPE e o 1.º CEB, fomentar métodos de estudos adequados a cada criança, promover a aprendizagens para o futuro (Dec. Lei 241/2001, de 30 de agosto). No entanto, para estas questões, o docente tem de dispor tempo suficiente para a criança pensar e a qualidade do seu pensamento depende sempre da linguagem e da qualidade de perguntas realizadas, bem como a utilização de estratégias que vão do interesse das crianças (Antão, 1995).

Em Portugal o 1.º CEB é o primeiro nível educativo obrigatório segundo a legislação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, este ciclo compreende que contemple quatro anos, sendo um ensino de aprendizagem global lecionado por um docente único. Durante os anos que as crianças frequentam este ciclo, é do interesse da comunidade educativa que a criança se desenvolva e descubra os seus interesses e aptidões, se desenvolva ao nível físico e motor, proporcione experiências que se desenvolva ao nível da maturidade, tornando-se uma criança com capacidade de raciocínio, espírito crítico, memória, criatividade, autonomia, que se desenvolva no sentido moral, sensibilidade e estético, promovendo para uma harmoniosa relação para consigo próprio, para com os outros e a sociedade em que vive (DEB, 2004). A LBSE sugere ainda que nesta segunda etapa do nível educativo seja disponibilizado a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira (Idem, Artigo 7º).

A fim a desenvolver estas capacidades nas crianças, surge a matriz curricular do 1.º CEB desenvolve as áreas a serem abordadas neste nível educativo, sendo elas Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, acrescentando ainda o Inglês, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar como currículo obrigatório nos terceiros e quartos anos

de escolaridade. Analisando este documento, podemos ainda perceber que em cada área curricular está descrito o número de horas semanais que o docente deve proporcionar às crianças, podemos então refletir que Português e Matemática são as áreas que dispõem de mais carga horária com sete horas semanais cada uma, Estudo do Meio e Expressões Artística e Físico-Motoras com o mínimo de três horas semanais, Apoio ao estudo e Oferta Complementar no mínimo uma hora e meia e Inglês duas horas semanais (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

Relativamente à área curricular de Inglês, os docentes responsáveis por esta área curricular têm de ter habilitação profissional específica para lecionarem, o currículo contempla ainda metas curriculares de Inglês direcionadas ao 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

Quanto aos documentos orientadores e reguladores da prática do docente, podemos perceber a subvalorização que o Ministério da Educação deu às áreas de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) e Matemática, (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012 e Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) havendo dois documentos, sendo eles o Programa e as Metas Curriculares, o primeiro encontra-se dividido em domínios, conteúdos e o segundo em objetivos gerais e descritores de desempenho.

Podemos encontrar também um documento regulador direcionado à Educação para a Cidadania, que se divide em domínios, áreas e valores a desenvolver na criança. Em relação às metas de Estudo de Meio (Departamento da Educação Básica, 2004) e Expressões Artística e Físico-Motoras, encontramos um só documento regulador, dividido por blocos.

Relativamente à área curricular de Matemática encontra-se dividido em três domínios, sendo eles: geometria e medida; números e operações e organização e tratamento de dados (Bivar, et al, 2012). No que concerne à área curricular de Português a organização é semelhante, dividindo-se em quatro domínios: oralidade; leitura e escrita; educação literária – iniciação à educação literária no primeiro e segundo anos e por último, o domínio da gramática (Buescu, et al, 2015).

Quanto ao documento orientador de Estudo do Meio, pode-se encontrar 6 grandes blocos, sendo eles: bloco 1 – à descoberta de si mesmo; bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições; bloco 3 – à descoberta do ambiente natural; bloco 4 – à descoberta das inter-relações entre espaços; bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos e por último o bloco 6 – à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade (Departamento da Educação Básica, 2004).

À semelhança do programa de Estudo do Meio, também a organização curricular e programas de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica divide-se em blocos. Na Expressão e Educação Físico-Motora encontra-se a perícia e manipulação; deslocamentos e equilíbrios; ginástica; jogos; patinagem; atividades rítmicas expressivas (dança); percursos na natureza e por último a natação. Na Expressão e Educação Musical encontra-se o bloco 1 – jogos de exploração e o bloco 2 – experimentação, desenvolvimento e criação musical. Na Expressão e Educação Dramática, jogos de exploração e jogos dramáticos. Já na Educação e Educação Plástica, à semelhança das outras expressões, depara-se com a descoberta e organização progressiva de volumes; descoberta e organização progressiva de superfícies e exploração de técnicas diversas de expressão (Departamento da Educação Básica, 2004). É de salientar que alguns blocos encontram-se especificados para determinados anos letivos, bem como a realização de alguns blocos só poderá ser realizada perante as condições oferecidas pela instituição.

Paralelamente à desvalorização que se tem vindo a perceber em relação às áreas curriculares mencionadas anteriormente, percebe-se ainda que estas também têm uma desvalorização por parte dos docentes titulares da turma, pois não desenvolvem todas as expressões, deixando ao encargo dos docentes responsáveis pelas AEC, no entanto é de salientar mais uma vez que estas são facultativas e apenas as frequentam as crianças inscritas para tais atividades. Ao que é preciso repensar nestas práticas e proporcionar a todas as crianças por igual, experiências dinâmicas, criativas, dentro e fora da sala de aulas incentivando essencialmente o exercício físico.

A avaliação é contínua e sistemática, serve para se poder intervir pedagogicamente em favor das aprendizagens significativas da criança e dar a conhecer à escola, à família e aos professores sobre determinadas dificuldades, reajustando estratégias que conduzam à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (Dec.-Lei 17/2016 & Despacho Normativo n.º 1-F/2016).

A lei prevê que a avaliação seja diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira realiza-se no início do ano de escolaridade ou sempre que se considere necessário e cabe ao docente recolher informações sobre o percurso da criança de forma a perceber as suas aprendizagens, podendo desta forma adequar os recursos, materiais e as práticas educativas às características de cada criança (Abrantes & Araújo, 2002).

Entende-se por avaliação formativa o processo de avaliação contínuo e sistemático. Cabe ao docente desenvolver métodos de recolha de informação detalhada para adequar estratégias apropriadas às características das crianças (DL n.º 17/2016, de 4 de abril de 2012). Segundo Abrecht (1986) esta modalidade de avaliação é centralizada na criança, desta forma torna-se uma avaliação consciente, crítica e reflexiva.

Por último, a avaliação sumativa prevê que seja realizada no final de cada período, fazendo uma apreciação global das aprendizagens de cada criança, onde será atribuído uma classificação (DL 138/2012, de 5 de julho de 2012).

Segundo o Despacho Normativo n.º1F/2016, permite que se decida se a criança transita ou não transita de ano letivo, esta decisão é realizada conscientemente pelas avaliações finais do 3º trimestre, ou seja, uma criança só não transita se tiver nota Insuficiente nas disciplinas de Português ou Matemática e em simultâneo Insuficiente em duas das restantes disciplinas.

Estas avaliações realizadas diariamente ajudam o docente a perceber e refletir sobre a sua prática e intervir em favor da criança, se realmente se verificar que esta necessita de algum acompanhamento, este deve informar o diretor da escola sobre as suas necessidades para que este possa agir ajudando a criança (Villas Boas, 2006).

A avaliação pretende ainda apoiar as práticas educativas, permitindo ajustar o ensino, havendo diferenciação pedagógica, de acordo com as necessidades e os interesses de cada criança (Abrech, 1986 e Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, 10 de outubro).

No entanto segundo a perspetiva cognitivista, na avaliação o importante não são os resultados da aprendizagem, mas sim os processos da aprendizagem, ou seja, como a criança construiu o seu raciocínio, os seus erros. Numa perspetiva desenvolvimental a avaliação procura avaliar a evolução do progresso de cada criança (Sousa, 1990), tornando-se desta forma uma avaliação de carácter contínuo (Fernandes, 2008). Pode-se assim concluir que a avaliação permite que as crianças melhorem o “domínio de determinada competência” (Zabala & Arnau, 2010, p. 175).

Para que as crianças melhorem a sua aprendizagem é então importante referir sobre a gestão do currículo. Este tem um carácter flexível e cada escola tem autonomia na forma como elabora o seu projeto educativo (Leite, 2003), esta gestão e organização desenvolve-se de acordo com as especificidades, necessidades, interesses e valores das crianças e do meio envolvente (Diogo & Vilar, 2000). A gestão do currículo passa pela atribuição de áreas curriculares a serem lecionadas, a sua carga horária e a produção de projetos curriculares (Esteves, 2005), no entanto é importante referir que esta gestão é flexível de acordo com os documentos legais.

Ao docente compete a gestão da aula e a organização do horário, proporcionando às crianças um ambiente adequado à sua aprendizagem (Leite, 1998). É ainda importante que o docente conheça e compreenda os documentos orientadores para que desta forma possa planificar incluindo conteúdos, objetivos e as competências a serem adquiridas pelas crianças, ao atender a estas características, o docente faz uma gestão flexível da sua prática, podendo desta forma afirmar que existe diferenciação pedagógica (Tomlinson & Allan, 2002).

Posto isto, entende-se que a escola e o docente deve atender às necessidades das crianças, e uma realidade que se observou na PES foi o

interesse das crianças pelas TIC. Percebe-se então que as TIC estão cada vez mais presentes na vida da criança, e uma questão que se tem vindo a colocar é “utilizar ou não as TIC nas aulas?”, podemos afirmar que ainda existem docentes que se apoiam exclusivamente nos manuais escolares, limitando-se aos conteúdos que neles se encontram. Mas segundo a perspetiva de Ponte (2002) e Moreira (2000) as TIC aparecem como auxílio e inovação do ensino-aprendizagem e são uma ferramenta que propiciam o enriquecimento de estratégias pedagógicas, podendo ser utilizado nas diferentes áreas curriculares, sendo estas uma aproximação da escola à sociedade.

Para que as TIC sejam utilizadas na sala de aulas, os docentes devem ter uma postura reflexiva, inovadora e criativa, pois estas estratégias centram-se essencialmente na aprendizagem da e para a criança, facilitando a interdisciplinaridade (Ponte, 2002). Segundo os modelos construtivistas, a criança ao utilizar as TIC como fonte de estudo, constrói o seu próprio conhecimento e as aprendizagens tornam-se significativas (Moreira, 2000).

Na sala de aula as TIC facilitam a procura de informação, na educação tradicional a procura não é tão vasta quanto a utilização da internet, no entanto é também ela necessária (Moreira, 2000). Adaptando estas estratégias, “a relação professor-aluno pode ser profundamente alterada, sendo o computador um facilitador dessa mudança, tornando-se professor e aluno parceiros de um mesmo processo de aprendizagem” (Ponte, 2002, p. 29).

Segundo Flores, Escola & Peres (2011), a introdução das TIC nas escolas refletiu num aumento no entusiasmo, confiança e no desempenho não só das crianças, mas também dos docentes. Para as crianças, as TIC ajudaram a estimular e melhorar a motivação, a concentração, a confiança, a criatividade, o comportamento, facilitam ao nível da escrita e no cálculo mental e a capacidade do trabalho colaborativo. Verifica-se ainda que as crianças que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, com a utilização das TIC melhoram em todas as características em cima enunciadas (Flores, Escola & Peres, 2011).

Contudo, é importante salientar que a utilização destes recursos tecnológicos são importantes e motivadores, no entanto também os materiais de manipulação e exploração de atividades e dinâmicas de grupo não podem ser esquecidos, “constituindo um recurso educativo privilegiado” (Pacheco, 2001, p. 200), assim como a utilização do manual escolar, pois dentro da sala de aulas deve existir um equilíbrio da utilização dos recursos, uma vez que todas as estratégias são importantes para as crianças (Ponte, 2002), tal como se tentou desenvolver na PES e encontra-se explanado no terceiro capítulo.

É importante referir que o uso do manual é um recurso didático-pedagógico, mas não deve ser exclusivo na sala de aulas (Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto), pois deve-se usá-lo de forma criativa e crítica. No entanto nos dias de hoje ainda se observa que o manual é o único material utilizado na sala de aula, desenvolvendo uma prática transmissiva (Guimarães, 2009 e Hummel, 1988), considera-se o manual importante pois este tem imensas potencialidades que não apenas o de transmissão de conhecimentos (Santo, 2006). O manual escolar auxiliado das TIC têm um grande impacto para a motivação das crianças, pois, estas desenvolvem competências e conhecimentos mais consistentes (Pereira, 2007).

Os docentes devem perceber que o uso do manual auxiliado de outros recursos aumentam a motivação e curiosidade das crianças em quererem descobrir cada vez mais, podendo elas próprias procurarem informações que as ajudem na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo desta forma uma perspetiva socioconstrutivista (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). O docente deve servir apenas de mediador e orientador no processo de aprendizagem da criança (Morgado, 2004) durante a prática procurou-se mobilizar recursos diversificados para que fosse a própria criança construtora da sua aprendizagem.

Podemos então concluir que o docente tem de estar em constante aprendizagem, deve ser dinamizador e investigador, procurando uma autonomia na resolução de problemas existentes na sua prática (Alonso & Roldão, 2004).

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

“(…) A escola deve encorajar o desenvolvimento natural das crianças”
(Serra, 2004, p.44)

O presente capítulo apresenta uma caracterização da instituição e do contexto educativo em que a Prática Educativa Supervisionada se realizou – EPE e 1º CEB. Para além da caracterização da instituição, da sala de atividades, do grupo/turma das crianças reflete-se, ainda, sobre a metodologia de investigação utilizada nos dois contextos educativos. Só conhecendo os contextos se pode agir, planificando e atuando por forma a responder às necessidades e interesses do grupo e de cada criança de forma mais individualizada (Portugal, 1992).

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE E DA INSTITUIÇÃO

O contexto de estágio onde se realizou a PES teve lugar em uma instituição do Agrupamento de Escolas (AE), este situa-se na cidade do distrito do Porto. Esta cidade é conhecida pela sua história e boas acessibilidades, tanto a nível do comércio como de infraestruturas. Este agrupamento era constituído por cinco estabelecimentos de ensino, onde se lecionava vários níveis de ensino, desde a EPE até ao 3.º CEB, sendo que quatro são escolas básicas, duas destas têm também a EPE, sendo a quinta instituição um jardim-de-infância.

O objetivo do Projeto Educativo do agrupamento (Agrupamento de Escolas, 2017/2021, p. 7) era permitir a todas as crianças uma educação de qualidade, num ambiente democrático e de “igualdade de acesso e sucesso” (p. 7), desejava-se ainda que fosse um espaço que primasse pela partilha de experiências e valores. Pretendendo que a instituição fosse de “referência, dinâmica, integradora, concretizadora de um processo ensino-aprendizagem de qualidade” (Agrupamento de Escolas, 2017/2012, p. 7), formando cidadãos críticos e conscientes.

Para poder proporcionar aprendizagens e inculcar hábitos e costumes, o AE desenvolveu ao longo do ano letivo vários projetos educativos, que abrangem os vários níveis de educação. Em resposta às necessidades alimentares das crianças, existia o projeto “Campeões da fruta”, que abrangia as crianças do EPE e do 1.º CEB e consistia na fomentação dos bons hábitos alimentares, nomeadamente a presença da fruta nos lanches. Houve a necessidade de criar este projeto devido aos maus hábitos alimentares e lanches pouco saudáveis, ao longo do ano cada vez mais são as crianças que levam fruta para o lanche, incentivadas pelos docentes.

O agrupamento procurou ainda responder às necessidades laborais dos familiares das crianças, através de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que consistia no prolongamento do horário letivo para a permanência das crianças na escola, onde contemplava a hora da abertura das escolas, podendo as crianças chegar a partir das 7h30m, apoiava também nas horas de almoço, havendo uma cantina no interior da escola para que as crianças não precisassem de sair da instituição, estendendo ainda o horário letivo das 15h30m até às 18h, criando oportunidades aos familiares de poderem ter as crianças na escola durante o horário laboral. Pode-se assim perceber que o Agrupamento de Escolas não exclui as famílias e as crianças neste sentido, não impondo obstáculos no que diz respeito à permanência da criança na instituição, dando resposta desta forma a todas as crianças (Kron, Serrano & Afonso, 2006).

A instituição onde a PES foi realizada, caracteriza-se por ter estruturas recentes, desde 2012, na reestruturação da instituição, esta contemplava 26 salas, onde 20 destas eram destinadas a crianças do 1.º CEB e seis salas para crianças da EPE. Atendendo ainda às necessidades das crianças e docentes, existiam salas destinadas às atividades/aulas de Expressão Musical e encontrava-se, ainda, um pavilhão gimnodesportivo para as atividades/as aulas de Expressão Motora.

No piso superior existia uma grande biblioteca, equipada com vários computadores, um retroprojektor, mesas para trabalhos de grandes e pequenos grupos e estantes com diferentes livros divididos por anos de escolaridade e temas. É ainda importante referir que todos os docentes e crianças podiam utilizar a biblioteca, mas durante o horário letivo e para melhor organização, todos os docentes tinham um dia e hora disponível para a sua utilização, o que limitava a realização de algumas pesquisas. Numa perspetiva de incentivar e inculcar hábitos de leitura nas crianças, a escola continha ainda um projeto em vigor, “Vai e vêm”, que tinha como finalidade as crianças escolherem um livro e levarem para casa para que fosse lido, por eles (1.º CEB) ou pelos familiares (no caso das crianças da EPE), ou seja, através do projeto incentivar o momento de leitura de pais e crianças.

Por fim, refletindo sobre o espaço exterior disponível para as brincadeiras ao ar livre, este encontrava-se dividido em dois grandes espaços, um direcionado ao 1.º CEB onde existia um campo de futebol e uma grande área com cobertura podendo acolher as crianças em dias de chuva, e caracterizava-se por ter uma pequena área de espaços verdes. Relativamente ao espaço exterior destinado às crianças da EPE, era maioritariamente constituído por espaços verdes, poucas áreas cimentadas e nenhuma área coberta, o qual dificultava as crianças de o usufruir em dias de chuva.

Concluída assim a contextualização da instituição onde se realizou a PES, refere-se em seguida o ambiente de cada nível educativo.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ambiente educativo estava organizado de acordo com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde se pretendia o desenvolvimento das crianças segundo as áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Em cada uma destas áreas pretendia-se que a criança construísse e promovesse o desenvolvimento cognitivo, motor, desenvolvimento social e afetivo positivo e harmonioso.

Relativamente à estrutura das salas de atividades a organização do espaço foi pensada de forma que houvesse espaços amplos, boa luminosidade natural, vários materiais organizados por categorias e de fácil acesso às crianças, proporcionando-lhes ambientes ricos e estimulantes que desta forma potencializem o desenvolvimento global do grupo e de cada criança.

Para uma melhor organização do grupo, a sala de atividades estava dividida por áreas: a área das expressões, onde as crianças podiam pintar, recortar, moldar, desenhar, fazer colagens e recortes, encontrando-se ao lado numa mesa todos os materiais necessários. Esta área era importante para as crianças, pois desenvolvia a motricidade fina, a criatividade, a imaginação e o raciocínio pois são materiais manipuláveis, uns mais estereotipados, outros reutilizáveis e, ainda, naturais recolhidos no espaço exterior (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). A área biblioteca/ escrita, encontrava-se perto das janelas para que houvesse uma boa visibilidade, bem como numa zona da sala calma e confortável, nesta área as crianças através das imagens faziam a sua leitura inventando histórias, desenvolvendo várias competências como a imaginação, a criatividade, o gosto pelos livros (Hohmann & Weikart, 2011) no entanto esta área era pequena, e tinha pouca diversidade de livros, pois as crianças tinham acesso à biblioteca da escola. A área dos jogos de construção, acolhimento e garagem estava bem identificada na sala de atividades, pois

tinha um tapete colorido onde as crianças podiam estar sentadas a ouvir histórias, partilhar ideias e vivências, conversar em grande grupo, cantar e ou fazer jogos. A partilha de ideias e vivências entre crianças é importante, pois é nestas idades que elas aprendem a expressar-se sobre as suas escolhas, direitos, deveres, planos, decisões, necessidades, exprimem sentimentos, participam em atividades de grupo e sensibilizam-se pelos interesses, necessidades e sentimentos dos outros (Silva et al., 2016).

Na sala de atividades, podia-se encontrar ainda a área do jogo simbólico/faz de conta, que era constituído por um quarto e uma cozinha das bonecas, onde tinha vários materiais disponíveis, representativos e reais dos objetos e alimentos do dia-a-dia. Perto desta, podia-se encontrar uma mesa, intitulada como área das ciências, que foi criada para responder à curiosidade e incentivar ao espírito científico das crianças. Neste espaço encontrava-se vários objetos, como frascos, lupas, recipientes, onde as crianças depositavam elementos da natureza que encontravam no jardim da escola ou traziam do espaço exterior à escola.

Além destas áreas, na sala de atividades estava bem presente a área de jogos que pretendiam desenvolver o raciocínio lógico, concentração, memorização, a motricidade fina, a seriação e a classificação. As crianças tinham ao seu dispor jogos de construção, dominós, puzzles, jogos de encaixe, jogos de matemática, jogos de associação entre outros.

Relativamente aos projetos a desenvolver, em paralelo com o projeto “Campeões da Fruta” existia o projeto da escola para o EPE “Crescer a descobrir”, este pretendia que fossem abordadas algumas temáticas, dividindo-se por períodos. No primeiro período o projeto intitulava-se de “Eu e os outros” onde era pretendido a abordagem ao corpo, a identidade da criança, os alimentos, regras e valores e a família. No segundo período “A minha Terra” pretendia-se que as crianças reconhecessem o local onde viviam, a sua habitação, conhecessem algumas profissões e serviços. Por último, no 3º período, era esperado que as crianças conhecessem mais sobre os animais e plantas, o ambiente e recursos da natureza. No entanto, esta

organização estava sempre de acordo com os interesses das crianças no momento, podendo ser alterados.

O grupo de crianças onde se realizou a PES na EPE, era constituído por 23 crianças, sendo 14 do sexo masculino e nove do sexo feminino, e caracterizava-se por ser um grupo heterogéneo, uma vez que tinha idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, as duas crianças com dois anos de idade eram crianças condicionais, completando ainda os três anos de idade até ao fim do mês de outubro, duas crianças de cinco anos completam os seis anos de idade até ao fim civil (2017).

A educadora já acompanhava 11 crianças do ano letivo anterior, nove dessas crianças ingressavam no próximo ano letivo no 1.º CEB. Podia-se observar que as crianças estavam integradas no grupo e acompanhavam as rotinas diárias, construídas com e por elas, no entanto percebia-se que algumas crianças ainda sentiam dificuldade em respeitar as regras da sala de atividades. Apenas uma criança de quatro anos não frequentou nenhuma instituição no ano letivo anterior, sentindo várias dificuldades em respeitar as regras da sala de atividades bem como a socialização em grupo, não se integrando com as outras crianças. A entrada para o jardim de infância (JI) nestas idades é importante pois é quando as relações interpessoais se desenvolvem e as crianças aprendem a gerir conflitos, fazer escolhas, planos, participar nas rotinas de grupo, e no caso desta criança, esta gestão estava a ser complicada, pois só naquele momento é que começava a ter necessidade de se relacionar com os outros (Brickman & Taylor, 1991).

As crianças nestas idades percebem a constituição do dia devido às suas rotinas diárias, neste sentido é importante estabelecer dias e momentos deste para a concretização de alguns momentos importantes (Hohmann & Weikart, 2011).

Apesar de ser um grupo heterogéneo, as crianças partilhavam interesses, no entanto sentia-se a diferença de idades no que dizia respeito ao desenvolvimento físico e psíquico, nomeadamente a autonomia nas suas ações.

O grupo de crianças definia-se por ser curioso, dinâmico e revelava grande interesse pela área do conhecimento do mundo, nomeadamente pela área das ciências, experiências e tudo que estivesse relacionado com a vida animal. Algumas crianças de três e quatro anos revelavam algum egocentrismo, repetindo várias vezes o seu ponto de vista, e não partilhando os brinquedos com os outros e tinham ainda alguma dificuldade na espera pela sua vez para falar e ouvir ou outros.

Este grupo de crianças interessava-se ainda por jogos dramatizados e histórias, onde se sentiam envolvidos e a utilização de adereços motivava-os.

Percebia-se que algumas crianças revelavam grande dificuldade nas atividades de desenvolvimento da motricidade fina, como por exemplo o pegar no lápis, na tesoura, manuseamento dos pinces, entre outros. Bem como dificuldades ao nível do conceito de número nomeadamente a cardinalidade, pois não sabiam contar e não associavam o objeto ao número, revelavam de igual forma dificuldades nos padrões.

Ao nível da linguagem oral, o grupo integrava crianças com alguma dificuldade na dicção, sendo por vezes difícil de entender as mensagens, assim como crianças que ainda tinham dificuldades na organização de ideias no discurso oral. Talvez estas dificuldades estivessem associadas ao facto da heterogeneidade do grupo.

Dada a caracterização do grupo, o adulto tem de ter sempre presente que “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 9). O educador deve apoiar e guiar as crianças através das experiências já vivenciadas procurando torna-las em aprendizagens significativas através da sua ação (Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito ao contexto familiar do grupo de crianças, as idades dos pais oscilavam entre os 28 e os 49 anos e sabia-se que maioritariamente a escolaridade dos pais era o ensino secundário (13) e oito teriam o ensino superior, dois teriam frequentado o ensino médio, seis completariam até ao

9.º ano de escolaridade e apenas um completou até ao 6.º ano. Conseguiu-se ainda perceber que 22 pais se encontravam numa situação profissional favorável, no sentido que eram efetivos, seis encontravam-se desempregados e apenas um a contrato a prazo, não se obteve a situação profissional de um docente por falta de resposta, salienta-se que só se conseguiu obter os dados de 15 contextos familiares.

Importa ainda referir as interações entre educador, assistente operacional, famílias, sendo um aspeto fundamental para a aprendizagem da criança. É pois através da comunicação e colaboração entre indivíduos, mostrando e percebendo diferentes pontos de vista que a criança desenvolve e adquire aprendizagens significativas (Folque, 2014). Deste modo a educadora fazia questão de informar as famílias e pedir a sua colaboração e a sua participação para uma grande parte das atividades/projetos para que os pais acompanhassem o percurso educativo dos filhos. Apesar de todos os dias a educadora acompanhava um pequeno grupo de crianças aos seus encarregados de educação, onde comunicava com eles, também não dispensava das reuniões periódicas ao longo do ano letivo. Deste modo tornava-se importante que ambos interagissem dando o seu contributo, promovendo uma boa prática educativa (Lopes da Silva, et al., 2016).

No que concerne à organização do ambiente educativo, é importante refletir que “as crianças não devem estar sujeitas a grandes discrepâncias entre os ambientes educativos (...) pelo que os [educadores] e pais deverão encetar esforços de aproximação” (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990, p. 18), desta forma os adultos devem proporcionar atividades que desenvolvem a autoestima da criança para que “se tornem cada vez mais capaz de adquirirem competências por si próprias” (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990, p. 17). Segundo as OCEPE, o educador deve ainda proporcionar às crianças diversas formas de relacionamentos, estas tornam-se essenciais para o desenvolvimento das suas aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma cabe ao educador fomentar atividades com fim a promover interações

positivas entre adultos e crianças (Lopes da Silva, et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2011).

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

A prática supervisionada no 1.º CEB foi desenvolvida no contexto educativo do 4º ano de escolaridade. Através de uma observação participante e não-participante foi possível caracterizar a turma de forma a conseguir uma prática viável e consistente nas atividades a desenvolver.

O grupo era constituído por 21 crianças, sendo 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino e apresentavam uma faixa etária compreendida entre os nove e os 10 anos de idade. Nenhuma criança estava identificada com NEE, no entanto existiam três crianças com apoio individualizado a matemática. Entre este grupo de crianças, duas foram eleitas a delegada e o subdelegado da turma, numa perspetiva de representar o grupo sempre que necessário, esta eleição foi realizada no início do ano letivo através do voto não secreto.

Atendendo ao desenvolvimento das crianças, percebeu-se que era um grupo heterógeneo, tanto nas características de cada um como ao nível da participação. Era um grupo de crianças muito participativas, autónomas, críticas, eram respeitosas, as suas intervenções eram pensadas, coerentes e maioritariamente sabiam defender o seu ponto de vista, no entanto havia exceções, que devido à insegurança e distração, quando o adulto se dirigia a elas, não falavam, o que resulta na falta de aquisição de conhecimentos. Quando se aborda a questão da participação das crianças na sala de aula, esta é fortemente valorizada e importa potenciá-la em termos pedagógicos (Morgado, 1997).

Ainda em relação ao grupo de crianças, ao nível das áreas de conteúdos, o aproveitamento global era satisfatório e mostravam empenho e organização

nas atividades desenvolvidas. No entanto percebeu-se que a Matemática era a área de conteúdo com mais negativas, no entanto não era só nas fichas de avaliação que se percebia essa dificuldade, mas também na participação em sala de aula, maioritariamente as crianças não tinham conhecimentos anteriores adquiridos o que posteriormente dificultava na compreensão de novos conhecimentos. As crianças nestas idades não têm consciência que a aprendizagem ocorre na sala de aula e tentam compensar o estudo em casa, no entanto o que elas não percebem é que estar concentrado na aula ajuda a compreensão de como organizar o seu próprio estudo, o que em casa dificulta todo o processo (Silva & Sá, 1997).

Ao longo das observações e intervenções, a díade pode perceber que o trabalho colaborativo em pequenos grupos e ou a pares é regular e é um dos interesses das crianças. Este funciona muito bem em crianças com dificuldades, com fraca motivação e/ou medo de errar, estes trabalhos são importantes para elas pois criam um ambiente mais descontraído e conseguem exprimir melhor as suas ideias, quando falham a responsabilidade não é individualizada mas sim do grupo, o que faz diminuir a pressão do erro (Ferreira & Santos, 2000). Em relação ao docente, deve estimular, compreender as relações grupais e observar segundo as necessidades observadas (idem).

Pode-se também perceber que as crianças tinham um enorme interesse por descobrir informações novas, curiosidades ao nível da cultura geral, aproveitando o facto de também se interessarem pelas TIC, todas as curiosidades eram pesquisadas por elas utilizando o computador.

Um aspeto já referido foram as relações grupais, importa então referir que a relação entre crianças na sala de aula era de entreajuda, no entanto durante as observações pode-se perceber que havia crianças que se sentiam inibidas por pensarem que podiam receber algum comentário de algum colega menos positivo (o que por vezes acontecia) e devido a esse facto pouco ou nada participavam. Relativamente à docente, sempre que se apercebia dos

comentários fazia a criança perceber que todos têm o direito de errar, reprovando a sua atitude e incentivando a ajuda e compreensão de todos.

Referente à sala de aula, esta caracterizava-se por ter três grandes janelas numa das paredes, onde a luminosidade natural era evidente. As outras paredes da sala tinham alguns trabalhos e materiais didáticos afixados, com informação necessária para as crianças a poderem consultar sempre que o pretendessem. Estes encontravam-se afixados por áreas, existindo a área do Português, onde se podia encontrar alguns materiais didáticos como os conectores discursivos, classes de palavras, verbos, adjetivos, bem como alguns trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

Existia também a área do Estudo de Meio, onde despendia de informações sobre o esqueleto humano, músculos, pele, o mapa de Portugal e da Europa, uma lista das dinastias e a representação do sistema solar.

No fundo da sala, no placar encontravam-se as áreas de expressões, Cidadania e Matemática, estas estavam devidamente identificadas, e em todas as áreas sempre que alguma criança fazia alguma pesquisa era recorrente afixarem junto da respetiva área.

A sala de aula estava pouco equipada ao nível de tecnologias, havendo apenas um computador, existia ainda um videoprojector que servia todas as salas do 1.º CEB, necessitando haver uma boa organização do tempo a ser utilizado, podia-se ainda encontrar um quadro de lousa. Em relação a arrumação existia apenas uma estante, onde contava com alguns livros infantis adequados às idades das crianças em questão que eram utilizados sempre que estas o desejassem.

A disposição das mesas da sala de aula era organizada em filas com as crianças sentadas duas a duas, esta apesar de poder ser flexível, segundo Ferreira & Santos (2000), era a que menos permitia o contacto ocular e interação entre as crianças, do que na disposição em U ou em círculo, como acontecia nos anos anteriores, tendo em conta a autonomia da docente estagiária e a área da sala, ao longo da PES procurou-se diversificar o espaço e alterar a disposição das mesas.

Algo evidente na sala de aula eram as regras do bom funcionamento das aulas e em sociedade e as rotinas diárias. Todos os dias de manhã, aquando da entrada das crianças na sala de aula, dirigiam-se para as suas secretárias e sabem que a aula começava pela escrita do sumário, todos os dias uma criança (pela ordem numérica) ia ao quadro fazer o registo escrito do mesmo, para que pudesse ser copiado para os cadernos diários. Ao lado do quadro de lousa, existia ainda um calendário de íman, onde se atualizava o respetivo mês, o dia da semana, o dia do mês e o tempo atmosférico.

Todas as segundas feiras, após a escrita do sumário as crianças que o desejassem, partilhavam com o grupo acontecimentos e experiências que ocorreram durante o fim de semana e que consideravam significativas.

Tal como já tinha sido referido na EPE, também o 1.º CEB desenvolvia-se o projeto Campeões da Fruta, no entanto pode-se observar que eram poucas as crianças que mantinham o hábito de comer fruta aos lanches, verificava-se ainda que as crianças não eram tão incentivadas pela docente na sala de aula, nem pelas famílias que continuavam a mandar lanches pouco saudáveis, ao contrário do que se observou na EPE.

Em paralelo, esta turma desenvolveu ainda o projeto Eco-Escolas, com o tema: água. Este tema foi escolhido pela docente cooperante, pois ia ao encontro da matéria a lecionar em Estudo do Meio, podendo regularmente fazer um paralelismo entre as duas.

Quanto ao horário da turma, apesar de este estar afixado e visível na sala de aula, nunca era cumprido na íntegra, pois este pode e deve ter um carácter flexível, uma vez que o docente deve ser sensível ao ponto de aproveitar as oportunidades que surgem por parte das crianças (Ferreira & Santos, 2000) e como profissionais de educação nunca devemos ser estanques numa área curricular, mas articular todos os saberes, no entanto a carga horária semanal cumpre a matriz regulada pelo Ministério da Educação. Para além das componentes do currículo obrigatórias, existem ainda as AEC (Aulas Extra Curriculares), estas no 4.º ano de escolaridade têm uma carga horária superior a três horas e não podem exceder as cinco horas e 30 minutos

semanais (Dec. Lei nº. 179/2014). Cabe aos agrupamentos de escolas definirem as áreas a incluir no currículo, o AEIDM no seu currículo para além das áreas curriculares obrigatórias, engloba ainda a Expressão Musical (EM), Expressão Físico-Motora (EFM), Expressão Lúdica (EL), frequentam estas aulas 11 crianças.

O Agrupamento de Escolas além das AEC, ainda proporcionava a Componente de Apoio à Família (CAF), esta foi criada para poder ajudar as famílias no horário de entrada e de saídas das crianças do recinto escolar, tal como a AAAF na EPE. A CAF oferece um conjunto de atividades que asseguravam e acompanhavam as crianças, preferencialmente, segundo o Diário da República, 2ª série, 2015, a CAF não se deveria desenvolver na escola, no entanto quando há falta de instalações, a escola deve assegurar este direito às crianças. Sendo as famílias um elemento importante na educação das crianças, também estas têm de se sentir incluídas na escola.

Relativamente ao contexto familiar de cada criança da turma onde se realizou a PES, o nível socioeconómico era médio e a situação profissional de momento era ativa e as habilitações literárias eram iguais ou superiores à escolaridade obrigatória. No entanto devido a fatores externos, a escola tentava sempre responder às necessidades das famílias e dispunha de uma ajuda da Ação Social para o fornecimento de material escolar, seis crianças dispunham do Escalão A, onde obtinham manuais escolares gratuitos e foi atribuído a três crianças o Escalão B, onde os familiares receberam um apoio económico para a compra de material escolar, as crianças cujos foram atribuídos os escalões, tinham ainda direito à refeição diária na cantina (Diário da República, 2.ª série, n.º 148, 2015).

Referindo agora um dos pontos importantes na prática do docente, a troca de informações entre professor e encarregado de educação é uma mais valia e muito importante para o aproveitamento e interesse da criança.

O horário de atendimento destinado aos encarregados de educação foi estabelecido no início do ano letivo, e tinha duração de uma hora semanal, sendo esta à sexta-feira das nove horas às 10 horas.

Apesar do horário do atendimento presencial ser no horário laboral de alguns encarregados de educação, tornava-se impossível de comparecer, o que condicionava a troca de informação. Desta forma, o contacto estabelecido entre os adultos acontece regularmente por e-mail, esta não devia acontecer só para informar de aspetos menos bons, mas também dos aspetos bons, uma vez que a troca de conhecimentos (professor para a família e da família para os professores) sobre a criança é uma vantagem para ela e para a escola. Este contacto regular para a troca de informações desperta na criança motivação e sucesso, pois sente-se apoiada pelo interesse da família (Morgado, 1999).

Após desenvolver a prática educativa nos dois contextos, a docente estagiária apercebeu-se de contrastes que eram facilmente identificados. Constatou-se então que uma das maiores diferenças era a forma como a sala de atividades e a sala de aula se encontravam organizadas. Sendo que a sala de atividades estava organizada por áreas, que iam ao encontro do interesse das crianças, neste espaço as crianças movimentavam-se livremente, comunicavam entre si, exploravam tudo o que se encontravam à sua volta, as paredes eram decoradas com trabalhos realizados pelas crianças. Já no 1.º CEB, a movimentação estava mais condicionada, tendo de haver sempre uma razão para as crianças se levantarem, pois passavam a maior parte do seu dia escolar na mesma posição (sentados), os lugares eram fixos e as interações entre pares não eram tão propícias, nas paredes podíamos encontrar materiais de apoio às áreas de conteúdo.

Podia-se também apontar como um contraste evidente o currículo em ambos os contextos. Na EPE o documento orientador utilizado pela docente era as OCEPE, que dava a possibilidade de ser gerido de uma forma flexível. Já no 1.º CEB, a docente deparava-se com as metas e os programas de cada área curricular, não podendo ser abordado de uma forma tão flexível quanto na EPE.

As diferenças apontadas anteriormente refletiam por sua vez na rotina diária das crianças de ambos os contextos educativos, pois no 4.º ano de escolaridade o horário destinado a cada área curricular tinha de ser cumprido.

Relativamente às famílias, também este se demonstrou ser uma grande diferença, pois na EPE a docente estagiária deparou-se com o contacto diário com as famílias, pois estas entravam na escola aquando da entrada ou na saída da criança, o que facilitava a comunicação entre educadora cooperante e família, ao contrário do que acontece no 1.º CEB, em que as famílias ficam no exterior da escola.

Ao longo da PES, enquanto docente estagiária, reflexiva e crítica sobre a ação, a prática aproximou-se de uma metodologia que se abordará no próximo ponto.

3.4.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A PES em ambos os contextos iniciou-se primeiramente com um período de observação, importante para fomentar as ações desenvolvidas, e as ações investigativas que permitiram o aprofundamento das competências de ambos os contextos.

A investigação em Educação tem como objetivo a identificação de um problema e/ou interesse no grupo de crianças que possibilita a utilização de estratégias consideradas adequadas (Latorre, 2003), esta recolha de dados é importante para o docente poder tomar decisões durante a ação relacionando a teoria com a prática e refletindo sobre a sua ação em prol dos interesses da criança (Bogdan & Biklen, 1994). Esta metodologia de investigação “é considerada como forma de investigação social, uma vez que

é aplicada em todas as áreas das ciências sociais (...)" (Máximo-Esteves. 2008, p. 16), neste sentido adequa-se à sua implementação com as crianças.

Durante o contexto de estágio, a aplicação desta metodologia desenvolveu a docente estagiária tanto ao nível pessoal, social como profissional. Importa também referir que o trabalho colaborativo esteve sempre presente em díade e em tríade, sendo uma característica desta metodologia que "tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática (...)" (Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

A Metodologia de investigação-ação tem a especificidade de se encontrar dividida em cinco fases interrelacionadas entre si, sendo elas a: observação; planificação, ação, reflexão e a avaliação (Sanches, 2005).

A observação é um elemento fundamental da formação de docentes, pois permite recolher informações, analisá-las e interpretá-las, foi através desta observação que inicialmente a díade compreendeu as características dos grupos, tanto na EPE como no 1.º CEB, estas informações foram recolhidas ao longo de todo o estágio através de guiões de observação, grelhas de observação, entrevista informal, aplicação de questionários, diários de formação, registos fotográficos e vídeos (Carmo & Ferreira, 1998). Todos estes instrumentos utilizados permitiram o conhecimento do grupo de crianças e essencialmente conhecer cada criança individualmente, que posteriormente foram a base para estabelecer e definir estratégias e melhorar as atividades desenvolvidas a planificar.

A investigação-ação tem como objetivo a identificação de um problema/interesse facilitando a utilização de estratégias consideradas adequadas que serão refletidas (Latorre, 2003).

Para auxiliar a prática o docente recorre a guiões de pré-observação, planificações, narrativas e diários de formação. Para que o docente possa refletir é importante não se esquecer dos programas em vigor e das OCEPE, pois estes permitem ao docente "refletir sobre o que deve ser o seu trabalho" (Zabalza, 2001, p. 13), estes também o orientam, no entanto, cada grupo de crianças tem especificidades o qual tem de se atender e adequar estratégias.

Planificar uma atividade que envolve conhecer as especificidades do grupo e de cada criança, além disso também se tem de ter em conta os objetivos pedagógicos a abordar, deste modo elabora-se uma grelha que ajuda a clarificar o que se pretende trabalhar com a criança para que ela aprenda. Para tal é preciso ter em conta as características da criança, com as aprendizagens que ela adquiriu e os desafios que lhe são propostos, verifica-se que os sucessos escolares da criança “serão maiores, se as aprendizagens se adaptarem à sua experiência de vida escolar, social ou familiar” (Morissette & Gingras, 1994, p. 132).

Na planificação é necessário pensar em alguns aspetos “o «como planificar» está usualmente muito relacionado com o quê e com o tipo de recursos” (Zabalza, 2001, p. 48). Estes aspetos foram sempre tidos em conta nas planificações utilizadas para ambos os contextos.

Segundo Zabalza (2001) planificar constitui para o docente uma “orientação que lhe desse confiança, segurança, etc.” (p. 48), permite desde logo uma reflexão antes da ação, procurando desenvolver atividades e recursos que se considera adequados aquele grupo de crianças, é de salientar que a planificação tem um carácter flexível pois “a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (Zabalza, 2001, p.55) podendo assim o docente refletir na ação sobre a sua planificação.

O docente deve sempre refletir sobre as suas práticas, devendo fazê-lo antes da ação, com os guiões de observação, durante a ação podendo alterar a sua planificação consoante as necessidades encontradas no grupo de crianças e pós-ação, construindo narrativas e em diálogos com os outros agentes da ação, tendo sido estes realizados com o par pedagógico, em tríade contando com a reflexão conjunta das docentes cooperantes e até mesmo nas reuniões com as docentes supervisoras. Estes momentos de reflexão são de uma extrema importância pois só assim o docente toma consciência da sua prática, assinalando aspetos positivos e aspetos que poderão vir a ser melhorados posteriormente (Estrela & Estrela, 2001).

O docente pratica uma autorreflexão quando desenvolve uma “formação em que o investigar, o refletir e o agir se interligam continuamente, centrada na escola” (Estrela & Estrela, 2001, p. 45). Numa perspectiva de melhorar a sua prática, procurou-se sempre responder aos interesses e necessidades do grupo. O docente reflete ainda sobre a sua prática quando as crianças exprimem as suas reações, sendo estas muitas vezes verbalizadas (Morissette & Gingras, 1994).

Muitas vezes o docente na sua reflexão necessita da recolha de mais informação para além da observada para poder “tomar uma decisão fundamentada e eficaz” (Lopes da Silva, 2013, p. 296), tal aconteceu na prática desenvolvida que se considerou importante a aplicação de questionários às crianças do 1.º CEB para perceber realmente os seus interesses. Relativamente ao grupo da EPE, os interesses e necessidades das crianças eram mais perceptíveis nos diálogos entre crianças e entre adulto-criança.

Os diários de formação constituem um documento orientador e facilitador, é o pensamento do docente onde expressa a sua própria ação e clarifica as suas ideias, tornando-se assim num trabalho reflexivo, este registo torna-se mais dinâmico e interessante pois o docente reflete e toma consciência sobre a realidade e os problemas que lhe surgiram (Zabalza, 1994).

Trata-se de um documento pessoal que o docente pode recorrer sempre que necessário, este serve também “como material de investigação ou de desenvolvimento profissional” (Zabalza, 1994, p. 99), procurando melhorar as suas práticas para avaliar.

A avaliação das práticas profissionais, relaciona-se com o “processo de ensino/aprendizagem (...) conjunto de componentes que integram o ensino como um todo” (Zabalza, 2001, p. 222), para o docente avaliar precisa de recolher informações para posteriormente melhorar a sua prática. No entanto importa realçar que o importante não é avaliar os produtos finais das atividades realizadas pelas crianças, mas sim o “processo de realização desses

produtos, a adaptação dos sujeitos, dinâmica da aula, âmbitos de afetividade e expressão pessoal” (Zabalza, 2001, p. 227).

Pretende-se assim ao avaliar que a criança obtenha reforços positivos com vista a melhorar, desenvolvendo desta forma uma avaliação diagnóstica (Alves & Morgado, 2012).

Considera-se esta metodologia adequada e pertinente para as práticas educativas do profissional de educação, para que este mobilize conhecimentos sobre o grupo de crianças para aplicar estratégias e atividades que vão ao encontro das suas necessidades e interesses, tal como Lopes da Silva (2013) defende “a necessidade da construção de um saber profissional, que não consiste a aplicação da teoria à prática, mas que parte da investigação sobre a prática para dar sentido à teoria” (p. 283).

Conclui-se assim que esta metodologia tem por base centrar-se na prática do profissional para aumentar a compreensão do grupo de crianças (Kemmis & McTaggart, 1992), o respeito e a confiança, adequando o trabalho desenvolvido para o benefício das crianças.

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

“O brincar e os jogos são uma porta de entrada nas culturas dos povos e na imaginação criadora”

(Folque, 2014, p. 29)

Neste capítulo serão abordadas algumas atividades desenvolvidas ao longo da PES na EPE e no 1.º CEB, sendo estas relevantes para as aprendizagens significativas da criança e para a aprendizagem profissional da docente estagiária.

Durante toda a ação e como já se referiu no capítulo II, a diáde tentou fazer uma aproximação à metodologia de investigação-ação para que sejam docentes coerentes e transformadoras na sua prática educativa.

Todas as ações planificadas foram cuidadosamente selecionadas para este capítulo, tentando transparecer o leque de atividades realizadas pelas crianças e as aprendizagens por elas adquiridas dentro do paradigma socio construtivista. Também o papel da docente estagiária nesta seleção foi importante, pois reflete as aprendizagens, dificuldades, tendo sempre uma atitude reflexiva e questionadora.

Neste sentido, o capítulo encontra-se dividido em dois pontos, sendo o primeiro as experiências e as vivências na EPE e o segundo ponto as atividades desenvolvidas no 1.º CEB. Em comum nos dois pontos, estará uma análise reflexiva da prática da docente estagiária.

4.1.AS EXPERIÊNCIAS E AS VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Numa perspetiva de conhecer melhor as aprendizagens das crianças em contexto de estágio é importante refletir sobre as dificuldades e interesses de cada criança, permitindo desenvolver uma pedagogia diferenciada de forma a incluir todas as crianças no grupo.

Neste sentido, refletindo em tríade, ao longo da PES, percebeu-se quais eram os interesses de cada criança, como foram mencionadas no capítulo II, partindo desse ponto, a tríade proporcionou o ambiente adequado para o grupo de crianças desenvolvesse uma metodologia de trabalho de projeto. Este teve início numa manhã quando uma docente do 1.º CEB levou às salas de atividades dois ouriços-cacheiros onde as crianças puderam observar as reações dos animais ao serem tocados e ao serem movimentados, nesse momento as crianças quiseram questionar sobre as curiosidades que tinham em relação ao animal que estavam a ver. Ao perceber as dúvidas das crianças, em tríade (docentes estagiárias e educadora cooperante) construiu-se um mapa conceptual ao qual as crianças queriam ver respondidas as suas dúvidas, mas faltava saber como obteriam as respostas. Nesse momento as crianças começaram por mencionar meios para poder ver as suas dúvidas respondidas, sendo estas internet, televisão e livros, podemos então perceber que se tinha iniciado a fase I – definição do problema, da metodologia de trabalho de projeto, como já referido no capítulo I.

Durante o desenvolvimento das fases seguintes da metodologia de trabalho de projeto, foi perceptível que as crianças cada vez tinham mais interesse em descobrir características sobre o ouriço-cacheiro. Nesse sentido, na hora do conto, a docente estagiária procurou uma história que fosse ao encontro do interesse das crianças, sendo este os animais e o ouriço-cacheiro, desta forma, a história escolhida foi “A magia da estrela do outono” (Howarth

& Howarth, 2011), onde aborda momentos de afetividade e os animais, e as personagens da história são: um urso, um ouriço-cacheiro, um rato e um coelho.

Anterior ao momento da leitura da história, a docente estagiária deparava-se com uma dificuldade na hora do conto, a gestão do grupo, em outros momentos o interesse das crianças não era a história mas todo o ambiente envolvente para além da história, nesse sentido a docente estagiária percebeu que teria de optar por outra estratégia que chegasse a todas as crianças, foi então que na área da casinha existiam peluches, estes não eram representativos dos animais da história, mas decidiu experimentar, e o critério de seleção recaiu nas características da cor e do tamanho. Quando começou a ler a história, e surgiu a primeira personagem, algumas crianças comentaram “- Isso não é um urso, é o Popas (da Rua Sésamo)” (VN; ML; CR; LF) ao que a docente estagiária respondeu “ – mas vamos imaginar que é um urso”, nesse momento as crianças imaginaram que os peluches eram os animais da história e ficaram envolvidas pela leitura e pela interação dos animais com elas. Estas interações ativam ao mesmo tempo a imaginação das crianças, uma vez que elas próprias inventam histórias com os diversos brinquedos disponíveis (Rodari, 1993).

Ao proporcionar estes momentos, a criança desenvolve o seu lado criativo e imaginário que desde cedo está presente nos seus jogos “faz de conta” quando esta atribui múltiplos significados e papéis a um só objeto (Lopes da Silva, et al., 2016), após esta atividade, a docente estagiária percebeu como poderia gerir o grupo, motivando-a ainda mais para desenvolver atividades deste género.

Além disso, quando um grupo de crianças ouve uma história, lembra-se de partes da mesma, mas ainda não tem um raciocínio lógico desenvolvido para conseguir organizar as ideias de forma a conseguir recontar a história pela sua ordem cronológica dos acontecimentos. Este acontecimento sucede, pelo facto de as crianças terem uma memória a curto prazo, onde esta pode desaparecer no espaço de 20 segundos. Para combater esta situação, a

docente estagiária percebeu que podia utilizar várias estratégias visuais e mentais para que as memórias permanecessem guardadas durante períodos muito longos (Spodek, 2002). Uma das estratégias a desenvolver, seria então um teatro, a utilização de adereços a quando da contagem da história e/ou a utilização de fantoches, como já referido. Pelas atividades já desenvolvidas e observações feitas, as crianças reagem muito bem a estas motivações, melhorando o seu desempenho na memorização da história.

Terminada a leitura da história, a docente estagiária sentiu que as crianças queriam comentar o que tinham acabado de ouvir, quase todas sabiam os momentos da história pela sua ordem de acontecimentos e em grande grupo conseguiram recontá-la por vontade própria. As crianças que não estavam a participar no diálogo, quando incluídas sabiam momentos da história, algo que em outros momentos não acontecia, percebeu-se então a importância da utilização de acessórios para a hora do conto. Ao mesmo tempo, a gestão do grupo de crianças, com esta atividade resultou positivamente, algo que até então ainda não tinha conseguido, e que a partir dessa data a docente estagiária adaptou estas estratégias do jogo simbólico e da dramatização em todas as atividades, havendo mais cumplicidade e compreensão entre criança e adulto.

Em simultâneo, nestas atividades proporciona-se às crianças a Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Educação Artística, o Subdomínio da Dramatização, o que nestas idades é muito importante, pois uma criança tem iniciativa, vontade, interesse e sente-se desafiada a explorar a literacia, quando é envolvida e lhe proporcionam estes momentos (Mata, 2008).

Terminado o diálogo, o grupo de crianças já tinham adquirido alguns conhecimentos sobre o ouriço-cacheiro, no entanto faltava concluir a fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho, “o que vamos fazer ...”. Surgiu então uma chuva de ideias: R.A. “ - Quero fazer um ouriço-cacheiro muito grande”; A.P. “ - Quero fazer muitos pequenos”; A.M. “ - Também quero, e levar para casa”; C.R. “ - Também quero fazer um grande”; D.E. “ - Então

fazemos um grande ou muitos pequenos?”. Neste momento todas as crianças disseram que queriam fazer um muito grande: D.E. “ - E como fazemos o nosso ouriço-cacheiro?”; C.R. “ - Com cartolinas!”; R.A. “ - E tesouras ... E cola!”; D.E. “ - E os espinhos como fazemos?”; C.R. “ - Com as palhinhas do leite!”; D.E. “ - E de que cor são os espinhos?”; C.R. “ - Castanhos, mas pintamos as palhinhas”; M.L. “ - Podemos fazer um ouriço muito grande e fofinho”.

Após defenir as ideias gerais da intencionalidade das crianças, estas foram incentivadas a explicarem aos familiares o projeto que estavam a desenvolver para estes as ajudarem com ideias, materiais que possa servir para a construção do ouriço-cacheiro e experiências que já tivessem vivenciado.

Defenido uma das atividades do projeto, a construção de um ouriço-cacheiro grande, ainda faltava perceber algumas características e formas de construir o ouriço-cacheiro “fofinho”, ao que surgiram ideias por parte das crianças: A.P. e V.N. “ - algodão”; M.F. “ - Lã”; C.R. “ - Um cobertor e fios”; M.L. “ - Pelos”; M.P. “ - Penas”; C.R. e M.L. “ - Almofadas”; V.N. “ - Lençóis”.

No dia seguinte algumas crianças levaram lã, ao que uma disse que a mãe já não usava , outra criança levou uma almofada para a esponja ser retirada e a docente estagiária levou uma esponja de um sofá para as crianças cortarem e restos de tecido disponiveis o Jardim de Infância. Nestas atividades pediu-se a colaboração das famílias pois a EPE pretende incentivar estas ações, de forma a colaborar com todos, estas têm também um papel muito importante, pois devem ser uma parte integrante no processo de desenvolvimento da criança, cabendo ao educador a tarefa de integrar a família nas atividades (Hohmann & Weikart, 2011). As famílias, apesar de não participarem diretamente no projeto, pois disseram conhecer pouco acerca do ouriço-cacheiro, foram participando e interagindo em casa com as crianças.

Concluída a fase II, com as ideias delineadas, deu-se inicio à fase III, a execução do projeto, que consistia na exploração e aquisição de conhecimentos sobre o ouriço-cacheiro. Ao longo do desenvolvimento do projeto, as crianças já tinham adquirido alguns conhecimentos sobre o animal,

assim como as próprias docentes estagiárias, no entanto ainda não estavam todas as dúvidas respondidas e para responder às mesmas faltava as pesquisas utilizando as TIC, uma vez que se considera que as TIC “no Jardim de Infância podem ser uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem dinamizar o processo de aprendizagem” (Marta, 2017, p. 43) e os livros/enciclopédias. Algumas crianças demonstraram interesse pela pesquisa nos computadores, e as restantes pelos livros/enciclopédias, neste sentido, a díade dividiu-se e uma docente estagiária utilizou as TIC com uma parte do grupo de crianças, proporcionando conhecimentos na Área do Conhecimento e Mundo, Área de Formação Pessoal e Social e também na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pois foram as crianças que iniciaram a pesquisa no motor de busca “Google”, “preparar as crianças para a utilização do computador torna-se uma necessidade permanente e não só uma opção educativa” (Amorim, Piçarra, Tavares & Gavinho, 2005, p. 24), é de salientar que a informação encontrada na Internet, já tinha sido anteriormente analisada pelo par pedagógico.

Às restantes crianças do grupo que mostraram interesse na pesquisa nos livros, também abordaram as mesmas Áreas de conteúdo, à excepção das TIC, mas esta oportunidade foi-lhes proporcionada sempre que pretenderam. Este pequeno grupo de crianças escolheu os livros e enciclopédias e a sua procura era feita através das imagens, quando encontravam um ouriço-cacheiro, a docente estagiária lia a informação. O grande grupo de crianças foi dividido em dois pequenos grupos, pois, desta forma o momento de trabalho permite o alargamento de experiências e aprendizagens e a sua compreensão (Formosinho-Oliveira, Andrade, & Formosinho, 2011).

Após as informações novas adquiridas, os dois pequenos grupos de crianças juntaram-se e partilharam as informações adquiridas numa chuva de ideias “o que já sabemos...” V.N. “ - Eles comem minhocas, aranhas, aves, peixes, lesmas, ovos de aves.” A.P. “ - Os ouriços-cacheiros não podem ir para o frio, só podem ir para o calor e quando eles estão a dormir estão a hibernar.

(neste momento explicou-se a esta criança e a todas as outras o que era a hibernação que eles só hibernam no inverno, mas durante o verão também dormem, no entanto não estão a hibernar); V.N. “ - Os ouriços-cacheiros estão a desaparecer”; D.E.1 “ - E alguém sabe porquê que eles estão a desaparecer?”; M.L. “ - Por causa dos animais estarem a comer e quererem comida”; V.N. “ - Porque estão a ficar sem comida”; A.M. “ - Depois são atropelados, vêm os carros e atropelam!”.

Nesse momento houve um diálogo com as crianças sobre a extinção dos ouriços-cacheiros, e deu-se a conhecer através do site a associação “Amigos Picudos” que tem como intuito proteger este animal e é importante sensibilizar as crianças para a compreensão do mundo que nos rodeia (Diário da República, n.º34, 1997).

Seguidamente a explicação sobre o que seria a extinção, o diálogo entre as crianças continuou: D.E.1 “ - E quais são as características físicas dos ouriços-cacheiros? Como é o corpo deles?”; R.A. “ - Têm um nariz grande”; D.E. “ - E sabem porquê que eles têm um nariz grande?”; R.A. “ - Para cheirar a comida”; M.P. “ - E cheiram os animais da natureza”; R.A. “ - E para cheirar os caçadores”; A.P. “ - Não se podem apanhar os ouriços porque os ouriços-cacheiros são da natureza”; A.M. “ - E eles mandem os picos e morrem”; R.B. “ - Eles lançam os picos”; D.E.1 “ - Eles não lançam os espinhos, eles quando sentem o perigo levantam os espinhos para picar os outros animais ou pessoas.”.

Ao longo dos dias as crianças começaram a cortar a esponja, a cortar os tecidos para serem cozidos, as palhinhas foram pintadas e por fim encheram o ouriço-cacheiro com a esponja que tinham cortado. Na construção do ouriço-cacheiro as crianças foram desenvolvendo a motricidade fina no corte, sendo esta uma das dificuldades sentidas por algumas crianças, uma vez que ainda não conseguiam segurar na tesoura, como refere o capítulo II, a docente estagiária percebeu que as crianças começaram a manusear a tesoura de forma correta e com mais precisão no corte, sentindo uma evolução e uma conquista no desenvolvimento das crianças. A fase III – a execução, do projeto

foi importante, pois o contacto com os materiais de desperdício e o manuseamento dos mesmos permitem à criança começar a perceber que a vida e a arte estão sempre interligados (Lopes da Silva, et al., 2016) e, também, se desenvolveu a consciência ecológica sobre a reutilização.

Após o ouriço-cacheiro estar quase concluído a última decisão das crianças recaiu na escolha dos olhos, onde decidiram que seriam com botões, algumas crianças escolheram alguns pares de botões, no entanto na hora de escolherem um único par, não houve consenso entre as crianças, a docente estagiária não esperava esta situação, no entanto contornou-a e sugeriu que as crianças construíssem um pictograma, apesar de esta estratégia não estar planificada, mas o educador não deve seguir a planificação como documento obrigatório, mas apenas como documento orientador podendo este ser flexível e adequado às situações (Oliveira-Formosinho, et al., 2011). Com esta atividade foi possível abordar a Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da Matemática. O pictograma foi construído da seguinte forma, as crianças dispuseram no tapete os vários pares de botões, e cada criança colocaria um botão (aleatório) por baixo do par de botões que gostaria que fossem os olhos do ouriço-cacheiro, ao proporcionar experiências dinâmicas e diversificadas, as crianças adquirem conhecimentos matemáticos encontrando soluções (Lopes da Silva, et al., 2016).

Terminada a construção do ouriço-cacheiro a qual as crianças intuitivamente foram dando o nome de “Pico”, retomou-se à teia construída na fase I, que foi o mote para o projeto, onde tinha as dúvidas das crianças: “A caverna é escura?; Comem bolotas? Os picos saem? Como nascem? Da barriga da mãe ou do ovo?”.

Quando estas perguntas foram lidas para as crianças retomarem o pensamento para as dúvidas iniciais, estas foram logo respondendo, uma vez que já tinham aquisição dessas aprendizagens. Os conhecimentos adquiridos foram escritos num mapa conceptual e as crianças tiveram a oportunidade de desenhar ilustrando as suas interpretações.

Na fase IV e última fase do projeto, a divulgação e avaliação, as crianças decidiram que o ouriço-cacheiro deveria ser mostrado às outras salas e ser explicado o porquê e como o fizeram e que aprendizagens. Com este objetivo, foi proporcionada a oportunidade às crianças de apresentarem o seu projeto às salas de atividades da EPE e explicar todas as fases do projeto. Neste momento, em tríade, pensou-se que não se devia dizer nada às crianças sobre como e de que forma deveriam falar, uma vez que as crianças tinham adquirido os conhecimentos e todas foram envolvidas no projeto. Desta forma todas saberiam qual a aprendizagem mais significativa e aquela que gostariam de realçar, outra intencionalidade, era ver de que forma as crianças articulavam o discurso e as ideias, desenvolvendo a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Área do Conhecimento do Mundo, pois a partilha de conhecimentos entre salas de atividades é uma mais valia.

Este momento de partilha de saber foi interessante porque deixou explícito a aprendizagem para cada uma das crianças, pois algumas só falavam da construção do ouriço-cacheiro, como tinham feito, pintado, costurado, e até as ideias que tinham sugerido e que estavam visíveis na “mascote”, outras crianças falavam dos hábitos do ouriço-cacheiro. Percebeu-se então que os interesses das crianças naquele projeto não foram os mesmos, no entanto mostraram-se interessadas em todas as fases, além disso as crianças aprendem mais, quando se envolvem de forma ativa nas atividades (Katz, 1999, citado por Maia, 2008).

Além da divulgação do projeto às salas de atividades da EPE, as crianças sugeriram ir às salas do 1.ºCEB. Com esta sugestão acrescida à vontade dos docentes estagiários de promoverem articulação entre níveis educativos aproveitou-se a divulgação para realizar uma atividade com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Considera-se estas atividades importantes pois ajudava as crianças para as mudanças subjacentes na entrada para o 1.º CEB, por esta razão “uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo” (Serra, 2004, p. 74).

Através da articulação entre a EPE e o 1.º CEB as crianças estabelecem atividades que permitem sentir mais similitudes do que diferenças entre níveis educativos o que “enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p. 78).

Esta atividade de articulação desenvolveu-se na biblioteca, onde os dois grupos de crianças estavam sentados e as docentes estagiárias iniciaram o diálogo dizendo apenas que mostraríamos um vídeo e de seguida as crianças da EPE teriam a oportunidade de explicar todo o processo.

O vídeo foi construído pela docente estagiária e consistia na junção dos registos fotográficos de todas as fases do projeto, onde ao longo deste ia explicando os processos em pequenas frases. Este vídeo nunca tinha sido visto pelas crianças da EPE, e quando elas se viram em fotos o entusiasmo foi notório com as gargalhadas evidentes e os comentários permanentes: C.R. “ - Olha eu”; M.L. “ - Olha a O”; R.A. “ - O ouriço”. Após esta visualização, foram ainda mostrados alguns vídeos do *youtube* sobre as características do ouriço-cacheiro, o nascimento deles (sem espinhos) a alimentação, a proteger-se quando se sentia ameaçado e a dormir, para desta forma poder contextualizar melhor o grupo de crianças do 1.º CEB. De seguida foi dada a oportunidade das crianças da EPE explicarem que aprendizagens tinham adquirido com este projeto e explicarem todas as suas fases e ainda responderem às dúvidas das crianças do 1.º CEB, foram momentos como estes que as crianças tomaram consciência das suas aprendizagens, das suas dificuldades iniciais e como as foram ultrapassando (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, 11 de abril).

Após este diálogo foi proposto às crianças do 1.º CEB que lessem a história (já conhecida por elas) “O ouriço mal penteado” (Soares, 2009). A seguir houve um breve diálogo entre as crianças sobre a história ouvida e surgiu a ideia das crianças fazerem uma atividade de expressão plástica, que seria constituída pela pintura de um ouriço-cacheiro utilizando a técnica do garfo ou a técnica de carimbagem. Esta atividade foi desenvolvida aos pares, sendo que o par teria de ser constituído por uma criança da EPE e uma criança do 1.º

CEB, e as crianças produziram o ouriço-cacheiro pequeno que algumas queriam fazer. Neste momento a docente estagiária pode perceber que este género de atividades são importantes, pois a motivação das crianças é notória e a ajuda entre pares desenvolve o espírito de entreaajuda e a aceitação da opinião do outro assim como a articulação dos diferentes níveis de educação privilegiam toda a ação educativa (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, 10 de outubro).

Por fim a última divulgação realizada foi aos pais/familiares, o ouriço-cacheiro foi colocado no hall de entrada, devidamente identificado para os familiares poderem ver e as crianças explicarem o que fizeram e o que aprenderam.

Apesar das crianças terem concluído todas as fases presentes na metodologia de trabalho de projeto e este ter terminado, a verdade é que não terminou, e devido ao facto da tríade ter percebido que as crianças falavam muito das minhocas e lagartas, como sendo um alimento do ouriço-cacheiro, e nesse momento percebeu-se que as crianças tinham algumas curiosidades sobre este animal.

Devido às festividades inerentes à data do ano civil (Natal) estarem próximas, e haverem outras atividades a serem desenvolvidas, em paralelo com a comemoração da efeméride, o par pedagógico ainda desenvolveu outras atividades, uma das quais a partir da leitura do livro “Este livro está a chamar-te (não ouves?)” (Minhós & Matoso, 2013), da coleção dos Cantos Redondos, uma vez que além de abordar uma minhoca, também aborda a maçã e um corvo. Este livro é interessante pela sua interação com as crianças, pois na história pede para cheirar o livro, tocar na campainha, com os dedos fazer o som do coração, dos tambores, da chuva, da tempestade e o som de atirar pedras ao rio. As crianças motivaram-se pois sentem-se parte integrante da história na ajuda da minhoca e este contacto com os livros proporcionado às crianças é um elemento fundamental para as crianças desenvolverem o gosto e sensibilidade pela leitura (Lopes da Silva, et al, 2016).

Durante a história, aparecem umas bolas vermelhas, onde a autora do livro questiona o que elas poderiam ser, pergunta essa que foi feita ao grupo de crianças, ao que responderam: D.R. “ - Bolas de futebol”; M.L. “ - Nariz do palhaço”; D.N. “ - Maça”; R.P. “ - Uma cama”, (várias ideias surgiriam de uma só ilustração).

Este livro serviu como mote para falar na cadeia alimentar, o ouriço-cacheiro e o corvo comem minhocas, as minhocas e os ouriços-cacheiros comem maçãs, e nós humanos, comemos maçãs. Neste momento, e com a interação e interesse das crianças, o par pedagógico percebeu que o projeto do ouriço-cacheiro podia ser mais explorado se houvesse mais tempo de estágio. Resultante desta observação, e dando continuidade ao interesse das crianças a tríade ainda proporcionou um momento em que as crianças encontraram lagartas no espaço exterior e decidiram levá-las para a sala de atividades e coloca-las na área das ciências para as observarem com a lupa e conhecer algumas das suas características.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas, relacionou-se igualmente com o interesse do grupo de crianças pelos animais, e teve como intenção articular as ideias no reconto de uma história, desenvolvendo a Área de Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A estratégia utilizada foi as crianças procederem ao reconto da história “A que sabe a Lua” (Grejniec, 2003) utilizando as personagens em papel e irem colando no quadro, para que estas as ajudassem na sequência de ideias, as crianças procediam à colagem do animais, e a docente estagiária ia questionando sobre o volume dos animais e a orientação espacial, se estava em cima ou em baixo. No decorrer desta atividade observou-se que era uma estratégia mais participativa e envolvente, partindo do facto dos animais estarem uns em cima dos outros, não havendo uma correspondência de tamanho/peso pela ordem das posições, proporcionando à criança o reconto da história de acordo com a sua interpretação. Esta reflexão foi realizada entre a tríade e a supervisora, e a docente estagiária percebeu que havia atividades mais ricas ao nível das Áreas

de conteúdo do que imaginara ao início e que se a criança estiver implicada a sua participação é mais ativa.

Quando os animais estavam todos colados, inclusive a lua, foi pedido a uma criança, que demonstra algumas dificuldades no sentido de número, que contasse os animais, e este contou até nove (havendo só oito), à medida que ele contava a docente estagiária apontava com o dedo, no entanto ele também contou a lua. Reflete-se que esta criança ainda não diferencia os objetos. Neste sentido, esta criança tem de desenvolver mais o sentido dos objetos e os grupos, trabalhando com as crianças a Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da Matemática. No entanto, segundo Serrazina (2002), o erro faz parte da aprendizagem, e numa perspetiva construtivista teriam de ter sido dadas mais oportunidades para a criança adquirir a sua aprendizagem.

Depois dos animais colados no quadro e do último animal chegar à lua, afastou-se a lua e as crianças foram questionadas: DE1: “Então e agora como chegamos à lua?”; MP: “Tiramos a tartaruga e metemos em cima do rato”; DE1: “Mas se tirarmos a tartaruga o elefante cai, como fazemos?”; ML: “Então tiramos o elefante”; DE1 “Mas se tirarmos os animais de baixo, os outros também descem”- momento de silêncio – “E se vocês construíssem os vossos animais para chegarem perto da lua?”.

Neste momento a docente estagiária mostrou vários materiais de desperdício, como garrafas de plástico, rolos de papel higiénico, garrafas de iogurte líquido, rolhas de cortiça, tecidos, cápsulas de café, entre outros materiais que conseguiu juntar. Com estes materiais lançou o desafio de construírem o seu próprio animal e/ou personagem. É de salientar que as docentes estagiárias em casa também construíram vários animais com materiais recicláveis, mas não os apresentaram às crianças a fim de não inibirem a sua criatividade. Pela atitude das crianças observou-se que elas tiveram menos dificuldades na construção dos animais que as docentes estagiárias.

No momento que as crianças pegaram os objetos começaram logo a ter ideias, sabiam o que queriam construir e como utilizar cada material. Esta atividade foi muito rica, tanto no desenvolvimento da criatividade, da estética, como na seleção dos materiais. Construíram uma diversidade de animais, cujas produções artísticas tinham pormenores que surpreenderam os adultos.

Os materiais recicláveis e a sua variedade são uma mais-valia para uma sala de atividades, pois a criança percebe que a arte e a vida estão sempre interligadas e também contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação (Lopes da Silva, et al., 2016).

Apesar de todas estas aprendizagens, na atividade de construção os adultos presentes na sala de atividades aperceberam-se do caso de duas crianças que propositadamente utilizaram os mesmos materiais, com o objetivo de nenhuma ter menos que a outra. Esta situação é explicada por Spodek, (2002), quando refere nas amígdalas até aos cinco anos, as crianças nomeiam os seus melhores amigos e conseguem explicar o porquê que gostam deles, e estas explicações podem ser a partir de atividades comuns ou jogos preferidos. No entanto essas duas crianças quando estão juntas não conseguem diferenciar as atividades em comum e atividades individuais. Nesse sentido, e para melhorar a criatividade e o desempenho, foi importante proporcionar interações com outros pares de forma a construírem o seu eu. Posteriormente estas produções foram utilizadas para outras atividades, e a pedido das crianças levaram-nas para casa, para poderem mostrar à família, sendo importante esta partilha e continuidade de experiências entre a EPE e a família, pois assim as crianças sentem-se motivadas para a ida para o JI (Hohmann & Weikart, 2011), permite ainda às famílias uma maior aproximação à escola, acompanhando desta forma o trabalho desenvolvido pelas crianças.

Outra atividade desenvolvida partiu de uma das histórias contadas sobre o ouriço-cacheiro, que explanava as suas características, esta abordava o conceito hibernação, ao qual surgiu a dúvida por parte das crianças, e em

grande grupo tentaram perceber o que seria, havendo uma explicação sobre este conceito. Após adquirirem o conhecimento do conceito “hibernar”, e as mudanças climáticas características da altura do ano civil presente, o par pedagógico apercebeu-se que as crianças comentavam com a tríade e entre elas: A.B. “- Ontem comprei um casaco muito quentinho”; L.C. “ - Esta camisola é muito quetinha”; D.R. “ - Trouxe este gorro porque é quente”; L.C. “ - Estas luvas são muito quentinhas”.

Neste sentido, houve uma necessidade de explicar às crianças que não é a roupa que é quente, mas sim isoladora de calor, propôs-se trabalhar a área experimental, sendo esta também uma das áreas de interesse das mesmas. A experiência consistiu na recolha de vários tecidos, como a malha, lã, bombazine, ganga, cetim, pelo sintético, e tecidos de um cobertor, t-shirt, lençol, um pano de cozinha e para a realização da experiência foram também necessários cubos de gelo.

No início da experiência as crianças tocaram em todos os tecidos para conhecer as diferentes texturas ao que surgiram vários conceitos matemáticos, “este é muito fino” “este é mais grosso do que” “mais fino do que...”, é no dia a dia e nas atividades que as crianças adquirem noções matemáticas, como a comparação entre objetos (Lopes da Silva, et al., 2016), abordou-se também a Área do Conhecimento do Mundo, trabalhando as áreas experimentais; a Área da Formação Pessoal e Social, desenvolvendo uma boa gestão do grupo onde cada criança respeita a opinião do outro e abordou-se ainda a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Escrita e no Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, pois as crianças no fim da experiência quiseram desenhar o que tinham observado.

A experiência consistiu em nove crianças, escolhidas aleatoriamente por iniciativa delas, colocarem um cubo de gelo em cima dos bocados de tecidos e envolverem-no com um nó para que o gelo não saísse. Após os cubos terem sido envolvidos pelos tecidos colocamos num tabuleiro mais um cubo de gelo que não ficou envolvido em nenhum tecido. Após esta primeira etapa partiu-

se para a observação do processo: o que aconteceria ao cubo que não está embrulhado em tecido e aos outros?

Depois da hora do almoço, aquando a entrada das crianças na sala de atividades algumas dirigiram-se logo para a área das ciências para verificar o cubo de gelo, ao que perceberam que este já tinha derretido, então os outros tecidos já podiam ser descobertos.

Nesse momento, as crianças puderam verificar que o gelo na lã era o maior, o da ganga, bombazine e cobertor estavam do mesmo tamanho, mas mais pequeno do que os da lã, e os outros já estavam quase derretidos “ - muito pequeninhos” A.M. Perante esta observação a docente estagiária explicou às crianças que o gelo na lã estava maior que os outros porque a lã é um bom isolante, ou seja, não deixa o frio entrar ou sair, por isso no nosso corpo o calor permanece e não sentimos o frio quando vestimos roupas com este material. E o cetim vestimos mais no verão porque deixa passar o frio e o calor. Com esta experiência trabalharam-se as semelhanças e diferenças entre diversos tipos de tecido do quotidiano das crianças e o conceito de proteger ou não do frio e/ou do calor. É fazendo que a criança aprende, partindo do concreto para, mais tarde, assimilar o abstrato. Como referem as OCEPE é importante “que o/a educador/a esteja atento aos interesses das crianças e às suas descobertas (...) interrogando-se sobre o seu sentido para a criança, a sua pertinência, as suas potencialidades e a sua articulação com outros saberes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88)

Como em todas as experiências, as crianças quiseram fazer o registo gráfico, no qual se pode observar se a criança tinha compreendido o processo experimental. Foi evidente que esta compreensão refletiu o ritmo de desenvolvimento de cada uma e, também, não é um conceito de fácil apreensão para uma criança de três anos, dado o seu grau de complexidade, contudo e de acordo consigo próprios algo foi assimilado, como por exemplo, o gelo derrete. No entanto, foi perceptível que as crianças de 5 e 6 anos construíram conhecimento sobre o isolamento do calor dos diferentes materiais. Este grupo de crianças tinha curiosidade em saber e conhecer mais

através da área experimental e foi com intenção que a díade pretendeu estimular e fomentar ainda mais esta curiosidade, pois só assim é que as crianças organizam o seu pensamento, sugerem explicações e constroem as suas teorias (Lopes da Silva, et al., 2016).

Uma das dificuldades que a díade sentiu nas planificações e no desenvolvimento do projeto, foram as interrupções que o projeto teve, pois a escola onde a PES se realizou trabalha de forma significativa as festividades que a sociedade impõe, como por exemplo o dia das bruxas, o natal, o dia de... contudo não impediram de desenvolver um trabalho coerente e adequado às necessidades e interesses das crianças, também, pelo facto da existência do trabalho colaborativo entre a tríade e numa perspetiva de contextualizar e articular todas as situações previstas e imprevistas. Perceciona-se que o trabalho colaborativo procura desenvolver um currículo dinâmico, que proporcione a continuidade de várias atividades (Santos, 2007), incentiva também à troca de informações e aprendizagens entre docentes, sustentando as atividades desenvolvidas, estas são uma mais valia para a aprendizagem das crianças (Leite & Pinto, 2016).

Ao longo de todo o desenvolvimento as crianças puderam sempre brincar, sendo esse o elemento fundamental da EPE. Um fator muito importante conquistado ao longo dos dias foi a gestão e interação com o grupo, já referido no capítulo II, um grupo que reage de forma diferente aquando a entrada de pessoas externas ao ambiente educativo, a presença da díade na sala de atividades tornou-se inicialmente um pouco dificultada, mas ao longo do estágio as relações entre pares, adulto-criança foram melhorando significativamente.

Os diários de formação e as reflexões entre docentes estagiárias, educadora cooperante e supervisora foram sempre uma mais-valia, pois são um auxílio para as memórias a curto prazo e uma forma de interpretação da ação desenvolvida, salientando os aspetos bons e os aspetos a melhorar numa articulação entre a teoria e a prática, tal como está presente na investigação-ação. A reflexão na, sobre e para a ação induz a uma construção de

conhecimento profissional e a uma transformação do ato educativo, considerando a criança no centro do processo. Desta forma, em toda a PES, percebe-se o quão importante é proporcionar às crianças experiências e vivências que vão de encontro aos seus interesses e transformar assim em aprendizagens significativas. Compreende-se que a aprendizagem é significativa quando a criança sente o que faz, porque faz e para quê. Foi com esta intencionalidade que, ao longo do capítulo, se integraram as vozes das crianças para melhor explicitar a importância de partir dos seus saberes para a construção de novos conhecimentos porque só, assim, se promove um desenvolvimento que alicerça as aprendizagens para a vida, deixando ao mesmo tempo a vontade de procurar novos saberes. Como refere João Costa, no preâmbulo das OCEPE, “ Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Uma das grandes conquistas da docente estagiária foi a gestão do grupo, que inicialmente era uma dificuldade, mas ao longo das atividades, adequando estratégias e ganhando a confiança das crianças esta relação entre adulto e criança foi sem dúvida uma enorme alegria. Além desta, todas as dificuldades sentidas ao longo da PES na EPE, foram apoiadas pela docente cooperante que sempre ajudou nas estratégias e no tempo de atenção que o grupo conseguia para determinada atividade.

4.2.A AÇÃO DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa realizada no 4.º ano do 1.º CEB foi muito significativa porque permitiu uma aproximação à vida profissional, onde cabe ao professor

ser investigador, dinâmico e trabalhar em cooperação com os outros (Alonso & Roldão, 2005). Segundo estas autoras o professor tem de assumir uma prática reflexiva e crítica, sendo investigador e reconstruir o seu próprio pensamento na ação, tem de ter uma atitude flexível estimulando as crianças.

O trabalho do profissional de educação é partir das ideias e dúvidas das crianças e estimulá-las de forma que elas construam o seu próprio conhecimento (Fosnot, 1996), podemos então refletir que a nossa prática foi sustentada no socioconstrutivismo, sendo esta uma abordagem onde permite às crianças levantar as suas próprias questões e construírem o seu próprio conhecimento, articulando com as diferentes áreas curriculares.

Em relação à interdisciplinaridade, procurou-se sempre partir de um tema geral que possibilitasse a abordagem de todas as áreas curriculares e serem trabalhadas, possibilitando a coerência fazendo pontes de articulação entre domínios à primeira vista distintos (Pombo, Guimarães & Levy, 1994). A interdisciplinaridade reforça ainda a possibilidade de uma abertura de pensamento e desperta a curiosidade na criança (Pombo, 2004).

A prática desenvolvida baseou-se nos interesses e necessidades das crianças explanadas no capítulo II, e foi neste sentido que a díade procurou desenvolver as suas atividades de forma articulada entre si e entre as áreas curriculares.

Durante o tempo das atividades em que a díade teve oportunidade de observar, e em diálogo com o par pedagógico que cooperou com o grupo anteriormente, podemos perceber que as crianças no seu geral, tinham uma grande dificuldade e desinteresse em relação à área curricular de Matemática.

Com o objetivo que as crianças apreciassem a Matemática foram implementados dois questionários que tinham como objetivo perceber antes das atividades desenvolvidas pela díade se elas gostavam da área curricular, se o gosto delas influenciava as notas qualitativas, com que frequência estudavam fora da escola e de que forma elas consideravam que as aulas poderiam melhorar e tornarem-se mais apelativas.

Das 21 crianças inquiridas percebemos que 14 crianças dizem gostar desta área curricular, no entanto quando pedimos para classificar o seu gosto a resposta mais frequente é “cinco” ou seja, o seu gosto é indiferente e apenas duas crianças classificaram com “10” sendo “gosto muito”.

Em relação ao tempo fora da escola que dedicam ao estudo da Matemática, percebeu-se que as crianças não estudavam regularmente, sendo que a maioria afirmou só estudar para os testes de avaliação, sendo que o estudo passava apenas pela “leitura da matéria” e poucas crianças disseram procurar resolver novos exercícios.

No que diz respeito às aulas direcionadas à área curricular, as crianças dizem gostar, mas sugerem maioritariamente que estas deveriam recorrer mais à visualização de vídeos, e serem “aulas mais divertidas”, entendeu-se em conversa informal que “divertidas” requerem a utilização de materiais manipuláveis e trabalhos de grupo, acrescentando ainda que se as aulas melhorassem, os resultados seriam melhores.

Foi neste propósito que se desenvolveu o projeto de intervenção onde a d'ade procurou em todas as atividades desenvolvidas recorrer ao uso de materiais manipuláveis e utilização da TIC, estas atividades serão explanadas mais à frente.

Após as atividades desenvolvidas, as crianças disseram que as atividades as ajudaram na compreensão dos novos conteúdos adquiridos e que estas se tornaram mais divertidas e engraçadas aumentando a motivação e a vontade de participar nas atividades, disseram ainda gostar mais da aulas de Matemática, o qual também se verificou estes aspetos pela docentes estagiárias e a docente cooperante, para além destes aspetos também se verificou que houve melhoria nas notas nas fichas de avaliação.

Com o mesmo objetivo, inquiriu-se ainda a docente cooperante, o qual considerou que o uso dos materiais manipuláveis foram muito importantes, bem utilizados e adequados às atividades, refere ainda que a motivação das crianças aumentou e as aprendizagens foram significativas considera-se assim

que todos os recursos utilizados pelos docentes são meios para estimular a aprendizagem da criança (Nérici, 1996)

Com o objetivo que as crianças apreciassem a Matemática e desenvolvessem atitudes positivas em relação à mesma, desenvolveu-se um pequeno projeto de intervenção, que consistia no aumento da motivação das crianças através essencialmente da manipulação de materiais manipuláveis e jogos, motivar a criança é que ela tenha predisposição para participar ativamente nas atividades propostas, cabe então ao docente perceber os interesses delas (Nérici, 1996), considerou-se que recorrendo a materiais manipuláveis as crianças adquirem aprendizagens significativas e sentem-se mais motivadas com as suas produções, segundo Nacarato, (2005), citado por Murari (2011), defende que o estudo da Matemática deveria começar pela manipulação de objetos concretos, fazendo experimentações.

Ao longo deste capítulo estarão refletidas algumas dúvidas e angústias sentidas, bem como as dificuldades sentidas na troca de níveis educativos, como também as evoluções e conquistas da docente estagiária e do grupo de crianças.

A primeira atividade foi pensada em tríade e desenvolvida em díade, e foi planificada para uma manhã, que esta consistia na leitura do livro “O beijo da palavrinha” de Couto (2008) e na sua interpretação, a obra permitiu articular com a área curricular de Estudo do Meio, onde foi introduzido o tema “O ciclo da água”, como conclusão da atividade, lançou-se um desafio às crianças, este consistia na construção de uma maquete, podendo ser em grupos, individuais, com a família exemplificativa do ciclo da água, decidiu-se que seriam as crianças a decidir a forma como iriam trabalhar, um dos intuitos da díade foi perceber as relações grupais.

Na atividades inicialmente a díade tinha planificado abordar este tema partindo do esquema presente no manual da área curricular, mas durante a atividade percebeu-se que esta estratégia não estava a resultar, então adotou-se outra estratégia começando por criar uma história e ir registando os momentos no quadro, no fim resultou do próprio esquema do ciclo da

água. A docente estagiária sentiu que esta estratégia resultou melhor, no entanto percebeu o quão expositiva tinham sido as atividades, pondo em causa todas as certezas que poderia ter até aquele momento.

O facto de ter de refletir na ação e alterar a estratégia adotada, percebeu o quão importante é conhecer o grupo de crianças e direcionar atividades que vão de encontro ao gosto delas, neste sentido, as atividades pensadas para a segunda planificação, tiveram um nível de exigência maior da parte da d'ade, criando todo o percurso da aula com atividades dinâmicas e exigentes, “para bem ensinar, cumpre levar em conta, igualmente, as técnicas de ensino ajustadas ao nível evolutivo, interesses, possibilidades e peculiaridades do aluno.” (Nérici, 1961, p. 25).

As atividades dinamizadas na semana em que a d'ade interveio um dia individualmente, foram pensadas de forma a estarem articuladas e sequencializadas, desta forma foram desenvolvidas atividades relacionadas com a obra “A maior flor do mundo” de José Saramago (2001). Para a atividade de motivação foi construída pela docente estagiária uma flor como abordava a obra, no entanto as pétalas da flor eram duas planificações dos sólidos geométricos (pirâmide triangular e pirâmide quadrangular) que seriam usadas posteriormente na articulação com as atividades da área curricular de Matemática.

Relativamente à área curricular de Português o objetivo da obra era trabalhar com as crianças a linguagem e escrita, sendo que quando se tratava de perguntas subjetivas e da própria opinião das crianças, trabalhando desta forma uma das dificuldades observadas pela d'ade.

Na atividade da leitura, foram realizadas duas leituras, uma individualmente e silenciosa e outra em grande grupo, após estas, as crianças foram questionadas sobre o que tinham entendido sobre a obra, as dificuldades encontradas por parte das crianças foram algumas, não retiveram muita informação da obra lida.

Prevendo esta dificuldade, após uma breve interpretação da obra, as crianças visualizaram um vídeo que recontava a história, mas não tinha falas.

Terminado o vídeo, as crianças conseguiram recontar a história e responder de forma mais completa às mesmas perguntas colocadas, foi então perceptível que as crianças retêm melhor as informações através de imagens/vídeos.

A atividade desenvolvida, como já foi referido, articulava com a área curricular de Matemática (as planificações das pirâmides triangulares e quadrangulares e do cubo). Após o intervalo voltou a ser mostrado a flor às crianças e foi-lhes dito que naquela flor estavam dois sólidos geométricos, o qual ficaram muito admirados como seria possível, foi pedido então ajuda a duas crianças para dobrarem as planificações ao qual surgiram os sólidos geométricos, as crianças ficaram admiradas e motivadas para descobrir mais, introduzindo assim a área curricular de Matemática, de forma lúdica e com uma grande motivação por parte das crianças, desenvolvendo os objetivos da intervenção.

Desta forma, foram mostradas as várias planificações existentes daqueles sólidos, as crianças rapidamente perceberam que a base pode mudar de posição dando logo ideias para a construção de novas planificações: J.P.: “Na pirâmide quadrangular se mudarmos a base de um lado para o outro fica sempre o mesmo sólido”

Segundo Botas & Moreira (2013), para promover o gosto pela Matemática, envolver as crianças nas atividades de aprendizagem matemática e desenvolver a capacidade abstrata desta área curricular deve-se proporcionar às crianças diferentes materiais manipuláveis neste sentido, para as construções das diferentes planificações do cubo, as crianças estavam dispostas em pares e foi-lhes entregues seis quadrados de cartolina plastificados e fita-cola, o objetivo era as crianças colarem e descolarem sempre que quisessem até encontrar uma planificação e registavam-na no caderno de matemática. Como estava previsto as crianças não encontraram todas as planificações do cubo, então par pedagógico continuou a atividade na aula seguinte, no entanto, com outro tipo de materiais manipuláveis, os *polydrons*.

Uma atividade que foi planejada em tríade, trabalha a área curricular de Expressão Plástica, sendo esta a produção de papel reciclado, realizado ao longo da semana em tríade. Além da produção também as crianças perceberam a importância de reciclar e como se transforma papel usado em papel novo. Esta atividade seria mais tarde articulada com a área curricular de Estudo do Meio, na temática “As principais árvores da floresta Portuguesa”.

Na área curricular de Estudo do Meio, já havia sido abordado pela díade: os rios, as serras, o relevo e posteriormente abordaríamos as marés, a agricultura, pecuária entre outros, então foi lançado o desafio às crianças de construir um mapa de Portugal em grandes dimensões, intitulado de “Portugal Ilustrado”, para irem completando com imagens e registos escritos das aprendizagens sobre o nosso país, este mini projeto foi desenvolvido pela díade ao longo dos dias. Considerou-se este mapa muito importante, pois sempre que as crianças adquiriam algum conhecimento e o decoravam, ativavam conhecimentos já adquiridos ao identificarem os distritos onde se situavam, os rios, as regiões (litoral e interior) e as coordenadas (Norte, Sul, Este, Oeste), a utilização de mapas nas atividades com as crianças proporciona aprendizagens significativas, pois as crianças têm de fazer uma leitura do que estão a observar (Geron & Francischett, 2016).

Como a díade tentou sempre articular todas as áreas com a Matemática, a construção do mapa no papel de cenário também se relacionou com a mesma, pois as crianças mediram os metros quadrados que este ocupava, utilizando uma fita métrica. A utilização da fita métrica para as crianças foi uma atividade desafiante, pois trabalharam em colaboração entre si, uma vez que não conseguiam medir sozinhos e ludicamente adquiriram conceitos matemáticos.

A semana planejada para os três dias, coincidiu com a observação em contexto, onde teve como grande tema “Portugal” pois tratava-se da semana do 25 de abril. Nesse sentido as atividades desenvolvidas relacionaram-se com a liberdade de expressão, trabalhando a área curricular de Português, articulando com a agricultura na área curricular de Estudo do Meio e na

Matemática foi reforçado o estudo das áreas de medida, trabalharam ainda a composição da música “Grândola, Vila Morena” de Zeca Afonso em Expressão Musical, e Expressão Plástica com o registo gráfico dos sentimentos que a música lhes proporcionava.

A semana iniciou-se então com a contextualização e audição da música de Zeca Afonso, ativando os conhecimentos prévios das crianças sobre a data que se celebrava, o 25 de abril, houve um diálogo em grande grupo com as crianças, como a tríade já tinha falado sobre as abordagens anteriores, já tínhamos presente os conhecimentos das crianças e desta forma, tentamos proporcionar atividades diferentes.

Aquando da audição da música, as crianças identificaram o autor e em que momento ela passou na rádio, um facto que se observou foi algumas crianças aquando da audição da música começarem a trautear a letra e outras o ritmo, estas pequenas aprendizagens foram realçadas e desenvolveu-se então a atividade planificada, que consistia na docente estagiária através de palmas criar alguns ritmos, primeiramente ritmos simples terminando em ritmos complexos.

De seguida as crianças foram desafiadas a formarem dois grupos com o mesmo número de elementos e criarem elas o seu próprio ritmo a partir do bater de palmas, bater dos pés no chão, das palmas nas pernas, no desenvolver da atividade as crianças eram acompanhadas pelo adulto que lhes sugeria algumas ideias, como foi o caso de um grupo, ou simplesmente organizava apenas algumas ideias, como se realizou no outro grupo.

O objetivo da atividade era as crianças trabalharem a música com o corpo, percebendo que se pode criar ritmos completamente distintos, como perceberam quando os grupos apresentaram as suas criações aos restantes.

Relativamente à área curricular de Português a atividade a desenvolver consistiu na leitura de uma história do manual, as crianças foram questionadas sobre as atitudes dos animais e qual teria tido a atitude correta, ou qual poderia ser a atitude que as crianças considerariam ser a mais correta. Neste sentido, as crianças produziram um texto com o seu ponto de vista, a

produção escrita passam por três fases, a planificação (organização das ideias), a textualização (organização das frases) e a revisão (aperfeiçoamento do texto) (Tavares, 2007), o objetivo deste texto consistia num debate, onde cada criança expunha o seu ponto de vista.

As crianças organizaram-se pelas suas opiniões, quem era a favor e contra, escolheram dois mediadores e iniciaram o debate com a leitura dos textos produzidos, nesse mesmo momento criou-se a dinâmica de um debate e as crianças foram debatendo mostrando a sua opinião, respeitando sempre as orientações dos moderadores.

Sentiu-se que no final do debate as crianças gostaram da experiência e em reflexão em grande grupo remeteu-se o debate para a liberdade de expressão, relacionando com o 25 de abril. Conclui-se também que este género de atividades desenvolvem competências pragmáticas, desenvolvendo várias competências, sendo uma delas a organização de um debate, onde a crianças percebe que tem de comentar mas também respeitar a opinião do outro (Tavares, 2007).

Outro dia da atividade coincidiu com a observação em contexto, para esta tinha-se planificado as atividades utilizando as estratégias que se tinha utilizado até à data, pois foi-se percebendo que resultavam e motivavam bastante este grupo de crianças, esta consistia na visualização de um vídeo como atividade de motivação, juntamente com a visualização de uma cesta com produtos alimentares, pois tratava-se da área curricular de Estudo do Meio, “A agricultura”, articulada com a Matemática e posteriormente o par pedagógico articulava com a área curricular de Português.

Como era habitual, a tríade chegava sempre 20 minutos mais cedo para poder organizar todos os recursos necessários, aproveitando todos os minutos das atividades. Após estar tudo orientado, e todos os *sites* necessários estarem abertos, as crianças entrarem e como habitual começaram o registo do sumário no caderno diário, quando a docente se preparava para abrir o vídeo para as crianças o visualizaram percebeu que o computador estava com um erro e não produzia som, a tríade tentou resolver

o problema ligando o videoprojector ao computador fixo, no entanto este não ligava a internet.

Perante a situação o nervosismo estava presente, mas as crianças não podiam esperar mais e a motivação tinha de ser realizada, pois esta é a parte mais importante da aula, motivar as crianças é despertar o interesse delas para descobrir e aprender mais (Nérici, 1961) então, a docente pegou na cesta e foi andando pela sala, mostrando-a às crianças e fazendo uma contextualização com o assunto do vídeo. Apesar do nervosismo presente, a estratégia adotada na ação resultou muito bem, motivando as crianças para o tema a ser introduzido, pois o facto de levar os produtos agrícolas verdadeiros é vantajoso para o interesse e participação das crianças. Tratando-se da agricultura, sentiu-se que deveria remeter para os conteúdos já adquiridos (os setores) abordados pela díade nessa semana.

Para auxiliar a atividade, esta foi conduzida por um *PowerPoint*, sendo o professor gestor e organizador da sua prática, tem a capacidade de gerir o currículo e adotar materiais curriculares que não os tradicionais – livros – motivando as crianças para a realidade delas (Pacheco, 1996). O powerpoint é um recurso vantajoso pois a projeção é visível para todas as crianças, torna-se um elemento chave para se conseguir analisar os mapas e outros aspetos importantes, também o facto de conter as informações importantes para as crianças copiarem para o caderno diário é uma mais valia em relação à escrita no quadro e elas copiam ou até mesmo o ditado.

Outra atividade proporcionada foi um jogo de consolidação dos conteúdos, este consistia em cada criança ter um cartão vermelho (respostas erradas) e um cartão verde (respostas corretas), foram apresentadas várias frases, na negativa, sendo esta uma das dificuldades das crianças, e na afirmativa para as crianças refletirem se estava correta ou não. Quase todas as crianças acertaram nas respostas, no entanto depois da observação, com a professora orientadora refletimos que algumas crianças respondiam por imitação, ao qual eu deveria ter reforçado mais as respostas e as justificações. No entanto estes jogos lúdicos são importantes para o reforço ou aquisição de conteúdos,

trabalhando a criatividade, o espírito de competição e cooperação, desta forma fascina as crianças (Fialho, 2008).

Ao longo das observações e intervenções percebeu-se que as crianças se não praticarem regularmente exercícios matemáticos, perdem os conhecimentos adquiridos, então nesta atividade sentiu-se a necessidade de articular o Estudo do Meio com a Matemática, realizando um exercício de frequências com alguns dos produtos agrícolas cultivados em Portugal, a interdisciplinaridade entre áreas curriculares é fundamental pois permite dialogar, colaborar e cooperar entre diferentes áreas que estão interligadas (Gattá & Furegato, 2007).

Outra temática abordada, que completava o mapa “Portugal Ilustrado” relacionou-se com “As principais árvores da floresta portuguesa”, esta abordagem coincidiu com uma visita de estudo que a diáde sentiu necessidade de planificar, pois enquadrava-se nas temáticas abordadas com as crianças, a floresta e a agricultura, uma vez que se sabia que as crianças iam visitar um jardim, cultivar cogumelos e poderiam observar árvores e identifica-las.

No dia da visita, percebeu-se que o roteiro teria sido alterado, ao que já não cultivaram os cogumelos, no entanto durante as viagens de uns locais para os outros as crianças foram observando o meio envolvente, ao que observaram eucaliptos (F.S. “Tem ali muitos eucaliptos.”), pinheiros, carvalhos e sobreiros, sendo estes facilmente identificados por elas, neste sentido percebeu-se que as aprendizagens foram significativas, e o facto de a diáde ter levado para a sala de aulas os produtos das árvores, ajudou na rápida percepção e identificação.

Além da floresta, também as crianças repararam em algo já abordado, a pecuária, surgindo alguns comentários: J.P. “*Olhem ali um rebanho!*”; H.M. “*São gado ovino.*”; M.J. “*Também tem aves de capoeira e cavalos.*”

Já na visita ao Campindouro, um parque de campismo pertencente a Melres, as crianças puderam também observar o meio que o envolvia, constatando que era só floresta, e perceberam que aquela zona era de risco

em relação aos incêndios, tema também abordado numa das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A última visita do dia foi a uma escola de canoagem, na margem do Rio Douro, também esta serviu para ativar os conhecimentos das crianças, pois em diálogo com o diretor da escola as crianças observaram que o rio naquela zona era mais largo: *Diretor: “Sabem que rio é este?”; Várias crianças: “O rio Douro.” (...) M.O. “O rio é mais largo aqui porque tem algum afluente?”; Diretor: “Não, há outra razão. Aqui perto existe uma barragem”*

Neste momento foram lembrados com as crianças os benefícios de uma barragem e o porquê da escola de canoagem estar precisamente situada naquele local. Reflete-se que as atividades fora da sala de aulas, sendo elas na natureza ou não, são uma aprendizagem notável, as crianças podem sentir e experimentar de forma lúdica, aumentando o interesse e motivação (livro azul interdisciplinaridade).

Continuando o estudo da Matemática através de materiais manipuláveis, desenvolveu-se também atividades para a aprendizagem do volume do cubo. A primeira atividade consistiu então, nas crianças identificarem o que seria o volume, ativando conhecimentos já adquiridos, após este diálogo foi lançado um desafio: “Como podemos construir um cubo de um decímetro cúbico?” as respostas foram várias, mas as crianças estavam com algumas dificuldades, então, visualizaram o decímetro quadrado e após um diálogo em grande grupo, elas construíram o seu próprio conhecimento e perceberam que construindo um cubo com os decímetros quadrados obteriam o decímetro cúbico.

O par pedagógico desafiou as crianças a construírem o seu cubo com o volume pretendido, para tal efeito foram distribuídos seis quadrados de um decímetro quadrado e fita-cola a cada criança construir o cubo através da sua planificação (conhecimentos já adquiridos).

Após a construção do cubo percebe-se que as crianças perceberam a dimensão do decímetro cúbico e posteriormente as atividades desenvolvidas seriam melhor compreendidas.

Neste sentido, as crianças observaram um cubo de quatro decímetros cúbicos, que seria este o mote para todas as atividades a desenvolver, pois seria proposto às crianças que partissem dos cubos construídos para perceberem como se calcula o volume do cubo.

No entanto, ao início a docente estagiária sentiu muitas dificuldades, pois quando se questionava as crianças sobre os cubos que poderiam caber dentro do cubo de quatro decímetros cúbicos, e de quantos decímetros cúbicos ocuparia a base do cubo grande, as crianças ficaram com imensas dificuldades em perceber, ao qual a docente cooperante interveio, ativando conhecimentos que as crianças já tinham adquirido no ano anterior.

Após estes conhecimentos adquiridos, voltou-se a desafiar as crianças, em diálogo em grande grupo foram completando os pensamentos uns dos outros e a partir de desenhos no quadro, representando o cubo, conseguiram perceber a fórmula do volume do cubo, quando cubos de um decímetro cúbico ocuparia a base e quantos seriam precisos para preencher o cubo de quatro decímetros cúbicos.

Nesta atividade o par pedagógico sentiu algumas dificuldades, pois ao ver as dificuldades das crianças, a díade tentava explicar de várias formas e as crianças continuavam sem perceber. Consideramos que estas aprendizagens estavam lembradas, pois a docente cooperante na atividade do dia anterior tinha abordado estes conceitos com as crianças, no entanto só quando ela interveio com os materiais construídos é que perceberam e foram por tentativa erro especulando até construírem o seu conhecimento em relação ao cálculo do volume do cubo, no entanto, segundo Neto e Silveira, (2016). A aprendizagem dos volumes é uma das grandes dificuldades das crianças, mas a geometria é uma das áreas mais importantes no nosso quotidiano, desta forma é importante as crianças ficarem a sabe-lo, uma das estratégias é relacionando-a com o quotidiano.

A última aula que contemplava os três dias da planificação em díade, foi realizada na semana seguinte, onde mais uma vez coincidiu com a observação

em contexto. As atividades desenvolvidas envolveram o tema “A pesca”, que foi abordada pelo par pedagógico na primeira parte da manhã.

Na segunda parte da manhã, foi a docente estagiária que interveio, abordando o tema “O volume do paralelepípedo”, ao planificar as atividades, pretendia-se relacionar as duas temáticas (a pesca e o volume do paralelepípedo), então uma solução seria a utilização da ferramenta de trabalho, o *Voki*, mas só esta solução não estava a satisfazer a docente estagiária, pois as crianças precisavam algo mais real para a parte da motivação. Optou-se então por levar uma piscina insuflável, peixes de vários tamanhos desenhados em cartão e uma representação de uma cana de pesca, o objetivo da atividade era uma criança pescar um peixe (desafio lançado pelo *Voki*), a partir desse momento, toda a atividade se desenvolvia, ou seja, as crianças chegaram à conclusão, em diálogo em grande grupo, que os aquários têm a forma de uma esfera e de um paralelepípedo.

Neste diálogo uma criança referiu o aquário como forma de um retângulo, aproveitando este momento para rever a diferença entre figuras e sólidos geométricos. De seguida foi proposto pelo *Voki*, que uma criança construísse o aquário para o peixe pescado com os cubos de um decímetro cúbico construídos na semana anterior, nessa construção a criança fez algo que não se esperava, fez uma barreira com os cubos, ao qual no diálogo em grande grupo refletiu que não seria um paralelepípedo. Reformulando a sua construção, nesse momento a docente estagiária conseguiu também trabalhar com as crianças as medidas, no sentido que em algumas tentativas da construção as dimensões do peixe não cabiam completamente no aquário.

Após estar o paralelepípedo construído, questionou-se as crianças qual seria o volume do paralelepípedo, havendo algumas crianças que já sabiam e disseram que seria comprimento x largura x altura. Foi então explicado a todas as crianças esta fórmula, representando no quadro um paralelepípedo e a respetiva fórmula. Enquanto as crianças desenhavam o paralelepípedo no caderno, a docente estagiária circulava pela sala e percebeu que haviam algumas dúvidas na sua construção, principalmente nas diagonais, dirigiu-se

então para o quadro e reforçou as arestas e diagonais, explicando mais pormenorizadamente às crianças. Concluído a escrita da informação no caderno diário, as crianças calcularam o volume do aquário construído, em paralelo realizaram um exercício do manual e seguidamente foram distribuídos os cubos unitários do MAB.

Optou-se por realizar atividades com este material, pois em outras atividades percebeu-se que há crianças que tinham dificuldades em representar a mesma figura, numa atividade conseguiu-se desta forma trabalhar duas dificuldades em simultâneo. Nesta atividade percebeu-se que as crianças ficaram mais motivadas, e foram adquirindo a fórmula e realizando a sua operação de forma correta. No entanto, devido à gestão do tempo, nesta atividade as crianças deviam ter explorado mais os cubos e não conseguiram. Nestas atividades é importante ter uma visão crítica e reflexiva sobre a aprendizagem das crianças e a sua manipulação, proporcionando um resultado eficaz em todo o seu processo (Murari, 2011).

Uma dificuldade que também se foi encontrando ao longo da atividade foi a falta de rigor científico na escrita da fórmula, algumas crianças não escreviam as medidas de comprimento, outras não faziam corresponder as medidas, ou seja, as crianças em vez do comprimento representavam a medida da largura. De facto o resultado seria igual, mas é importante o rigor científico e que as crianças percebam porquê. Sentiu-se também que algumas crianças ainda não tinham adquirido bem o cálculo do volume do cubo, neste sentido, poderia ter trabalhado com elas quando senti esta dúvida.

Por fim, como atividade de consolidação, foi realizado o jogo “Plickers”, este jogo consiste que cada criança tenha uma página com um código QRCode e o posicionamento do código é a resposta correta à pergunta, verifica-se a resposta através da aplicação do jogo no telemóvel em tempo real. Este já tinha sido realizado com as crianças em outra atividade, e como foi perceptível a motivação delas e o empenho em lembrar os conteúdos acabados de ser explorados, considerou-se que também nesta atividade seria uma boa estratégia.

Percebeu-se que poucas crianças erraram nas perguntas, em quase todas as questões erravam numa média de três crianças, no entanto preocupou-me o facto de duas crianças não terem acertado em nenhuma questão. Subtilmente tentou-se perceber se elas se tinham enganado na posição do cartão, ou se de facto não sabiam mesmo, e questionei-as qual seria a resposta, e percebeu-se que não adquiriram os conhecimentos, no entanto é importante dar um reforço positivo a estas crianças para que elas não desmotivem e sintam que o seu esforço, empenho é valorizado, podendo haver progresso na sua aprendizagem (Jesus, 1996). Neste sentido, nas próximas atividades desenvolvidas é preciso estimular estas crianças e perceber as suas dificuldades. Em todas as atividades desenvolvidas procurou-se fazer uso do recurso das TIC, pois segundo Menezes e Sobral (2013), o objetivo das TIC “contribui para melhorar significativamente, os índices de motivação, concentração, empenho e é facilitadora na aquisição de novos conhecimentos e competências nos alunos, assim como uma influência positiva no relacionamento entre aluno e professor” (p. 1).

Ao longo do tempo, com o desenvolver da prática a gestão do tempo foi melhorando, tanto na planificação como na dinâmica na sala de aula, no início planificava-se sempre atividades que duravam mais tempo que o previsto, mas com o tempo a docente estagiária foi conhecendo melhor o grupo de crianças e os seus ritmos de trabalho e a gestão do tempo começou a ser mais organizada e precisa.

Refletindo sobre o grupo de crianças considera-se que a grande motivação delas é de facto o Estudo do Meio, pois todas as atividades desenvolvidas ao longo da PES, abordaram temáticas da realidade próximas das crianças, o que as motiva para terem uma participação ativa e partilharem as suas vivências.

REFLEXÃO FINAL

“Observarei, pois, a Escola como lugar de conforto
e de articulação de diversas actividades.”

(Perrenoud, 1995)

No presente documento será explanada uma reflexão global acerca das similitudes e contrastes entre os dois níveis educativos, realçando estes aspetos, aborda-se também os constrangimentos e progressos ao longo da PES, integrando as vantagens do docente profissional de perfil duplo, reflete-se e salienta-se ainda a metodologia de investigação-ação e de como esta ajudou na prática desenvolvida.

Tal como já referido no primeiro capítulo, o educador e o professor tem consciência das especificidades da EPE e do 1.º CEB, para que possam planificar tendo em conta a promoção de aprendizagens significativas adequadas às idades em que se encontram as crianças. No entanto ambos ajudam a adquirir competências e valores indispensáveis para a vida em sociedade, ajudando as crianças a serem cidadãos responsáveis, curiosos e reflexivos, com sentido crítico para avaliar as situações com que se depararão ao longo da vida (Despacho n.º 9311/2016, 21 de julho) e a terem igualdade de oportunidades na sociedade tornando-se cidadãos felizes (Serra, 2004). Ao longo da PES conseguiu-se perceber algumas similitudes e contrastes em relação aos dois níveis educativos.

Relativamente aos grupos verificou-se que apresentavam características semelhantes, a curiosidade, vontade de aprender, a participação ativa nas atividades, o interesse pelo uso das TIC e os trabalhos de grupo e ainda a dificuldade ao nível da Matemática, no entanto também existiam diferenças ao nível cognitivo, físico, emocional e afetivo, inerentes à faixa etária em que

as crianças se encontravam (Borges, 1987), verificou-se ainda que há uma possibilidade maior dos grupos da EPE serem mais heterogéneos ao nível da idade, podendo haver grupo com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, o que já não se verifica tão recorrente nos grupos do 1.º CEB, onde as idades são mais próximas.

Evidenciando os contrastes encontrados, pôde-se observar que existe uma grande diferença nas salas da EPE comparativamente às salas do 1.º CEB, as primeiras encontravam-se divididas por áreas de interesse em que cada uma delas está equipada com diversos materiais lúdicos e educativos, podendo as crianças manusear, manipular, explorando e aproveitando ao máximo os materiais disponíveis (Hohman & Weikart, 2011). O mesmo não se observou nas salas do 1.º CEB onde não há divisão de áreas nem tanta oferta de materiais manipuláveis onde as crianças podem recorrer a eles sempre que queiram, as salas são preenchidas por secretárias e cadeiras, onde o trabalho colaborativo não é tão recorrente, os materiais de escrita e de leitura estão sempre junto das crianças. Também se valoriza a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, importa referir que as salas de atividades e de aula devem proporcionar às crianças condições que as motivem para a aprendizagem (Marques, 1998).

Sobressai ainda a promoção de atividades promovidas pelo estabelecimento em relação à participação das famílias, proporcionando mais atividades para a EPE, o mesmo se verifica no contacto entre docentes e famílias, sendo a EPE um nível educativo mais propício a esta relação uma vez que os familiares estão autorizados a entrarem no recinto escolar.

Realçando as similitudes, observou-se, em ambos os grupos a rotina diária é previamente planeada, para tal os docentes recorrem a alguns documentos orientadores e legais como as OCEPE para a EPE e os Programas do Ensino do 1.º Ciclo para o 1.º CEB e ainda alguns decretos-lei. É importante referir que em ambos os contextos a gestão da planificação era flexível consoante as necessidades, interesses e aprendizagens do grupo (Leite, 2011).

Outra característica que se pôde constatar foi o trabalho colaborativo entre docentes, onde desenvolviam atividades de articulação entre grupos, sendo estes entre grupos da EPE como do 1.º CEB, incentivando a entre-ajuda entre crianças (Lopes da Silva, et al., 2016).

Por todas as razões referidas, considera-se o perfil duplo uma mais-valia para a aprendizagem e motivação das crianças, pois o docente consegue ter uma visão diferente das necessidades e mudanças que as crianças sentem na entrada para o 1.º CEB. Neste sentido é também importante que haja continuidade de articulação entre educador e professor, sendo que o educador pode apoiar o professor em relação às características pessoais de cada criança, uma vez que este entende o que é esperado das crianças aquando da entrada para o 1.º CEB, da mesma forma que o professor se deve apoiar nas vivências das crianças até então (Serra, 2004).

Após perceber as especificidades do perfil duplo é de salientar que as práticas desenvolvidas no processo de formação tiveram como suporte a metodologia de investigação-ação, imprescindível para desenvolver a ação pedagógica, referida no segundo capítulo. Este método é caracterizado por se basear em cinco fases interrelacionadas, sendo elas a observação; planificação; ação; reflexão e a avaliação. Caracterizada pelo envolvimento ativo do docente (Sanches, 2005).

No que respeita a observação, considera-se este como um processo fundamental, pois foi a base para a intervenção pedagógica fundamentada (Dias, 2009). Este processo revelou-se importante porque permitiu que recolhesse informações sobre as características das crianças, bem como os seus interesses, dificuldades e necessidades, estas informações foram retiradas através de notas de campo, grelhas de observação e diário de formação, todas estas especificidades foram tidas em conta no momento de planificar as atividades.

A planificação tem em vista planificar as atividades, permitindo fazer uma melhor gestão do tempo, no entanto é de salientar que esta assume um carácter flexível (Diogo, 2010), as planificações realizadas na EPE eram

realizadas em tríade, enquanto no 1.º CEB tanto foram realizadas individualmente, em díade ou em tríade. Considera-se individualmente a escolha das atividades, no entanto estas tinham sempre o parecer da docente cooperante, o que ajudava sempre no processo de construção, auxiliando sempre na gestão do tempo, sendo este inicialmente um problema encontrado, que rapidamente se tornou numa aprendizagem.

Na troca de níveis educativos a diferença entre planificações foi notório o que dificultou nas primeiras planificações, no entanto ao longo das semanas estas foram melhorando, assim como um melhor conhecimento do grupo e do ritmo de trabalho na ação.

Durante a ação promoveu-se sempre a aprendizagem partindo do socioconstrutivismo (capítulo II) e reconhecendo sempre a criança como participante ativa da sua aprendizagem (Lopes da Silva, et al., 2006). É nesta fase que o docente reflete e avalia sobre as suas práticas (Oliveira & Serrazina, 2002).

Considera-se a reflexão um momento importante pois é quando o docente percebe se a sua ação desenvolveu nas crianças aprendizagens significativas. As reuniões com a docente supervisora e as conversas informais entre a tríade proporcionaram estratégias e resoluções de problemas que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional da docente estagiária (Perrenoud, 2000).

O trabalho desenvolvido em díade e em tríade revelou-se fundamental, possibilitando e propiciando o trabalho colaborativo entre docentes, trabalho que deve ser constante numa instituição, também o facto de haver mais pares pedagógicos na instituição proporcionada a troca de ideias e entreajuda entre colegas.

Em suma, a PES e a realização deste relatório revelaram-se importante para a aprendizagem e o crescimento pessoal e profissional da docente estagiária. Importa também salientar que ao longo da vida haverá mais aprendizagens, não tornando o conhecimento estanque, devem aliás ser aperfeiçoadas ao longo da vida.

5. BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. & Araújo, F. (Coords) (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1986). *A Avaliação Formativa*. (Coleção Práticas Pedagógicas). Rio Tinto: Edições ASA.
- Abreu, I.; Sequeira, A. P. Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alonso & Roldão (2004). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA
- Alonso, L. & Roldão. M. C. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alves, M. P. & Morgado, J. C. (2012). *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas* (1.ª ed.) Santo Tirso: De Fato Editores.
- Amorim, Piçarra, Tavares & Gavinho (2005). *Inclusão e escola ativa*. Lisboa: D. G. I. D. C..
- Antão (1995). *Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bodgan, R. & Briklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. I. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Edições Jornal.
- Botas & Moreira (2013). *A utilização de materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo*. Revista Portuguesa de Educação, 26 (1), pp. 253-286.

- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias de Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L. B.; Ricardo, M. M. C. (1998). *Gerir o trabalho de projeto: Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Chard, S. & Katz, L. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Couto, M. (2008). *O Beijo da Palavrinha*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cró, M. L. (1998). Formação inicial e contínua de educadores/professores – Estratégias de intervenção. Porto: Porto Editora LDA.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Dias, C. (2009). *Olhar com olhos de ver*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 43, (1), 175-188.
- Delors, J., (1999) *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (5ª ed.)*. Lisboa: ASA Editores II, S. A..
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo (4.ª edição)*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. (Coleção Universidade de Ciências da Educação). Porto: Plural Editores.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo (3.ª ed.)*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.

- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (v 1). Porto Alegre: Editora Priscila Zigunovas.
- Esteves, M. (2005). Flexibilidade Curricular. In J. Morgado, & M. Alves (org.), *Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores? Atas do colóquio sobre formação de professores* (pp. 139-152). Braga: Universidade do Minho.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira & Santos (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho (2008). *Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino. Congresso Nacional de Educação* (v 6), p. 12298-12306.
- Flores, P.; Escola, J; & Peres; A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspetivas?*. Braga, Universidade do Minho.
- Folque, M. A., (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Formosinho, J. O. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. Em J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância* (2ª ed., pp. 51- 80). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F. & Sousa, J., (2006). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gattás & Furegato (2007). *A interdisciplinaridade na educação – Revista de rede de enfermagem do Nordeste*, (v. 8), n. 1, p. 85-91. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324027956011>, consultado a 3 de maio de 2018.
- Geron & Francischett (2016). *O Mapa Como Recurso Didático Mediador No Ensino Do Espaço Geográfico*. Brasil: Revista Brasileira de Cartografia, Nº 68/8: pp. 1621-1632.
- González, P. F., (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grejniec, M. (2003). *A que Sabe a Lua?*. Lisboa: Kalandraka.
- Guimarães, F. (2009). *A importância de ser professor no 1.º Ciclo: conhecimento escolar e manuais escolares*. II Jornadas de Educação.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *Criança em Acção*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howarth, H. & Howarth, D. (2011). *A Magia da Estrela do Outono*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: Edições ASA.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e não Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo. Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kemmis, S. & Metaggart, R. (1992). *Cómo Planificar La Investigación-acción*. Barcelona: Laertes, S. A. De Ediciones.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Padeogo.

- Kron, M., Serrano, A. M. & Afonso, J. L. (2006) *Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Lagôa, V. (1981). *Estudo do Sistema Montessori: Fundamentado na análise Experimental do Comportamento*. São Paulo: Edições Loyola.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: editorial Graó.
- Leita, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Campus Universitário de Santiago.~
- Leite, C. (1998). Entre a prevenção e a cura - Que opção curricular? *Território Educativo*, 4, pp. 37-40.
- Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: ASA.
- Leite, C & Pinto, C. (2016). *O Trabalho Colaborativo entre os Professores no Quotidiano Escolar. Condições para a sua existência e sustentabilidade*. Porto: Universidade do Porto, p. 69-91.
- Lopes da Silva (2013). *Prática Educativa, Teoria e Investigação*. Interações, n 27, p. 283-304.
- Lopes da Silva, I. (2 de julho de 2016). *Novas orientações para o pré-escolar são claras: crianças não devem ser classificadas*. (A. Sanches, Entrevistador).
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Machado, Alves & Gonçalves (2001). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Many, E., Guimarães, S., (2006). *Como abordar...A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Portugal: Areal Editores.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar – dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Porto: Edições Plátano.

- Marta, M., (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal – Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação(DGIDC).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora;
- Menezes & Sobral (2013). *A motivação da comunidade escolar e o recurso a tecnologias de informação*. Porto: Universidade Portucalense.
- Minhós, I. & Matoso, M. (2013). *Este Livro está a Chamar-te, não ouves?*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). A voz dos profissionais. In J. Formosinho (org.) G. Monge (org.), J. Oliveira-Formosinho (org.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa. *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (p. 173-196). Porto: Porto Editora.
- Montessori, M. (1948). *A Descoberta da Criança*. Lisboa: Portugalia Editora.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica*. São Paulo: Livraria Editôra Flamboyant.
- Montessori, M. (1972). *A criança* (5.ª ed.). Lisboa: Portugália Editora.
- Moreira (2000). *Escola do Futuro. Sedução ou Inquietação? – As Novas Tecnologias e o Reencantamento da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Morgado (1999). *A Relação Pedagógica* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Morgado, J. e Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes – Planificar, Intervir, valorizar* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora;
- Murari (2011). *Experienciando Materiais Manipulativos para o Ensino e a Aprendizagem da Matemática*. Brasil: Boletim de Educação Matemática, vol. 25, núm. 41, dezembro, 2011, pp. 187-211.

- Neto & Silveira (2016). *Materiais didáticos para o ensino e aprendizagem da geometria*. Joinville, v.4. n.6, p. 1-27.
- Nérici, I. (1961). *Introdução à Didática Geral* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editôra Fundo de Cultura S. A..
- Nérici, I. G. [1969]. *Introdução à Didática Geral*. Rio de Janeiro: Editôra Científica.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, XXII*, 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação (4ªed.)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como Investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança (8ª ed.)*. Lisboa: MsGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pereira, I. (2007). *A Criatividade em Manuais Escolares de Ciências do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e Departamento de Ciências da Educação.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Pombo, O.; Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ponte (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., (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Da Investigação às Práticas: Escola Superior de Educação de Lisboa, p. 23-43.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Educação Hoje – Formar Professores – Elementos para uma teoria e Prática da formação* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodari, G., (1993). *Gramática da Fantasia: Introdução à arte de inventar histórias* (4ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 127-142.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 103-115.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (2002). *A Formação para o Ensino da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Seves, A. T. (2015). *Rotinas: Momentos de Transição em Creche e Jardim-de-Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Silva, A. (1939). *O método Montessori* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Inquérito.
- Silva & Sá (1997). *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora.
- Soares, M. I. M. (2009). *Histórias para ler e contar*. Lisboa: Veja.

- Sousa (1990). *Programação e Avaliação Desenvolvimental – Na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um Guia para Educadores*. São Paulo: Artmed Editora S. A..
- Tavares, J., & Alarcão, I., (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, O. M. & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Tomlinson, C. A., (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turma com Diferentes Níveis de Capacidades (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Teodoro, A. (1978). *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho, SARL.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projecto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens; Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Villas Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. (Coleção Práticas Pedagógicas). Porto: ASA Editores.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola (6.ª ed.)*. Porto: ASA Editores II, S. A..

6. **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

Agrupamento de Escolas (2017) – *Projeto Educativo (2017 – 2021)*.

Site da Câmara Municipal.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, 11 de abril. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

BEB (2004). Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª ed.). Mem Martins: Ministério da Educação.

Declaração de Salamanca 1994.

Decreto-Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 34. Lisboa: Assembleia da República. *Autoriza o Governo a rever o regime do ilícito de mera ordenação social aplicável ao licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos que desenvolvem actividades de apoio social no âmbito da segurança social*.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República n.º 129/2012 – 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário*.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do

Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior que aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 19 de dezembro. *Diário da República - 1.ª série – n.º 245*. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário Da República — I Série n.º129, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Organização e gestão dos currículos*.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Matriz Curricular do 1º Ciclo*. Direção Geral de Educação, disponível em <http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>, consultado a: 6 março, 2018.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A*. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

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

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral de Educação.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016. *Gabinete do Secretário de Estado da Educação*. Ministério da Educação: Lisboa.

Diário da República, n.º 148, 2.ª série, 31 de julho de 2015. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. Despacho n.º 8452-A/2015.

Diário da República, n.º 164, 2.ª série, 24 de agosto de 2015. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete do Ministro: Portaria n.º 644-A/2015.

Diário da República – I Série-A, N.º34 (1997).

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série –A.*

Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior que aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.

Portaria nº 258/2014, Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, Ministério da Educação e Ciência.

Ribeiro, D. (2016/17). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

NM