

Orientação

Agradecimentos

Foram cinco anos de formação, cheios de momentos bons e momentos menos bons, em que o objetivo prevaleceu: concretizar o sonho de infância do meu “eu” que, desde cedo, afirmava que queria ser educadora de infância e professora. Estes anos não foram percorridos sozinha, pelo que aproveito para agradecer àqueles que estiveram do meu lado durante todo este tempo:

Primeiramente, um muito obrigada do fundo do meu coração aos meus pais que, independentemente de tudo, sempre acreditaram em mim e me incentivaram a continuar a lutar pelo que eu queria, não por causa dos outros, mas por mim. Obrigada por me terem ouvido contar histórias sem parar e por terem acreditado em mim durante todo este tempo e por continuarem a fazê-lo, apostando na minha formação para que eu possa crescer cada vez mais e concretizar os meus objetivos.

Aos meus avós, que, independentemente do tempo que passar, continuarão a ser as minhas estrelas e uma fonte de força e incentivo, cheios de boas memórias e sorrisos.

À minha família, que me apoia e continua do meu lado, acreditando nas minhas capacidades. Um obrigada em especial às mais pequenas, que sempre se ofereciam para serem as minhas alunas e que continuam a acreditar em mim.

À minha melhor amiga, Vanessa, que, apesar da distância, continua a estar tão presente na minha vida, pronta para ouvir as minhas histórias e festejar cada pequeno passo, valorizando cada pequena coisa, mesmo quando eu mesma não sou capaz de fazê-lo.

À Márcia, pelas partilhas de experiências e pelo pensamento positivo sobre uma caminhada que, apesar de distinta, fizemos juntas. Que continuemos assim por muitos anos.

Ao meu quarteto preferido: Bruna, Catarina, Francisca e Susana. Obrigada por terem feito esta caminhada comigo, pelas aventuras e memórias partilhadas, pelas gargalhadas infinitas e pela confiança. Sem dúvida que este percurso não seria o mesmo se vocês ao meu lado, para me apoiar e tirar da minha zona de conforto.

Mais um obrigada à Catarina, desta vez enquanto par pedagógico, pela confiança depositada e por ter sido uma presença constante num ano tão cheio de emoções.

Um obrigada às docentes cooperantes, por me terem recebido de braços abertos, e terem contribuído para a minha formação, incentivando a arriscar e a colocar em prática ações inovadoras e enriquecedoras para as crianças.

Deixo um agradecimento especial às crianças, porque com elas aprendi e fui capaz de crescer um bocadinho mais. Obrigada pelos abraços, beijinhos e por todas as brincadeiras.

Obrigada à Doutora Margarida Marta e à Doutora Paula Flores, pelos ensinamentos ao longo deste ano. Obrigada pelos desafios e pela partilha, que contribuíram para a construção do meu percurso de aprendizagem.

E um obrigada, também, para a minha professora do 1.º Ciclo, a professora Teresa, que sempre vi como alguém que acreditava em mim e me incentivava a fazer mais e melhor. Como já lhe disse, foi uma influência na escolha do meu percurso profissional e é por isso que estou aqui hoje.

Por fim, agradeço a todos aqueles que não foram mencionados, mas que me incentivaram ao longo do caminho.

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujo objetivo se concretiza na formação de profissionais de educação reflexivos e críticos, capazes de adaptar a sua prática aos diferentes contextos educativos. Nesta perspetiva, a PES possibilita a construção da identidade profissional e a aprendizagem no âmbito do pensamento e da ação, reconhecendo que a criança é responsável pela construção do seu conhecimento, enquanto o profissional é um guia durante todo esse processo.

Este documento espelha o percurso de formação inicial em ambos os níveis educativos e o seu contributo para a definição profissional da mestranda. A prática educativa baseou-se numa metodologia de aproximação à investigação-ação, com o objetivo de, através da observação, planificação, ação e reflexão, transformar o contexto e promover aprendizagens ricas e significativas para as crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento holístico, baseado nos seus interesses, necessidades, dificuldades e potencialidades.

Para sustentar a ação educativa, a mestranda apoiou-se num conjunto de referenciais teóricos e legais, tendo o paradigma educacional do socioconstrutivismo como basilar na sua prática, colocando a criança no centro do processo de aprendizagem.

É ainda evidenciado o trabalho colaborativo enquanto promotor de uma aprendizagem através da partilha e articulação entre os profissionais, com o intuito de promover práticas educativas transformadoras, que contribuem para a promoção do desenvolvimento das crianças e para a construção da identidade profissional de perfil duplo.

Palavras-Chave: Criança; Prática Educativa; Investigação-ação; Colaboração

Abstract

This internship report comes in the field of the course Supervised Educational Practice (SEP), inserted in the study cycle of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, whose objective is the formation of reflective and critical education professionals, able to adapt their practice to different educational contexts. In this perspective, SEP enables the construction of professional identity and the learning within the context of thought and action, recognizing the child is responsible for the construction of their knowledge, while the professional is a guide throughout this process.

This document reflects the initial formation path in both educational levels and its contribution to the professional definition of the master's student. The educational practice was based on a methodology of approach to action research, with the goal of, through observation, planning, action and reflection, transform the context and promote rich and meaningful learning for children, in view of their holistic development, based on their interests, needs, difficulties and potentialities.

To support her educational action, the master's student relied on a set of theoretical and legal references, having the educational paradigm of socioconstrutivism as a foundation in her practice, placing the child at the center of the learning process.

It is also evidenced the collaborative work as a promoter of learning though the sharing and articulation among the professionals, in order to promote transformative educational practices, which contributes to the promotion of children's development and to the construction of a dual-profile professional identity.

Key-words: Children; Educational Practice, Action Research; Colaboration

ÍNDICE

Lista de Abreviações, Siglas e Acrônimos	vi
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Paradigmas Transversais à EPE e ao 1.º CEB	3
2. Paradigma Específico da Educação Pré-Escolar	13
3. Paradigma Específico do 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II - Caracterização do Contexto de Estágio e da Metodologia de Investigação	28
1. O Agrupamento de Escolas	29
2. A Instituição Cooperante	30
3. Para uma Prática Contextualizada: EPE	31
4. Para uma Prática Contextualizada: 1.º CEB	38
5. Metodologia De Investigação	44
Capítulo III - Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	50
1. O Percurso Vivido na EPE	51
2. O Percurso Vivido no 1.º CEB	66
Reflexão Final	82
Referências	86
Documentos legais	97
Documentos orientadores e Outros Documentos	99
Obras e Textos Literários Para a Infância	100

LISTA DE ABREVIACÕES, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

DL – Decreto-Lei

DGE – Direção-Geral de Educação

EB – Educação Básica

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

n.º - número

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEI – Programa Educativo Individual

PNL – Plano Nacional de Leitura

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no ciclo de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujo objetivo é o desenvolvimento de competências que mobilizem os conhecimentos e construam uma identidade profissional baseada na reflexão (Ficha da Unidade Curricular, 2018/2019), emerge o presente relatório de estágio, que tem como objetivo espelhar o percurso formativo da mestranda desenvolvido ao longo da prática pedagógica.

Esta prática desenvolveu-se em dois contextos educativos distintos – a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) -, dado a duplicidade do perfil profissional conferido pelo mestrado, reconhecido no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, em que é aprovada a habilitação profissional em EPE e no 1.º CEB, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

A PES desenvolveu-se em par pedagógico, num ambiente de colaboração e partilha com a educadora de infância cooperante, a professora cooperante do 1.º CEB e as docentes supervisoras da instituição; simultaneamente, esse espírito de colaboração foi alargado para os outros pares pedagógicos e agentes educativos, com o intuito de promover aprendizagens mais aprofundadas. Este ambiente levou a uma troca de experiências e saberes que contribuiu para uma aprendizagem fundamentada, na medida em que “o diálogo (...) [foi] fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1992, p. 26).

Relativamente à estrutura do relatório, este inicia-se com a introdução e, posteriormente, organiza-se em três capítulos. Cada um destes capítulos, por sua vez, encontra-se dividido em subcapítulos, com o intuito de evidenciar a especificidade e a prática em ambos os níveis educativos.

Assim sendo, o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal, em que são apresentados os pressupostos que serviram como base para uma ação cuidada e fundamentada em ambos os níveis educativos, e encontra-se dividido em três subcapítulos: um destinado aos pressupostos teóricos e

legais da EPE e 1.º CEB, e os outros dois destinados a cada um dos níveis educativos onde se evidenciam as suas particularidades.

No segundo capítulo, e com o intuito de fundamentar melhor as ações educativas praticadas, há uma caracterização do contexto em que o estágio foi realizado, dividindo-se, assim, em quatro subcapítulos – a caracterização do agrupamento, da instituição e de cada um dos contextos. Para além disso, neste capítulo é apresentada e descrita a metodologia de investigação, que se traduz numa aproximação à metodologia de investigação-ação.

O terceiro capítulo, por sua vez, encontra-se dividido em dois subcapítulos, em que há uma análise e reflexão sobre ações pedagógicas praticadas, tanto no contexto de EPE, como no 1.º CEB, em que é evidenciada a articulação entre a teoria e a prática, assim como à caracterização dos contextos e das crianças, que permitiram o desenvolvimento de ações educativas contextualizadas e significativas.

Posteriormente, apresenta-se a reflexão final, em que a mestranda reflete sobre os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da PES, numa postura retrospectiva de avaliação e reflexão, ao mesmo tempo que evidencia uma atitude prospetiva acerca da construção da sua identidade docente.

Para concluir, são, ainda, apresentadas as referências, normativos legais e outros documentos que serviram como base para a redação do presente relatório de estágio e orientaram a ação educativa da mestranda. Adicionalmente, também estão referidos todos os livros e textos literários que foram utilizados como recursos e estratégias durante a prática pedagógica e que se encontram mencionados no presente documento.

Com esta divisão, o relatório de estágio tem como principal objetivo evidenciar o processo de formação em ambos os grupos de crianças e a tomada de decisões adequadas aos contextos educativos, contribuindo para a formação profissional da mestranda.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A criança tem direito à educação” (Unicef, 1989, p. 20)

A educação, considerada um dos importantes pilares da sociedade, é um direito de todas as crianças, tal como ficou assegurado oficialmente com a homologação do documento “A Convenção sobre os Direitos da Criança”, pela Unicef (1989), cujo objetivo é garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação que promova o seu desenvolvimento.

Com o intuito de promover uma educação de qualidade, foi reconhecida, no DL n.º 79/2014, de 14 de maio, a “habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (p. 2819), aliada à necessidade de promover uma formação mais rigorosa e fundamentada para os profissionais de educação. Nesse seguimento, no presente capítulo do relatório de estágio serão abordados conceitos relativos à educação no que diz concerne à valência da EPE e do 1.º CEB, que sustentaram a ação pedagógica da mestranda.

Assim sendo, o presente capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos: o primeiro tem como objeto de reflexão a duplicidade do perfil do profissional, aliados aos paradigmas comuns a ambos os níveis de educação; no segundo e terceiro subcapítulos, respetivamente, serão mencionados os paradigmas específicos da EPE e do 1.º CEB, uma vez que é crucial reconhecer quais foram os pressupostos por detrás das ações desenvolvidas em cada um dos níveis e contextos educativos.

1. PARADIGMAS TRANSVERSAIS À EPE E AO 1.º CEB

A educação é um direito fundamental de todos os cidadãos e a sua frequência é obrigatória a partir do 1.º CEB, e deve ser gratuita, de modo a que todos

tenham a possibilidade de ter acesso à mesma e à cultura, tal como é defendido no artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto; Reis, 2016). Esta obrigatoriedade engloba o ensino básico e secundário, e justifica-se pelo reconhecimento de que a educação adquire um papel fundamental no desenvolvimento holístico do ser humano, uma vez que visa “à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das suas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, art.º 28). É de salientar que, apesar da EPE não ser de frequência obrigatória, é uma etapa fundamental no processo de aprendizagem da criança, pelo que o seu acesso também existe em estabelecimentos de educação públicos, com o intuito de possibilitar que a criança se insira num ambiente adequado para a auxiliar a alcançar as diversas etapas do seu desenvolvimento (DL n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).

Relacionada à ideia de que a educação é acessível a todos e tendo como intuito promover o desenvolvimento das crianças, emergem os conceitos “Educação para Todos” e “Escola Inclusiva” (Unesco, 2005), que se traduzem no

direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plutar que proporcione a todos a participação e o sentido de petença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2918).

Uma escola inclusiva torna-se, assim, na escola onde todos aprendem, usufruindo de uma educação pensada para o seu bem-estar, segurança e desenvolvimento.

Neste seguimento, também as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) são incluídas nos contextos educativos, em que as ações são pensadas de forma a dar resposta às suas necessidades e desenvolver competências úteis para o seu quotidiano. O objetivo primordial da inclusão é, assim, promover uma aprendizagem em que todos sejam capazes de adquirir competências e capacidades que serão úteis no seu quotidiano, ao longo da vida (Pereira, 2018). Posteriormente (cf. Capítulo II), será especificada a presença de crianças com NAS em ambos os contextos educativos, recorrendo aos documentos que guiaram uma ação pensada para eles – como o caso do

Programa Educativo Individual (PEI) e do Currículo Específico Individual (CEI). Estes documentos revelaram-se essenciais para que se planificassem atividades promotoras de um desenvolvimento holístico, em que as crianças estivessem envolvidas com o restante grupo.

Tendo em consideração que a EPE e o 1.º CEB são pilares essenciais na educação de todas as crianças, é importante refletir acerca dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Segundo Formosinho (2016), apesar dos aspetos comuns entre as profissões de educador de infância e professor, a segunda é considerada mais antiga, já que existe desde o fim do século XVIII, tempo em que era encarado como um “funcionário público representante do Estado na comunidade” (p. 92), formado através da interação com os outros e a partir das suas experiências (Quadros-Flores, 2016); já o educador de infância ganhou mais destaque a partir de 1960, em que passou a não ser apenas associada à vertente assistencialista, isto é, “a cuidados infantis de higiene, nutrição e saúde e de rotinas de acolhimento e guarda” (Formosinho, 2016, p. 92). Com a evolução da EPE, a partir de 1975, ganhou enfoque a vertente educativa, com o seu reconhecimento, valorização e inclusão na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), e com “a inclusão dos educadores no Estatuto da Carreira Docente” (Marta, 2015, p. 116). Para além disso, a sociedade começou a encarar o educador de infância como um profissional que educa “de uma forma lúdica e saudável” (idem, p. 117), contribuindo para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Apesar de serem encaradas como duas profissões diferentes, ambas se inserem no termo de docente, pelo que este será um conceito recorrente ao longo do relatório quando existir uma referência a ambos os perfis educativos.

O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, é crucial para compreender o “perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico secundário” (p. 5570), cuja “formação [é, atualmente] mais pedagógica, reflexiva e prática” (Tardif, Lessard, & Gauthier, 2000, p. 273). Neste DL, são descritas as dimensões profissional, social e ética, em que o docente é encarado como um promotor de aprendizagens curriculares diversas para as crianças, respeitando as suas diferenças culturais e pessoais, ajudando-a a integrar-se no grupo e a sentir-se confiante e segura no ambiente educativo. Adicionalmente, o profissional deve promover atividades em que estejam presentes os diferentes

contextos em que as crianças aprendem – a instituição educativa, a família e a comunidade. Para além disso, é esperado que o profissional de educação aposte numa formação ao longo da vida, tendo em consideração “a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5572).

Esta duplicidade de perfil acaba por destacar-se como uma mais-valia para o processo de aprendizagem das crianças, na medida em que o profissional se torna um atenuante da transição, – tanto das transições horizontais, que “constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97), como das transições verticais em que a idade da criança vai dar origem à sua passagem para um novo ciclo educativo (idem) -, e continuidade educativa, uma vez que, tendo acesso a um vasto referencial teórico e legal de ambos os níveis educativos, torna-se capaz de promover aprendizagens que abrangem os dois níveis.

Esta continuidade educativa revela a integração de saberes, num ambiente generalista, como é específico das duas valências, pelo que possibilita a criação de momentos de aprendizagem que envolvam os diferentes níveis educativos ou anos no 1.º CEB, e onde sejam promovidas boas relações entre as crianças. Segundo Díaz-Aguado (2000), estas relações podem influenciar o modo como encaram os diferentes níveis educativos, pelo que é importante promover climas positivos, em que as crianças se sentem ouvidas e aprendem umas com as outras. Estes momentos possibilitam que elas entrem em contacto com os diferentes microssistemas ecológicos, isto é, as diferentes realidades, o que contribui para uma aprendizagem mais rica e fundamentada, em que se respeita “o processo evolutivo natural da criança” (Serra, 2004, p. 76). Ainda segundo esta autora, é importante que o 1.º CEB tenha como base as aprendizagens e as vivências prévias das crianças, e que se promovam diferentes momentos de aprendizagem em que se “possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (idem, p. 76). Posto isto, ao assegurar momentos de articulação educativa entre os diferentes níveis, promove-se uma articulação educativa mais harmoniosa para as crianças, uma vez que estas já conhecerão aspetos da sua nova realidade (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016).

Atualmente, a educação insere-se num paradigma humanista, “que visa o crescimento da pessoa” (Bertrand, & Valois, 1994, p. 51) e reconhece que o ser humano nasce pré-disposto para aprender, dada a sua curiosidade inata (Ferreira, 2002; Vaz, s.d.). Nesta visão humanista, a criança encontra-se no centro de todo o processo de aprendizagem e o currículo é completamente direcionado para ela, tendo em consideração diferentes aspetos, como a aquisição de competências e capacidades (Freire, 1974).

Com base nestes pressupostos de currículo humanista e na ideia defendida por Piaget de que a educação “devia adaptar-se o melhor possível aos estádios de desenvolvimento já atingidos pela criança” (Lebrun, 2002, p. 131), o par pedagógico, em conjunto com as docentes cooperantes, nos momentos de planificar as ações pedagógicas, enquadrava as atividades de acordo com os interesses, necessidades e as aprendizagens evidenciadas das crianças, tendo sempre em consideração o caráter flexível deste tipo de documento, que serve como orientador para a ação a desenvolver (Diogo, 2010; Perrenoud, 2000). Esses momentos, por sua vez, incentivavam à partilha e à exploração, de modo a que pudessem ser capazes de construir os seus conhecimentos, de uma forma sustentada, para que fossem úteis no seu quotidiano (Zabalza, 2001).

Esta preocupação em colocar a criança no centro de todo o processo de aprendizagem enquadra-se no paradigma socioconstrutivista do conhecimento, em que nomes como o de Piaget, Bruner e Vygotsky ganham um grande destaque. Para Jean Piaget, “aquilo que vemos, ouvimos e sentimos – isto é, o nosso mundo sensorial – é o resultado das nossas próprias actividades perceptuais e, por isso mesmo, específico dos modos como percebemos e concebemos” (Glaserfeld, 1999, p. 17), isto é, o indivíduo constrói o seu conhecimento através das suas ações sobre o objeto e a forma como estas influenciam o seu quotidiano. Também Bruner apoia esta ideia ao defender a aprendizagem por descoberta, em que o docente é apenas um guia para a criança, apresentando todas as ferramentas que ela precisa para descobrir e aprender de forma autónoma (Casanova et al., 2018).

Vygotsky, por sua vez, centra as suas ideias no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que defende que, nos momentos em que a criança sente que não é capaz de resolver algum problema de forma autónoma, opta por pedir auxílio a um adulto ou a uma criança que apresente a competência necessária para a ajudar, isto é, que seja mais competente do que

ela. Aos poucos, vai adquirindo mais autonomia, já que aprende através da observação e imitação dos comportamentos daqueles que a rodeiam, acabando, depois, por assimilá-los e adquirir o conhecimento e as ferramentas necessárias para executar as diferentes tarefas a que se propõe no seu quotidiano (Folque, 1999; Seifert, 2002). Nesta perspetiva, “a cognição surge como uma experiência partilhada” (Seifert, 2002, p. 37), em que, através da partilha de ideias e emoções, a criança aprende e torna-se capaz de aplicar os seus conhecimentos no seu dia-a-dia. Também Jonnaert (2009) apoia esta doutrina ao afirmar que “os conhecimentos são construídos pelo próprio sujeito através das experiências que vive no meio que o rodeia, a partir do que já viveu e através das suas interações com os outros” (p. 100).

Associada a estes pressupostos, surge a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), em que as crianças adquirem os seus conhecimentos através de uma transversalidade entre as diferentes áreas de conteúdo, partindo sempre dos seus interesses, necessidades e curiosidades. Este facto é incentivador para a criança, assegurando a sua motivação ao longo do processo, uma vez que a mesma se sente envolvida na construção da aprendizagem (Pessanha et al., 2012). Sendo uma metodologia que pertence à abordagem pedagógica de participação e centrada em problemas, há um incentivo a que seja uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes [e] envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique, & Santos, 1989, p. 140). Neste relatório, será adotada a perspetiva de Vasconcelos (2011) que divide a MTP em quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução do projeto e divulgação e avaliação do projeto.

A primeira fase coincide com a definição do problema, em que as crianças formulam o problema e revelam quais são as questões que gostariam de investigar. Nesta fase, há uma partilha de saberes por parte de todo o grupo, que depois pode registar, através do desenho, esquema ou escrita, com o auxílio do docente quando é necessário. O projeto acaba por partir dos conhecimentos prévios das crianças, o que se torna fundamental para que as suas aprendizagens sejam significativas quando os completam ou reconstroem nas fases seguintes; para além disso, tem como base as suas curiosidades, o que serve como motivação para o seu envolvimento nas atividades.

Simultaneamente, e para que as aprendizagens tenham significado, os problemas devem partir do quotidiano das crianças, para que sejam capazes de os identificar e aplicar os seus conhecimentos (Leite, Malpique, & Santos, 1989; Vasconcelos, 2011).

Na segunda fase, denominada de planificação e desenvolvimento do trabalho, o docente e as crianças planificam os próximos passos do projeto, respondendo a questões como: O que se vai fazer? Quem é que vai fazer? Como é que se vai fazer?. Nesta fase, é determinante ouvir a voz da criança, de modo a que o projeto seja desenvolvido de acordo com as suas expectativas e para dar resolução às suas questões (idem).

A terceira fase coincide com a execução do projeto, isto é, o momento em que as crianças começam a pesquisar e a organizar-se, de modo a obterem mais informações sobre as questões que colocaram na primeira fase. É também neste momento que procedem às construções necessárias, o que pode levar ao surgimento de mais questões (Vasconcelos, 2011).

A divulgação e avaliação do projeto corresponde à quarta fase da MTP, em que as crianças partilham o conhecimento que adquiriram com os outros através da apresentação do projeto, em que o grupo decide como e a quem vai apresenta-lo – a outras crianças, aos encarregados de educação (EE) ou à comunidade. Esta partilha pode ser realizada de diferentes modos: a exposição de registos e fotografias no átrio e nos corredores, a elaboração de “álbuns [e] portefólios” (idem, p. 17) ou a divulgação através de apresentações. O importante nesta fase é a partilha, que leva à aprendizagem e, por vezes, ao surgimento de outras questões. Nesta fase, as crianças, com o auxílio da docente, devem também avaliar o modo como desenvolveram o seu trabalho: a sua participação momentos de pesquisa e de construção, por exemplo, de modo a serem capazes de autoavaliar a sua aprendizagem (Ferreira, & Santos, 2000).

Apesar de existir esta divisão, as fases não são limitadoras, uma vez que as etapas “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2011, p. 17), o que permite que novas questões sejam adicionadas ou que surjam outros projetos.

Ao longo das diversas fases da MTP, as crianças que se encontram envolvidas na realização do projeto acabam por ser capazes de desenvolver:

comportamentos e atitudes como: aprender a observar, a reflectir, a debater, a questionar-se a si e à realidade exterior, a procurar fontes de informação e a selecionar dados, a autonomiar-se, a resolver conflitos cognitivos e relacionais, a ser criativos, a intervir socialmente, a arriscar, a empreender, a manter e a terminar tarefas (Ferreira & Santos, 2000, p. 150).

Esta metodologia vai ao encontro de uma pedagogia participativa, em oposição a uma pedagogia de transmissão. A pedagogia participativa acaba por se aliar às preocupações de John Dewey para promover “o crescimento físico, emocional e intelectual da criança” (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015, p. 67); para promover este desenvolvimento, é necessário reconhecer que, tal como Dewey (2002, citado por Formosinho, 2013) afirma, “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (p. 161), pelo que deve ser envolvida “nos processos de ensino-aprendizagem, sendo, assim, um coconstrutor da sua educação” (idem, p. 20). O indivíduo é considerado co construtor do seu conhecimento pois um dos seus meios de aprendizagem é a interação com os outros, pelo que também acaba por participar na construção do conhecimento de outrem através dos momentos de partilha e entreajuda. Assim sendo, as relações possibilitam a existência de momentos de aprendizagem cooperada (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Nas pedagogias participativas, o docente adquire as funções “de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28), tendo sempre em consideração que ela é o centro de toda a ação educativa. Por essa mesma razão, é crucial que o adulto seja um mediador do processo de aprendizagem e tenha a consciência de que a voz da criança deve ser escutada, de modo a que a mesma se torne cada vez mais autónoma e independente, adquirindo as competências necessárias para, sozinha, dar resposta aos seus problemas e aplicar os seus conhecimentos no quotidiano (Kamii, 2003; Rinaldi, 2001).

Um exemplo deste tipo de pedagogia é a Pedagogia-em-Participação, em que a democracia é um dos aspetos base, uma vez que “esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 101). Nesse sentido, há uma preocupação em criar um ambiente educativo próprio que vá ao encontro desses mesmos valores, de modo a promover uma construção ativa dos conhecimentos (Glaserfeld, 1995).

O ambiente educativo criado deve ser incentivador e organizado com intencionalidade educativa, de modo a que as crianças sejam capazes de construir aprendizagens significativas, tendo por base o mundo que as rodeia, para ser mais fácil fazer uma articulação entre o que aprende e o que vivencia. Para que esta associação ao mundo real seja possível, o docente deve incentivar à exploração do concreto e, só depois, é que se deve partir para o abstrato (Barth, 1993).

É também crucial que o docente reconheça que, tal como Schoenfeld (1989, citado por Fernandes, 1997) aponta, “a interação social é a componente central da aprendizagem” (p. 364), pelo que as interações são influenciadores do ambiente educativo e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e devem ser promovidas de uma forma harmoniosa, tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança (Jonnaert, 2009). Neste sentido, são diferentes os tipos de interação: criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto e escola-família.

No que concerne às interações criança-criança e criança-adulto, é basilar a existência de um ambiente positivo, em que a criança se sinta à vontade para se expressar e comunicar, tanto com os colegas, como com o profissional; devem prevalecer valores de cidadania, como o respeito pelo outro e pela diversidade, e um espírito de entreajuda (Postic, 1984). De modo a influenciar positivamente os laços entre as crianças e a promover uma aprendizagem através da partilha, o docente deve apostar no trabalho colaborativo e cooperativo. Apesar de, frequentemente, o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo serem apresentados enquanto sinónimos, Fernandes (1997) defende que há diferença entre os dois conceitos: o trabalho colaborativo ocorre quando “os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta (...) [pelo que ocorre uma] subdivisão do trabalho, [em que] os alunos acabam por trabalhar, a maior parte do tempo, isoladamente” (idem, p. 564), e em que os seus diferentes papéis de cada um devem ser rotativos, uma vez que “a experimentação e rotatividade de papéis é essencial para o desenvolvimento das capacidades sociais necessárias ao desenvolvimento da cooperação” (Coelho da Silva, Salazar, & Poças, 2015, p. 489); no trabalho cooperativo, “os alunos trabalham sempre em conjunto no mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa” (Fernandes, 1997, p. 564), em que “há ajuda mútua na execução de tarefas” (Damiani, 2008, p. 215). Em ambos os tipos de trabalho, ocorre uma partilha por parte das crianças, mas em momentos diferentes: no

trabalho colaborativo, há uma partilha que pode apenas ocorrer numa fase final da realização de uma atividade, dada a divisão de tarefas; no trabalho cooperativo, é feita durante todo o processo, uma vez que todos se encontram a trabalhar nos mesmos termos (Vasconcelos, 2011).

Também a relação estabelecida entre os adultos, tanto na sala, como na instituição, influenciam o processo de aprendizagem, uma vez que, se o ambiente for positivo, elas sentir-se-ão mais confortáveis e confiantes para comunicar com os indivíduos que a rodeiam, e aprenderão a comunicar com os diferentes elementos, através da imitação de comportamentos e diálogo, por exemplo.

Relativamente à relação estabelecida entre instituição-família, David Seeley (citado por Villas-Boas, 2008) defende que, de modo a garantir o sucesso na aquisição de conhecimentos, deve existir “uma relação produtiva de aprendizagem” (pp. 47-48) entre os diferentes intervenientes mencionados, pois, tal como Bronfenbrenner (1979; 2005) aponta, a instituição educativa e a família fazem parte de cada microssistema, “em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face” (Martins, & Szymanski, 2004, p. 67). Nesse seguimento, a família deve ser envolvida no processo de aprendizagem que ocorre nos estabelecimentos de educação, participando em atividades e estando em contacto constante com o docente, de modo a compreender o desenvolvimento do seu educando e poder contribuir para o processo de aprendizagem de todo o grupo. Deste modo, cria-se uma relação de confiança e segurança entre dois dos contextos em que a criança aprende, onde é incentivada a partilha de experiências e ideias, que têm como principal objetivo o bem-estar e o bom desenvolvimento da criança (Folque, 2014; Silva, 2008).

Nesta relação entre escola e família, a criança adquire diferentes papéis de modo a facilitar esta interação. Neste relatório, serão realçados dois desses papéis, denominados por Perrenoud (citado por Silva, 2009): o de “criança mensageira”, que respeita papel da criança enquanto intermediária da relação entre escola e família, quando trata de comunicar os recados, sejam eles orais ou escritos e de “criança mensagem”, em que “o estado – físico e psíquico – em que a criança chega à escola pode constituir um bom revelador do que acontece em casa” (idem, p. 24), e o mesmo acontece quando esta chega a casa e o seu estado pode revelar o que aconteceu na instituição.

Também a comunidade se deve envolver neste processo, uma vez que, com a sua participação, as aprendizagens das crianças podem tornar-se mais ricas e diversificadas (Silva, 2008).

Em seguida, serão apresentados os paradigmas específicos da EPE e os do 1.º CEB, de modo a conhecer as especificidades de cada um dos níveis educativos. É de relevar que, tanto o referencial já mencionado, como o restante que se apresenta no seguinte relatório, enquadra-se numa procura por uma educação de qualidade, assente nos quatro pilares da educação elencados por Delors et al. (1996): *aprender a conhecer, aprender a fazer, a aprender a viver juntos e aprender a ser*. Aprender a conhecer no sentido em que, através da educação, se tem acesso à cultura e se trabalham aprofundadamente diferentes conteúdos; aprender a fazer, no sentido de adquirir “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa” (idem, p. 88); aprender a viver juntos uma vez que se trabalham valores de democracia, incluídos na execução de projetos; e, por fim, aprender a ser no sentido em que a educação auxilia no desenvolvimento da personalidade, na aquisição de autonomia e responsabilidade.

2. PARADIGMA ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (DL n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, p. 670), e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a de entrada no 1.º CEB. Apesar de a sua frequência não ser obrigatória, o Estado tem como principal função assegurar a todas as famílias, a possibilidade de as suas crianças a frequentarem, de forma gratuita, de modo a que todos tenham as mesmas oportunidades e acessos (DL n.º 65/2015, de 3 de julho). É nesta perspetiva que Vasconcelos (2009) se refere à educação de infância como um meio de dar uma “garantia de coesão social e de equidade” (p. 19), promovendo aprendizagens que os indivíduos que a frequentam necessitarão para o longo da sua vida, e vinculando-se à família e à comunidade (Zabalza, 1998).

Tal como já foi mencionado ao longo do presente capítulo, a EPE e a profissão de educador de infância foram, ao longo dos anos, adquirindo outra valorização aos olhos da população, sendo cada vez mais dignificada, fruto da ação dos profissionais de educação de infância, das políticas educativas e das mudanças sociais (Marta, 2015). Atualmente, em Portugal, este nível educativo é reconhecido como um pilar indispensável para a vida da criança e “para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo” (Formosinho, 2013, p. 9), uma vez que é uma etapa em que se promove um desenvolvimento equilibrado da criança, através de diversos momentos de exploração, com o intuito de lhe proporcionar segurança e bem-estar, ao mesmo tempo que promove a sua autonomia e independência (DL n.º 5/1997, de 10 de fevereiro; Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo Piaget, nestas idades, as crianças encontram-se no primeiro sub-estádio de desenvolvimento – o pré-operatório -, que é marcado por diversas diferenças nos níveis de desenvolvimento: a nível cognitivo, sócio afetivo e psicomotor. Nesta fase, a criança é bastante influenciada pelo seu contacto, tanto com os adultos, como com o meio que a rodeia, e o jogo e a brincadeira têm papéis cruciais na sua aprendizagem, uma vez que lhes permite explorar o mundo e, ao “fazer de conta”, compreender as situações que vivencia (Chateau, 1975; Ferreira & Santos, 2000).

Assim sendo, torna-se relevante refletir acerca do papel do brincar e do lúdico na sua vida, visto ser algo que se encontra tão presente no seu quotidiano. Para Piaget (1976), a criança encara o brincar como uma forma de expressão, associada ao prazer e à diversão, em que pode juntar à realidade à sua imaginação e explorar a sua criatividade. Vygostsky (1976) defende, ainda, que brincar é a principal atividade que leva ao seu desenvolvimento, uma vez que, através do ato, ela aprende regras e valores e faz ligações com o mundo que conhece e com acontecimentos do seu quotidiano.

Associado ao ato de brincar surgem os jogos, que também têm um importante destaque no dia-a-dia da criança. Na perspetiva de Chateau (1975), “o jogo é (...) o centro da infância” (p. 8), uma vez que está tão intrínseco no quotidiano e lhe permite adquirir competências para a sua vida. Para Neto (2003), o jogo coincide com “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e

possibilidades de acção)” (p. 21), uma vez que permitem que ela explore o ambiente que a rodeia. Normalmente, os jogos, para além de incentivarem à atividade física, também são um excelente mecanismo para trabalhar conceitos de cidadania, como o respeito pelo outro e pelos limites, dado a existência de regras, que fazem com que a criança adquira consciência de si mesmo e da influência que as suas ações têm, tanto no outro, como no que a rodeia. Para além disso, os jogos em equipa fomentam o espírito de colaboração e solidariedade, uma vez que incentivam à entreatajuda entre todos. O jogo entende-se, assim, como “um processo de interação entre criança, meio ambiente, percepção e movimento” (Samulski, 2003, p. 226).

Neste seguimento, é substancial que o educador de infância promova atividades que incentivem a criança a aprender através da brincadeira, do jogo e da exploração do mundo que a rodeia, de uma forma unificada. A importância desta visão holística surge uma vez que o seu conhecimento se constrói através da articulação entre os conteúdos, já que a criança encara o mundo como um todo, sem fronteiras (Dewey, 1948; Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta perspetiva, o aprender e o brincar encontram-se unidos, e há um “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31). De modo a que a mesma seja capaz de reconhecer que a sua voz é escutada e valorizada, o educador deve promover um ambiente educativo em que o grupo se sinta livre e compreendido, sem receios de comunicar, tanto os seus interesses, como as suas angústias.

Para tal acontecer, é fundamental reconhecer que o ambiente educativo é influenciado pelas dimensões educativas: a gestão do tempo, a organização dos materiais, a organização dos espaços e a qualidade das interações. Na EPE, são várias as estruturas curriculares que têm em consideração estes aspetos para a criação de um ambiente educativo positivo para o desenvolvimento, como é o caso da abordagem *High-Scope*, o modelo *Reggio Emilia*, o Movimento da Escola Moderna (MEM), e o Método Montessori. É de salientar que, no contexto, era possível notar a presença das diferentes estruturas curriculares, tal como será ilustrado no capítulo dois, uma vez que “[n]a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada (...) [pois] é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84).

Na abordagem *High-Scope* é defendido que a aprendizagem ativa ocorre de modo “mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann, & Weikart, 1997, p. 19). Nesta abordagem, são quatro os aspectos fundamentais a ter em consideração: o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto. Relativamente ao ambiente físico, há uma preocupação pela delimitação clara dos espaços, de modo a que criança seja capaz de se orientar autonomamente, em que a preocupação principal é dar resposta às suas necessidades. Associados aos espaços, surgem os materiais, que devem estar visíveis, ao alcance das crianças e facilmente identificáveis pelas mesmas, de modo a serem autónomas na sua utilização. Estes materiais devem ser variados, sendo ampliadores e potenciadores de experiências e oportunidades de aprendizagem (Zabalza, 1998).

A rotina “visa a segurança e a independência da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83), e permite que seja capaz de prever os acontecimentos do dia-a-dia na sala de atividade e, até, no estabelecimento. Assim, são adquiridas noções temporais, e ela vai aprendendo a fazer uma melhor gestão do seu tempo, sentindo-se mais segura e confiante (Zabalza, 1998).

Ainda nesta abordagem, “a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas” (Hohmann, & Weikart, 1997, p. 20), em que é fundamental ter em consideração que as crianças aprendem a diferentes ritmos e a partir da partilha de experiências.

O modelo pedagógico *Reggio Emilia*, por sua vez, tem como uma das suas bases a ideia de que Malaguzzi, citado por Lino (2013), definiu como as “cem linguagens da criança” (p. 125), em que as crianças são encorajadas a expressar-se através de diferentes modos: registos, palavras, gestos, jogos, entre outros, uma vez que a arte é encarada “como ferramenta para a construção do processo de conhecimento” (Colégio *Reggio Emilia*, 2016, s. p.). O espaço é considerado como o “terceiro educador” (Lino, 2013, p. 120), dada a importância que o adulto dá à sua organização, tanto no exterior, como no interior, e aos materiais que aí se encontram disponíveis. Nesta abordagem, é atribuída uma extrema importância à organização estética dos espaços, uma vez que existe um reconhecimento de que servem como meio de expressar o que as crianças sentem, pelo que elas são convidadas a explorar o ambiente e a descobrir como se expressar (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Deste modo, as paredes

servem como expositores do trabalho das crianças, possibilitando aos EE e à comunidade educativa a observação das suas produções artísticas.

Também se dá atenção ao tempo pedagógico, reconhecendo-se a importância do mesmo para o desenvolvimento das crianças, que aprendem a fazer escolhas, como trabalhar individualmente ou em grupo, e a prever os acontecimentos. De modo geral, “acredita-se na competência da criança e (...) [e do profissional], e o papel (...) da educação é criar as condições para que estes protagonistas do processo educativo tenham oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades em plenitude” (Lino, 2013, p. 138).

Já abordagem do MEM tem como principal base o princípio da democracia, em que as crianças e o adulto vivem num ambiente de negociação e aquisição de valores úteis para viver em comunidade. O espaço educativo divide-se em seis áreas básicas de atividade – o espaço da Biblioteca e Documentação, a Oficina de Escrita e Reprodução, o Laboratório de Ciências e Experiências, o espaço de Carpintaria e Construções, o *Atelier* de Atividades Plásticas e Outras Expressões Artísticas, e a área de Brinquedos, Jogos e “Faz de Conta” -, em que se promovem competências e incentivam as crianças a explorar o que as rodeia (MEM, 2017). Também neste modelo, as paredes são encaradas como expositores dos trabalhos elaborados pelo grupo, para além de também terem afixados os diferentes instrumentos de pilotagem, como o Mapa de Presenças, o Mapa de Atividades, os Inventários, o Diário de Grupo, o Mapa das Regras de Vida, o Quadro de Distribuição de Tarefas, o Mapa do Tempo, o Calendário do Mês e o Calendário dos Aniversários, que auxiliam, tanto o educador, como as crianças, na sua rotina na sala de atividades (Folque, 2014; Niza, 2013).

O Método Montessori surge, neste seguimento, como uma pedagogia em que se acredita que o desenvolvimento da criança se desenvolve de forma harmoniosa, apoiada na liberdade e na cooperação. Também Montessori (citado por Faria et al., 2012) defendia que a educação se adquire “em virtude de experiências efectuadas no ambiente” (p. 6), pelo que o educador tem como papel criar um ambiente educativo propício à exploração e aprendizagem, em que a criança é incentivada a partilhar e a cooperar, e em que há um respeito pelos tempos de cada uma e se fazem conexões com o seu quotidiano. Assim sendo, Montessori (1972) reconhece a importância de uma aprendizagem sensorial, em que a aprendizagem decorre nos momentos lúdicos, que as

motivam e incentivam a querer saber mais, o que será evidenciado no terceiro capítulo (Spodek, & Brown, 1998).

Como forma de integrar as “diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promoverem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11), os diferentes modelos curriculares mencionados assumem o trabalho de projeto como orientação pedagógica, incentivando as crianças a trabalhar de diversos modos: individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, o que permite conhecer mais sobre a criança, os seus interesses e motivações (Kilpatrick, 2008). Este tipo de trabalho representa uma estratégia de aprendizagem que procura dar resposta aos interesses e curiosidades do grupo, possibilitando-lhes a oportunidade de investigar e descobrir as respostas através da pesquisa e da experimentação (Reis & Martins, 2017; Vasconcelos, 2011).

Estes projetos de aprendizagem surgem mencionados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), reformuladas em 2016. As OCEPE servem como um documento de apoio à prática pedagógica dos educadores de infância, e tem como principal objetivo “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Para além disso, é realçada a ideia de que o espaço, tempo e as interações têm um grande papel de influência em todo o processo de aprendizagem da criança, pelo que é crucial fazer uma gestão adequada e apropriada aos interesses e necessidades do grupo que se acompanha. É importante, ainda, promover a pedagogia participativa, em que a “criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 7).

Um dos aspetos mencionados neste documento é a relação que o educador estabelece com a criança, em que o cuidar e o educar se encontram relacionados. Na perspetiva de Day (2004, citado por Marta, 2015), “o cuidado está ligado à paixão pelo ensino, à dedicação, ao trabalho com [as crianças] (...) nos vários contextos” (p. 128); para cuidar, o educador deve conhecer-se, tanto os seus pontos fortes como as suas limitações, e refletir sobre a sua prática. O cuidar

ético envolve, assim, a criação de um ambiente em que a criança se sente segura para comunicar, em que sente a sua voz será escutada pelos outros. A ética do educar visa a construção dos conhecimentos por parte das crianças, baseando-se na participação e na partilha entre os diferentes intervenientes do processo educativo (Marta, 2015). A criança adquire o papel de centro da ação, em que tudo é planificado tendo como principal objetivo o seu desenvolvimento e bem-estar, de modo a que a mesma possa explorar o mundo que a rodeia e aprender através das interações com os outros; o educador de infância, por sua vez, torna-se num promotor desses momentos de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

De modo a que o educador seja capaz de promover momentos de aprendizagem adequados, torna-se importante recorrer à avaliação do processo educativo das crianças, uma vez que esta permite compreender se a sua prática educativa está, ou não, a ser promotora de desenvolvimento e a cumprir os objetivos a que se propõe. Na EPE, a avaliação adquire “uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 1). A partir do que vai observando e avaliando, o educador vai aprendendo a fazer uma melhor gestão do currículo, tendo em consideração documentos como o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e o Projeto Curricular de Grupo, em que se definem as estratégias de desenvolvimento: no primeiro, em relação a todo o contexto e agrupamento e, no segundo, em relação às crianças com quem trabalha, tendo por base o primeiro e as OCEPE (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Para além disso, o educador baseia a sua ação nos diferentes modelos curriculares e os seus fundamentos, adaptando-os ao contexto e ao seu grupo.

Para que a sua ação seja adequadamente planificada, o educador deve ter também em consideração a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979; 2005), em que há um reconhecimento de que o desenvolvimento da criança é influenciado pelo contexto e pelas suas experiências e interações com o mundo que a rodeia. Simultaneamente, deve ser tido em conta que a criança, aquando da sua entrada na EPE, já tem conhecimentos prévios que devem ser valorizados

e incorporados na sua vida no Jardim de Infância (JI) (Freire, 2003; Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, a EPE tem como principais objetivos: promover o desenvolvimento da criança; inserir a criança em grupos em que a diversidade esteja presente; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; estimular a curiosidade e o pensamento crítico; assegurar um clima de segurança e bem-estar e incentivar a colaboração das famílias e da comunidade no processo de aprendizagem da criança (DL n.º 5/1997, de 10 de fevereiro; Sarmiento, 2009). Objetivos que promovem o aprender a ser, a estar, a conhecer e a viver em sociedade (Delors et al., 1996) através do aprender brincando.

3. PARADIGMA ESPECÍFICO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Atualmente, o sistema educativo português, e no que diz respeito à escolaridade obrigatória de um cidadão, pode ser dividido em Educação Básica (EB) e Ensino Secundário.

O 1.º CEB é o primeiro de três ciclos sequenciais da EB – 1.º, 2.º e 3.º ciclo -, constituído por quatro anos, e, para muitas crianças, é o primeiro contacto que acabam por ter com uma instituição educativa. A educação neste ciclo de ensino é encarada como universal e obrigatória, com o intuito de assegurar que todas as crianças têm acesso a “uma formação geral (...) que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, p. 3069).

Com o objetivo de acompanhar a evolução e mudança que foram ocorrendo no mundo e responder às necessidades sociais da população, o currículo e a direção da educação mudaram. Uma dessas transformações foi no modo como a educação é encarada: atualmente, e com o objetivo de promover o crescimento do indivíduo, o currículo tem como base um paradigma humanista, tal como já foi referido anteriormente (Bertrand & Valois, 1994). Adicionalmente, este

currículo tornou-se, também, mais flexível, de modo a garantir a promoção de uma aprendizagem para todos os intervenientes (Zabalza, 2001).

Neste paradigma, constata-se que o papel do professor toma relevo como guia no processo da construção do conhecimento pelo aluno e no seu desenvolvimento holístico, pelo que deve proporcionar diferentes ambientes de aprendizagens e momentos ricos e variados, em que a teoria e a prática se interligam para promover aprendizagens significativas, sendo que a criança deverá ser capaz de aplicar os seus conhecimentos no seu quotidiano, como forma de dar solução aos problemas que vai encontrando no seu dia-a-dia (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). O ato de ensinar passa a não ser “definível pela simples passagem do saber” (Roldão, 2007, p. 95), em oposição ao paradigma racional que é “centrado na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes” (Bertrand & Valois, 1994, p. 51). Note-se que na perspetiva humanista da educação, a criança torna-se o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ela é responsável pela construção do seu conhecimento, fazendo uso das diversas ferramentas que tem ao seu dispor para investigar, explorar e aprender.

Para que estas ferramentas estejam ao alcance das crianças, é crucial que o professor aposte numa formação ao longo da vida (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), de modo a tornar-se capaz de selecionar os recursos e estratégias consoante os grupos com quem trabalha, para que a aprendizagem seja bem sucedida (Nóvoa, 2009).

Nas suas práticas, o docente deve promover a inclusão das crianças com NAS, preocupando-se em desenvolver atividades que possam assegurar a sua aprendizagem. Assim sendo, o professor deve “visa[r] responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem na vida da comunidade educativa” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2919), de modo a que todos possam construir o seu conhecimento e aplicá-lo no seu quotidiano.

Atualmente, a monodocência, isto é, a presença de um único professor durante a atividade letiva, que leciona as diferentes áreas do conhecimento, ainda é o regime mais comum nas salas de aula. Contudo, na legislação portuguesa, mais precisamente no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, está presente o “desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docente deste [do 1.º CEB] ou de outros ciclos” (p. 2933). Este regime de coadjuvação permite que os

profissionais façam um acompanhamento mais individualizado das crianças, respeitando os seus ritmos individuais e a forma como aprendem, uma vez que de existe “uma grande variedade nas formas e ritmos com que as pessoas aprendem” (Fernandes, 2004, p. 7).

Neste seguimento, o docente deve promover uma aprendizagem através de uma abordagem multinível, que, por outras palavras, se traduz, na “opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930), recorrendo a diversas medidas: universais, que procuram dar resposta a todos os alunos; seletivas, que têm como objetivo “colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não suprimidas pela aplicação de medidas universais” (idem, p. 2930) e medidas adicionais. A diferenciação pedagógica surge como uma medida universal para o suporte à inclusão que tem como objetivo a promoção da “participação e a melhoria das aprendizagens” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2921) das crianças. Assim sendo, os princípios orientadores para a educação inclusiva assentam na universalidade e na equidade, de modo a assegurar que todos “têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (idem, p. 2920). Através do regime de coadjuvação, torna-se possível a promoção de aprendizagens mais significativas para as crianças, uma vez que lhes permite receber um acompanhamento mais individualizado.

Analisando o modo como a PES se encontrava organizada, é possível verificar uma valorização deste mais recente regime, em que uma equipa de professores – neste caso, quatro, contando com o par pedagógico, a professora cooperante e a professora supervisora -, trabalharam, em conjunto, dentro e fora da sala de aula, com um objetivo comum: promover momentos ricos e diversificados de aprendizagem, para a que a turma usufrísse de diferentes recursos e incentivos para aprenderem e construir o seu próprio conhecimento, indo ao encontro de um currículo humanista, do perfil do aluno do séc. XXI (Oliveira-Martins, 2017) e da flexibilidade curricular. Este regime possibilitou uma maior partilha de conhecimento entre a díade e as professoras, que contribuiu para “consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1992, p. 26), para além de “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva” (idem, p. 25) sobre as ações desenvolvidas e a desenvolver.

Complementando o caráter inclusivo na educação, em 2018 entrou em vigor o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins, 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Este é um documento de caráter humanístico que tem como objetivo servir “de referência para a organização de todo o sistema educativo [e] contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (p. 8).

Neste documento, destaca-se o facto de a escola esperar que o aluno, à saída da escola, seja um cidadão democrático, capaz de reconhecer a importância da aprendizagem para o longo da vida e que seja “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” (Oliveira-Martins, 2017, p. 15), pelo que há um incentivo para que professores promovam aprendizagens ricas e diversificadas, capazes de desenvolver valores e competências fundamentais para os alunos, como, o respeito, tanto por si, como pelo outro, a ambição por aprender cada vez mais e a liberdade, entre outros. De modo a que estes valores sejam promovidos, são diferentes as áreas de competências que a escola promove, fazendo uma articulação entre os conhecimentos, capacidades e atitudes: linguagem e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico, e, por fim, consciência e domínio do corpo. Todas estas áreas de competência se revelam fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, uma vez que contribuem para uma aprendizagem ao longo da vida, e são desenvolvidas nas diversas áreas curriculares presentes na matriz curricular-base – Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (que engloba Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e Inglês, em que esta última apenas é obrigatória a partir do 3.º e 4.º ano de escolaridade (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro) e as componentes Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (DL n.º 55/2018, de 6 de julho) -, uma vez que “em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas” (Oliveira-Martins, 2017, p. 19).

Em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória surgem as Aprendizagens Essenciais (AE) das diferentes áreas curriculares, em

que são definidos como “documentos de orientação curricular base na planificação realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2017, s. p.), onde se encontram definidos os conhecimentos, capacidades e atitudes, as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos e os descritores do perfil dos alunos. Apesar de, aquando a escrita do presente relatório, os Programas e Metas Curriculares ainda se encontrarem em vigor, as AE orientaram a ação da mestrandia, dado que os documentos anteriores “carencia[re]m de articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal, bem como de uma atualização, já que, dada a sua dispersão temporal, resultaram de visões do currículo distintas e em muitas situações contraditórias” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734).

Este novo currículo revela-se de carácter humanístico cujo foco, tal como já foi mencionado, é o aluno e o seu processo de aprendizagem, pelo que o professor é encarado como um facilitador de oportunidades de aprendizagem, para que a criança, tanto individualmente, como em conjunto com os seus pares, seja capaz de satisfazer as suas necessidades e curiosidades, adquirindo diversas competências que serão cruciais no seu dia-a-dia (Jonnaert, 2009). Para que tal aconteça, o professor deve ter consideração os conhecimentos prévios das crianças e as necessidades, interesses e individualidades de cada um. Simultaneamente, deverá promover “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574), numa prática democrática e em que exista uma articulação entre as diferentes áreas do conteúdo, uma vez que as crianças encaram o mundo como um todo.

Para promover essas aprendizagens, o docente deverá recorrer à elaboração de uma planificação, que lhe permite fazer uma previsão da sua ação. Nas atividades que planifica, o professor promover atividades ricas e diversificadas, que incentivem as crianças a explorar e a investigar, construindo o seu conhecimento de uma forma fundamentada, que será útil para solucionar os problemas que encontra no seu quotidiano. Planificar acaba por ser o ato de “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 2001, p. 47), em que é necessário existir uma contextualização das atividades, de modo a assegurar a sua adequabilidade ao grupo para o qual se destinam. Neste

sentido, releva-se a importância de um *bainstorming*, que permite aceder aos conhecimentos prévios das crianças e saber os seus interesses, e da MTP, que possibilita desenvolver trabalhos de pesquisa e exploração sobre esses mesmos interesses (Vasconcelos, 2011).

Um dos recursos recorrentes dos professores nos seus momentos de planificar é o manual escolar. Este recurso, tantas vezes utilizado durante o tempo letivo, tem como objetivo, segundo Moss (2004, citado por Costa, Costa e Sousa, & Cardoso, 2015), “informar, descrever ou relatar” (p. 101), e não pode ser encarado como a única fonte de acesso ao conhecimento, pelo que é importante que, durante as aulas, o profissional não se limite à utilização do mesmo. Este recurso não deve ser usado em demasia, uma vez que pode limitar a interação entre as crianças e comprometer a ação educativa (Tormenta, 1996). Sequeira (2000) aponta que, no entanto, se o docente decidir recorrer a este recurso, deve ser de uma forma adequada, isto é, contextualizada e pertinente para o processo de aprendizagem das crianças.

Quadros-Flores, Flores e Ramos (2018) refletiram sobre o uso do manual escolar, tanto em suporte físico, como digital. Os autores reforçam que ambos os suportes vão ao encontro do desenvolvimento curricular estandardizado e em massa, em que as informações e conhecimentos se encontram organizados da mesma forma para todos os alunos. No entanto, acrescentam que o manual em suporte digital, ao longo dos anos, tem sofrido alterações, estando atualmente interativo e apelativo para as crianças.

Tendo em consideração o quotidiano da criança, o professor deve fazer uma aposta numa variedade de recursos que possam amplificar o acesso a informação fidedigna e útil. Neste contexto, ferramentas digitais assumem uma importância considerável na educação por promoverem o acesso a aplicações e informações que facilitam a comunicação e a informação, pelo que constituem potenciais recursos didáticos, que foram experimentadas na PES, apesar das dificuldades inerentes à falta de recursos e saberes técnicos.

No DL n.º 55/2018, de 6 de julho, as TIC, juntamente com a componente de Cidadania e Desenvolvimento, passaram a ser encaradas “como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizando do ensino, constituindo (...) uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver” (p. 2933), isto é, através destas duas áreas não curriculares, é possível criar uma ligação entre conteúdos das restantes. Assim

sendo, e tal como Quadros-Flores e Ramos (2017) afirmam, “um recurso tecnológico pode ser usado em diferentes áreas curriculares, integrado em diferentes tipos de estratégias, com diferentes objetivos e envolvendo diferentes atores da educação” (p. 198), pelo que é importante que os professores sejam capazes de reconhecer as potencialidades das TIC e saber como utilizá-las de modo eficiente, para que sejam capazes de auxiliar as crianças na sua exploração, para que elas compreendam que estes recursos podem ser uma grande ajuda na sua vida quotidiana (Silva, 2001).

Incorporando as tecnologias como parte das suas estratégias pedagógicas, o profissional deverá reconhecer o papel destes recursos: estes devem servir de apoio para que os alunos, através da descoberta, exploração e experimentação, sejam capazes de construir os seus conhecimentos, aprendendo de uma forma mais autónoma acerca das diferentes áreas de conteúdo como um todo (Prensky, 2010; Quadros-Flores, Ramos, & Escola, 2015). Assim sendo, as TIC apresentam uma “oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável, no 1.º ciclo” (DGE, 2018b, p. 2).

De modo a analisar o progresso do aluno, o docente deverá recorrer à avaliação, isto é, ao “processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, p. 1124), que pode ser composta por “qualquer instrumentos, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo” (Zabalza, 2001, p. 230) e tem como objetivo principal a melhoria de todo o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação das aprendizagens pode ser interna – sumativa ou formativa, em que a “avaliação [é] desenvolvida e integralmente controlada pelos professores e pelas escolas” (Fernandes, 2004, p. 4) -, ou externa – “avaliação desenvolvida e normalmente totalmente controlada por uma instituição ou instituições externas à escola” (idem, p. 4), que engloba as provas de aferição e os exames nacionais, por exemplo.

A avaliação interna pode ser formativa, quando esta se baseia “tanto na valoração dos processos como na análise pormenorizada dos resultados” (Zabalza, 2001, p. 239), em que o objetivo é auxiliar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e valorizar o que realizaram com sucesso (Abrecht, 1994).

Neste tipo de avaliação, a criança está no centro de todo o processo e torna-se consciente do seu processo de aprendizagem, enquanto que o professor acompanha este “processo de autorregulação das aprendizagens, [e] fundament[a] o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2937). Ao longo da PES, foi a este tipo de avaliação a que se recorreu, através de grelhas de observação, tanto de valores e atitudes, como de aquisição de conhecimentos e competências.

O profissional pode, ainda, recorrer à avaliação sumativa, que se revela a “formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (idem, p. 2937), em que o principal objetivo é classificar o aluno no final de cada período letivo, “sem que implique alterações nas actividades de aprendizagem” (Zabalza, 2001, p. 239).

Assim sendo, e tendo os diferentes tipos de avaliação em consideração, o professor “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574). Refletindo acerca dos diferentes tipos de avaliação, a mestrandia considera que a avaliação formativa é aquela que, no quotidiano, permite que o professor tenha acesso a informações mais fidedignas acerca do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança, uma vez que as suas observações são feitas no momento, o que permite, desde logo, um maior acompanhamento para o grupo e um combate às suas dificuldades. Para além disso, e de um modo mais geral, também permite compreender as mudanças que são necessárias no currículo e nas práticas educativas, com o intuito de melhorar as mesmas e torna-las mais ricas e dirigidas para as crianças (Fernandes, 2004; Pacheco, 2006).

Em consonância com todos os aspetos acima mencionados, na sociedade atual, “espera-se [que os professores] sejam eficazes no sentido de auxiliarem os alunos a aprender competências e atitudes essenciais” (Arends, 2007, p. 1), incentivando ao gosto pela aprendizagem das diferentes áreas do saber, na medida em que “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574).

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário.” (Zabalza, 1992, p. 119)

O espaço educativo evidencia-se crucial para que se criem ambientes propícios à aprendizagem por parte das crianças, pelo que se deve reconhecer que a sua organização, juntamente com as interações, são influenciadoras do processo de aprendizagem, uma vez que, através do contacto com o que as rodeia, as crianças serão capazes de adquirir diversas competências essenciais para o seu quotidiano (Zabalza, 1992; 1998). Os docentes, por sua vez, também aprendem, adquirindo experiência e adequando a sua ação educativa consoante o que observa, tornando-se num profissional mais reflexivo, cujo objetivo é apostar numa ação promotora de um desenvolvimento equilibrado e uma aprendizagem eficiente e significativa para os grupos com quem trabalha.

Depois de se ter referenciado o quadro teórico e legal (cf. Capítulo I) que se revelam cruciais para a formação de educadores de infância e professores do 1.º CEB, o presente capítulo centrar-se-á na contextualização, tanto do agrupamento e instituição, como do grupo de EPE e da turma de 1.º CEB com quem a mestrandia teve oportunidade de desenvolver diversas atividades pedagógicas, uma vez que, só através de uma observação precisa e atenta, aliada à comunicação com as crianças e o conhecimento dos seus interesses e necessidades, é possível planificar atividades que se revelam enriquecedoras e adequadas para o grupo para o qual se destinam. Através desta contextualização, será apresentada uma visão que articula a teoria anteriormente referida, com os diferentes espaços educativos, de modo a criar uma dialética entre a teoria e a prática. Para além disso, será caracterizada a metodologia de investigação cujas etapas foram essenciais para a promoção de aprendizagens e aquisição de competências, tanto na EPE, como no 1.º CEB.

1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A PES realizou-se num Centro Escolar, pertencente a um Agrupamento do Grande Porto. Este agrupamento é constituído por cinco centros escolares, incluindo um JI e quatro escolas de EB, que englobam o 1.º, 2.º e 3.º ciclos de ensino (AEIDM, 2017-2021b).

O Agrupamento tem um Projeto Educativo, previsto para 2017-2021, cuja missão é tornar-se num “lugar de formação integral através de uma educação de qualidade, sustentada em princípios fundamentais como a democracia e a igualdade de acesso e sucesso” (AEIDM, 2017-2021a, p. 7). De modo a dar-lhe sentido, apresenta objetivos específicos, metas e estratégias, que têm em vista a qualidade das aprendizagens e a articulação entre a escola, não só entre níveis de educação, mas também em relação a parcerias com entidades exteriores, como a Rede de Bibliotecas Escolares, a Biblioteca Municipal, a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, a Polícia da Escola Segura, o Centro de Saúde e a Lipor. Simultaneamente, o agrupamento tem como finalidade educar para os valores, de modo a que as crianças desenvolvam o espírito de cidadania, e se promova o sentido de pertença nos diferentes elementos da comunidade educativa.

Para conseguir alcançar estes objetivos com sucesso, o agrupamento desenhou vários projetos, alguns deles aliados às diferentes parcerias - Projeto Lipor Geração +, *Comprehensive School Mathematics Program* (PAPY), Eco-Escolas, Plano Nacional de Leitura (PNL), Projeto Nacional de Promoção do Sucesso Educativo, Diz 4, entre outros -, que possibilitam a construção articulada do saber para toda a vida, uma vez que “integram diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Esta importância atribuída a outras instituições e membros da comunidade vai ao encontro da ideia de que as crianças, ao entrar em contacto com estes diferentes contextos, usufruem de uma aprendizagem mais rica e significativa, o que contribui para, segundo Dewey (citado por Antunes, 2001), viverem numa “perspectiva de responsabilidade, partilha e participação” (p. 140), e obterem um maior sucesso educativo (Silva, 2008).

2. A INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A Instituição Cooperante era uma das cinco instituições que faziam parte do Agrupamento, pelo que se situava no Grande Porto, num meio urbano com uma grande densidade populacional, e oferecia serviços de educação e ensino para as crianças que frequentam a EPE e o 1.º CEB.

A escola apresentava traços modernos, visto ser uma construção recente datada de 2012, e era de fácil acesso através de transportes públicos. O edifício apresentava dois pisos bem iluminados, consequência das suas grandes janelas, e englobava, no total, 18 salas, em que seis se destinavam à EPE, no primeiro piso, em que apenas cinco estavam em funcionamento; 11 eram do 1.º CEB – cinco salas no primeiro piso, com duas turmas de 1.º ano e três turmas de 2.º, e seis salas no segundo piso, com três turmas do 3.º ano e três do 4.º -, e uma das salas era de apoio ao estudo.

No primeiro piso deste edifício, também se situava a cantina, em que o mobiliário presente na mesma se adequava ao tamanho das crianças, consoante as suas idades, e a área de receção, composta por um balcão; adicionalmente, perto das salas de EPE, existia uma casa de banho, em que as sanitas e os lavatórios se mostravam adequados à altura e necessidades das crianças, o que se revelava fundamental para incentivar a sua autonomia e independência, e, a casa de banho para o 1.º CEB, junto às respetivas salas de aula.

No segundo piso situava-se a sala dos docentes, os gabinetes e as respetivas casas de banho, e a biblioteca – em que se podiam encontrar computadores, livros e uma área para projeção. Também podiam ser encontradas salas de manutenção, reservadas para arrumação e as casas de banho para as crianças.

Relativamente ao espaço exterior, este era partilhado pelas crianças da EPE e do 1.º CEB, e era composto por um parque infantil, com um escorrega e baloiços, um campo de jogos e mais área, em que as crianças podiam brincar livremente. Dada a organização de horários, eram raras as ocasiões em que todas as crianças partilhavam o espaço. É de salientar que, de modo a dinamizar este espaço e o tornar mais enriquecedor para as crianças, duas das díades, aceitando o desafio da supervisora institucional realizaram pinturas de jogos no chão – o Jogo da Macaca e o Jogo do Galo -, com o objetivo de promover mais oportunidades de brincadeira e jogo no espaço exterior. Adicionalmente, a díade

acabou por pintar o Jogo do Tiro ao Alvo. Posteriormente será refletida a pertinência destes jogos (cf. Capítulo III).

O facto de ser um estabelecimento que engloba a EPE e o 1.º CEB permite que educadores de infância e professores estejam em contacto direto e, desse modo, trabalhem de forma a facilitar a transição vertical, em que as crianças transitam pelos diferentes níveis educativos (Lopes da Silva et al., 2016), que, para Ribeiro, Sá e Quadros-Flores (2018), é “uma das transições mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada da criança na escolarização obrigatória” (p. 325).

Segundo Serra (2004), “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades” (p. 17), para que sejam promovidas aprendizagens ricas, o que foi possível verificar nos momentos em que foram promovidas atividades transversais aos dois níveis, como os diversos teatros, atividades de sensibilização e atividades entre diferentes grupos. A promoção destes momentos, por sua vez, impõe a existência de um diálogo entre os profissionais de educação, para que encontrem “a continuidade metodológica que permite uma passagem natural, não disruptiva, dos modos de aprender e desenvolver” (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 331).

Simultaneamente, e com vista a uma articulação com a família, um dos contextos de aprendizagem das crianças (Vayer, Maigre, & Coelho, 2003), existe a associação de pais, que, ao longo do ano letivo, promove diversos eventos. Nestes eventos, para além de se promover um clima de partilha e comunicação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, também se possibilita a angariação de fundos para aquisição de materiais para as salas de atividades e as salas de aula, de modo a enriquecer o espaço educativo de acordo com as necessidades das crianças.

As instituições educativas, nesta perspetiva de assegurar a transição, são encaradas “como espaços físicos, sociais, culturais e de interdiscursividade e, ainda, como lugares da própria vida e não apenas uma preparação para a vida” (Ribeiro, Sá, & Quadros-Flores, 2018, p. 325).

3. Para uma Prática Contextualizada: EPE

A PES teve lugar numa sala de EPE, constituída por um grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos de idade, em que 12 são do sexo masculino e oito, do sexo feminino, uma educadora de infância e uma assistente operacional, sendo que esta última não estava sempre presente na sala de atividades. Segundo o Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, este era um grupo em que as crianças eram consideradas condicionais, uma vez que, aquando do início do ano letivo, ainda não tinham completado seis anos de idade e não existiam vagas para o 1.º CEB. É ainda de salientar que 12 crianças deste grupo frequentam este JI pela primeira vez, e os restantes já frequentaram entre dois a quatro anos consecutivos; no entanto, é importante referir que algumas das crianças já frequentaram outros estabelecimentos.

Através da observação direta, foi ainda possível ter a perceção que apenas cerca de seis a sete crianças é que não ficavam nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), uma vez que frequentavam Atividades de Tempos Livres (ATL) e/ou tinham a oportunidade de ir com os seus EE ou família alargada. Verificava-se, deste modo, a existência de uma transição horizontal, em que a criança transitou “do ambiente familiar para o contexto da organização educativa” e para as AAAF (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

Recorrendo aos dados fornecidos nos documentos de caracterização grupo (2018/2019), é possível analisar os seus contextos familiares, já que é reconhecido que “à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, p. 3069), uma vez que é um dos contextos de aprendizagem das crianças (Vayer, Maigre, & Coelho, 2003). Assim sendo, foi possível perceber que a maioria dos EE tinham habilitações até ao Ensino Secundário, sendo que apenas três tinham abaixo (1.º e 2.º ciclos) e nove tinham até ao Ensino Superior. Relativamente ao número de irmãos, seis crianças eram filhas únicas e 13 crianças tinham um irmão. No que concerne às profissões dos pais, dois EE encontravam-se “sem profissão”, e os restantes variam consoante as diferentes áreas de empregabilidade (Grelha de Caracterização do Grupo C, 2018/2019). Para além disso, é importante mencionar a presença de uma criança de nacionalidade brasileira. Com o acesso a estes dados, foi possível definir práticas educativas (cf. Capítulo III) que faziam articulação com o quotidiano das crianças, o que se revelou fundamental para a construção de aprendizagens significativas por parte das mesmas, tal como defende Freinet (citado por Antunes, 2001).

Alguns aspetos fundamentais a realçar sobre este grupo era a presença de uma criança, F, com alergias a produtos como ovos e frutos secos; outra com problemas a nível da fala, D, que era acompanhada em terapia da fala; e uma criança, JL, com NAS, uma vez que tinha uma perturbação de espectro de autismo muito ligeira; esta criança era, também, acompanhada por diferentes profissionais regularmente. As suas maiores necessidades diziam respeito à interação com os outros, principalmente criança-criança, e à psicomotricidade global. Assim sendo, algumas das suas dificuldades eram lidar com barulho, manter temas de conversa, saltar a pé-coxinho e ultrapassar problemas e desafios. No capítulo três, serão apresentadas atividades pedagógicas que eram desenvolvidas de forma a em que estas dificuldades fossem trabalhadas.

Segundo Piaget (citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001), as crianças do grupo encontravam-se no estágio pré-operatório, que corresponde à altura em que “as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica” (p. 312). Deste modo, eram capazes de representar e refletir acerca das pessoas, objetos e acontecimentos; no entanto, era possível notar que a dificuldades ao nível das interações, principalmente no que dizia respeito a valores como o respeito pelo outro quando este se encontrava a falar. Para além disso, existiam crianças, como nos casos da D e da L, que não eram capazes de identificar os números, e da M, que não se revelava capaz de identificar o seu nome se este não estivesse apresentado com letras maiúsculas de imprensa.

De um modo geral, o grupo mostrava interesse em jogos, histórias e apreciava o tempo que passa nas áreas de interesse, procurando mais a Área do Jogo Simbólico e a Área das Construções. Também mostravam gosto em atividades dinâmicas e por passar tempo na área exterior do estabelecimento, onde gostavam de ir para os baloiços e o escorrega, explorar e jogar, recorrendo aos materiais como arcos e cordas, por exemplo, quando os mesmos eram disponibilizados. De modo a dinamizar o espaço, e aceitando o desafio lançado pela professora supervisora, o par pedagógico procedeu à pintura do espaço exterior, tal como já foi mencionado anteriormente.

No que diz respeito ao espaço, a sua organização revelava a presença de diferentes modelos pedagógicos *High-Scope*, MEM e *Reggio Emilia*, mais concretamente, tanto a nível da sua organização a nível de materiais ao alcance das crianças, como pelas áreas de interesse bem delimitadas: a Área de

Acolhimento, a Área do Desenho, a Área da Plasticina, a Área do Recorte/Colagem, a Área da Pintura, a Área das Construções, a Área dos Jogos de Mesa, a Área do Jogo Simbólico, a Área da Biblioteca e a Área das Ciências. Em cada uma destas áreas, encontravam-se materiais diversificados, destinados a promover aprendizagens ligados à mesma; este facto “permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44) para as crianças.

Relativamente à Área de Acolhimento – que, no MEM, é conhecida como Área Polivalente -, esta era constituída por um tapete colorido, onde as 20 crianças se sentavam em diversos momentos do dia, para se reunirem em grande grupo. Perto desta área, na parede, encontravam-se os instrumentos de pilotagem: o Mapa de Presenças, as Regras e o Quadro dos Aniversários. Adicionalmente, também se encontravam afixados os meses do ano e, acima do quadro de giz, uma reta numérica com os nomes das crianças. Com o recurso a estes instrumentos, pretendia-se a promoção de uma aprendizagem autónoma por parte das crianças (Niza, 2013).

No MEM, uma das áreas básicas é o *Atelier* de Atividades Plásticas e Outras Expressões Artísticas, no entanto, na sala de atividades, esta encontrava-se dividida em quatro áreas diferentes: a Área do Desenho, da Plasticina, de Recorte/Colagem e de Pintura. As três primeiras eram constituídas por duas mesas cada uma, em que, na primeira, se podiam reunir seis crianças e, nas outras duas, apenas quatro; na área da Pintura, por sua vez, apenas podia estar uma criança. Estas áreas encontravam-se no centro da sala e os materiais necessários para cada uma delas estavam armazenados nos armários, separados em recipientes, como cestas e copos, de acordo com o tipo de material, de modo a facilitar a sua utilização e acesso por parte das crianças. O objetivo principal destas áreas era a promoção de competências e capacidades para que a criança explorasse a sua criatividade, servindo como uma forma de registo, o que vai ao encontro das “cem linguagens da criança” (Lino, 2013, p. 125) referidas por Malaguzzi.

Na Área das Construções podiam estar, em simultâneo, quatro crianças, tal como acontecia na Área dos Jogos de Mesa e do Jogo Simbólico. Quando iam para a Área das Construções, as crianças brincavam no tapete, comum à Área de Acolhimento, e tinham ao seu dispor diferentes jogos e materiais que

permitiam o uso da imaginação, tais como legos, pistas, animais de quinta, entre outros. Nesta área, ficou acordado com as crianças de que, no máximo, poderiam estar dois jogos no tapete, que deveriam ser arrumados para poderem trocar por outros. Este conceito de arrumação acaba por se interligar ao conceito de brincadeira, começando a fazer parte da mesma, no sentido em que “brincar às arrumações torna-se assim um modo de articulação” (Ferreira, 2005, p. 123) entre o mundo dos adultos e o das crianças, e o desenvolvimento de valores cruciais para convivência como o outro, como o respeito e o sentido de responsabilidade.

Na Área dos Jogos de Mesa as crianças tinham acesso a diferentes jogos, *puzzles*, ábacos, *pegs* e sequências de imagens. O recurso aos mais variados materiais tinha como principal objetivo promover competências úteis para o dia-a-dia da criança, fazendo articulação com as diferentes áreas presentes nas OCEPE.

No que concerne à Área do Jogo Simbólico, esta encontrava-se equipada com diferentes elementos pertencentes a uma casa e a vida em sociedade. Nesta área, existiam poucas roupas disponíveis, no entanto, as crianças davam uso àquelas que estavam disponibilizadas. Esta área torna-se crucial, uma vez que lhes permitia fazer uma ligação com o seu quotidiano e imitar os adultos, indo ao encontro do que Chateau (1975) afirma: “o jogo é totalmente comandado pelo desejo de «fazer» de adulto, ou, pelo menos, de grande, compreende-se que essa fuga implica na atitude lúdica seja indispensável ao jogo” (pp. 20-21).

Já na área da Biblioteca, podiam estar três crianças, que tinham ao seu dispor três fantoches e alguns livros, faltando, em grande parte, qualidade e diversidade nos mesmos, o que fazia com que as crianças não apresentassem muito interesse nos livros presentes na área. Normalmente, quando as crianças iam para esta área, era por se sentirem mais atraídas pelos fantoches disponíveis, que lhes permitia fazer uso da sua criatividade e imaginação.

Na Área das Ciências podiam estar duas crianças, que tinham acesso a diferentes materiais, como pesos, balanças, óculos, ampulhetas, lupas, entre outros, que lhes permitiam brincadeiras variadas ligadas à área do Conhecimento do Mundo, aprendendo através da exploração e experimentação.

Este número máximo de crianças por área acabava, no quotidiano, por criar situações de conflito, em que elas, em conjunto, tinham de decidir quem é que pode ir para qual área, de modo a que sejam respeitados os limites. Para tomar

essas decisões, eram incentivadas pela educadora e pelas estagiárias a dialogar, de modo a chegarem a um consenso e trabalhar valores democráticos e sociais, uma vez que as crianças tinham o principal papel na tomada de decisões. Este facto acaba por “desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atividade de partilha e de responsabilidade social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40).

Relativamente aos diversos materiais presentes na sala de atividades, estes revelavam-se adequados à faixa etária e seguros para que as crianças os utilizassem livremente (com a exceção da cola quente, em que era o adulto quem utilizava); no entanto, quando materiais de desenho eram divididos pelas mesas, era notável que não existia a quantidade necessária para que todos os grupos tivessem acesso a todas as cores, dado a forma como estes se encontram organizados. Com o intuito de ultrapassar estas a escassez a nível dos materiais, os EE, ao longo do ano, e sempre que lhes era possível, iam contribuindo com materiais e com recursos financeiros.

Na sala de atividades, as crianças recorriam a materiais de desperdício e materiais naturais, uma vez que se revela importante promover o desenvolvimento de uma consciência ecológica nas crianças, ao mesmo tempo que se proporcionam aprendizagens que incentivam a criatividade (idem). Para além disso, o JI encontrava-se inserido no Projeto Eco-Escolas, que estava relacionado com a reciclagem e a alimentação saudável.

Simultaneamente, participava no Projeto “Leitura em vai e vem”, do PNL, cujo principal objetivo era consciencializar para a importância do livro e da leitura, ao mesmo tempo que promovia a comunicação e a criação de laços com a família; e no “Campeões da Fruta,” que dizia respeito a atividades de sensibilização para a importância da fruta e da alimentação saudável, organizadas pelo Centro de Saúde. Estes projetos eram alvo de muito entusiasmo por parte das crianças, uma vez que podiam levar livros para casa e ficavam entusiasmados quando eram considerados os campeões da fruta.

Outro dos projetos em que a sala estava envolvida era intitulado de “(Re)Viver aventuras”, e era comum às diferentes salas da EPE, visto ser um projeto de departamento. Este projeto incentivava as crianças a encarar todos os projetos de sala como uma aventura, o que lhes permitia aprender e conhecer o mundo como um todo, onde todos os domínios da aprendizagem estão

interligados entre si, para além de promover uma partilha que leva à aprendizagem por parte dos profissionais de educação (Nóvoa, 1992).

Também na sala de atividades se valorizavam as paredes como expositor para os trabalhos das crianças, tal como é defendido nos modelos *Reggio Emilia* e MEM (Lino, 2013; Niza, 2013). No que concerne aos painéis, era notável uma falta de sensibilidade arquitetónica, uma que os placares de cortiça eram apenas dois e pequenos; de modo a ultrapassar isso, as paredes também serviram um meio para expor os registos das crianças e os diferentes instrumentos de regulação da sala de atividades, como o Mapa de Marcação de Presenças e o Quadro dos Aniversários.

Relativamente à organização e gestão do tempo, verificava-se a existência de uma rotina na sala de atividades, que incluía a reunião na Área de Acolhimento, a Canção de Bom Dia, a Marcação de Presenças, a realização do Relógio do Tempo por parte do chefe do dia, os momentos de higiene, o lanche, o intervalo, o almoço, a Canção de Boa Tarde e a Canção de Despedida.

A existência das rotinas é fundamental para que as crianças adquiram noções temporais e permitem que elas saibam “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Para além disso, e segundo Mantagute (2008, citado por Bilória, & Metzner, 2013), a criação de rotinas permite criar um clima de segurança e estabilidade para as crianças e para o educador, uma vez que orienta as suas ações. Apesar desta consistência temporal, as rotinas são flexíveis, uma vez que quando surgem imprevistos ou outras atividades, os momentos do dia podem alterar a sua ordem ou possibilidade de execução. Um exemplo dessa flexibilidade pode ser quando as crianças se encontram implicadas no desenvolvimento de uma atividade, que se acaba por prolongar no tempo (cf. Capítulo III).

As interações, por sua vez, ocorrem tanto na sala de atividades, como nos outros espaços da instituição, e influenciam os comportamentos e aprendizagens das crianças (Postic, 1984). No contexto, estas relações entre as crianças e os profissionais revelavam-se positivas, baseadas num clima de cooperação, colaboração e partilha, o que se releva essencial para o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que, tal como Jonnaert (2009) aponta, elas aprendem com o ambiente que as rodeia, incluindo as interações. Relativamente à interação entre as educadoras de infância, também existia um

clima de comunicação e partilha, decorrendo uma reunião de estabelecimento todas as terças feiras.

A interação entre o JI e a família, por sua vez, baseava-se no convite aos EE para participar na semana da leitura, em que podiam ir ler uma história ao grupo, e em atividades em que eram convidados a ajudar as crianças. Para além disso, também decorriam eventos criados pela associação de pais, em que alguns EE participavam, e as educadoras tinham estipulado um horário para receber os pais semanalmente, e também realizam reuniões com os mesmos para comunicar acerca do desenvolvimento das crianças. Esta comunicação revela-se essencial para as crianças, uma vez que o JI e a família são dois dos contextos que fazem parte do processo de aprendizagem, pelo que é importante haver comunicação e colaboração entre os diferentes intervenientes educativos (Villas-Boas, 2008).

Tendo todos estes aspetos em consideração é de realçar, uma vez mais, o quão influenciadora a organização do espaço educativo é para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, uma vez que é um ambiente em que passam grande parte do seu dia-a-dia. Assim sendo, é crucial que os educadores criem situações ricas e diferenciadas, que permitam, às crianças, uma exploração livre e a construção do seu conhecimento e personalidade.

Neste seguimento, a mestranda, enquanto futura educadora de infância, considera que a etapa da observação é crucial para que seja possível adaptar as atividades aos grupos para os quais se destinam, porque só assim é que haverá a construção de conhecimento e uma aprendizagem significativa para as crianças. Simultaneamente, para que tal aconteça, o profissional deve partir dos conhecimentos prévios das crianças, fazendo uma articulação com o seu quotidiano (Lebrun, 2002).

4. Para uma Prática Contextualizada: 1.º CEB

A PES no 1.º CEB desenvolveu-se com uma turma que frequentava o 4.º ano de escolaridade. O grupo era constituído por 19 crianças, em que 11 eram do

sexo feminino, e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos de idade.

De modo a compreender melhor o contexto, torna-se crucial analisar diferentes aspetos que caracterizam a turma. No grupo, existiam diferentes nacionalidades, para além da portuguesa: uma criança era brasileira e uma era ucraniana; cinco usufruíam do escalão A, enquanto seis tinham direito ao escalão B. Para além disso, e através de uma entrevista às crianças, foi possível ter uma noção de que a disciplina da qual mais gostavam era Estudo do Meio (10 crianças), seguida de Matemática (4 crianças) e Português (4 crianças). Algumas das razões que os alunos apresentam para ter o Estudo do Meio como a sua área preferida são “porque tem história e eu gosto muito de história” (AR), “porque aprendo os planetas e as formas da lua” (B), “por causa das experiências e porque é divertido” (G), e “porque te história e isso... Gosto mais de trabalhar história e o corpo humano” (G). Analisando as diferentes respostas, é possível verificar que esta área acaba por estar associada à “compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia” (DGE, 2018c, p. 1). Relativamente ao que as crianças gostam de fazer nos seus tempos livres, as respostas foram variadas, no entanto, é possível reconhecer um aspeto comum: o gosto por jogos e por atividades dinâmicas, que envolvem movimento e lhes permite uma liberdade de expressão. Este quadro mostrava que o par de formação teria de praticar ações em que se recorresse a estes gostos das crianças, pretendendo-se que, através de atividades que as motivam e incentivam, elas desenvolvessem competências e aprendam os diversos conteúdos curriculares, tornando-se capazes de os aplicar no seu quotidiano.

A razão pela qual a turma era reduzida, com apenas 19 alunos, era pelo facto de uma das crianças, ML, usufruir de acompanhamento ao estudo duas vezes por semana, dadas as suas dificuldades em acompanhar os conteúdos curriculares, e o facto de duas crianças terem NAS, usufruindo do PEI, que “contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2925), sendo criado em conformidade com as capacidades e necessidades da criança a quem se destinam. Para além disso, pressupõe a necessidade de diferenciação pedagógica na realização da planificação (cf. capítulo III), no sentido de

estimular o desenvolvimento holístico das crianças e atenuar as suas dificuldades.

A criança MM apresentava perturbações do neurodesenvolvimento e um défice de atenção e perturbação de hiperatividade, tendo dificuldade nas diferentes áreas de conteúdo. Segundo as informações detalhadas no seu PEI, esta criança não apresentava o desenvolvimento intelectual esperado para a sua idade, pelo que a sua capacidade de atenção e concentração acabam por ter repercussões; adicionalmente, recebia apoio pedagógico personalizado por parte da equipa de Educação Especial da instituição, cujo principal objetivo era a promoção de competências específicas. A criança MR usufruía de CEI e era portador de deficiência grave ao nível da locomoção, razão pela qual necessitava de uma cadeira de rodas, e apresentava um atraso de desenvolvimento com 95% de incapacidade, incluindo limitações graves ao nível das funções da linguagem. No seu PEI, encontrava-se detalhada a sua dificuldade na aprendizagem e na realização do jogo simbólico, não se revelando capaz de brincar ao faz de conta; também revelava dificuldade em manter-se concentrado e em aprender conceitos básicos, nem sempre conseguindo responder às orientações dadas para que se envolvesse nas atividades propostas. Dado as suas singularidades e a sua necessidade de receber acompanhamento mais especializado por parte da equipa de Educação Especial da escola, esta criança só se encontrava na sala de aula durante o parte do período da manhã – das 09h00 às 12h00 -, sendo que, na sala, uma assistente operacional passava parte desse tempo a acompanhar a criança, sempre que tal se justificasse, de modo a se tornar possível o desenvolvimento de algumas atividades na sala de aula. Fora da instituição, também recebia vários apoios e diferentes acompanhamentos.

É de referir que esta criança, por vezes, tinha atitudes mais viradas para a agressividade, havendo uma tendência para tirar os objetos dos colegas e, muitas das vezes, estragá-los. Era visível que, nestes momentos, a turma sabia como lidar com ele, prontificando-se a afastá-lo das mesas, arrastando a sua cadeira de rodas. Para além disso, o MR apresentava uma tendência para explorar os objetos com a boca, o que levava ao afastamento dos caixotes do lixo do local onde ele se encontrava, e de um maior cuidado na escolha dos recursos utilizados nas atividades promovidas especialmente para ele. Face ao exposto, o par pedagógico reconheceu a necessidade de estratégias personalizadas, no

sentido de promover momentos enriquecedores de aprendizagem, com recursos seguros e adaptados para a criança.

Estas preocupações acabavam por também estar ligadas ao espaço educativo e à sua organização. Para Zabalza (1992), os espaços adquirem um importante papel enquanto influenciador do processo de aprendizagem das crianças, pelo que é fundamental que o professor tenha uma especial atenção ao modo como o organiza, tendo sempre como principal objetivo criar um ambiente propício à exploração e à aquisição de conhecimentos e autonomia por parte do grupo. Na sala de aula, era possível verificar que os recursos tecnológicos não eram muitos – apenas um computador e o sistema de som -, no entanto, era possível a requisição de projetor e colunas, consoante a sua disponibilidade, já que eram materiais partilhados por toda a instituição. Antes, também era possível requisitar uma tela, mas a mesma ficou danificada, o que impossibilitava o seu funcionamento. É de salientar que, no decorrer da sua ação, a escassez de recursos, em primeira instância, poderia ser considerada como um constrangimento para as intervenções; contudo, o par pedagógico, ao longo da sua prática, foi tomando precauções para que as práticas educativas fossem enriquecedoras e inovadoras, ainda recorrendo aos recursos digitais.

Relativamente a outros materiais, na sala de aula era possível encontrar uma variedade de obras literárias, e, noutra sala, era possível encontrar diferentes materiais didáticos instrumentos musicais e materiais de desgaste – como o papel de cenário. A existência destes materiais possibilitou uma prática educativa mais enriquecedora, com acesso a recursos variados, que permitiam a exploração por parte das crianças. É de realçar que, para que elas acessem a estes materiais, teriam de ser os professores a disponibilizá-los, assegurando-se que os mesmos voltariam a ser guardados em boas condições.

Outro recurso que importa mencionar é o manual escolar que era utilizado, na sua maioria, para a resolução dos diferentes exercícios, e, simultaneamente, como introdução para alguns dos conteúdos curriculares. Durante a sua prática pedagógica, a díade não recorreu muito aos manuais escolares, reconhecendo que os mesmos estão sempre ao alcance das crianças e não são a única fonte de informação (Costa, Costa e Sousa, & Cardoso, 2015).

No que concerne à decoração da sala de aula, é de relevar que a exposição de trabalhos era, maioritariamente, feita no fundo da sala ou nas paredes do lado, uma vez que, junto ao quadro, estava ao alcance da criança MM, que, por

diversas vezes, acabou por rasgar trabalhos e cartazes que se encontravam afixados ao seu alcance. Esta disposição era alterada frequentemente, conforme os diferentes trabalhos feitos pelas crianças e os conteúdos que iam sendo abordados ao longo do ano letivo. Há que reconhecer que esta exposição se revelava fundamental para a turma, uma vez que, ao ter a informação disponível nas paredes, facilmente ao seu alcance, o grupo tornava-se mais familiarizado com os conteúdos do que estava exposto nos diferentes momentos.

No que concerne à organização da sala, esta adquire um papel fundamental na construção de aprendizagem das crianças (Zabalza, 1992). Apesar de esta, inicialmente, se encontrar organizada em duas filas, formadas por cinco mesas cada uma, viradas para o quadro de giz, era notável que a turma se sentia familiarizada com o espaço e tinha liberdade para percorrer o mesmo, existindo uma promoção da comunicação, diálogo e partilha, em que a docente cooperante incentivava as crianças a entreeajudarem-se, o que contribui para o processo de construção do conhecimento (Jonnaert, 2009). Para além disso, existia uma liberdade para mudar a disposição da sala, de acordo com as atividades que iriam decorrer, de modo a que o espaço se adaptasse às necessidades do grupo.

A relação entre as crianças, por sua vez, revelava-se positiva, em que se destacava o espírito de entreeajuda. No entanto, também existiram momentos de conflito; nessas ocasiões, é de salientar a postura que a docente cooperante e as estagiárias apresentavam, mediando o diálogo entre todos os envolvidos, com o objetivo de criar um ambiente harmonioso entre a turma. Para que estas questões sejam solucionadas de forma consonante, é importante que o profissional auxilie os alunos a “compreenderem que as regras são parte do dia-a-dia e existem, e vão existir, ao longo da sua vida” (Cardoso, 2003, p. 202), pelo que é importante respeitá-las e respeitar os outros, o que inclui a resolução de conflitos.

Tendo este aspeto em consideração, a relação da turma com os adultos relevava-se positiva e harmoniosa, existindo um clima de respeito mútuo e confiança para expor as suas ideias e as suas dificuldades, o que se revela uma mais-valia para o processo de aprendizagem das crianças. Para além disso, as professoras incentivavam a turma a ajudar-se e a partilhar, de modo a desenvolver valores fundamentais para a formação de um cidadão autónomo e atento ao seu redor.

Relativamente às interações entre escola-família, a docente tinha definido um horário de atendimento para os EE; usualmente, compareciam neste atendimento quando não conseguiam estar presentes nas reuniões de final de período. Outro modo que possibilitava o contacto entre os dois intervenientes educativos era a caderneta escolar, utilizado tanto pela professora, como pelos EE, tanto para transmitir recados que diziam respeito a toda a turma, como informações mais individuais do aluno. Este envolvimento e participação torna-se importante uma vez que, segundo Marques (1988), influencia o positivo desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, os resultados escolares.

De modo a usufruírem de uma formação mais rica, e indo ao encontro do DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, o horário da turma envolve diferentes áreas disciplinares, apoio ao estudo e oferta completar; para além disso, também engloba as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Apesar desta divisão por áreas disciplinares no horário, todas as áreas do conhecimento eram articuladas, havendo uma transversalidade nos conteúdos abordados, o que se revela de extrema importância para que se construam uma aprendizagem baseada no quotidiano e útil para toda a vida. Ocorria, assim, a valorização da integração curricular, baseada na articulação entre as diferentes áreas do saber, com enfoque no processo do aprender a aprender (Alonso, 2002). Este reconhecimento era também visível pelos diferentes projetos nos quais a turma se encontrava envolvida: o Jogo do 24, na área da Matemática, o Soletrar, na área do Português, e o Diz 4, que englobava as diferentes áreas e era um projeto a nível nacional.

No que concerne à avaliação, em cada trimestre realizavam-se duas fichas de avaliação sumativa de Português, Estudo do Meio e Matemática. Contudo, o modo de avaliação mais recorrente era a avaliação formativa, em que, através de mecanismos como as grelhas de observação, eram registados os conhecimentos e capacidades que as crianças mostravam adquirir.

Neste seguimento, a mestranda, enquanto futura professora do 1.º CEB, reconhece a importância de conhecer o contexto no qual desenvolve a sua prática pedagógica, uma vez que, só através desse conhecimento é que as atividades se podem tornar ricas e significativas para as crianças.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Atualmente, o mundo encontra-se em constante desenvolvimento e, conseqüentemente, a educação e a visão sobre a mesma também se vai alterando, para dar resposta às necessidades da sociedade. Para que esse acompanhamento da evolução seja possível, é de extrema importância investigar em educação.

Investigar no campo da educação releva-se crucial para que o investigador conheça os contextos e, através da sua experiência e dos dados que recolhe, seja capaz de os transformar, tendo sempre em vista a melhoria da educação, para que as crianças usufruam de aprendizagens significativas, enquadradas no seu quotidiano.

Durante a investigação, e para possa existir uma transformação no contexto, é de extrema importância que o investigador seja capaz de observar os aspetos mais pertinentes e relevantes para o seu trabalho. Aliada a esse aspeto, deve ter noção sobre o que se trata a sua investigação e quais são os seus objetivos ao começar a mesma. Para Carmo e Ferreira (1998), o investigador deve “assumir, assim, o papel de um verdadeiro gestor do projecto de investigação pelo qual é responsável, o que implica delinear rigorosas estratégias de acção e planear as conseqüentes tácticas de pesquisa” (p. 93).

Reconhecendo a importância da formação de profissionais de educação reflexivos e investigadores, Estrela (1994) defende que o docente “deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (p. 26). Assim sendo, a formação de docentes e a investigação devem estar relacionados entre si (Estrela & Estrela, 2001), incentivando-se o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de identificar potenciais problemas, para que se torne capaz de adequar a sua acção aos diferentes contextos em que é inserido ao longo da sua vida profissional.

Para isso, e de modo a que o educador e o professor possam “*intervir* no real de modo fundamentado, terá[ão] de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26), torna-se necessário recorrer a uma metodologia de investigação que permita, não só conhecer mais sobre o contexto educativo em que o docente pratica a sua

ação, mas também que contribua para a sua formação pessoal e profissional, possibilitando-lhe o conhecimento de mecanismos e ferramentas que tornem a sua ação mais fundamentada e significativa, à medida que vai conhecendo cada vez melhor a realidade investigada (Fortin, 2003).

Ao longo do processo de formação, a mestranda recorreu a uma metodologia de aproximação à investigação-ação, em que, através de diversas etapas criadas por Kemmis (Coutinho et al., 2009): a observação, a planificação, a ação e a reflexão, foi capaz de conhecer o contexto e os grupos de crianças com quem trabalhou, com o intuito de levar transformações para o contexto, isto é, guiar as crianças no seu processo de aprendizagem, recorrendo a recursos novos e inovadores.

Antes de referir as etapas do processo de investigação, torna-se importante mencionar que a investigação-ação assume diferentes perspetivas: para John Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18); para Bogdan e Biklen (1994, idem), “a recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 19). Consta-se que ambos referem que a investigação-ação é promotora de mudanças que melhoram a qualidade da ação. Já Kemmis e McTaggart (1988, idem) apontam para o carácter colaborativo da investigação-ação, um aspeto que foi possível verificar ao longo do processo de formação, uma vez que a docente estagiária percorreu as etapas com o seu par pedagógico e outros intervenientes do seu processo de formação.

A observação, considerada por Estrela (1994) “um dos pilares da formação de professores” (p. 61), foi a primeira etapa neste processo de investigação, e permitiu “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) para ser possível problematizar e intervir de acordo com as especificidades do contexto (Estrela, 1994). Uma vez que a docente estagiária participou no quotidiano dos grupos que observou, a observação foi participante; simultaneamente, foi uma observação direta, realizada no próprio contexto educativo, em que se recorreu a registos, para reunir as diferentes informações recolhidas durante esse processo; e uma observação indireta, pois foram analisados documentos, tantos dos grupos de crianças, como do agrupamento e da instituição, para recolha de dados e um maior conhecimento dos contextos. Neste seguimento, utilizaram-

se diversos instrumentos de observação que lhe permitiram a recolha de informação: o diário de formação, que possibilitou o registo e arquivo de informação pertinente que auxiliaram a mestranda a organizar os dados recolhidos; o guião de observação; e as entrevistas realizadas às crianças, aquando a presença no contexto do 1.º CEB, que se revelaram cruciais para ter um conhecimento mais vasto sobre a turma e o ambiente educativo, incluindo não só os espaços, mas também as interações (Carmo, 1998; Coutinho et al., 2009; Estrela, 1994; Fortin, 2003).

Estes dados recolhidos através da observação foram cruciais para planificar atividades que se adequavam aos grupos de crianças, indo ao encontro dos seus interesses, necessidades e das aprendizagens que já evidenciavam.

Segundo Egan (1994), “a planificação deverá partir do conhecimento e das experiências que são familiares à criança e progredir gradualmente para novas áreas e materiais” (p. 19), colocando a criança sempre no centro de toda a ação educativa. Tendo esse pressuposto como base para a sua ação, o par pedagógico, em conjunto com as docentes cooperantes de cada um dos níveis educativos, procurou promover atividades que tinham como base o concreto e os conhecimentos prévios das crianças, de modo a enriquecer os mesmos, com recurso a diferentes materiais e métodos, em que a contextualização adquiria um importante pilar para as aprendizagens. As planificações construídas foram mediadoras da ação, sem, no entanto, a limitar, dado o seu carácter flexível, isto é: de acordo com os momentos vivenciados naquele dia, a planificação alterava-se e, em diversas ocasiões, as atividades progrediram para as semanas seguintes, com o intuito de acompanhar os ritmos individuais de cada criança e respeitar os seus interesses, tanto individualmente, como em grupo (Vieira, 1993). Como exemplo, na EPE durante as atividades de Expressão Motora, surgiu um gafanhoto que despertou a curiosidade do grupo, o que influenciou a alteração das atividades planeadas para esse dia, de modo a que pudessem satisfazer a sua curiosidade acerca do inseto. No que concerne ao 1.º CEB, as planificações também sofreram alterações, nos momentos em que, por exemplo, ocorria a continuação de atividades nas semanas seguintes, quando as mesmas não eram concluídas. É de salientar, no entanto, que as planificações de ambos os níveis educativos eram distintas, dado a especificidade de cada um dos níveis. Adicionalmente, e sempre que decorria uma observação em contexto por parte da supervisora, a mestranda recorreu aos guiões de pré-observação, em que as

atividades eram mais detalhadas e ficava clara a intencionalidade educativa das atividades pensadas para os grupos.

Relativamente à ação, esta foi planificada para e com as crianças, tendo em consideração as suas sugestões e os diversos aspetos que foram passíveis de observação ao longo das semanas – as suas potencialidades, as suas dificuldades, as suas necessidades e os seus interesses. Assim sendo, foi uma ação ponderada, cujo principal objetivo era contribuir para o processo de aprendizagem do grupo de uma forma significativa, com ligações ao mundo que os rodeia para facilitar a compreensão dos diferentes conteúdos abordados.

Associada ao processo de observação, planificação e ação, surge a reflexão (Coutinho et al., 2009). Durante a prática pedagógica, a reflexão ocorreu de diversos modos, com diferentes intervenientes do processo educativo: o par pedagógico, as docentes cooperantes e as professoras supervisoras. Antes da ação, ocorreu uma pré-reflexão, que, tal como o nome indica, se desenvolve antes da ação. O docente, antes de planificar, deve refletir acerca da pertinência da sua ação, reconhecendo quais são os objetivos e as capacidades e competências que as crianças têm a desenvolver – sejam elas já adquiridas, ou por adquirir. Nesse momento, reflete sobre qual é a intencionalidade educativa das ações que pretende promover (Waldow, 2009).

Na perspetiva de Schön (1987), são três os tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Simultaneamente, o autor salienta o conceito de conhecimento na ação, que diz respeito “ao conhecimento que os [docentes] (...) manifestam no momento em que executam a ação (...) [que] é dinâmico e resulta na reformulação da própria acção” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 97).

A reflexão na ação acontece quando o profissional, durante o momento da sua ação, vai reformulando-a e adaptando-a às características do grupo e às novas situações que surgem durante esses momentos; neste tipo de reflexão, é de notar o caráter flexível da planificação, uma vez que o docente vai alterando os seus planos para aquele momento do processo de aprendizagem. Por sua vez, a reflexão sobre a ação “acontece quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 97), isto é, o docente, depois de a ação já ter decorrido, recorre à sua perceção dos acontecimentos e reflete sobre eles, com vista de melhorar a sua prática e saber que recursos e estratégias resultaram ou não, e a razão de tal ter ocorrido;

adicionalmente, reflete sobre o modo como encarou os imprevistos, consciencializando-se da sua postura durante o processo de aprendizagem (Dorigon, & Romanowski, 2008).

A reflexão sobre a reflexão na ação “leva o [educador e] professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 98); assim sendo, o profissional reflete acerca dos acontecimentos e decisões que o levaram a modificar a sua prática na ação. Neste sentido, recorreu-se a narrativas de reflexão sobre a prática pedagógica como estratégia “facilitadora da co-construção de saberes profissionais, e influenciadora da progressiva emancipação dos sujeitos ao longo dos processos de desenvolvimento de saberes para a acção docente” (Ribeiro, 2011, p. 41), e serviu como plataforma para que a mestranda refletisse acerca da sua ação, incluindo a sua postura e os diversos acontecimentos e sentimentos envolvidos no processo de formação.

Estes diversos momentos de reflexão foram uma mais-valia para que a mestranda se tornasse capaz de pensar criticamente acerca da sua ação, tendo sempre em consideração as suas fragilidades e potencialidades e os comentários e sugestões que surgiram durante esses momentos, tanto das docentes cooperantes, como das professoras supervisoras, para ser capaz de cumprir o objetivo da metodologia investigação-ação: a transformação do contexto, com vista à melhoria do mesmo. Na perspetiva da futura docente, a reflexão revelou-se fundamental para um autoconhecimento, tanto a nível pessoal, como profissional, que acabou por se refletir no momento de autoavaliação. Para além disso, nos momentos em que as reflexões eram realizadas com o par pedagógico, as docente cooperantes e as professoras supervisoras, ocorreu sempre uma partilha de ideias e conhecimentos que contribuíram para o seu processo de aprendizagem e formação, permitindo-lhe fazer uma melhor ligação entre o quadro teórico adquirido ao longo da licenciatura e do mestrado e a prática realizada em contexto (Arends, 2007; Cró, 1998; Estrela, 1994).

É de salientar que estas diferentes etapas – a observação, a planificação, a ação e a reflexão -, no desenvolvimento da PES, ocorrem num processo cíclico, em que se complementaram e repetiram, tendo sempre em consideração as informações recolhidas durante a etapa anterior, isto é: a observação foi o que permitiu a construção de planificações fundamentadas e adequadas aos grupos de crianças com quem a ação decorria e, por sua vez, a reflexão sobre essa

mesma ação levou a uma revisão do que foi feito, para que a mesma fosse mais focalizada, transformando as práticas educativas realizadas ao longo da PES. Assim, todas as etapas acabaram por se interligar, levando ao desenvolvimento umas das outras, o que serve para salientar a sua importância em todo o processo de formação (Coutinho et al., 2009; Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008), contribuindo seguramente para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

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

“A aprendizagem deve centrar-se na espontaneidade e na actividade da criança que, ao agir, ao contactar com as coisas, aprende” (Antunes, 2001, p. 129)

A ação educativa deve sempre partir da conceção de que a criança, através do contacto com as coisas, adquire aprendizagens com significado e que serão úteis no seu quotidiano. É tendo isso em consideração que, segundo Freinet (citado por Antunes, 2001), o profissional deve propor atividades em que “a criança não necessita apenas [de] desenvolver competências intelectivas mas também competências físicas, emotivas e sociais, promovendo assim um crescimento equilibrado de todas as suas capacidades” (p. 131).

Tendo estes aspetos como base da ação educativa e considerando o referencial teórico e legal referido ao longo do presente relatório de estágio, foram promovidas, nos contextos de EPE e 1.º CEB, diversas atividades pedagógicas cujo objetivo principal era incentivar e promover o desenvolvimento e a aprendizagem holística para crianças, tal como defendido por Dewey (citado por Antunes, 2001). Assim sendo, no presente capítulo serão descritas e analisadas algumas das ações desenvolvidas em ambos os contextos, incluindo atividades que se inserem nas diferentes fases da MTP. É de salientar a ligação que neste capítulo se faz entre os pressupostos teóricos legais explanados no primeiro capítulo, os contextos descritos no capítulo dois e as ações pedagógicas desenvolvidas, em ambos os níveis educativos.

A construção do presente capítulo revelou-se uma mais-valia para a formação da práxis docente, uma vez que, através da articulação entre a teoria e a prática, foi possível à mestranda, juntamente com os diferentes agentes do processo educativo – o par pedagógico, a educadora de infância cooperante e a professora cooperante -, a planificação atividades diversificadas para os grupos de crianças, atendendo sempre aos seus interesses, potencialidades e necessidades. Consequentemente, através da partilha existente durante todo este processo de formação, tanto por parte do par pedagógico, como pelas docentes cooperantes e supervisoras, tornou-se possível adquirir e consolidar

conhecimentos cruciais para a construção de uma identidade profissional fundamentada na experiência em contexto (Oliveira-Formosinho, 2009; Nóvoa, 1992).

Primeiramente, será refletida a ação pedagógica no contexto da EPE, em que o par pedagógico optou por fazer uma divisão das atividades desenvolvidas, com o objetivo de evitar repetições e explicitar o trabalho desenvolvido com e pelas crianças ao longo da PES. Posteriormente, no segundo subcapítulo, será refletida a prática desenvolvida com as crianças do 1.º CEB.

1. O PERCURSO VIVIDO NA EPE

No contexto de EPE, a prática pedagógica promovida ao longo do tempo deve ser desenvolvida para e com as crianças, tendo sempre em consideração os seus interesses, necessidades e dificuldades, de forma a criar oportunidades de aprendizagem ricas e diversificadas, em que elas possam capazes de construir os seus conhecimentos e as suas aprendizagens sejam significativas e úteis para o seu quotidiano (Barth, 1993; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). De modo a que o educador de infância possa promover atividades que apelem ao desenvolvimento harmonioso do grupo com quem trabalha, é necessário que tenha em consideração que a ação se desenvolve num ciclo de “Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11), de modo a que os dados recolhidos nas diferentes fases sirvam como fundamento para o desenvolvimento da ação educativa. Assim sendo, o profissional deve ser capaz de observar o contexto e o grupo de crianças, fazendo registos sobre os aspetos que observa para ser capaz de planificar atividades adequadas às especificidades do contexto. Também a avaliação se deve desenvolver de uma forma pensada especialmente para as crianças, tendo em consideração o seu nível de desenvolvimento e as suas características. Por fim, no que concerne à reflexão, o profissional deve ser capaz de analisar, não só a sua prática educativa com o intuito de a transformação e melhorar, mas também refletir antes, durante e após a ação (Schön, 1987).

O papel do educador de infância torna-se, assim, no ato de “concebe[r] e desenvolve[r] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5572), com o objetivo de criar momentos de aprendizagem e exploração para o grupo de crianças com quem trabalha.

Tendo estes diferentes aspetos em consideração, o par pedagógico, em conjunto com a educadora de infância cooperante, planeou diferentes atividades que partiam dos interesses e necessidades do grupo, assentando sempre na perspetiva humanista, de que o ser humano está no centro da aprendizagem e é responsável pela construção do seu próprio conhecimento (Bertrand, & Valois, 1994; Freire, 1974), e numa perspetiva sistemática e ecológica do ambiente educativo, isto é, o pressuposto de que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21). Para além disso, também foi tido em consideração o Plano Anual de Atividades que se destinava a todo o agrupamento, e o Projeto (Re)Viver Aventuras, na medida em que, através da exploração e do conhecimento de diferentes culturas – como o Brasil –, as crianças foram capazes de construir o seu conhecimento e ficar mais informados sobre os interesses que mostravam ter.

O grupo de crianças (cf. Capítulo II) apresentou interesses variados ao longo das semanas. Perante o seu entusiasmo pela descoberta, o seu gosto por histórias e por momentos experimentais, as planificações semanais tiveram como base atividades em que as crianças fossem incentivadas a explorar diferentes recursos e materiais, englobando as diferentes áreas de conteúdo definidas nas OCEPE. No entanto, e como Lopes da Silva et al. (2016) apontam, as crianças observam o mundo como um todo, não o separando de acordo com as diferentes áreas; tendo isso em consideração, as diferentes atividades planeadas partiram da conceção de que as diferentes áreas de conteúdo se relacionam entre si, permitindo a construção de um conhecimento mais fundamentado que, na perspetiva de Paulo Freire (citado por Antunes, 2001), só acontece quando efetivamente é utilizado para solucionar os diferentes problemas e obstáculos do quotidiano do indivíduo.

Outro aspeto crucial nas planificações das atividades foi a necessidade do grupo desenvolver os valores promovidos na Área de Formação Pessoal e Social que, por ser uma área transversal e presente em todos os momentos do quotidiano, encontrou-se presente ao longo de todas as atividades promovidas, juntando-se às outras áreas de conteúdo (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

A promoção destes valores da Área de Formação Pessoal e Social foi possível, também, através do desenvolvimento da MTP, cujos pressupostos se encontram no capítulo um do presente relatório. Foi, então, desenvolvido um projeto em grande grupo na sala de atividades, posteriormente denominado pelas crianças de: A Loja *Tutti-Frutti*. O surgimento deste projeto justificou-se pelos momentos decorridos no dia 31 de outubro de 2018, em que, durante uma atividade relacionada com a festividade do *Halloween*, as crianças recorriam aos seus disfarces e aos vários acessórios disponíveis nos disfarces de cada criança para criar uma personagem e contar alguns factos sobre a mesma – por exemplo, o seu nome, o que era, o que fazia nos tempos livres... Depois de escolher os seus adereços, a criança P apresentou a sua personagem e mencionou que:

P: “Eu sou um vampiro (...) e tenho uma loja.”

Após esta afirmação, o grupo envolveu-se num diálogo sobre a loja e o que é que a personagem de P vendia na mesma. Ao se verificar que as crianças mostravam interesse na conversa sobre a loja, foram questionadas sobre a possibilidade de construir uma loja na sala de atividades, de modo a que, também, tivessem uma nova área de interesse onde pudessem brincar e aprender. Perante as respostas positivas, o projeto surgiu e, no âmbito do mesmo, foram propostas diferentes atividades que articulavam as diversas áreas de conteúdo. É de salientar que, na sala de atividades, uma das crianças afirmou que o seu EE era proprietário de uma loja; posteriormente, à medida que o projeto foi sendo desenvolvido, foram notáveis, através das intervenções da criança, o seu entusiasmo por também ser capaz de ter uma loja na sala de atividades.

A primeira fase do projeto – a definição do problema -, iniciou-se com um diálogo com as crianças, em que se procurou responder a questões como: (a) O que é uma loja?; (b) Gostavam de ter uma loja na sala?; (c) Querem saber

alguma coisa sobre as lojas?. As respostas a estas questões foram variadas, sendo que todas as crianças deram o seu contributo para encontrar as respostas para estas questões. Algumas das respostas à questão (a): “Uma loja é um mercado para comprar coisas saudáveis” (JL), “É onde se compra brinquedos, comida, roupa e cuecas” (K), “É onde se compram os alimentos saudáveis, a fruta e os lacticínios” (MM); “Uma loja tem brinquedos, tem carne, peixe, livros, cadernos, revistas, jogos, caixas e muitas coisas” (F); “É um lugar onde vou comprar compras” (RM). Analisando as suas respostas, é possível perceber que, partindo do seu quotidiano e das visitas que já fizeram a lojas, as crianças respondem de acordo com aquilo que recordam ter visto nas mesmas. Em relação à questão (b), as crianças afirmaram que gostariam de ter uma loja na sala, porque “gosto de brincar e gosto de legumes e frutos” (G), “gostava de vender coisas” (RC), “gosto de ir às lojas” (RM), “ia ser divertido” (MO), “para aprendermos coisas, como se trabalha numa loja” (G) e “assim tinha mais coisas na casinha para fazer comidas” (R). No que diz respeito à questão (c), também foram várias as questões colocadas pelas crianças: algumas afirmavam não ter dúvidas, outras diziam já saber tudo. Outras crianças colocaram questões como: “Como os produtos vão para as lojas?” (L) e “De onde vem o dinheiro?” (G).

Na segunda fase do projeto, mais precisamente na fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, cada criança fez um registo sobre o que é que seria necessário para construir a loja e qual seriam os seus planos para essa construção. No registo sobre os materiais necessários, as crianças desenharam objetos como caixas, cola, chaves de fendas, parafusos, martelos e máquinas de aparafusar. No momento de planear como é que a loja seria construída, surgiram respostas como: “O meu plano é colocar os parafusos com o martelo e depois colocar cola por cima, que assim não levanta” (L) e “Colar as caixas com ímanes de lado” (M).

Seguidamente, ainda nesta fase, e em grande grupo, as crianças decidiram quais seriam os produtos que estariam à venda na loja que iriam construir – a descrição do momento de construção da loja será abordada no relatório do par pedagógico. Depois de o grupo decidir que, na loja, seriam vendidos produtos de alimentação, maioritariamente saudáveis, procederam à construção dos mesmos. É de salientar que um aspeto que mostrou ser influenciador nesta decisão por parte das crianças foi o facto de, na semana anterior, o conteúdo da alimentação saudável ter sido abordado na sala de atividades, e também

pertencerem ao projeto dos Campeões da Fruta, em que existia um grande incentivo a um estilo de vida saudável.

A terceira fase, a fase de execução do projeto, decorreu ao longo de diversas semanas, com atividades diversas e que tinham como principal objetivo levar as crianças a explorar a loja e adquirir os conhecimentos associados a esta área de interesse.

Uma das atividades decorreu na primeira observação em contexto por parte da professora supervisora, a 13 de novembro de 2018. O grupo assistiu à dramatização, executada pelas educadoras de infância estagiárias, da história “A Loja da Mosca Fosca”, adaptada do livro “A Casa da Mosca Fosca”, de Eva Mejuto. A adaptação foi realizada com o intuito de manter as rimas e fazer uma ligação entre a história e a nova área de interesse da sala de atividades. Esta história foi apresentada às crianças através de um flanelógrafo, que consiste numa tábua de madeira com flanela preta a cobri-la. Para criar as personagens e os elementos da história, o material utilizado foi o feltro, que adere à flanela facilmente devido às características de ambos os tecidos. O recurso ao flanelógrafo teve como um dos objetivos mostrar ao grupo que existem diferentes formas de apresentar histórias para além daquelas que já conheciam, o que levou as crianças a ficarem curiosas com o novo recurso e a manifestar vontade em proceder à sua exploração. Um aspeto importante a mencionar sobre esta história é que serviu como base para atividades futuras, como, por exemplo, a exploração da sequência da mesma, recorrendo aos animais, aos números e numerais, em que o grupo trabalhou conceitos matemáticos, como a ordinalidade, a cardinalidade, a sequência temporal, a contagem, a correspondência termo-a-termo e o *subitizing*. Para além da Área de Formação Social e Pessoal, esta atividade aborda conceitos da Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – prazer e motivação para ler e escrever, uma vez que a história marcou o início das atividades, e no Domínio da Matemática, mais especificamente nos Números e Operações, em que Lopes da Silva et al. (2016) aponta a necessidade de uma “utilização de materiais diversos” (p. 77) que auxiliem a criança a construir o conceito de número, que é progressiva e deve partir, inicialmente, do concreto (Barth, 1993). Também trabalha a Área do Conhecimento do Mundo, mais precisamente a Abordagem às Ciências, no que concerne ao

conhecimento do mundo social, uma vez que, através da adaptação da história, as crianças ficaram a conhecer alguns aspetos sobre uma loja.

Posteriormente, ainda partindo do texto, foi proposto, às crianças, que encontrassem as diferentes rimas presentes na história. Depois de se aperceberem das diferentes rimas, em grande grupo, fizeram rimas novas. Após essa exploração das rimas, cada criança fez um registo de rimas que conseguisse descobrir, e surgiram rimas como: Daniela-janela; Leão-balão, Pato-sapato, entre outras.

É de salientar que, durante estas atividades, as crianças foram incentivadas a explicar o seu raciocínio ao restante grupo, de modo a existir um ambiente de partilha e entreajuda entre todos, e se aperceberem que, ao exprimirem-se, podem contribuir para o conhecimento do grupo e a sua voz é valorizada (Hohmann, & Weikart, 1979).

Posteriormente, e já depois de terem decidido que tipo de produtos é que seriam vendidos na loja, as crianças procederam à construção dos mesmos, de modo a que a nova área de interesse ficasse enriquecida com contribuição de cada criança, que pode construir o número de produtos que desejou. É de salientar que a construção dos produtos para a loja revelou-se um processo demorado, que decorreu ao longo de diversos dias - incluindo no dia em que decorreu a primeira observação em contexto por parte da professora supervisora -, em que as crianças, individualmente ou em pequenos grupos, recorreram aos materiais disponíveis na sala de atividades e construí diferentes alimentos.

Relativamente a estes materiais, é importante mencionar que estes eram matérias de desperdício e de desgaste, como, por exemplo, plasticina, barro, palitos, embalagens de leite, tampas de plástico, rolhas de cortiça, entre outros, com o intuito de promover a consciência ecológica nas crianças, mais precisamente para realçar a versatilidade dos recursos e o facto de que é possível reciclar os mesmos e criar diferentes materiais com eles. Deste modo, “a área das expressões é também um espaço de aprendizagens concretas e específicas, que o educador deve procurar implementar com respeito e a seriedade que qualquer área do saber deve merecer” (Godinho, & Brito, 2010, p. 15).

Para complementar a loja, foram ainda introduzidos embalagens de produtos do quotidiano, como o caso das embalagens de manteiga e de iogurte, uma vez que também é importante incluir aspetos diretamente ligados ao quotidiano do

grupo. Assim, a nova área de interesse da sala de atividades passou a ter alguns elementos construídos pelas crianças e outros que fazem parte do seu quotidiano, o que lhes permitiu uma brincadeira mais rica e partindo do concreto, o que é fundamental para a melhor compressão do mundo que a rodeia (Barth, 1993). Também nesta atividade foram abordados conceitos e trabalhadas competências ligadas ao conhecimento do mundo social, uma vez que, através de catálogos e panfletos de lojas presentes na sala de atividades, as crianças puderam conhecer diferentes aspetos do mundo que a rodeia. Após a construção da loja, foi proposto que as crianças registassem o que é que tinham gostado mais de fazer, e surgiram respostas como: “Gostei mais de mexer nos parafusos e na máquina, porque ela é muito elétrica” (M) e “Gostei mais de aparafusar e de meter a cola” (L).

Simultaneamente, as crianças foram procedendo à construção da loja, um momento que se revelou entusiasmante para as crianças, devido ao tipo de instrumentos que puderam utilizar durante este processo.

Ao longo da terceira fase do projeto, as crianças decidiram, ainda, o nome da loja, inspirados pelo facto de, na história “A Loja da Mosca Fosca”, a Mosca Fosca ter dado o nome de Amora à sua loja. Em grande grupo, as crianças propuseram diferentes nomes: Cereja, Amora, Morango, *Tutti-Frutti*, Melancia, Cenoura, *Courgette*, Mirtilo, Milho e Espinafre. De modo a decidir o nome da loja, foi proposta uma votação – à vez, as crianças dirigiram-se para uma mesa, onde se encontrava uma folha de papel com os diferentes nomes propostos. Com o auxílio das docentes estagiárias, elas foram capazes de identificar qual foi o nome que mais gostavam e, escolhendo uma cor, marcaram o seu voto ao colocar a ponta do dedo indicador pintado sobre a folha. Depois de todas terem elegido o nome que preferiam, os votos foram contados, em grande grupo, de modo a identificarem quantas crianças é que votaram em cada um dos nomes, e foi anunciado o nome com mais votos - *Tutti-Frutti* -, que contou com o voto de quatro crianças. Nesta atividade, para além de se trabalharem competências de respeito pelo outro e valores de democrática, também há uma consciencialização, por parte da criança, de que a sua escolha tem influência na seleção do nome da loja. Para além disso, abordam-se conceitos associados ao domínio da Matemática, mais precisamente na Organização e Tratamento de Dados – no que diz respeito à criação e análise do gráfico -, e de Números e Operações, mais concretamente a contagem e as operações aritméticas. É de

salientar que este tipo de atividades que envolvem valores democráticos torna-se fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que, segundo Piaget (citado por Ferreira, & Santos, 2000), nestas idades, ela deixa, progressivamente, de ter um pensamento tão egocêntrico, isto é, centrado apenas em si, “pois brincando a jogos em pares ou em grupo a criança aprende a esperar a sua vez, a contar com a jogada do outro, a compreender as regras, a partilhar e a confrontar-se com outras visões sobre a mesma realidade” (idem, p. 12).

Com o objetivo de organizar a nova área de interesse, as crianças foram convidadas a agrupar os diferentes objetos – como, por exemplo, frutas, legumes, bebidas, bolos -, que tinham construído ao longo dos diferentes dias. Para tal acontecer, todos os produtos – tanto aqueles que foram construídos pelas crianças, como as embalagens do quotidiano -, foram colocados sobre uma mesa e, à vez, as crianças fizeram a seriação dos objetos, agrupando-os nas caixas. É de salientar que, uma vez que era necessário um critério para proceder à organização dos alimentos, incluindo os do exemplo já mencionados, o grupo decidiu que teriam como base a Pirâmide dos Alimentos, construída pelo grupo nas semanas anteriores, relacionada com o Dia da Alimentação, e que estava afixada numa das paredes da área do Jogo Simbólico. Assim, sempre que sentiam dificuldades ou tinham dúvidas sobre onde deveriam colocar algum alimento, dirigiam-se, autonomamente, até à Pirâmide dos Alimentos e depois colocavam-no na respetiva caixa. É importante mencionar que, neste momento, as crianças partiram dos seus conhecimentos prévios e foram capazes de os colocar em prática, para além de terem mostrado a sua capacidade de se concentrar em diferentes características para fazer essa organização (Bruner, 1999; Ferreira, & Santos, 2000; Lebrun, 2002). Nesta atividade, para além dos conceitos já mencionados do domínio da Matemática, que se inserem na Organização e Tratamento de Dados, também foram trabalhadas competências associadas ao mundo social e do mundo físico e natural, uma vez que, recorrendo à Pirâmide Alimentar, as crianças foram capazes de agrupar os diferentes alimentos e, assim, organizar a loja.

Neste momento, em grande grupo, também foram definidos alguns aspetos importantes no que dizia respeito à nova área de interesse da sala de atividades: em grande grupo, as crianças, em conjunto com as estagiárias e a educadora de infância, chegaram a um acordo sobre o número de crianças que poderia estar

presente na área, chegando à conclusão que duas crianças poderiam estar na loja: uma enquanto vendedora, e outra enquanto cliente. Para além disso, também se acordou que a área da loja seria parte integrante da área do jogo simbólico, uma vez que era necessário fazer compras para a casa, tal como acontecia no seu quotidiano.

Uma vez que a investigação mostra “que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Mata, 2008, p. 9), e com o intuito de promover o desenvolvimento da iniciação à escrita, e aceitando a sugestão da professora supervisora, foi colocado um caderno em cada uma das áreas de interesse: na área da loja e em na área do jogo simbólico. As crianças procederam à decoração das capas de cada um dos cadernos, de forma a serem capazes de identificar a que área é que os dois pertenciam, e depois chegaram à conclusão de que, no caderno que estava na área do jogo simbólico, poderiam fazer, por exemplo, a lista de compras para depois comprarem na loja. No caderno que estava na área da loja, por sua vez, a criança que fosse o vendedor poderia proceder à realização dos diferentes cálculos, para saber dizer o preço do que os seus clientes estavam a comprar.

No que concerne à quarta fase do projeto – divulgação e avaliação -, esta iniciou-se depois de o grupo se ter dado como satisfeito e entusiasmado com a construção da loja. Com o intuito de apresentar a loja à comunidade escolar, as crianças construíram um convite, em que convidaram um grupo de outra das salas de EPE para irem à inauguração da loja. No dia da inauguração – 26 de novembro de 2018 -, o grupo começou com os preparativos para receber os convidados, começando com a confeção de um bolo, que o grupo decidiu ser “um bolo de cenoura, sem ovos e frutos secos, porque o F não pode comer ovos e frutos secos” e “tem de ser um bolo saudável”, depois de terem dado várias ideias sobre o que oferecer aos convidados. O momento de confeção de alimentos sempre se revelou um momento de entusiasmo por parte do grupo, que se mostrou feliz para ajudar, tanto a colocar os ingredientes na bacia, como para mexer a mistura e untar a forma. É de salientar, também, a visita das crianças à cozinha para entregarem a forma do bolo às cozinheiras, o que permitiu um maior envolvimento da sua parte.

Depois de o bolo estar pronto, foi cortado e distribuído pelos cestos que as crianças construíram como agradecimento pela visita, e a nova área de interesse foi arrumada, assim como o resto da sala de atividades. Posteriormente, as crianças da outra sala de atividades chegaram à sala e sentaram-se no tapete, assistindo ao grupo a interpretar a música “Comer Fruta”, de Sónia Araújo, que tinha sido aprendida em semanas anteriores. Depois, cada criança se juntou a um dos convidados, em pares, e, em fila e à vez, todos receberam uma moeda de um euro (€1), o preço estipulado para cada fatia de bolo, e puderam comprar à criança que tinha sido escolhida para ser a vendedora na loja, através de uma votação.

É de relevar que, em momentos posteriores, o grupo tinha tido a oportunidade de explorar e manipular o dinheiro, tanto o dinheiro real, como o dinheiro impresso em papel, acabando, depois, por atribuir os diferentes preços aos produtos da loja, de modo a adquirir competências a nível da literacia financeira associadas ao sistema e produtos financeiros, mais especificamente no que concerne a “caracterizar meios de pagamento” (Dias et al., 2013, p. 15). Para adquirir estas competências torna-se importante que se promovam “oportunidades para usar moedas na brincadeira, como quando se brinca de supermercado” (Spodek, & Saracho, 1998, p. 318).

A divulgação às famílias, por sua vez, decorreu durante a reunião com os encarregados de educação. Depois de as professoras estagiárias fazerem uma breve apresentação aos pais, as crianças que os acompanhavam procederam à explicação do que tinham feito para construir a loja. É de relevar que a irmã de uma das crianças também se encontrava presente na sala de atividades e revelou-se curiosa, fazendo diversas perguntas às crianças, porque também queria criar uma loja igual em casa.

Um momento que é de salientar e que mostra o envolvimento das crianças no projeto foi o facto de, uma das crianças convidadas, num dos dias em que o par pedagógico não estava presente, e posterior ao convite para a inauguração, se dirigiu para a sala de atividades do grupo com uma moeda de €1 que tinha pedido à família, em casa, para comprar na loja dos amigos. Este foi um momento que, posteriormente, a educadora de infância cooperante partilhou com o par pedagógico, e que relevou o claro entusiasmo que o convite tinha causado para aquela criança.

Refletindo acerca de todo o processo de aprendizagem do projeto, é importante referir que as crianças desenvolveram capacidades e competências relacionadas com as mais variadas áreas das OCEPE, sendo que algumas delas já foram sendo referidas de forma mais específica ao longo do presente capítulo. Assim sendo, nas diferentes atividades do projeto tornou-se possível haver uma articulação: a Área de Formação Pessoal e Social, tal como já foi mencionado anteriormente; a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente o Domínio da Educação Artística (o Subdomínio das Artes Visuais, mais especificamente), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática; e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

Em paralelo com o projeto que decorreu na sala de atividades, foram, também, promovidas outras atividades. Uma delas foi a criação de um postal de Natal através da técnica *light painting*, em que a base para a fotografia foi resultado da atividade de exploração do carvão, que decorreu aquando a observação da professora supervisora em contexto, a 05 de dezembro de 2018, e que será mencionada no relatório de estágio do par pedagógico. A técnica *light painting* é uma técnica de fotografia que consiste em desenhar com luz; para isso, os materiais necessários foram uma máquina fotográfica e um tripé, uma lanterna e papel crepe de várias cores, em que este último foi o que permitiu a cor em que os traços de luz apareciam na fotografia. Antes de tirarem as suas fotografias, cada criança escolheu a sua cor preferida de papel que estava disponível e, à vez, dirigiu-se para a sala que ficou destinada à elaboração da atividade. É de apontar que, neste momento, e com o objetivo de não mostrar as caras das crianças para salvaguardar a sua identidade, as luzes da sala foram apagadas, porque só assim é que era permitido que apenas o desenho aparecesse na fotografia. Após tirarem diferentes fotografias e experimentarem as diferentes coisas que poderiam fazer com os recursos disponíveis – como, por exemplo, desenhar árvores de Natal, estrelas, ou até escrever o próprio nome, letra a letra -, cada criança escolheu a sua imagem preferida, que posteriormente foi impressa e colocada no postal que cada um decorou.

Foi possível notar o envolvimento das crianças nestas atividades através de pedidos para “fazer mais desenhos” e “tirar fotografias”, uma vez que era novidade e gostavam de experienciar o processo e ver o resultado final – “Posso ver como ficou?” -, dirigindo-se logo para o local onde se encontrava o tripé com

a máquina fotográfica para poderem ver as fotografias. Um aspeto interessante nesta atividade foi que, uma vez que a sala ficava completamente escura, as crianças foram questionadas sobre se tinham medo do escuro; a maioria disse que não, mas crianças, como a D, que previamente tinham afirmado não ter de nada, revelaram ter receio do escuro e precisaram de algum tempo para se ambientar ao facto de que a sala não estaria completamente escura, tanto por causa da lanterna que seguravam, como também da luz que provinha da máquina fotográfica. Refletindo acerca deste facto, considera-se que este medo pode ter sido influenciado pelo facto de as crianças se encontrarem num ambiente desconhecido que, inicialmente, lhes causava desconforto, o que se traduziu num sentimento de receio perante o que não lhes era familiar.

Nesta atividade, foram trabalhadas diferentes valores aliados à Área da Formação Pessoal e Social, como, por exemplo, a noção de si como aprendiz, e a Área da Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, em que Lopes da Silva et al. (2016) em que a fotografia se insere como uma das formas da expressão artística que permite que a criança adquira e desenvolva “a capacidade de criar e apreciar (...) através do contacto e observação de diferentes modalidades das artes visuais” (p. 49). Também as ideias de Godinho e Brito (2010) assentam nesta perspetiva do quão crucial é as crianças puderem contactar com diferentes meios artísticos para criar e conhecer mais sobre o mundo que a rodeia.

Durante as diferentes planificações semanais, algo que era comum eram as atividades livres nas áreas de interesse. Nestas idades, tal como foi mencionado no capítulo dois, o ato de brincar adquire um papel fundamental na vida quotidiana das crianças e, por essa mesma razão, os momentos de brincadeira livre são fundamentais para a sua formação e desenvolvimento pessoal. Na perspetiva de Piaget (citado por Ferreira, & Santos, 2000), “a criança brinca todo o tempo, sendo o jogo uma actividade que envolve e integra muitos aspectos do desenvolvimento” (p. 11).

Para além disso, a tríade pedagógica, reconhecendo o gosto do grupo pelos momentos de leitura de histórias, selecionou uma variedade de obras e textos literários, como: “A Surpresa de Handa”, de Eileen Browne, “Corre, corre, cabacinha”, de Eva Mejuto, “A Bruxa Castanha”, de António Mota, “O Senhor Mago e a Folha”, de Toño Nuñez, a adaptação da história “A Casa da Mosca Fosca”, de Eva Mejuto, “O Sonho de Evaristo”, de César Madureira, e as

lengalengas e trava-línguas do Calendário de Advento, dos livros “Destrava Línguas”, de Luísa Ducla Soares, e “O grande livro das lengalengas”, de José Viale Moutinho e Fedra Santos. Este contacto com os livros permite que a criança, desde cedo, se vá “apercebendo de que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas” (Mata, 2008, p. 9), e se sinta motivada para aprender a ler e a escrever.

Reconhecendo a importância do jogo na vida da criança, o par pedagógico, juntamente com os outros pares que se encontravam a estagiar no mesmo nível educativo, promoveram diversos jogos no espaço exterior durante os momentos de intervalo durante a manhã, promovendo momentos de aprendizagem entre os diferentes grupos.

Adicionalmente, e com o intuito de tornar este espaço mais dinâmico e mais educativo para as crianças, as docentes estagiárias aceitaram o desafio da professora supervisora e pintaram, no chão, o Jogo da Macaca e o Jogo do Galo. Estes jogos, para além de trabalhar diretamente conceitos da Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente do Domínio da Matemática, também aborda valores de cidadania englobados na Área de Formação Pessoal e Social, no que concerne ao respeito pelas regras e pelo outro; adicionalmente, também engloba o Domínio da Educação Física, que possibilita “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do corpo e, ainda, o prazer do movimento, numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43). Estas novas adições ao espaço exterior foram muito bem aceites pelas crianças, tanto da EPE, como do 1.º CEB, que mostraram o seu entusiasmo. Uma criança do 1.º CEB chegou, até, a chamar um amigo: “Anda cá, P. Isto é bestial”. Ao longo da presença em contexto, tornou-se notável que, no tempo que passavam no exterior, as crianças mostravam gosto em jogar; adicionalmente, os professores das AAAF também faziam uso dos jogos.

Esta dinamização do espaço exterior, tanto através dos jogos dinamizados pelos pares pedagógicos, como pelos jogos pintados no chão, têm como um dos objetivos a valorização deste espaço, tal como já foi mencionado, uma vez que este é “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças” (idem, p. 27), que potencializa atividades de exploração e de contacto com diferentes materiais, criando “uma permeabilidade entre o mundo interior e o exterior” (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2013, p. 22).

Analisando as diferentes atividades desenvolvidas com este grupo de crianças, é possível verificar a aposta numa pedagogia de participação, que se centra “nos actores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 5), em que o espaço pedagógico adquire um papel fulcral na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. As docentes estagiárias e a educadora de infância cooperante, em conjunto, planearam atividades em que a exploração, o jogo e a brincadeira fossem incentivados, para que o grupo, através da vivência dos diferentes momentos, fosse capaz de construir aprendizagens fundamentadas, num clima de partilha e entreajuda entre todos. Também o tempo pedagógico foi organizado, de modo a que a rotina diária permanecesse - no que diz respeito aos horários para higiene, alimentação e as AAAF -, sempre reconhecendo o seu carácter flexível (Zabalza, 2001).

Simultaneamente, existiu uma grande valorização dos registos das crianças, uma vez que estes revelam ser mais um dos seus modos de expressão. Através do seu registo, a criança apresenta as suas ideias, a sua perspetiva e as suas ambições, como foi possível verificar ao longo das várias atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica (Lino, 2013).

Outro aspeto fundamental, ao longo de toda a ação educativa, foi o cuidado existente em respeitar os ritmos individuais de cada criança, assim como os ritmos do grupo em si (tanto em pequeno, como em grande grupo), uma vez que estes são influenciadores na aprendizagem da criança; para além disso, existiu uma preocupação em pensar em atividades para e com todas as crianças, isto é, em que todas se sentissem motivadas. Para tal acontecer, foram várias as adaptações – por exemplo, adicionar momentos em que permitissem que a criança J lesse, uma vez que o facto de poder ler o motivava a participar nas atividades. Ao longo da prática pedagógica, foram várias as semanas em que, atendendo a esse aspeto, existiram atividades que foram planeadas, mas não desenvolvidas naquela semana, passando para as semanas seguintes, sendo reorganizadas dado o fio condutor do processo educativo. Este facto comprova, uma vez mais, o quão flexível a planificação semanal é, e o quão importante é que esta se adequa ao grupo de crianças para quem foi elaborada. Estas situações em que se verifica a flexibilidade da planificação foram possíveis em virtude da reflexão na ação e a reflexão posterior à ação, em que a mestranda, com os restantes agentes educativos, foi capaz de analisar as ações e tomar

decisões sobre as mesmas. Assim sendo, em virtude de uma reflexão retrospectiva, isto é, os acontecimentos passados, foi possível agir prospectivamente, no sentido em que permitiu planificar para o futuro (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

Nesse seguimento, também a avaliação formativa foi essencial para planificar atividades adequadas às crianças, na medida em que possibilitou o contínuo conhecimento das potencialidades e necessidades do grupo. Esta avaliação revelou-se um processo contínuo, desenvolvido ao longo da presença em contexto, em que através da observação direta e registos, por exemplo, tornou-se possível verificar a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por partes das crianças.

Assim sendo, considera-se que a ação educativa desenvolvida ao longo da PES no contexto de EPE se apoiou numa visão transversal das áreas de conteúdo, em que cada atividade se enquadrava em diferentes áreas, indo ao encontro da visão da criança, que encara o mundo como um todo, e não compartimentado por cada conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016). As diferentes atividades promovidas tiveram como objetivo auxiliar o grupo a construir o seu próprio conhecimento, reconhecendo que a partilha tem um importante papel na construção do mesmo (Barth, 1993). Existiu, deste modo, uma valorização das interações enquanto influenciadoras do processo de aprendizagem da criança, pelo que foi fundamental criar momentos em que as mesmas se revelam positivas e se crie um ambiente de confiança e segurança, para que o grupo se sinta à vontade para se expressar e partilhar as suas ideias e pensamentos.

Enquanto futura educadora de infância, a mestranda considera que esta oportunidade de desenvolver uma ação educativa em EPE contribui de forma positiva e enriquecedora para o seu processo de formação e para o seu futuro profissional, não só como educadora de infância, uma vez que, durante a presença em contexto, foram várias as aprendizagens adquiridas através do contacto com as crianças; para além disso, foi uma forma de fazer uma ligação entre a teoria aprendida ao longo da formação, tanto na licenciatura, como no mestrado, e a prática educativa.

2. O PERCURSO VIVIDO NO 1.º CEB

A ação educativa no contexto de 1.º CEB teve em consideração aspetos como os interesses, curiosidades, dificuldades e necessidades das crianças, observados ao longo da PES e discutidos e verificados no processo de aprendizagem, nomeadamente na reação de um *brainstorming*. Baseando-se nos pressupostos teóricos e legais já referidos anteriormente, e enquadrando toda a sua ação num currículo de perfil humanista, foram desenvolvidas diversas atividades que procuravam o desenvolvimento de capacidades e competências para todas as crianças da turma, numa perspetiva de uma escola inclusiva e abordagem multinível, em que o currículo se ajustava às potencialidade e necessidades de cada criança (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

No contexto de estágio, e tal como já foi mencionado no capítulo anterior, foi notável uma escassez a nível de recursos tecnológicos digitais. No entanto, e reconhecendo que, tal como Coutinho e Junior (2007) afirmam, “as tecnologias da informação e comunicação criaram novos espaços de construção do conhecimento” (p. 1), o par pedagógico apostou, ao longo da sua prática pedagógica, em diferentes recursos e plataformas digitais favoráveis a um paradigma construtivista, com o intuito de promover aprendizagens diversificadas, significativas e focadas no aluno, motivando-os no processo de aprendizagem, estimulando competências do perfil do aluno no século XXI (Oliveira-Martins, 2017), pois, tal como Arends (2007) afirma os professores devem ter “um reportório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos, melhoram os seus resultados na aprendizagem de competências básicas e contribuem para produzir um nível de compreensão mais elevado” (p. 19).

De modo a conhecer os recursos tecnológicos digitais disponíveis e o tipo de contacto que estabelecem com os mesmos, aplicou-se um pequeno questionário às crianças e aos EE. Os alunos responderam, também, a questões acerca do que gostariam de aprender utilizando os referidos recursos. Essas respostas foram analisadas, refletidas e tidas em consideração no desenvolvimento de projetos individuais, pelo que as crianças puderam satisfazer as suas curiosidades, tal como será mencionado posteriormente.

Depois de identificada a dificuldade do grupo em lidar com tecnologias, tanto através das suas respostas, como pelos momentos de exploração

proporcionados no início da prática pedagógica, foi desenvolvido um projeto de intervenção, cujo produto final foi a criação do *blog* Explorar, Investigar e Criar, disponível no endereço <<https://explorarinvestigarcriar.blogspot.com/>>. Com a criação do *blog*, as crianças passaram a ter a oportunidade de, regularmente, ter contacto com o computador, tanto para fazer publicações, como para comentar.

Segundo Gomes (2005), os *blogs* podem ser considerados recursos pedagógicos ou estratégias pedagógicas. É considerado um recurso quando é “um espaço de acesso a informação especializada [ou] um espaço de disponibilização de informação por parte do professor” (idem, p. 312) e é uma estratégia pedagógica quando se assumem como “um portfólio digital; um espaço de intercâmbio e colaboração; um espaço de debate – role playing; um espaço de integração” (idem, p. 313). Neste caso, e tendo em consideração o conteúdo, o *blog* foi mais utilizado como um recurso pedagógico, no sentido em que se revelou um promotor do desenvolvimento de competências de literacia digital nas crianças; adicionalmente, este recurso permitia que a família estivesse envolvida no processo de aprendizagem das crianças. Simultaneamente, utilizaram-se estratégias pedagógicas ativas, que iam ao encontro da criança, respondendo aos seus interesses e envolvendo-as nas diferentes atividades, em que havia um estímulo à articulação entre saberes. Assim, ao longo dos meses, as crianças produziram publicações, relatando as atividades que desenvolviam dentro e fora da sala de atividades com as professoras. Verificou-se que, ao produzirem com o intuito de dar a conhecer os seus trabalhos e desenvolver competências, as crianças envolveram-se com prazer na realização das tarefas.

Para além das publicações das crianças, e aceitando a sugestão da professora supervisora para tornar o *blog* mais dinâmico, foram apresentados desafios, semanalmente, cujo objetivo era instigar a curiosidade e promover momentos ainda mais diversificados de aprendizagem. Estes desafios apresentavam-se como um meio de incentivar as crianças à pesquisa, tanto autonomamente, como com a ajuda dos EE; assim, eram promovidas relações de confiança e entrelaçada, envolvendo mais a família no processo de aprendizagem das crianças.

Ao longo das semanas, foi notável a melhoria das crianças no que concerne às capacidades e competências digitais, em que elas foram sentindo-se mais

confiantes em lidar com os computadores e telemóveis, sem ser em contexto de jogo. É de relevar que o nome atribuído ao *blog* acabou por representar um dos principais objetivos do par pedagógico nos momentos de planificar atividades para a turma, uma vez que houve uma aposta em atividades em que as crianças aprendessem através da exploração, recorrendo a uma variedade de recursos para tal, e investigação, que envolveu o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e seleção de informação; a criação acabou, assim, por ser o culminar da exploração e da investigação, resultando em diversos recursos e produtos criados pelas crianças, como por exemplo os projetos que serão mencionados posteriormente, em que o processo de construção e aprendizagem foi o mais valorizado. Verificou-se, assim, que o *blog* se torna num recurso didático rico em potencialidades, possibilitando o seu acesso a qualquer hora, em qualquer dispositivo, o que justifica a sua utilização com frequência ao longo dos meses em contexto.

É de relevar que, de modo a promover um maior envolvimento das famílias no processo de construção de aprendizagens as crianças, durante uma reunião de final de período, as professoras estagiárias tiveram a oportunidade de fazer uma apresentação do *blog*, fornecendo informações sobre como os EE podiam aceder ao mesmo e deixar os seus comentários nos trabalhos desenvolvidos pelos seus educandos. Assim, pretendeu-se um maior envolvimento das famílias, que também são promotores de aprendizagem para as crianças (Vasconcelos, 2009). Ao longo das semanas, foi notável que, apesar de as famílias não terem comentado frequentemente, foram sendo deixadas opiniões, em que davam os parabéns às crianças pelo seu trabalho. Esses comentários, quando eram visto pela turma, criava um clima de entusiasmo, influenciado pelos elogios e reconhecimento do seu trabalho.

Simultaneamente, foram desenvolvidas diversas atividades que promoviam o uso eficaz e seguro de recursos tecnológicos, incluindo a conexão com o Brasil e os projetos individuais dos alunos.

A conexão com o Brasil surgiu no seguimento de uma aluna ter nacionalidade brasileira e referir aspetos do seu país, que deixava o grupo curioso; para além disso, também era notável o interesse das crianças perante o país devido às suas pesquisas na *Internet* e pelos conhecimentos que mostravam ter sobre o Brasil, que, maioritariamente, incluía músicas, *youtubers*, jogadores de futebol brasileiros.

De modo a enriquecer os seus conhecimentos sobre a sua própria cultura, estimular a interculturalidade e promover a aquisição de informações relevantes sobre a cultura de um país cuja língua é igualmente o português, e, ainda, “desenvolve[r] nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5574), o par pedagógico facilitou um ambiente de aprendizagem aberto, colaborativo e assente na comunicação com o outro. Esses momentos foram realizados ao longo de várias semanas e incluiu o envio e receção de cartas, em que se desenvolveram competências de Leitura e Escrita no âmbito de Português, em que as crianças se apresentaram e levantaram questões, com o intuito de ficarem a conhecer-se melhor e partilhar os diversos aspetos que os caracterizavam – por exemplo, o nome, a idade, a comida preferida, o livro, filme e música preferidos, entre outros aspetos que consideravam que os caracterizava. Depois desta atividade, na publicação para o *blog*, as crianças afirmaram que “os meninos e as meninas do Brasil gostaram muito das nossas cartas, porque ficaram a conhecer-nos melhor. E nós também gostamos de escrever as cartas” (J).

Adicionalmente, e de modo a aumentar a partilha entre todos, cada um criou um marcador de livros, inspirados em cidades portuguesas, com informações sobre as mesmas – como, por exemplo, a sua localização, os prémios que recebeu, os pratos e doces típicos -, com o objetivo de dar a conhecer diferentes locais de Portugal. Estes marcadores de páginas foram, posteriormente, enviados para o Brasil, juntamente com uma carta em que as crianças falavam sobre o trabalho desenvolvido. Sobre esta atividade, as crianças afirmaram que “gostamos muito desta atividade porque foi fixe, deu trabalho e partilhamos coisas portuguesas com a turma do Brasil” (S).

Ambas turmas tiveram a oportunidade de fazer e responder a questões sobre os seus países, escola e a sua identidade, tanto através de pequenos vídeos, como através de videochamadas. Foram dois os momentos em que as videochamadas decorreram e as crianças afirmaram que “gostamos muito desta experiência, porque nós não conhecíamos muito do Brasil e ficamos a saber mais e a conhecer” (B) e que a segunda videochamada tinha sido uma boa experiência para conhecer mais sobre o Brasil.

Como forma de conhecer mais sobre o país e a sua culinária, as crianças tiveram, ainda, a oportunidade de realizar algumas receitas típicas do Brasil: pamonha, beijinhos e brigadeiros. Esta experimentação, para além de tornar

possível conhecer mais sobre outras culturas, permitiu que o grupo trabalhasse noções matemáticas relacionadas com as quantidades.

Dada abrangência das atividades praticadas em conexão com o Brasil, foram várias as áreas curriculares envolvidas, como Português, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e TIC, no sentido em que, através de cartas, vídeos, videochamadas e os marcadores, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a sua própria cultura, e, simultaneamente, aprender sobre o Brasil e a cultura brasileira. A oportunidade de ver as suas questões respondidas tornou-se crucial para manter o entusiasmo e o envolvimento de todas as crianças, o que permitiu uma aprendizagem articulada entre as diferentes áreas curriculares mencionadas. É de referir que, dado o entusiasmo das crianças e o envolvimento de todos no decorrer destas atividades pedagógicas, surgiram artigos sobre esta experiência e troca de culturas, facto que também acaba por revelar a pertinência e importância da elaboração de um trabalho deste calibre. Adicionalmente, este trabalho com o Brasil mostrou que é possível a realização de aprendizagens entre culturas, e que, para que tal aconteça, o docente deve dar espaço para que os alunos possam questionar-se e encontrar as respostas, tanto através da pesquisa, como da comunicação com os outros países.

Relativamente à MTP (cf. capítulo I), cada aluno teve a oportunidade de desenvolver um projeto individual, que englobava o recurso a competências de natureza diversa (Oliveira-Martins, 2017). Para a realização desses projetos, cada aluno passou pelas diferentes fases da MTP, adequando-as ao seu tópico de investigação (Vasconcelos, 2011): primeiro, definiu o problema e as questões a investigar para, na segunda fase, planear e desenvolver o seu trabalho. Na terceira fase, cada um procedeu, então, à execução do seu projeto: depois de pesquisarem e recolherem a informação que dava resposta aos seus problemas e questões, fizeram o seu recurso. É de salientar, uma vez mais, que as crianças tiveram a liberdade para escolher a forma como queriam apresentar os seus projetos à restante turma.

Na quarta fase da MTP, que corresponde ao momento de divulgação e avaliação dos projetos desenvolvidos, a turma construiu um cartaz, onde convidava todos os membros da comunidade institucional – as crianças, educadores de infância, professores, auxiliares e EE -, e a comunidade, a visitar o *blog* e partilhar as suas opiniões. Estes cartazes foram afixados à porta da

escola e distribuídos por todas as salas, tanto da EPE, como do 1.º CEB. Durante esta distribuição dos cartazes pelas diferentes salas, cada criança teve oportunidade de explicar em que consistia o *blog* e os seus projetos.

De forma a compreender a transversalidade dos projetos e como reconhecimento de que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8), torna-se importante enumerar os mesmos: a AB criou um vídeo que revelava os seus conhecimentos sobre a França e os espaços e monumentos visitados via aplicação no telemóvel; a AR escolheu criar um *PowerPoint* sobre os animais e as suas características; a B, por sua vez, criou um *PowerPoint* sobre os animais, associando-os às cores; a F escolheu mostrar o seu gosto pela dança através de um panfleto e um momento de dança; o G mostrou-se curioso sobre a 2.ª Guerra Mundial e decidiu criar um vídeo em que falava sobre a mesma; o G queria saber mais sobre os animais que viviam na Terra há muito tempo, pelo que criou um *PowerPoint* para reunir as informações que recolheu; o G decidiu criar um vídeo em que mostrou diversos objetos ligados à evolução tecnológica; a J, depois de mostrar interesse em criar um jogo, produziu o “Quem quer ser milionário” com diversas questões, de diferentes áreas curriculares, para a turma; a L, curiosa com os acontecimentos da 1.ª Guerra Mundial, criou um livro sobre o tema; o L também mostrou interesse por jogos, pelo que pesquisou e jogou jogos didáticos *online*, que envolviam conteúdos de diferentes áreas curriculares, para depois partilhar com os seus colegas; a M escolheu fazer um cartaz sobre os estados da água; a MJ relevou-se curiosa em relação ao Brasil, pelo que decidiu criar um *PowerPoint* e mostrar o que aprendeu nas suas pesquisas e a visita que fez ao país através de uma aplicação no telemóvel; a ML queria saber mais sobre Itália e também optou por criar um *PowerPoint*, onde partilhou o que aprendeu e viu durante as suas pesquisas; para o projeto do M foi criado um vídeo com fotografias do seu percurso ao longo dos meses, como forma de retratar as diferentes atividades e momentos desenvolvidos com ele; o PA decidiu centrar o seu projeto nos animais improváveis e criou um jogo para a turma; o PB foi também mostrou interesse na criação de jogos, pelo que, *online*, teve a oportunidade de criar o seu próprio jogo e partilhá-lo com os colegas; a S decidiu criar um panfleto sobre o que aprendeu a fazer no computador – mais especificamente, a pintar e desenhar em aplicações e em jogos *online*; a V decidiu criar um jogo para a turma, com questões sobre diversas áreas

curriculares; por fim, o V mostrou-se curioso com o Mundo, mais precisamente com a América e o seu programa de televisão preferido, pelo que criou um *PowerPoint*, onde partilhou os seus conhecimentos e pesquisas com a turma. Tal como já foi referido anteriormente, estes projetos ficaram disponíveis no *blog* da turma, com o intuito de partilhá-los com a comunidade.

É de mencionar que, em cada um dos projetos, independentemente do seu formato, se encontram respostas a questões relacionadas com a fase um – O que quero descobrir?, Onde vou pesquisar?, O que quero fazer? -, e com a fase quatro da MTP – O que aprendi?.

No decorrer do desenvolvimento do seu projeto individual, cada um dos alunos aumentou as suas competências de pesquisa, aprendendo, através da experiência, como pesquisar e selecionar a informação mais pertinente. Também foram capazes de compreender a conexão entre os projetos e a sua vida, no sentido em que “não existe, pois, uma separação entre o saber adquirido e a sua aplicação na concretização de um projecto” (Ferreira, & Santos, 2000, p. 51).

No que concerne às restantes atividades pedagógico-didáticas colocadas em prática ao longo da presença no contexto de estágio, o par pedagógico, reconhecendo que uma aprendizagem a partir de conexões é mais vantajosa para as crianças, desenvolveu a sua ação com um fio condutor, que sempre ligava as suas práticas. Depois de identificado o gosto da turma para enigmas e reconhecendo que “o interesse, o prazer e o apreciar fornecem a motivação para o pensar e o reflectir” (idem, p. 49), as aulas começaram sempre com desafios, cuja solução levava-os a tarefas que estimulava a aprendizagem de conteúdos curriculares e o desenvolvimento de competências, atitudes e valores.

De relevar que ao longo da PES, recorreu-se a diferentes textos e obras literárias: “Ciclo do Chocolate”, de Cristina Quental e Mariana Magalhães; “A Casinha de Chocolate”, de J. W. Grimm e Pablo Auladell; “A Maior Flor do Mundo”, de José Samarago; “A Grande Fábrica de Palavras”, de Agnès de Lestrade e Valeria Docampo; o texto poético “O Direito das Crianças”, de Ruth Rocha; “Achimpá”, de Catarina Sobral; e “A Menina dos Livros”, de Oliver Jeffers. Esta opção deveu-se não só ao interesse revelado pelas crianças, como também pela necessidade de fomentar momentos de leitura, oralidade e escrita, uma vez que, tal como Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, citado por

Marchão, 2013) afirmam “quando a escola cria o prazer do livro, ele faz-nos companhia nos sítios para onde vamos” (p. 30).

Uma atividade que se torna importante referir coincide com o momento da primeira observação em contexto por parte da professora supervisora, consistiu numa pequena investigação, em grupo, sobre os processos envolvidos na confeção do chocolate. Esta atividade surgiu perante uma curiosidade do grupo sobre o chocolate e no seguimento do livro “Ciclo do Chocolate”, de Cristina Quental e Mariana Magalhães. Procurando dar resposta ao Afonso – uma personagem fictícia criada pela díade, que enviou desafios à turma por *e-mail* -, as crianças dividiram-se em quatro grupos de trabalho, de modo a poder haver um clima de aprendizagem através da partilha (Seifert, 2002). Cada um dos grupos teve acesso a um computador e ficou responsável por, recorrendo a uma ferramenta de apoio à pesquisa, encontrar a resposta para questões associadas aos seguintes tópicos: fruto e planta; países provenientes e clima; processo de transformação do cacau; processo de criação do chocolate. No momento de escrever sobre a atividade desenvolvida para uma publicação no *blog*, as crianças afirmaram ter gostado da mesma porque “gostamos de estar a escrever no computador, porque não costumamos estar no computador da sala” (G).

Refletindo após a ação com o par pedagógico, a professora cooperante e a professora supervisora, foi possível compreender alguns pontos que poderiam ser melhorados para uma ação mais eficiente: primeiro, para que as crianças se sentissem mais familiarizadas com as tecnologias, tornava-se importante promover mais atividades em que existisse um incentivo à exploração das mesmas – o que acabou por acontecer ao longo das semanas seguintes; em segundo, para que a aprendizagem das crianças se tornasse mais efetiva e para que todos pudessem participar de uma forma ativa, era importante que os grupos fossem mais pequenos e, conseqüentemente, existissem mais recursos digitais disponíveis. Também foi mencionado o facto de, para assegurar que o trabalho de grupo decorresse de uma forma mais pacífica e com sucesso para o processo de aprendizagem das crianças, se deveria apostar no trabalho colaborativo, em que, no início, e para evitar momentos de conflito, cada elemento do grupo tivesse definido a sua função no grupo de trabalho, para que fosse capaz de contribuir de uma forma clara e uniforme para a construção das suas pesquisas (Fernandes, 1997).

Ainda apostando no trabalho de grupo, foram desenvolvidas atividades relacionadas com o livro “A Maior Flor do Mundo”, de José Saramago. Uma das atividades que importa realçar dado o entusiasmo das crianças foi a pintura de 1m² de papel de cenário, em que, em pequenos grupos, fizeram um registo inspirado na história. Posteriormente, esse papel foi recortado com as formas de peças do jogo *Tetris*, e as crianças tiveram a oportunidade de analisar a formação do m². Esta construção do m² permitiu que as crianças adquirissem melhor uma noção da medida, apoiando-se, desse modo, no concreto para compreender o conceito (Barth, 1993). Adicionalmente, também tiveram a oportunidade de fazer uma competição num jogo de Tetris no telemóvel, o que lhes permitiu fazer uma conexão entre a tecnologia e o seu processo de aprendizagem. Para além disso, e ainda reforçando a ligação entre o conhecimento e a tecnologia, cada criança teve a oportunidade de pesquisar na *Internet* qual era a maior flor do mundo depois de fazer uma estimativa desse valor.

Também foi promovida uma atividade no exterior, em que as crianças, divididas em dois grandes grupos, tinham que encontrar *QR Codes* escondidos, que continham frases do livro. Depois de encontradas, as frases deveriam ser expandidas corretamente, em grupo, reconhecendo aos seus conhecimentos prévios; no final, ganhava a equipa que conseguisse encontrar todas as frases e expandi-las primeiro. Este jogo foi crucial para desenvolver valores cívicos aliados ao conceito de vitória e derrota, uma vez que se verificava que havia crianças que apresentavam uma atitude negativa porque queriam sempre ganhar. Com o jogo, corroborou-se que esses comportamentos permitiram que a mestrada refletisse acerca da importância de promover ambientes em que as crianças tenham a possibilidade de se auto e hétero avaliarem em termos de conhecimentos, atitudes e valores. Esta reflexão ou conhecimento de si permite que as crianças se sintam mais consciencializadas sobre as suas responsabilidades (Oliveira-Martins, 2017) e compreendam que, num jogo, o importante é a experiência e a aprendizagem que o mesmo proporciona.

No momento de publicar no *blog* sobre estas atividades, as crianças afirmaram que “gostamos muito da história, porque era muito bonita e o menino ajudou a flor a ser a maior flor do mundo” (PA) e que “gostamos muito porque foi divertido procurar os *QR Codes* e jogar em equipa” (B). Outras afirmações das crianças deixaram claro que uma das suas formas prediletas

para aprender era através de jogos, o que o par pedagógico foi sempre tendo em consideração ao planificar atividades.

Com estas atividades foi possível mostrar, uma vez mais, que as tecnologias digitais associadas a um ambiente lúdico melhoram o processo de aprendizagem, principalmente num contexto em que as crianças mostram um grande interesse e entusiasmo nesse tipo de atividades. Adicionalmente, os jogos permitem que exista uma articulação entre as diferentes áreas curriculares, havendo uma associação ao seu quotidiano, o que permite uma aprendizagem mais significativa para as crianças (Jonnaert, 2009).

Posteriormente, e ainda aliada à ideia das fábricas – neste caso, a fábrica de chocolate -, surgiu a história “A Grande Fábrica de Palavras”, de Agnès de Lestrade e Valeria Docampo. De forma a criar um ambiente que remetesse para o local de ação da história e concordando com o facto de este influenciar o processo de aprendizagem das crianças e poderem ser um catalisador à curiosidade (Glaserfeld, 1995), a diáde procedeu à colocação de setas no corredor, em que se podia ler “Fábrica de Palavras”, “Fábrica de Chocolate” e “Fábrica de Calçado”, com as direções e a distância; adicionando a essas indicações, na sala de aula encontrava-se um papel de boas vindas à fábrica e, no interior da sala, encontravam-se espalhadas diversas palavras, tanto nas paredes, como no teto. No momento em que entraram na sala, foi possível verificar a curiosidade e interesse das crianças, que tinham sido logo capazes de identificar que as setas do corredor se destinavam à sua turma, uma vez que se interligavam com o que tinha sido abordado anteriormente.

No seguimento de diversas atividades contextualizada na fábrica das palavras, surgiram as ações colocadas em prática aquando da segunda observação por parte da professora supervisora. É importante mencionar que, nesta observação, a mestranda ficou responsável por dinamizar a segunda parte da manhã, pelo que é sobre esse momento que será mencionado e refletido em seguida.

Quando as atividades da segunda parte da manhã se iniciaram, as crianças já estavam divididas em seis grupos, em que cada um tinha acesso a um computador. Esta divisão permitiu formar grupos de trabalho mais pequenos, o que contribuiu para o maior envolvimento de cada uma das crianças. A cada grupo foi atribuído um tópico de investigação – palavras homófonas, palavras homónimas ou palavras homógrafas -, e, indo diretamente à *Internet*, as

crianças procuraram a definição e exemplos do seu tópico. Para além de desenvolverem conhecimentos e competências ligadas à área curricular de Português, as crianças puderam aprender a pesquisar, de uma forma que lhes possibilitou serem autónomas e independentes.

Posteriormente, foi realizado um jogo numa plataforma *online*, onde as equipas puderam responder a questões e escolher a hipótese de resposta correta acerca dos conteúdos abordados. Tal como Chateau (1975) afirma, “é pelo jogo que cresce a alma e a inteligência” (p. 6), o que significa que o jogo é parte do processo de aprendizagem e possibilita que a criança adquira capacidades e competências basilares para o seu desenvolvimento harmonioso (Ferreira, & Santos, 2000).

No decorrer destas atividades, foi notável que as crianças já se encontravam mais familiarizadas com as tecnologias, sendo mais autónomas e independentes do que tinham sido no decorrer da primeira observação em contexto por parte da professora supervisora. No momento de escrever uma publicação para o *blog* sobre as atividades desenvolvidas ao longo da manhã, a J afirmou que “gostamos da aula porque vocês ensinam ao mesmo tempo que brincam connosco”.

Continuando o fio condutor das atividades que foi sendo construída ao longo das semanas, as crianças ficaram a conhecer o livro “A Menina dos Livros”, de Oliver Jeffers. Como forma de apelar à sua curiosidade e imaginação, a mestranda, que estava responsável pela dinamização das atividades, não leu a história completa, uma vez que o desafio lançado pela investigadora – uma personagem criada na semana anterior, articulada com o livro “Achimpa”, de Catarina Sobral -, consistia em dar continuidade à história. Uma vez que a turma tinha ficha de avaliação formativa de Português no dia seguinte, e com o intuito de promover momentos diferenciados de aprendizagem, as crianças jogaram ao Jogo do Stop, em que as categorias eram, por exemplo, nomes próprios, nomes comuns, nomes coletivos, adjetivos, verbos, entre outros. Posteriormente, as crianças afirmaram que estas atividades as “ajudou na ficha de avaliação de Português” (AB) e que o jogo tinha sido “um bocado complicado, porque eu não estou habituada a jogar com adjetivos no Jogo do Stop. Mas eu gostei, porque até era engraçado e foram as estagiárias que inventaram este Jogo do Stop para nós” (M).

Adicionalmente, as crianças tiveram a oportunidade de modelar massa pão, inspirando-se no livro, o que lhes permitiu explorar a sua imaginação e, simultaneamente, desenvolver a motricidade fina (Papalia & Olds, 2000). Ao criar a sua publicação para o *blog*, o L afirmou que “gostamos muito desta atividade porque foi divertido e porque era muito confortável de mexer na massa e podíamos criar formas diferentes”. A opção em levar massa pão para a sala de aula acabou, assim, por promover momentos de aprendizagem em que as crianças manipularam um material diferente daqueles a que estavam habituadas, o que vai ao encontro das Aprendizagens Essenciais na área de Artes Visuais: “integrar (...) várias técnicas de expressão (...) nas suas experimentações” e “experimentar possibilidade expressivas dos materiais (...) e das diferentes técnicas” (DGE, 2018a, p. 8).

Para além das atividades mencionadas, torna-se também importante relevar que foram proporcionados outros momentos de aprendizagem através de atividades experimentais e jogos, tanto digitais, como na sala de aula e no espaço exterior. Esta aposta em atividades variadas possibilitou o envolvimento e motivação das crianças para a aprendizagem, o que contribuiu para a construção de aprendizagens significativas através da descoberta (Ferreira, & Santos, 2000; Casanova et al., 2018).

Relativamente às crianças com NAS (cf. Capítulo II), é de referir a preocupação na promoção de momentos de aprendizagem específicos e pensados para as crianças, que fossem ao encontro do currículo humanista e da escola inclusiva, em que o docente deve desenvolver diferentes formas de ensinar todos os alunos, tendo em consideração as suas individualidades para que todos saiam beneficiados (*World Health Organization*, 2011). Uma delas requeria um maior apoio por parte das professoras, aquando a execução de atividades, mostrando-se cada vez mais autónoma e confiante em pedir auxílio sempre que considerava necessário. O M, por sua vez, necessitou que se desenvolvessem atividades diferentes das do restante grupo adequadas às suas competências e habilidades, em que existisse a estimulação dos seus sentidos (Casanova et al., 2018). É de mencionar que, partindo de uma proposta da professora supervisora, existiu uma tentativa em fazer utilização de recursos digitais, no entanto, a criança não apresentou reações positivas perante os mesmos, excepcionando no momento em que percorreu a escola e foi encorajado a registar fotografias à medida que ia percorrendo os corredores.

Com o intuito de estimular os seus sentidos, uma das atividades colocadas em prática consistiu na manipulação de massa de bolachas, que ocorreu durante a segunda observação da professora supervisora em contexto. Como foi posteriormente refletido, no momento de reunião pós-ação, a criança não mostrou interesse em manipular, dada a consistência e textura da massa; contudo, quando tinha a massa na mão, revelou-se capaz de entregá-la de volta à professora estagiária que o acompanhava nesse momento. Outra atividade de exploração que se revelou incentivadora para o M, foi o manuseamento de instrumentos musicais, que, pelo som que provocavam, criavam uma reação de entusiasmo e serviam de incentivo para que a criança continuasse a explorá-los livremente. Para além disso, também foram promovidas atividades de exploração de alimentos, uma vez que a criança apresentava o instinto em explorar com a boca.

Tal como foi mencionado previamente (cf. Capítulo II), a criança M deslocava-se com uma cadeira de rodas; no entanto, ele apresentava capacidades motoras. Com o intuito de as desenvolver, foi promovida uma atividade em que o aluno percorreu a escola livremente, com a companhia de uma das professoras estagiárias. Durante esse momento, foi possível verificar que o M se encontrava envolvido na atividade, imitando os movimentos da professora estagiária quando ela, por exemplo, se deitava no chão, ele também se deitava. Aos poucos, a criança foi ganhando mais eficácia durante as transições de movimentos, isto é, nos momentos em que se colocava de pé.

É de salientar que, apesar de o par pedagógico ter planeado todas as práticas educativas em conjunto, ao longo das semanas, e nem sempre serem as duas estagiárias responsáveis pelas atividades, as mesmas foram realizadas num regime de coadjuvação (cf. Capítulo I), no sentido em que, para proporcionar um maior apoio à turma, o par pedagógico trabalhava em conjunto, principalmente em momentos em que pudessem haver mais dificuldades. Adicionalmente, e com o intuito de promover momentos de aprendizagem enriquecedores, foram promovidas atividades em que se desenvolvesse uma aprendizagem a partir da experiência ligados à conceção de Dewey (citado por Antunes, 2001) de que “todo o processo de educação-aprendizagem deve realizar-se a partir da experiência; *aprende-se fazendo (learn by doing)* e não memorizando e recitando” (p. 141).

Em várias destas práticas educativas colocadas em ação, e tal como já foi sendo mencionado ao longo do presente capítulo, a *Internet* surgiu como um recurso pedagógico-didático, em que passou a ser encarada como uma fonte de informação para as crianças, onde elas podiam pesquisar sobre mais diversos temas. Para além disso, também serviu como um instrumento de materialização de projetos, uma vez que foi criado um *blog* da turma, para além de terem sido desenvolvido projetos e atividades de pesquisa, como foi o caso da atividade em que as crianças pesquisaram sobre o processo do chocolate e sobre a formação de palavras, por exemplo; a *Internet* como um instrumento de materialização de projetos revelou-se, assim, “uma excelente forma de motivar os alunos e de os levar a desenvolver a sociabilidade e a capacidade de trabalhar em grupo, a aprender de forma autónoma e a aprofundar o conhecimento do meio envolvido” (Serra, 2007, p. 6).

Como guia para todas as ações desenvolvidas com as crianças, o par pedagógico procedeu, então, à planificação de atividades. É de relevar que esta planificação ia sempre ao encontro dos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças, havendo, simultaneamente, a preocupação em abordar os diversos conteúdos mencionados pela professora cooperante de uma forma articulada. Esta articulação justifica-se pelo facto de, tal como foi mencionado nos capítulos anteriores, o conhecimento tornar-se mais significativo para as crianças quando o mesmo não se encontra dividido por áreas; por essas mesmas razões, também existiu uma preocupação em fazer uma ligação com o quotidiano das crianças, para que as mesmas fossem capazes de transpor os seus conhecimentos para a solução de problemas do seu dia-a-dia (Antunes, 2001).

É de relevar que o manual escolar é considerado um recurso didático (cf. Capítulo I). Contudo, é de notar que, durante as suas práticas, o par pedagógico optou por não se basear apenas nos manuais, reconhecendo que estes não são as únicas fontes de informação. Face esse reconhecimento, emergiu a preocupação em promover atividades variadas e que servissem de incentivo para as crianças, diferentes das propostas apresentadas nos manuais escolares (Tormenta, 1996; Sequeira, 2000).

Outro aspeto que importa mencionar é que o par pedagógico, de forma a promover mais momentos de aprendizagem no espaço exterior da instituição, procedeu à pintura do jogo “Tiro ao Alvo”, o jogo que criou mais entusiasmo nas

crianças, quando foram discutidos diversos jogos que poderiam ser pintados no exterior. Este jogo que, diretamente, trabalha conteúdos e competências relacionadas com a área da Matemática, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento, juntam-se, deste modo, aos jogos criados aquando a presença da díade na EPE (cf. Capítulo II).

De forma a ter uma noção dos conhecimentos, competências e capacidades das crianças, tornou-se, também, essencial recorrer à avaliação formativa, em que ocorre a valorização de todo o processo que envolve a construção de conhecimento por parte da criança. Assim sendo, esta avaliação é a “avaliação das aprendizagens, dos êxitos conseguidos” (Zabalza, 2001, p. 239).

Para facilitar este processo de avaliação que se associa à observação do contexto, a díade pedagógica procedeu, sempre que ficou responsável por dinamizar atividades – tanto dentro da sala de aula, como fora da mesma -, à criação de duas grelhas de observação: a Grelha de Observação da Capacidade de Resolver Problemas e Criatividade e a Grelha de Observação da Aquisição de Conteúdos. Na primeira, encontravam-se valores cívicos a promover ao longo das aulas, como, por exemplo: respeita os outros, respeita a sua vez de falar, está atento durante a aula, empenha-se nas tarefas, respeita as regras e apresenta uma atitude positiva perante a vitória/derrota, entre outros, e, maioritariamente, apresentava uma escala de Sim, Às vezes ou Não. A segunda grelha, por sua vez, destinava-se mais especificamente aos conteúdos abordados durante a aula, apresentando uma escala de: Sabe, Apresenta Dificuldades, Não Sabe. É de realçar que estas grelhas eram alteradas de acordo com as atividades planificadas, pelo que sofriam alterações consoantes as competências e capacidades a desenvolver e os conteúdos a serem abordados nas diferentes ações educativas. Para além disso, estas grelhas não eram rígidas, no sentido em que o par pedagógico ia fazendo anotações mais específicas sobre o que era observado sempre que o mesmo se revelava necessário, para existir uma maior especificidade nas ações desenvolvidas posteriormente.

Em sùmula, o percurso na prática pedagógica no 1.º CEB contribuiu para que a mestranda reconhecesse a importância de desenvolver uma ação educativa fundamentada e informada, adequada aos contextos educativos e aos imprevistos do quotidiano. Simultaneamente, as vivências e experiências contribuíram para a construção de uma identidade profissional docente, em que se reconhece que o mundo se encontra em constante evolução e, por isso

mesmo, é fundamental “inovar, recriar e redesenhar” (Quadros-Flores, Perez & Escola, 2009, p. 5764) para que a mudança em educação ocorra e as práticas educativas sejam adequadas às necessidades da necessidade, tendo sempre em vista o desenvolvimento holístico e a aprendizagem das crianças, para que se tornem cidadãos capazes, autónomos e informados.

REFLEXÃO FINAL

O percurso pedagógico percorrido ao longo da PES desenvolveu-se em dois níveis educativos sequenciais: a EPE e o 1.º CEB, e apoiou-se num quadro teórico e legal de referência, criado tanto ao longo da Licenciatura em Educação Básica, como com a frequência do Mestrado.

O presente ciclo de estudos proporciona o desenvolvimento e mobilização de competências que contribuem para a construção de uma identidade profissional de perfil duplo, apoiada na reflexão como “instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da acção” (Rosa & Vasconcelos, 2010, p. 94). Um profissional de educação com perfil duplo, para além de ter acesso a um referencial teórico e legal mais vasto, também se torna capaz de proporcionar atividades que têm em vista a continuidade educativa, apoiando as transições, tendo sempre em vista o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

Também o recurso a uma aproximação à metodologia de investigação-ação permitiu que a prática de uma ação ponderada e direcionada especialmente para o grupo de crianças a quem se destinavam, na medida em que mecanismos como a observação, a ação, a planificação e a reflexão permitiram adquirir um conhecimento sobre as crianças e as suas necessidades, competências e curiosidades, para, então, proceder ao objetivo principal deste tipo de metodologias: contribuir para a transformação do contexto (Barth, 1993; Máximo-Esteves, 2008). Também a MTP contribuiu para essa transformação, no sentido em que permitiu o desenvolvimento de um trabalho em que as crianças eram o centro de toda a ação, construindo a sua aprendizagem em colaboração e cooperante com os outros, tornando-se mais autónomos e capazes de ultrapassar as suas dificuldades e aplicar os seus conhecimentos no seu quotidiano.

Neste seguimento, a elaboração do presente relatório de estágio, aliada às narrativas de reflexão sobre a prática, os guiões de pré-observação e o diário de formação, colaboraram para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, na medida em que se revelaram instrumentos proporcionadores de

uma articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo, também incentivado pelo processo de supervisão. É importante mencionar que a supervisão se revela crucial na formação de futuros docentes para que seja possível a criação de um sistema educativo mais informado, fundamentado e pensado para as crianças, visando os seus interesses e necessidades, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento holístico e harmonioso.

Para Vieira (2010), a supervisão pedagógica é definida como a “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” (p. 15), cujo objetivo é “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000, p. 13), isto é, as docentes supervisoras apoiaram e guiaram as formandas durante a sua ação, contribuindo com o seu conhecimento e desafiando para uma prática inovadora, através de momentos de partilha construtiva e formativa, como as observações em contexto, as reuniões reflexivas após as mesmas, os momentos de OT com as docentes supervisoras, as reuniões em grande grupo e as aulas de PES, em que foi promovida uma aprendizagem através das vivências.

Estes momentos, proporcionadores de uma aprendizagem através de clima de partilha e apoiados numa perspetiva socioconstrutivista e de colaboração, prevaleceu no facto de a PES ter sido desenvolvida em díade pedagógica, em colaboração com a educadora de infância cooperante, a professora cooperante e as professoras supervisoras (Estrela, 1994).

É de relevar que, fazendo parte da construção da identidade profissional, a PES e as aprendizagens, competências e capacidades aí desenvolvidas e promovidas devem ser apenas encaradas como uma etapa que se enquadra na formação para o longo da vida, no sentido em que é de extrema importância que o profissional de educação mantenha uma postura reflexiva, encarando o seu conhecimento como finito, uma vez que o mundo encontra-se em constante evolução, pois, tal como Rosa e Vasconcelos (2010) afirmam “os professores têm de estar preparados para continuamente ajustar a sua postura e atitude face aos problemas e questões emergentes e aprender a estar e a agir” (p. 94). Deste modo, é importante que o docente continue a apostar em formação ao longo de toda a sua vida, para ser capaz de refletir sobre as suas práticas e adequá-las ao

contexto e aos avanços da sociedade, com o intuito de proporcionar momentos ricos e diversificados promotores de aprendizagens significativas para as crianças (Arends, 2007; Marta, 2015).

Assente nas vivências ao longo da PES, foi possível corroborar a necessidade em promover aprendizagens variadas, incentivadoras da exploração, envolvendo os diferentes níveis educativos, para que a transição seja encarada de uma forma natural e com entusiasmo, e as crianças usufruam de experiências de aprendizagem ricas e úteis para o seu quotidiano e para a sua vida enquanto cidadão autónomo e responsável.

Dado a experiência vivenciada, e centrando na perspetiva de formação da identidade docente, a possibilidade de planificar e desenvolver ações pedagógica com a EPE e o 1.º CEB foi vivida com entusiasmo e, também, com receios, no sentido em que, inicialmente, a mestranda sentiu que teria que ultrapassar a sua zona de conforto e aprender a lidar com as diferentes situações e desafios que aparecessem ao longo de todo o percurso. Com o longo do tempo, esses receios foram-se transformando em pequenas conquistas, em que a docente estagiária foi ultrapassando as suas próprias limitações, aprendendo e contando com o apoio dos diversos agentes envolvidos no seu processo de formação, tanto na instituição cooperante, como na instituição supervisora. Estes momentos relevaram-se monumentais, não só para o conhecimento profissional da mestranda, mas também para o seu autoconhecimento a nível pessoal.

Relativamente à postura do profissional de educação, também foi possível comprovar que durante os momentos de ação educativa, este deve, em ambos os contextos, ser encarado como um guia para que a criança seja capaz de construir o seu conhecimento. Para tal, o docente deve incentivar as crianças a explorar e descobrir diversos materiais e recursos, tendo sempre em consideração que “as crianças não são um grupo homogéneo, [pois] cada criança é um ser concreto” (Araújo, 2009, p. 40).

Torna-se, então, possível afirmar que todo o processo de formação vai em concordância com as palavras de Estrela (2003, citado por Marta, 2015), quando este afirma que:

a partir da reflexão sobre as situações de ensino que devem ser exploradas e questionadas à luz ética pessoal e profissional, elas próprias sujeitas a reflexão e questionamento [...], e ser confrontadas com o pensamento de grandes pensadores da ética (p. 129).

Enquanto futura profissional de educação, a docente estagiária deseja continuar a apostar numa formação que a enriqueça, tanto a nível profissional, como pessoal, para poder desenvolver atividades inovadoras e adequadas ao contexto, mantendo uma postura crítica e reflexiva sobre a sua ação e sobre a educação (Rosa & Vasconcelos, 2010), tendo sempre em vista o desenvolvimento holístico e a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Em jeito de conclusão, a mestranda relembra uma frase de um livro que a acompanhou desde a sua infância: “Ficas responsável para todo o sempre por aquilo que cativas” (Saint-Exupéry, 2009, p. 74). Para ela, a profissão do docente deve ir ao encontro destas palavras, através da sua ação, vai cativando as crianças, partilhando o seu gosto pelo conhecimento e incentivando as crianças a acreditarem cada vez mais em si e nas suas capacidades. Neste processo, o docente torna-se responsável por essas crianças e se traduz na variedade de oportunidades de aprendizagem que o profissional coloca ao dispor da criança, fornecendo-lhe ferramentas para que ela se torne cada vez mais autónoma e se torne capaz de reinventar os seus conhecimentos ao longo de toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular – O contributo do Projecto “PROCUR”. *Investigações e Práticas*, 5, 62-88.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Antunes, M. C. P. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica: Ruptura e Ensaios de Recontextualização da Educação à Luz do Projecto Rortyano da Cultura Poetizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas: Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Estoril: Prime Books.
- Arends, R. I. (2007). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barth, B. M. (1993). *O saber em Construção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bilória, J. F. & Metzner, A. C. (2013). A Importância da Rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-line*, 6, 1-7. Disponível em <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. California: Sage Publication.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cardoso, J. R. (2003). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. P., Barreto, M. J., Cotrim, N., Ferreira, S., Fati, A., & Morato, P. (2018). *Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <<https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21339/1/Teorias%20da%20aprendizagem.pdf>>.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Coelho da Silva, J. L., Salazar, J., & Poças, M. E. (2015). Trabalho Colaborativo como Finalidade e Estratégia de Aprendizagem: Um Estudo de Caso em Biologia Humana. *Interações*, 39, 485-510. Disponível em <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8754>>.
- Costa, T., Costa e Sousa, O., & Cardoso, A. (2015). Compreensão na leitura num manual de estudo do meio. *Da Investigação às Práticas* [online], 5(1), 98-117. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n1/v5n1a07.pdf>>.
- Coutinho, C. P. & Junior, J. B. B. (2007). *A Complexidade e os Modos de Aprender na Sociedade do Conhecimento*. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf>>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379.
- Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores: Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba*, 31, 213-230. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losado.

- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M. T., Alves, P., Basto, R., Silva, R., & Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. DGE: Ministério da Educação e Ciência.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dorigon, T. C. & Romanowski, J. P. (2008). A Reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3 (5), 8-22. Disponível em <<https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96>>.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens da criança. A abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 23-35). Porto Alegre: Penso.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Faria, A. C. E., Lima, A. C. F., Vargas, D. P. O., Gonçalves, I., Stopa, K., & Brugger, L. C. E. (2012). Método Montessoriano: A Importância do Ambiente e do Lúdico na Educação Infantil. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, 12. Disponível em <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>>.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O Trabalho Cooperativo num Contexto de Sala de Aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.
- Ferreira, B. W. (2002). A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Rogers. In J. de La Rosa (Org.), *Psicologia e Educação: o significado do aprender* (pp. 149-167). Porto Alegre: Edipucrs. Disponível em <https://pt.slideshare.net/gabrielsoares08/a-aprendizagem-na-perspectiva-humanista-carl-r-rogers-ferreira?next_slideshow=1>.

- Ferreira, M. (2005). “*Brincar às arrumações*”, Arrumando ou... Entre a Ordem Institucional Adulta e a Ordem Instituinte Infantil, as Crianças como Actores Sociais no Jardim de Infância. *Reflexão e Ação*, 13 (1), 115-132. Santa Cruz do Sul. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63178/2/82303.pdf>>.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 89-104). Porto: Porto Editora;
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagens - Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1974). *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Textos Marginais;
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Brasil: São Paulo.
- Fosnot, C. T. (1999). Capítulo 2. Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In C. T. Fosnot, *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática* (pp. 23-58). Lisboa: Instituto Piaget.
- Glaserfeld, E. V. (1995). *Construtivismo Radical: Uma Forma de Conhecer e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Glaserfeld, E. V. (1999). Capítulo 1. Introdução: Aspectos do Construtivismo. In C. T. Fosnot, *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática* (pp. 15-21). Lisboa: Instituto Piaget.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, M. J. (2005). Blogs: Um Percurso e Uma Estratégia Pedagógica. In A. Mendes, I. Pereira, & R. Costa (Ed.). *SIIE05: Actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa*, 7, 311-315. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo: Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilpatrick, W. (2008). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto: 1. Aprender por Projectos centrados In Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. (4ª Ed.). In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Marchão, A. J. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil – Conferências*, 25-34. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10171/1/Olugar%20dos%20livros%20no%20jardim%20de%20inf%20c3%a2ncia.pdf>>.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- 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*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1, 63-77. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006>.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. DGE: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Montessori, M. (1972). *A Criança*. Lisboa: Portugalíia Editora.
- Movimento da Escola Moderna (2017). Disponível em <<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>>.
- Neto, C. (2003). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-21). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - Revelando as Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). III. Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 35-53). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). A Avaliação das Aprendizagens: Para Além dos Resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 4(3), 253-269.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, F. (Coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf>.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

- Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. C. (2012). *Psicologia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1976). Mastery Play. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, *Play - Its Role in Development and Evolution* (pp. 166-171). Great Britain: Penguin Books.
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Prensky, M. (2010). Capítulo 16 - O Papel da Tecnologia no Ensino e na Sala de Aula. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 15 (2), 201-204.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Latvia: Novas Edições Acadêmicas.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: Boas práticas. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5765-5779). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74217/2/92694.pdf>>.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., & Ramos, A. (2018). Potentialities of the Augmented Reality in the school manuals of primary education. In Aytekin Isman, Jerry Willis, J. Ana Donaldson, & Fahme Dabaj (Eds). *Turkish Online Journal of Educational Technology Special 2*, 331-338.
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?*, (pp. 275-295). Santiago de Compostela. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6331/1/ART_FloresPAula_2015.pdf>.
- Quadros-Flores, P. & Ramos, P. (2017). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 195-203). Bragança: Instituto.
- Reis, C. (2016, 23 de junho). Direito à Educação: Benefícios e Obrigações. Disponível em <<https://www.e-konomista.pt/artigo/direito-a-educacao/>>.
- Reis, I. & Martins, L. (2017). Aprendizagem por projectos no jardim de infância. *Escola Moderna*, 6 (5), 61-67.

- Ribeiro, D. (2011). Capítulo I. Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira, *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Odivelas: Edições Pegado.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, M. L. P. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. M. D. Vaz (Eds). *III Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de Atas*, 324-333. Bragança: Instituto Politécnico. Disponível em <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/17381>>.
- Rinaldi, C. (2001). *A pedagogy of listening: a perspective from listening from Reggio Emilia*. *Children in Europe*, (1), 2-5.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>.
- Rosa, E. & Vasconcelos, T. (2010). Implicações da Supervisão de Estágios no Processo de (Auto)Formação dos Professores Cooperantes. In *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, X (1), 91 – 126. Disponível em <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/488/1/Implica%C3%A7%C3%B5es%20da%20supervis%C3%A3o%20de%20est%C3%A1gios%20ono%20processo%20de%20%28auto%29forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores%20cooperantes.pdf>>.
- Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 226-237). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Sarmiento, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: JosseyBass Publishers.
- Seifert, K. L. (2002). 2. O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 15-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e a Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serra, P. (2007). A Internet como recurso educativo. *Jornadas Pedagógicas da Covilhã*. Disponível em <<http://bocc.ubi.pt/pag/serra-paulo-internet-recurso-educativo.pdf>>.
- Silva, B. D. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 111-153.
- Silva, P. (2008). O Contributo da Escola para a Atividade Parental numa Perspectiva de Cidadania. In E. Faria, *Escola / Família / Comunidade* (pp. 115-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Silva, P. (2009). I – Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. I., Ferreira, P. Silva, & R. Madeira. *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 20-42). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2000). *Formação dos Professores e Contextos Sociais*. Porto: RÉS-Editora Lda.
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (Org.) (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vaz, L. (s.d.). *Toria da Aprendizagem Significante de Rogers*. Disponível em <<https://sites.google.com/site/pccbioufam/11-projetos-em-ensino-de-biologia/teoria-da-aprendizagem-significante-de-rogers>>.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2010). Capítulo 1 – Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a construção de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva,

- & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Villas-Boas, M. A. (2008). O Contributo dos Pais e da Comunidade na Melhoria do Desempenho dos Alunos. In E. Faria, *Escola / Família / Comunidade* (pp. 47-57). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the Mental Development of the Child. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, *Play - Its Role in Development and Evolution* (pp. 537-554). Great Britain: Penguin Books.
- Waldow, V. R. (2009). Momento de cuidar: momento de reflexão na ação. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 62 (1), 140-145. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/2670/267019601021.pdf>>.
- World Health Organization (Eds.). *World Report on Disability*. Malta. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/rel_mundial_d_eficiencia_eng.pdf>.
- Zabalza, M. A. (1992). 9. Organização dos Espaços. In M. Zabalza, *Didática de Educação Infantil* (pp. 119-158). Rio Tinto: ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA Editores.

DOCUMENTOS LEGAIS

- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf>.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens nos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 65 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Educação Inclusiva*. Diário da República n.º 129 - 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Currículo dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 129 – 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto*. Diário da República n.º 128 – 1.ª Série. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/lei_65_2015_3_julho.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Integração da disciplina de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República n.º 240 – 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos*

- Básico e Secundário*. Diário da República n.º 201 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República n.º 201 – 2.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*. Diário da República n.º 193 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril. *Procedimentos da Matrícula e respetiva renovação*. Diário da República, n.º 72 – 2.ª Série. Disponível em <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/115093805/details/normal?l=1>>.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho de 2018. *Aprendizagens Essenciais no Ensino Básico*. Diário da República, n.º 138 - 2.ª série. Disponível em <<https://dre.pt/application/file/a/115742277>>.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto. Constituição da República Portuguesa. Diário da República n.º 155 – 1.ª Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237 – 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação.

DOCUMENTOS ORIENTADORES E OUTROS DOCUMENTOS

- AEIDM. (2017-2021a). *Projeto Educativo*. Porto.
- AEIDM. (2017-2021b). *Regulamento Interno*. Porto.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2017). *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>>.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Educação Artística – Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro, Música*.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Tecnologias de Informação e Comunicação*.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2018c). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 4º ano. Estudo do Meio*.
- Ficha da Unidade Curricular – Prática Educativa Supervisionada (2018/2019).
- Fichas identificativas dos alunos da turma C. (2018/2019).
- Grelha de Caracterização do Grupo C. (2018/2019).
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. DGE: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Oliveira-Martins (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em <<https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>.
- Unesco (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Disponível em <https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf>.
- Unicef (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em <https://www.unicef.pt/media/1206/o-convencao_direitos_crianca2004.pdf>.

OBRAS E TEXTOS LITERÁRIOS PARA A INFÂNCIA

- Browne, E. (2009). *A Surpresa de Handa*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Ducla Soares, L. (1997). *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grimm, J. W. & Auladell, P. (2008). *A Casinha de Chocolate*. Matosinhos: Kalandraka.
- Jeffers, O. (2017). *A Menina dos Livros*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lestrade, A. & Docampo, V. (2017). *A grande fábrica de palavras*. Braga: Paleta de Letras.
- Madureira, C. & Letria, A. (2008). *O Sonho de Evaristo*. Porto: QuidNovi.
- Mejuto, E. & Letria, A. (2016). *Corre corre, cabacinha*. OQO Editora.
- Mejuto, E. & Mora, S. (2004). *A Casa da Mosca Fosca*. Matosinhos: Kalandraka.
- Moutinho, J. V. & Santos, F. (2007). *O grande livro das lengalengas*. Ermesinde: Edições Afrontamento.
- Mota, A. (2019). *A Bruxa Castanha*. In D. Completo. *Casa de Palavras*. Sesimbra: Canto das Cores.
- Nuñez, T. (2000). *O Senhor Mago e a Folha*. Rio de Mouro: Everest Editora.
- Quental, C., & Magalhães, M. (2013). *Ciclo do Chocolate*. Alfragide: Edições Gailivro.
- Rocha, R. (s.d.). *O Direito das Crianças*. Disponível em <<https://www.pensador.com/frase/MTAONjMyMw/>>.
- Saramago, J. & Caetano, J. (2001). *A Maior Flor do Mundo*. Lisboa: Editora Caminho.
- Saint-Exupéry, A. (2009). *O Príncipezinho*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Sobral, C. (2015). *Achimpá*. Lisboa: Orfeu Mini.

NM