

Orientação

AGRADECIMENTOS

Acredito que nenhuma caminhada é simples. Acredito que se pode caminhar simplesmente caminhando, ou caminhar desfrutando enquanto se repara nos detalhes, nos sorrisos, nos pormenores. Escolhi a segunda forma de caminhar, em minúcia, onde se sofre com mais profundidade, mas onde se encontra a felicidade com mais frequência. Como dizia Fernando Pessoa nos seus heterónimos, tenho e levo em mim todos os sonhos do mundo enquanto ponho o quanto sou no mínimo que faço. Nesses sonhos e nessa caminhada levo quem me faz bem e por isso, pelo que sou e deixo de ser, pelo que construo e desconstruo em superação, agradeço-lhes agora.

Aos meus irmãos, os dois melhores presentes que os meus pais me ofereceram. Ao João, pelos mil abraços diários que compõem tudo o que possa estar estragado por dentro. Pelo seu olhar sincero de criança, pela sua opinião crítica de irmão e por ser cobaia desta aventura. Ao Fábio, pelo equilíbrio da sua descontração, por todas as gargalhadas fáceis, pelas brincadeiras e disparates, por ser personificação do ser boa pessoa.

Aos meus pais, os seres mais antigos que tenho na vida. Por segurarem e assegurarem o meu coração desde o primeiro dia, por me conhecerem com um simples olhar e pela educação que me deram. À minha mãe que me dá colo desde sempre, por ouvir os meus desabafos ao final do dia. Ao meu pai, por se levantar antes das 7h para me levar em cada dia sem nunca reclamar, pelo carinho que nunca falta e pela alegria e boa disposição contagiante.

Ao Américo, pelo amor, pelo carinho, pelo companheirismo desde o início. Por ser o meu maior ponto de abrigo, o meu porto seguro, o meu refúgio, o meu lugar de conforto e de bem-estar. Por mudar e crescer comigo, pela confiança e incentivo, por sonharmos juntos sem me deixar desistir. Por ser assim, mais e melhor do que sempre quis.

Às amigas que esta jornada me deu, em especial à Ana Isabel por me acolher desde o primeiro dia, por caminharmos sempre juntas, pelas viagens de carro na pressa de chegar a um autocarro, pelas confidências, pela partilha de dúvidas e de sonhos, por todos os momentos vividos.

A todos os restantes amigos e familiares, por permanecerem e me apoiarem. Em especial à minha avó, avó 'Lice, cuja preocupação é imensurável, enquanto me manda sempre comer. Aos meus avós que me acompanham de uma outra dimensão, em especial a ti, avô Teles, porque no fundo acho que sempre soubeste que seria este o meu caminho.

Aos profissionais que me acompanharam e tanto me ensinaram. Às duas orientadoras cooperantes, por me receberem todos os dias de braços abertos, como uma receção deve ser. Às duas supervisoras institucionais, por reconhecerem sempre o esforço incentivando a um esforço maior, por não darem receitas, mas por desvendarem ingredientes.

Às minhas crianças, por excluírem do meu vocabulário a palavra “ruim”, por me reservarem sempre dias imensos de felicidade, por encobrirem o cansaço e por me engolirem nos abraços de grupo. Levo-as sempre comigo.

A todos os que se cruzaram no meu caminho, pois de alguma maneira deixaram uma marca no meu crescimento.

Porque cada dia é uma soma, um acrescento, uma nova etapa, um novo começo, enfrento-o com a mesma ferramenta, como Eugénio de Andrade assim o dizia, creio que é o sorriso - abrirei cada porta com um sorriso, sempre.

RESUMO

Após um período formativo, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, apresenta-se o relatório de estágio, documento resultante da prática docente em contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico evidenciando as aprendizagens coconstruídas.

Pela sua pertinência, neste documento destacam-se os principais referentes teóricos e legais, mobilizados e articulados com as características observadas nos contextos de estágio para a criação de práticas criativas, adequadas, significativas e potencializadoras de desenvolvimento dos sujeitos. Apresentam-se os diferentes saberes científicos, pedagógicos, didáticos, sociais e investigativos mobilizados na prática educativa, privilegiando a metodologia de Investigação-Ação, sustentadora de uma postura crítica, indagadora e reflexiva na educação. Num trabalho colaborativo, valorizando a aprendizagem cooperativa, desenvolveram-se processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, característicos da forma de investigação seguida, permitindo a construção e o desenvolvimento de competências para o saber pensar e o saber agir adequado às diversas situações apresentadas. Estas competências assumiram-se como fundamentais para uma prática contextualizada e inclusiva, respeitando e valorizando as características singulares de cada criança, numa educação equitativa e significativa.

Considerando os aspetos referidos, este documento foi desenvolvido tendo como base a prática sustentada no construtivismo e socioconstrutivismo, entendendo a criança como ser ativo e responsável na construção dos seus conhecimentos, autorregulando o seu desenvolvimento com autonomia e segurança, suscitando valores reflexivos, cooperativos, críticos e de respeito por si e pelo outro. Estes valores foram igualmente incorporados no documento, num posicionamento crítico e reflexivo para evolução na construção da identidade profissional e pessoal.

Palavras-chave: Educação; Prática Educativa; Reflexão; Colaboração.

ABSTRACT

After a formative period, in the context of the Supervised Educational Practice, the internship report is presented, a document resulting from the teaching practice in contexts of Pre-School Education and the Primary Education, highlighting the cobuilt learning.

For its relevance, this document highlights the main theoretical and legal references, mobilized and articulated with the characteristics observed in the stage contexts for the creation of creative, appropriate, meaningful and potentizing practices of development of the subjects. Here are presented the different scientific, pedagogical, didactic, social and investigative know-how mobilized in educational practice, focusing on the methodology of Research-Action, sustaining a critical, inquiring and reflective posture in education. In a collaborative work, valuing cooperative learning, processes of observation, planning, action, reflection and evaluation were developed, characteristic of the research form followed, allowing the construction and development of skills to know how to think and know how to act appropriately to the various situations. These competencies were fundamental to a contextualized and inclusive practice, respecting and valuing the unique characteristics of each child, in an equitable and meaningful education.

Considering the mentioned aspects, this document was developed based on the practice sustained in constructivism and socioconstructivism, understanding the child as being active and responsible in the construction of its knowledge, regulating its development with autonomy and security, instilling reflective, cooperative, critic and respect values for themselves and the other. These values were also incorporated into the document, in a critical and reflective positioning for evolution in the construction of professional and personal identity.

Key words: Education; Educational Practice; Reflection; Collaboration.

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas	VI
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. A interdependência da visão de educação e de criança	3
2. Criança, Adulto e Ação na Educação Pré-Escolar	11
3. Criança, Adulto e Ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização da instituição cooperante	29
1.1. Ambiente Educativo na Educação Pré-Escolar	32
1.2. Ambiente Educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
2. Metodologia de Investigação	43
3. Similitudes e contrastes entre os contextos educativos	47
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Ações desenvolvidas na Educação Pré-Escolar	50
2. Ações desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	66
Metarreflexão	82
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais	105
Documentos Orientadores	107
Obras de literatura para a infância	108

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância
CAF – Componente de Apoio à Família
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DGE – Direção-Geral da Educação
DL – Decreto-Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-Ação
JI – Jardim de Infância
ME – Ministério da Educação
MEM – Movimento da Escola Moderna
MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEI – Programa Educativo Individual
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAEM – Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge como culminar da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES) inserida no plano de curso do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A PES, organizada em dois semestres, envolveu um período de estágio em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), estando ambas as valências presentes neste documento. O relatório segue com as principais considerações e aprendizagens da autora, sustentadas numa ação reflexiva e colaborativa, procurando evidenciar o desenvolvimento pessoal, profissional e social.

A frequência deste ciclo de estudos de qualificação profissional conducente ao grau de Mestre, organizado em quatro semestres e habilitando à prática profissional de docência em EPE e 1.º CEB, dos grupos de recrutamento 100 e 110, num perfil duplo, foi antecedida de uma licenciatura em Educação Básica, com duração de seis semestres. Através desta composta formação, aprovada pelo Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014 de 14 de maio, fomentaram-se competências heurísticas para a construção de múltiplos saberes, espelhados ao longo do documento. No primeiro ciclo de estudos, licenciatura, foram adquiridos conhecimentos científicos e pedagógicos, continuados e aprimorados no ciclo seguinte, mestrado. Através das diversas unidades curriculares estruturantes do plano de curso, construíram-se conhecimentos diversos, potenciados durante a PES, promotora do desenvolvimento de competências investigativas e da validação e experimentação da teoria apreendida articulada com a prática educativa.

O perfil duplo de docência entre a EPE e o 1.º CEB, permitindo uma visão da progressão das crianças entre dois níveis educativos, potencia a promoção do seu desenvolvimento holístico sustentado nos conhecimentos sobre as fases de crescimento e na sensibilidade característica para estas faixas etárias. Possibilitando, desta forma, o acompanhamento das crianças desde a sua entrada em contexto de creche ou de EPE até ao final do primeiro nível de escolaridade obrigatória, esta habilitação permite, ainda, uma maior atenção e

seguimento nas transições educativas, fases críticas e marcantes no seu desenvolvimento, sequenciando de uma melhor forma as suas aprendizagens.

A PES, durante o seu processo, envolvendo o estágio, os seminários e as reuniões em equipa educativa, preconizou múltiplas competências, objetivadas por Ribeiro (2017), mobilizando os saberes pedagógicos, didáticos, científicos e culturais, bem como a ação investigativa. Como tal, a atitude profissional investigativa foi acompanhada pela reflexão, características que sustentaram as tomadas de decisão nos múltiplos momentos de incerteza e dubiedade. Através do trabalho cooperativo entre par pedagógico, com as supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes, o saber pensar e o saber agir com vista a uma educação inclusiva e equitativa foram coconstruídos, promovendo uma aprendizagem com base na prática, problematização e reflexão, competências acionadas para uma aprendizagem contínua.

O relatório estrutura-se em três capítulos, que se seguem a esta introdução, culminando numa metarreflexão. Em cada capítulo encontra-se uma breve citação introdutória, selecionada intencionalmente pela sua relação com o texto que se lhe segue.

O primeiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos e legais conducentes de toda a PES, retomados e mobilizados também nos capítulos seguintes. Após uma apresentação com traços gerais da educação, o capítulo avança com características sobre cada um dos níveis educativos, com considerações mais específicas. No segundo capítulo encontram-se evidências e características da instituição cooperante, analisando, depois, os aspetos específicos de cada contexto educativo nos quais se desenvolveu a PES. Ainda nesse capítulo apresenta-se a metodologia de investigação seguida neste processo, culminando com uma breve comparação entre as similitudes e contrastes percecionados nos dois níveis educativos. Por fim, o terceiro capítulo, apresenta os momentos mais significativos da ação pedagógica, evidenciando práticas e momentos dinamizados, pela sua descrição e reflexão. A metarreflexão, parte estrutural seguinte, apresenta uma visão refletida e um posicionamento crítico, característicos de todo o documento, sobre o processo vivenciado, destacando as suas potencialidades no desenvolvimento formativo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67).

O presente capítulo apresenta os quadros teóricos e os pressupostos legais que sustentaram e conduziram a prática pedagógica, entendendo, como Nóvoa (2017), que nada substitui o conhecimento, fundamental na docência. Após uma abordagem sobre o conceito de educação e os seus principais objetivos, é referenciada a imagem de criança e a sua influência na educação. Apresentam-se alguns paradigmas educacionais que dela surgem e uma reflexão sobre pedagogia. Depois de uma breve referência ao docente de perfil duplo, seguem-se as especificidades de cada valência de estágio, a EPE e o 1.º CEB.

A EPE e o 1.º CEB são abordados tendo em conta os seus principais objetivos, o papel do educador de infância/professor e a criança como agente ativo no seu desenvolvimento, construtora das suas aprendizagens. Apresentam-se, por fim, os modelos curriculares e as metodologias que sustentaram o agir, no caso da EPE. O 1.º CEB é abordado desenvolvendo a conceção de currículo, de avaliação e de diferenciação pedagógica, apresentando diferentes perspetivas de educação.

1. A INTERDEPENDÊNCIA DA VISÃO DE EDUCAÇÃO E DE CRIANÇA

A educação na vida dos indivíduos surge dando resposta às necessidades da sociedade, cada vez mais exigente e globalizada (Morgado & Ferreira, 2006; Marta & Lopes, 2012b), para o seu desenvolvimento, possibilitando que, desde logo enquanto crianças, cresçam livres, autónomas e responsáveis, capazes de assumir uma posição com espírito crítico, democrático, sabendo ouvir e

respeitar as opiniões do outro, com atitudes criativas que levem à evolução da sociedade, implicando a sua transformação. No entanto, segundo Alarcão (2009), nem sempre foi atribuída importância à educação das crianças, esta consciência tem vindo a desenvolver-se no decorrer do tempo, tendo sido ampliada aquando da Convenção sobre os Direitos da Criança na Assembleia Geral pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1989).

Também em Portugal se tem valorizado a educação e o estatuto da criança. Este vai ao encontro dos seus direitos, como um nível de vida adequado ao desenvolvimento físico, mental, moral, social e espiritual (UNICEF, 1989). Essa responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais e ao Estado, pois todas as crianças têm o direito a uma educação que respeite os seus direitos e a sua dignidade, numa ética de justiça e de cuidado (Estêvão, 2006). Em Portugal, de acordo com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, é um direito colocado em prática através do sistema educativo no qual todas as crianças lhe devem ter acesso numa política de igualdade de oportunidades.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, a educação deve promover o desenvolvimento da personalidade, potencialidades e capacidades, preparando-a para a vida adulta de forma ativa na sociedade, com respeito por si, pelos seus pares, pelos seus pais, pela sua cultura e valores (UNICEF, 1989; Zabalza, 2000; Lansdown, 2011). Sendo a sociedade uma realidade objetiva, mas também subjetiva, o indivíduo não nasce membro desta, “mas sim com predisposição para a sociabilidade” (Dotta, Marta, Soares & Matiz, 2014, p. 11), integrando-se. Com a educação pretende-se fomentar o desenvolvimento da autoestima, da saúde emocional, das capacidades físicas, motoras e de expressão, do raciocínio, da curiosidade, da compreensão e da criatividade (Alarcão, 2009). Como perspetivado ao longo da PES, educação, seja em que altura for tem “a função essencial que sempre teve: o fornecer instrumentos para que cada um construa a sua própria felicidade” (Antunes, 2016, p. 102).

A educação, e a sua evolução, está relacionada com a conceção de criança ao longo da história social da infância, da imagem que esta representa na sociedade, tendo sofrido várias alterações ao longo dos séculos. Ao contrário do que acontece hoje, nem sempre as crianças tiveram o mesmo significado, nem sempre lhes foi atribuída a devida importância, vivendo num mundo que não estava feito à sua medida, uma história de marginalidade (Coll, Palacios, & Marchesi, 1995; Frabboni, 2001; Zabalza, 2001a).

A partir do século XX com a demorada e progressiva difusão da educação obrigatória, foram-se conquistando direitos para as crianças, agora regulamentados, respeitados durante o estágio. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), todas devem ter acesso a cuidados adequados, sendo respeitadas e tratadas de acordo com interesses superiores para o seu bem-estar, pelo seu direito inerente à vida, devendo ser assegurada a sua sobrevivência e o seu desenvolvimento. Juntamente com a educação obrigatória, ampliada em termos de faixas etárias, a conceção de criança evoluiu. Esta passou a ser respeitada e compreendida, criando-se uma mentalidade sobre ser criança, sobre as suas necessidades e os seus direitos apesar de, em pleno século XXI, esta imagem não ser vista de igual forma por todo o mundo, continuando a existir casos de trabalho infantil, analfabetismo e desrespeito pela infância. Em Portugal, desde a revolução de 25 de Abril de 1974, a infância é entendida como um símbolo de esperança no progresso da sociedade (Alarcão, 2009) através da maior qualificação nas novas gerações, da sua formação e educação, esperando mudança e desenvolvimento.

Não se pode abordar educação sem se falar em pedagogia, a sua ciência. A pedagogia consiste numa articulação de conceções teóricas e de crenças, ou seja, de teorias e saberes com valores e princípios (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ao contrário do que em tempos se acreditava, que se debruçava sobre teoria e prática simplesmente, a pedagogia é, na verdade, um espaço ambíguo entre teorias, crenças e ações, formando uma triangulação interativa não estanque, reorganizada e renovada regularmente (*idem*, 2013). Sustenta-se numa *praxis* que recusa o academismo redutor e o empirismo máximo, recusa teorias e saberes como dogmas, mas também a experiência e prática sem reflexão, essencial para a transformação (*idem*, 2013; Fernandes & Vieira, 2006). Bertrand e Valois (1994) denotam a existência de vários modelos, teorias, ideologias e correntes educacionais pelo que a possibilidade de escolha é vasta, devendo ser analisados e comparados os seus objetivos e valores antes de ser selecionado aquele pelo qual se pretende envergar.

As abordagens sobre o desenvolvimento das crianças variam entre si, sendo utilizado de forma corrente o conceito de paradigma para analisar a evolução das teorias sobre o conhecimento (Bertrand & Valois, 1994). Segundo Alarcão (2009), no seu modo geral, estas valorizam o contexto em que as crianças se desenvolvem, variando na importância que atribuem a esse contexto e ao

papel da criança, como a abordagem comportamentalista, teorias de aprendizagem social, teorias construtivistas e teorias socioconstrutivistas, estas últimas inspiradoras na PES. As teorias construtivistas, assinadas essencialmente por Piaget, assumem a criança como construtora da sua própria aprendizagem. O socioconstrutivismo, com nomes como Vygotsky, dá relevo às interações entre a criança e o ambiente, sendo a criança ativa no seu desenvolvimento com o docente como observador, mediador e desafiador (Alarcão, 2009; Vieira, 2014). Além das teorias em volta da psicologia e sociologia, também a neurociência demonstra que as experiências precoces são cruciais no desenvolvimento cerebral, sendo fundamental a interação com o ambiente, tendo impacto nas capacidades de toda a vida (Alarcão, 2009; Formosinho & McKinlay, 2011).

Bertrand e Valois (1994) abordam os paradigmas educacionais destacando cinco: o paradigma racional, centrado na transmissão de conhecimentos, o paradigma tecnológico que foca a utilização da tecnologia, o paradigma humanista que visa, acima de tudo, o desenvolvimento da pessoa, o paradigma inventivo na qual se cria uma comunidade e o paradigma sociointeracional cujo grande objetivo é a abolição da exploração humana. Este último, o mais inspirador na PES, integra três tendências, segundo Bertrand e Valois (1994), a socialista, a democrática e a anarquista. A tendência socialista entende a educação como um meio para a liberdade, surgindo no século XIX com Marx e Proudhon. Mais tarde, com Vygotsky, passou a concentrar-se na interação entre cultura e as características pessoais, entendendo o desenvolvimento como ligação entre a genética e a cultura. A tendência democrática, como a sua designação transmite, consiste na democratização da sociedade, objetivando combater as desigualdades pela educação. A tendência anarquista atribui importância às relações entre cada pessoa com a sociedade, mas conferindo maior autonomia a cada indivíduo. As três tendências criticam, em comum, o papel da educação na sociedade, analisando-a e tendo em especial atenção a influência dos fatores culturais e sociais no desenvolvimento da criança.

Deste paradigma fazem parte nomes de investigadores como Vygotsky e Dewey. O primeiro enquanto autor da ideia de desenvolvimento como combinação de genética e de cultura, entendendo que as condições de aprendizagem são modificadas com a alteração do contexto cultural (Bertrand & Valois, 1994; Yudina, 2009). O segundo, Dewey, como visionário de uma

educação com democratização social. Entendendo que a escolha do paradigma educacional influencia o tipo de sociedade que se pretende atualizar e transformar, o paradigma sociointeracional está ligado a uma sociedade mais equitativa. Uma sociedade sem relações de controlo, com consciência de identidade e de diferença, com seres sociais que valorizam a entreatajuda, com “pessoas como seres activos, espirituais, livremente criativos, felizes e unidos a eles próprios e ao seu mundo” (Bertrand & Valois, 1994, p. 235).

No entanto, pedagogia não é uniforme nem retilínea, existem dois grandes modos, o centrado em transmissão e o centrado em participação, surgindo pedagogias transmissivas e pedagogias participativas. As primeiras centram-se nos conhecimentos que pretendem propagar, as segundas, nos atores que constroem o conhecimento sendo ativos nessa construção. Diferem, assim, nos objetivos, na imagem de criança e de docente, no processo de ensino e aprendizagem, na organização de espaços, de tempos, nas atividades e projetos realizados, na sua documentação e no clima e ambiente educativo vivenciado, no qual se inclui a relação com a família e comunidade, bem como preocupações com a diversidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Durante a PES seguiram-se pedagogias participativas, desconstruindo a educação por transmissão, e envolvendo as crianças na construção dos seus conhecimentos, através da ação na sua própria aprendizagem, pois “a pressa das aprendizagens transmissivas transforma-se em esquecimento precoce” (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011a, p. 25). Assumiu-se a perceção da criança como ser capaz, competente e ativo, com necessidades e interesses caracterizadores e pontos de partida para as atividades, focadas na motivação intrínseca. Como atitude de docente, adotou-se o papel de cooperação, não sendo a imagem central e portadora de poder, mas sim um papel no qual organiza o ambiente, observa cada criança e escuta a sua voz, compreendendo-a e conhecendo-a para responder da forma mais adequada, (*idem*, 2011a; Teixeira, 2014) como presente no terceiro capítulo. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008a), a criança é detentora de pensamentos e de opiniões singulares traduzidas numa voz própria que deve ser escutada e valorizada, envolvendo-a num diálogo democrático que lhe permita participar nas tomadas de decisão. Além disso, a competência comunicativa desenvolve-se quando lhe é dado controlo relativamente aos conteúdos e atividades, numa participação ativa. Dar voz às crianças implica escutá-las além de as ouvir,

observá-las além de as ver e negociar em conjunto. Implica reconhecê-las como competentes, dar-lhes tempo e espaço para desenvolverem capacidades, participando ativamente, sendo construtoras de conhecimento, expressando o que pensam, o que sentem, o que vivenciaram e o que gostariam de vivenciar (Zabalza, 2001a; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b).

Assim, o processo de aprendizagem ocorreu como espaço partilhado entre crianças e adulto, visando aprendizagens significativas, interações e uma continuidade educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Segundo Alarcão (2009) a criança aprendiz necessita de “apetite” para aprender, sendo este necessário para efetuar aprendizagens significativas, para responder às necessidades socioemocionais e cognitivas, sendo fundamental o sentimento de amor, a autoestima, a segurança, o sentimento de controlo, a presença de valores e desafios intelectuais, tal como se apresenta no terceiro capítulo.

Sendo a conceção de criança influenciadora da perspetiva de educação, Woodhead (1999) refere quatro tipos de acordo com noções assumidas na investigação da infância - a criança em desenvolvimento, a criança tribal, a criança-adulto e a criança social. A imagem de criança em desenvolvimento perspetiva-a como um ser com competências em amadurecimento até alcançar a fase adulta, conotando-a, até lá, como incompleta. No que toca à criança tribal esta estuda-a nos momentos de jogo, separando-a completamente da conceção de adulto, ou seja, observa-a como ser de uma cultura própria, a cultura infantil. Contrariamente, a conceção criança-adulto perspetiva-a como um ser tão competente quanto o adulto. Por fim, a que se perspetivou nesta formação, a imagem de criança social, criança como ser diferente do adulto, sem que isso se traduza em competências sociais inferiores.

A conceção de criança social observa-a como sujeito com um papel participativo na sociedade, com as suas próprias competências e interesses, com capacidades para crescer e se desenvolver inserida num meio, num contexto (Woodhead, 1999; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Não se trata de uma visão em que se espera que a criança se desenvolva para ser capaz de participar, mas em que se desenvolve participando, como perspetivam as pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta forma de entender a criança como ser com competências, não diminui, no entanto, o papel de responsabilidade do adulto que passa a ter a função de organizar o ambiente educativo como possibilitador da sua participação e de

aprendizagens significativas diversas, privilegiando a autonomia e a inclusão (Ontoria et al., 1999; DL n.º 240/2001 de 30 de agosto). Esta visão vai ao encontro dos direitos das crianças, em que se defende o direito à opinião e à expressão de forma livre sobre assuntos que lhes digam respeito, devendo essa mesma opinião ser escutada e tomada em consideração (UNICEF, 1989). Por sua vez, vai ao encontro do direito de liberdade de expressão no qual se declara o direito de exprimir os seus pontos de vista e as suas dúvidas.

No âmbito das pedagogias participativas e da conceção de criança seguida durante a PES, destaca-se a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), iniciada por Kilpatrick (Ferreira, 2013) e orientadora neste processo, fielmente concretizada na EPE. Apesar de ser igualmente importante no 1.º CEB, não foi mobilizada, embora tenha sido inspiradora integrando características das suas etapas aquando do projeto de intervenção, como presente no terceiro capítulo.

Um projeto envolve um estudo em profundidade acerca de um determinado assunto conduzido por uma ou mais crianças, sem tempo definido, podendo prolongar-se durante dias ou ao longo de semanas, dependendo dos seus interesses (Katz & Chard, 1997; Ferreira, 2013). Esta metodologia é uma forma de instrução e aprendizagem na qual o adulto assume o papel de incentivador e de orientador, uma vez que esta abordagem “como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 5).

A MTP incentiva-as a colocarem questões, a ultrapassar dificuldades e obstáculos que surjam no desenrolar do projeto e, desta forma, a alargar conhecimentos de forma significativa, como assim o indica a teoria socioconstrutivista (Boiko & Zamberlan, 2001). A MTP é, assim, uma forma de estimular e valorizar o desenvolvimento das crianças quer ao nível intelectual e cognitivo, quer ao nível social e das interações, numa educação experiencial participativa (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011). As crianças têm momentos de negociação, discussão e investigação, momentos em que adquirem novos conhecimentos, enriquecendo, por exemplo, o vocabulário, desenvolvendo capacidades de expressão e comunicação, de resolução de problemas, de projetar e de respeito por si e pelo outro (Katz & Chard, 1997; Marques, 2016).

Vasconcelos (1998; 2012) organiza a MTP em quatro fases. A Fase I corresponde à definição do problema, aos primeiros momentos do projeto aclarando as questões a investigar. Para tal, as crianças expressam os seus conhecimentos, o que sabem e pensam saber, ficando registado, normalmente

em teia, como ponto de partida. A Fase II corresponde à planificação e ao desenvolvimento do trabalho, ao seu lançamento, em que as crianças organizam o seguimento do projeto, decidem o que querem fazer, distribuem as tarefas e organizam-nas pela ordem de acontecimentos mais benéfica. Passam, depois, para a Fase III, a execução, fase em que investigam, em que se envolvem em experiências diretas consultando diversos materiais, organizando as informações recolhidas e consultando os registos iniciais, documentando com diversas linguagens o que vão conhecendo. Por fim, a Fase IV, fase de avaliação e divulgação. Este final envolve um registo de consolidação das aprendizagens e dos principais momentos, retomando as questões iniciais para que possam ser repensadas, permitindo avaliar o projeto ao nível de aprendizagens realizadas. Este é depois divulgado à comunidade, um grupo-alvo à escolha com o qual partilham os seus novos conhecimentos.

Retomando o início deste capítulo, conforme apresentado, a educação na infância é um processo inconstante e em transformação (Simões, 2003), assegurado em Portugal pelo sistema educativo, recentemente reorganizado. Existe, agora, a formação de profissionais portadores de um perfil duplo. De acordo com o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, a formação de docentes começa com a licenciatura em educação básica, comum, especializada na pós-graduação para educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Com esta nova formação e habilitação profissional permite-se uma continuidade educativa, pois os profissionais podem habilitar-se a dois níveis educativos, a EPE e o 1.º CEB, ou este último com o 2.º CEB.

Apesar de serem níveis diferentes estes são contínuos, pelo que com a possibilidade de docência com perfil duplo se cria uma visão mais global da infância e da educação contínua pelo saber e experiência em ambos os níveis, entendendo a importância da construção progressiva e sequenciada do conhecimento (Formosinho, 2016). Facilita-se, desta forma, a transição educativa, pela perceção e sensibilização do docente para a importância da colaboração entre os atores educativos (Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa, 2016). Potencia-se, assim, a aprendizagem holística das crianças que, segundo Alarcão (2009), se desenvolvem nas interações com quem as cuida, as educa, as ama e respeita, com quem lhes dá segurança, ou seja, com as pessoas que se tornam referências nas suas vidas, os familiares, os educadores de infância e os professores.

2. CRIANÇA, ADULTO E AÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, definida pela Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro como a primeira etapa da educação básica, numa educação que perdura toda a vida, tem como principal objetivo desenvolver a autonomia, o sentido de liberdade e de solidariedade nas crianças entre os 3 e os 6 anos, para que consigam viver em sociedade de forma plena e consciente. De acordo com a Lei n.º 65/2015 de 3 de julho, não faz parte das valências de escolaridade obrigatória, estando, no entanto, consagrada como universal para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Dadas as idades precoces a que se destina este nível de educação, além da máxima educar, a EPE está também interligada com o verbo cuidar “que garante, a cada um, ser e estar” (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011a, p. 24), promovendo o desenvolvimento das crianças ao nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Cabe, então, à EPE e ao educador de infância desenvolver capacidades de expressão, de criatividade, a formação moral e cívica com conhecimentos do mundo em que vivem. No entanto, e sendo este nível educativo, de acordo com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, um complemento à ação familiar, não pode ser esquecido que as crianças se desenvolvem noutros contextos além do de educação de infância, nomeadamente o contexto familiar, devendo manter com este uma estrita cooperação, pois sendo os familiares os primeiros responsáveis pela educação das crianças têm o direito de contribuir e participar no seu desenvolvimento.

Para promover o desenvolvimento das crianças ao nível pessoal, social e cívico, o educador de infância, de acordo com o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, tem como função proporcionar um ambiente educativo adequado ao grupo de crianças, bem como atividades e projetos que integra no currículo e planificações, construindo aprendizagens, estimulando a sua curiosidade e promovendo o bem-estar e segurança. É de sua responsabilidade a criação de um ambiente educativo equilibrado, referente ao espaço físico e às relações que nele se estabelecem (Forneiro, 2001), mantendo com a criança uma atitude de respeito para que este seja mútuo. Tal exige valorizar e respeitar os seus interesses, as suas motivações, as suas emoções, os seus pensamentos e as suas crenças, levando-os em consideração aquando da organização do espaço e

dos momentos de atividades, como concretizado durante a PES (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b).

De acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011), o educador de infância necessita de quatro grandes princípios, seguidos na PES - competência, responsabilidade, integridade e respeito. O primeiro princípio atribui-lhe a permanente reconstrução de saberes, continuando a formação científica que sustenta a prática. A responsabilidade é uma referência ética que determina o bem do outro, pois o educador de infância tem o dever de dar respostas adequadas a cada criança. A integridade e o respeito constituem, também, princípios éticos característicos de um profissional honesto e coerente, promotor e defensor da dignidade de cada criança. Compete-lhe o respeito permanente por cada uma, independentemente da religião, etnia, cultura ou qualquer outro traço da sua vida. Cabe-lhe observar e educar com uma perspetiva inclusiva, respondendo a todas as necessidades das crianças com tudo o que estiver ao seu alcance, perspetivando-as com expectativas positivas e acreditando nas suas potencialidades. Além deste compromisso com as crianças, deve assumir compromissos com as famílias, a equipa de trabalho, a comunidade e a sociedade (Zabalza, 2001b). É um profissional que deve estar em ininterrupta formação, construindo a sua identidade ao longo da sua carreira numa dimensão pessoal e profissional nas relações e interações com os outros (Marta & Lopes, 2012a).

Na perspetiva de dar voz à criança e tendo por base, como referido, pedagogias participativas, tomou-se como orientação a Pedagogia-Em-Participação, na qual a criança constrói a sua aprendizagem apoiada num ambiente pedagógico guiado pelas interações e relações que sustentam atividades e projetos conjuntos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta, a Pedagogia-Em-Participação, rege-se pela democracia, um fim e um meio, ou seja, é um dos grandes objetivos de desenvolvimento nas crianças, o sentido democrático, e uma forma de agir e cooperar no dia-a-dia. Rege-se também pela ambição de promover a igualdade de oportunidades com base na diferença, na inclusão, pois como refere Antunes (2016) “toda a tentativa de mitigar, disfarçar, apagar as diferenças é um crime contra a humanidade de cada criança” (p. 105). Assim, promoveram-se atitudes de cooperação para que alcançassem o sucesso educativo, envolvendo adultos e crianças no processo

de aprendizagem com base no respeito mútuo, nos direitos humanos e das crianças dos quais faz parte o direito à educação (UNICEF, 1989). As atitudes de cooperação acontecem entre pares e entre o grupo e o educador de infância em todas as dimensões, nomeadamente na planificação de atividades e projetos, na sua execução e na sua reflexão. A Pedagogia-Em-Participação consiste, em breves linhas, na criação de ambientes educativos que permitam a construção de laços e de relações em que as crianças se sintam capazes e motivadas a aprender, a experimentar, a fazer, a criar, a significar, a valorizar e a sentirem-se valorizadas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Além da Pedagogia-Em-Participação, e na crença das crianças com uma voz ativa, seguiu-se a MTP, já apresentada, pois segundo Alarcão (2009), as crianças podem aprender a participar enquanto participam no mundo onde são atores, desenvolvendo a criatividade, a sensibilidade e o espírito crítico. Tal como defendem Katz e Chard (1997), a sua aprendizagem é mais eficaz quando tem origem nos seus interesses e não nos interesses do docente. Dessa forma, crescem e evoluem como cidadãos emancipados, capazes de estabelecer interações com controlo emocional, atitudes curiosas e em busca do saber, com motivação para conseguir uma vida com qualidade e respeito por si, pelo outro e pelo que as rodeia.

Ao longo da PES, recorreu-se, ainda, a orientações de modelos curriculares para a educação de infância. O que serviu de base foi o modelo *High-Scope*, no entanto recorreu-se também ao Movimento da Escola Moderna (MEM) e, em certos momentos, a pontos-chave do modelo de Reggio Emilia.

O modelo curricular *High-Scope*, segundo Oliveira-Formosinho (2013), centra-se, como objetivo da educação, no desenvolvimento. Para que esse propósito seja alcançado, a criança torna-se no ponto central do processo educativo como construtora dos seus conhecimentos, verificando o estágio de desenvolvimento no qual se encontra num certo momento para que possa avançar para o seguinte, evoluindo, tal como defendia Piaget. Este modelo pretende que seja desenvolvida a autonomia das crianças, construída através das relações com os pares, com cooperação, tornando-se autónomas intelectualmente, independentes no uso do espaço, dos materiais e do tempo ao compreenderem e interiorizarem a rotina (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente aos aspetos referentes ao MEM, estes, que retomam ideias de Vygotsky, defendem a promoção moral e cívica das crianças, defendendo a

democracia nos espaços pedagógicos. Segundo Niza (2013), este modelo valoriza os trabalhos em projeto, a interrogação que conduz à investigação, construindo conhecimentos, resolvendo problemas e divulgando os seus trabalhos, indo ao encontro de características da MTP.

Aspetos do modelo de Reggio Emilia orientaram também a PES. Este aborda a educação com diversas formas simbólicas de expressão e com diferentes intervenientes, privilegiando momentos de aprendizagem não só entre as crianças e adultos da instituição, como também com as famílias e a comunidade envolvente. É um modelo no qual se privilegia o escutar e o falar, onde as crianças têm total liberdade para levantar questões, elaborar planos e investigar soluções, tomando as suas próprias decisões (Lino, 2013). Estes princípios conduzem à MTP, uma forma de desenvolvimento utilizada por excelência na PES, na qual as crianças, como referido, se envolvem em projetos nos quais assumem o papel principal, construindo os seus saberes como resultado do seu trabalho (Vasconcelos 2012).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), cabe ao educador de infância a observação, a escuta e a negociação. A observação, como processo contínuo e contextual, permitiu conhecer a criança ao longo do seu processo de aprendizagem em que se desenvolve e, por isso, evolui, transforma-se. Sendo uma observação contextual requer, em primeiro lugar, uma análise e reflexão sobre o contexto educativo, presente no capítulo seguinte, pois só se podem observar as aprendizagens da criança se o contexto proporcionar situações e vivências que incentivem às mesmas. A escuta, como a observação, deve ser contínua, permitindo perceber as necessidades das crianças, os seus interesses, as suas motivações, angústias, medos, opiniões e pensamentos, fundamentais para a projeção da ação educativa. É um dos fundamentos deste modelo, o educador de infância adota uma pedagogia de escuta, na qual presta atenção a tudo o que a criança tem para transmitir (Lino, 2013). Por fim, a negociação, o diálogo e debate com as crianças na planificação de momentos, na construção de atividades e projetos, seguindo a convivência democrática que sustenta a Pedagogia-Em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A MTP, orientando esses momentos para aprendizagem, permitiu a mobilização de capacidades partindo de uma motivação intrínseca, pois o envolvimento da criança e a partilha de responsabilidades com o adulto

aumenta o seu esforço e a sua ambição em aprender (Katz & Chard, 1997). De acordo com Oliveira-Formosinho e Lino (2008), se cabe à educação de infância o desenvolvimento cívico na formação de cidadãos ativos na sociedade, é necessário providenciar momentos em que as crianças assumam o poder, num quotidiano de diálogo e negociação, onde as crianças escutam e são escutadas, onde ouvem e se fazem ouvir, tal como sucedeu na PES.

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem a necessidade deste nível educativo desenvolver o civismo, o raciocínio, a capacidade de expressão, a criatividade, entre outras competências. A organização do documento remete para três grandes áreas de conteúdo, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, composta por domínios e subdomínios, e a Área do Conhecimento do Mundo, constituída tal como a primeira por vários componentes. Todas estas áreas são transversais e, apesar de estarem separadas em termos de organização, podem e devem ser articuladas, combinando os diferentes saberes para que se tornem mais significativos.

Na Área de Formação Pessoal e Social – área transversal, referem-se quatro grandes componentes, a construção de identidade e autoestima, o desenvolvimento da independência e autonomia, a consciência de si próprio como aprendente e, por fim, a convivência democrática e com valores de cidadania. A Área de Expressão e Comunicação – área básica, integra domínios que representam diferentes formas de linguagem, permitindo às crianças expressarem os seus pensamentos e ideias de forma criativa e com sentido. Entre essas formas está a Educação Física, a Educação Artística, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática, com especial relevo para as duas últimas. Por fim, a Área de Conhecimento do Mundo – área integradora, apresenta três componentes, a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico com utilização dessas tecnologias (Lopes da Silva et al., 2016), sendo que esta foi basilar na articulação de saberes promovida durante a PES.

Nesta última área, as crianças são sensibilizadas para as ciências naturais e sociais com articulação de saberes. Essa mobilização acontece, pois as crianças recorrem às diferentes formas de expressão e de comunicação para representarem e compreenderem o mundo, desenvolvendo componentes da sua formação pessoal, principalmente no que concerne à autonomia na

descoberta e construção de conhecimentos, construindo uma consciência ambiental com valores de cidadania fulcrais. De facto, a ciência, e a educação em ciência, é um tema de interesse para as crianças sendo através dessa área que passam a conhecer o mundo, desenvolvendo o pensamento lógico sobre o meio em que se inserem (Martins et al., 2009; Lopes da Silva et al., 2016). Como afirma Providência (2007), “a criança nos seus primeiros anos de vida tem uma curiosidade natural perante tudo o que a rodeia” (p. 81), pelo que cabe ao educador de infância escutar as suas questões e as dúvidas que pretendem esclarecer, mantendo desperta essa curiosidade e motivação em descobrir, em saber, para construírem, a partir dos seus interesses, novos conhecimentos, valorizando-a numa dimensão ética de respeito (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011a). Providência (2007) demonstra a indispensabilidade das ciências na formação e desenvolvimento afirmando-a incompleta se forem ignoradas, uma vez que “é precisamente objectivo da ciência compreender e descrever a natureza” (p. 82), estabelecendo comparações, mobilizando conhecimentos para o concreto e, desta forma, desenvolvendo o raciocínio.

A principal forma de desenvolvimento dos vários saberes e competências das três áreas ocorreu através do ambiente educativo e da sua organização. Durante a PES, privilegiou-se o uso dos livros, pretendendo estimular o gosto e o respeito por este recurso, tal como se evidencia nos seguintes capítulos.

Os momentos de leitura são de grande utilidade educativa (Albuquerque, 2000; Veloso, 2006). Entre os 3 e os 8 anos as crianças encontram-se no auge da sua capacidade de desenvolvimento de competências narrativas, aprendendo a entender a ficção interna que, por sua vez, as leva a compreender o mundo onde vivem e a desenvolver a sua sensibilidade estética. Segundo Albuquerque (2000), é através da linguagem que a criança “entra em mundos imaginários possíveis e não-circundantes e, como um pequeno cientista, passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o mundo real” (p. 15). Apesar de a literatura ter como principal objectivo a fruição estética e o prazer de ler ou de ouvir ler, contribui para o desenvolvimento global das crianças (Azevedo, 2014; Mendes & Velosa, 2016). Permite o desenvolvimento pessoal e social ao demonstrar formas de superar problemas que surjam ao longo do crescimento e de suavizar receios e dependências, construindo uma atitude de autovalorização e autoestima

(Albuquerque, 2000). A literatura para a infância promove o desenvolvimento de valores morais e sociais, criando situações que permitem compreender o lugar do outro, conduzindo a uma melhor aceitação da diferença e a um espírito de cidadania (Mendes & Velosa, 2016). O livro para a infância é, deste modo, uma das melhores ferramentas para proporcionar às crianças “a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia” (Gomes, 2007, p. 5).

Capacidades de expressão e comunicação são também desenvolvidas, não só nas que remetem para o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em termos linguísticos e literários com comportamentos emergentes de leitura (Ramos & Silva, 2014), como para a Matemática, compreendendo pelas estruturas da narrativa sequências temporais e espaciais. Através da literatura é fomentada, ainda, a sensibilidade artística e a criatividade, nomeadamente pelo conto e reconto com ilustrações desenvolvendo competências do Domínio da Educação Artística, como evidencia o terceiro capítulo (Mendes & Velosa, 2016). São de igual modo desenvolvidas competências ligadas à Área do Conhecimento do Mundo, permitindo que a criança compreenda o que a rodeia ao conhecer formas do real através da ficção, expandindo os seus conhecimentos culturais e interpretando a realidade (Azevedo, 2014; Mendes & Velosa, 2016).

O conhecimento de diversas narrativas potencia o desenvolvimento da criança noutras vertentes, como no caso do jogo e da brincadeira. As crianças, nas brincadeiras de “faz-de-conta”, recorrem a fantasias e momentos que conhecem em livros, narrando situações enquanto dão vida aos brinquedos, enquanto transformam peças em personagens e criam cenários para representar os seus momentos preferidos (Albuquerque, 2000). Nessas brincadeiras, envolvendo o jogo dramático e simbólico, criam narrativas, enredos, ações importantes no desenvolvimento emocional, na descoberta de si mesmas e do mundo, e nas diferentes formas de expressão (Lopes da Silva et al., 2016), desenvolvendo o pensamento divergente, o espírito crítico e reflexivo (Mendes & Velosa, 2016). Com as histórias, as crianças têm a possibilidade de contornarem angústias, de compreenderem os seus desejos, os seus sonhos, envolvendo o seu desenvolvimento emocional. Juntamente com as emoções são incentivadas a usar e desenvolver a sua imaginação, um

ponto prioritário do crescimento e aprendizagem uma vez que a inteligência e processos artísticos na vida adulta têm por base a intuição, a sensibilidade e, principalmente, a imaginação (Albuquerque, 2000; Poslaniec, 2006).

Não só a leitura de histórias é importante como o que se segue a esta, por exemplo, o reconto. Os momentos de reconto em que a criança assume a voz principal são propícios a várias aprendizagens (Ramos & Silva, 2014). Além de evidenciar conhecimentos sobre as histórias e a sua compreensão, permite a evolução das capacidades de expressão e comunicação. As histórias recontadas pelas crianças suscitam o desejo de aprender a ler, pelo que são, também, uma forma de fomentar o prazer da leitura, interessando-se pelos livros e pelas palavras escritas (Lopes da Silva et al., 2016), conforme evidenciam os próximos capítulos. No entanto, como esclarece Albuquerque (2000), os recontos não são reproduções integrais das narrativas no estado original, sofrem alterações num nível indeterminado e variam de criança para criança. Assim, demonstram a profundidade de compreensão da história e as próprias ideias e convenções de cada criança, relacionando o mundo que pretendem transmitir com a linguagem que possuem e com palavras que possam fixar da leitura, enriquecendo o seu campo lexical, sendo essa linguagem a criar o mundo da história presente na sua cabeça, organizando-o um discurso. No reconto pelas crianças, as transformações que fazem da versão original revelam as suas preferências e o “seu conhecimento do mundo e do modo como este foi sistematizado” (*idem*, 2000, p. 100).

Leitura e reconto de histórias promovem, deste modo, o desenvolvimento de competências relacionais, afetivas e morais além das competências pedagógicas no campo da comunicação oral e de iniciação à leitura e escrita.

O jogo na educação de infância é também uma forma de aprendizagem permitindo articular diferentes saberes e competências, suscitando momentos de resolução de problemas, do pensamento e raciocínio matemáticos, de diversas formas de expressão, de raciocínio estratégico, entre outros, o que o torna num recurso educativo amplo (Boiko & Zamberlan, 2001; Lopes da Silva et al., 2016) e utilizado recorrentemente na PES. De acordo com Samulski (2003), “o jogo infantil pode ser entendido como assimilação da realidade, como comunicação social, como solução de conflitos, como sensação de fluidez e como acção intrinsecamente motivada” (p. 226). Papalia, Olds e Feldman (2001) caracterizam os jogos na infância como podendo ser sociais e/ou

cognitivos, desenvolvendo, no primeiro caso, capacidades que surgem pelas interações e, no segundo caso, competências mentais.

Existem diversas formas de articulação de saberes na educação de infância e esta, de acordo com Lopes da Silva et al., (2016), é um modo de permitir que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma holística, processando-se como um todo no qual as diferentes dimensões cognitivas se interligam entre si. Apesar de as diferentes atividades e momentos poderem incidir sobre alguma área, é fundamental uma articulação entre todas as outras, permitindo que cada uma das áreas e domínios sejam desenvolvidos de forma equilibrada.

O desenvolvimento e a construção de aprendizagens com a criança como protagonista proporciona momentos de reflexão nas quais se abordam as suas dificuldades, a forma como podem ser colmatadas, e as aprendizagens construídas. A criança assume, desta forma, um papel na sua avaliação que, neste nível educativo, se traduz em formativa, democrática e participativa (Musatti, 2014). De acordo com a Circular n.º 4/ DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril, avaliar formativamente consiste em observar continuamente a evolução da criança, (re)ajustando a prática educativa para a orientar e apoiar o seu desenvolvimento. Além desta, existe a avaliação diagnóstica, realizada no início de cada ano letivo para conhecer e caracterizar o grupo, podendo ser retomada em articulação com a avaliação formativa. Como defende Portugal (2012), “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (p. 238). Avaliar a evolução das crianças consiste em compreender os seus progressos e as suas dificuldades para que possa estimular as suas capacidades, amplificar as suas competências e promover momentos de aprendizagem ajustados às suas características.

A EPE, como processo coletivo e colaborativo, é propulsora do desenvolvimento dos seus intervenientes, nomeadamente a criança, cidadã ativa, e o educador de infância, seu orientador (Marta, 2015). Este, pela sua profissão, está em permanente construção social pela diversidade de interesses e de conflitos entre os intervenientes. Também a criança, pela ação e vivência de múltiplas situações respondentes aos seus interesses e necessidades, aprende, cresce e desenvolve-se. Assim, a EPE, não limitada às quatro paredes da sala de atividades, atinge os seus objetivos educativos complementarmente entre a criança e o adulto (Kishimoto & Pinazza, 2007; Marta, 2015).

3. CRIANÇA, ADULTO E AÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB, nível educativo obrigatório, universal e gratuito, corresponde à primeira etapa da educação escolar e do ensino básico, como a sua designação o indica. De acordo com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, este é um nível composto por quatro anos letivos com ensino globalizante, à responsabilidade de um professor único, nos quais deve ocorrer o desenvolvimento da linguagem, na sua vertente oral e de leitura e escrita, da aritmética e do cálculo, dos conhecimentos acerca do meio físico e social e das capacidades remetentes para a expressão plástica, dramática, musical e motora. Destinado a crianças que, por norma, iniciam o seu percurso escolar aos 6 anos de idade, o 1.º CEB, pela lei referida, integra múltiplos objetivos, alguns coincidentes com os estabelecidos para todo o ensino básico e, mais recentemente, com os do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins, 2017) que se inicia com a entrada neste ciclo. Este último documento, segundo o Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, consiste num referencial educativo cujo principal objetivo remete para uma educação coerente que, contemplando as diferentes opções, interesses e necessidades de cada educando, possibilite a construção e o desenvolvimento de competências que lhes permitam, à saída dos 12 anos obrigatórios, responder às exigências e aos desafios da sociedade.

Organizado em princípios que atribuem sentido à ação e gestão curricular, na visão expectável para o Aluno, nos valores e nas áreas de competências a desenvolver, o documento visa contribuir para a gestão curricular (Martins, 2017), tendo sido mobilizado e enquadrado nas ações realizadas na PES pelo seu cariz transversal, atual e de continuidade educativa nas aprendizagens.

Para a promoção dessas aprendizagens das crianças e para o seu desenvolvimento, o docente deve responder também, na sua ação pedagógica, às características que compõem o perfil do professor do 1.º CEB. De acordo com o DL n.º 241/2001, este é responsável pela conceção e desenvolvimento curricular, organizando, desenvolvendo e avaliando o processo de ensino, integrando os diferentes conhecimentos e competências das áreas científicas de saber e de princípios de valores cívicos. É também da sua responsabilidade promover a autonomia das crianças, com métodos de trabalho que se

convertam em ferramentas que respondam às exigências da sociedade. Segundo Veiga Simão (2004b), a importância do professor inclui uma aprendizagem ativa do educando e significativa, consciencializando-o dos “processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais” (p. 101).

A interação entre professor e crianças, as relações vividas entre os indivíduos, constituem a turma, um grupo de necessidades individuais e sociais interdependentes com criação de relações entre pares ao longo do desenvolvimento (Barreiros, 1997; Morgado, 1999). Sendo, por definição, um único professor a acompanhar um grupo ao longo dos quatro anos de 1.º CEB, este tem a responsabilidade acrescida de proporcionar um bom ambiente educativo, assumida na PES, motivando as crianças na sua educação e construção de aprendizagens, necessitando de conhecer os seus gostos, interesses e necessidades, pois só assim os poderá relacionar com os assuntos e temas curriculares, tornando-os significativos (Antunes, 2001). Uma turma, mais do que um grupo de crianças listadas, é um sistema de comunicação e de vida com uma identidade construída por cada criança, pelos seus interesses, angústias, ideias, vivências e atitudes (Ferreira & Santos, 1994).

A figura docente carrega, assim, uma enorme influência na educação e na forma como esta é perspectivada pelos educandos, pois como afirma Cardoso (2002), os pensamentos e sentimentos do professor em relação ao ensino, à aprendizagem, aos educandos e a si enquanto profissional condicionam a prática educativa. As suas perceções e crenças estão presentes nas suas atitudes, no tom de voz, expressões corporais, na sua comunicação nas diversas vertentes. Assim, a confiança em si e nas crianças, na máxima de que todas podem aprender, é um dos fatores para o sucesso na aprendizagem, presente na PES conforme espelhado no último capítulo, pois quando uma criança percebe que o adulto a considera incapaz de algo, ela própria pode assumir como verídica essa afirmação, adotando o rótulo (Ferreira & Santos, 1994). Outra variável no sucesso educativo prende-se na atitude do educando, uma vez que a importância que atribui à situação de aprendizagem determina o seu grau de empenho, pelo que a sua motivação é fulcral na aprendizagem (Lopes da Silva, 2004b). Caso esta motivação não exista, dando lugar ao desinteresse, a aprendizagem é substituída pelo insucesso escolar (Sá, 2004).

A função do professor é usualmente simplificada na ação de ensinar. No entanto, contrariamente à conceção de educação sinónima de escolarização,

visando apenas a preparação para a vida futura com conhecimentos para exercer uma profissão, sem que seja necessário continuar a aprender após a idade adulta (Antunes, 2001), como refere Roldão (2002), ensinar implica fazer aprender. Este ato, fazer alguém aprender alguma coisa, “pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente” (*idem*, p. 114), o que termina com a visão simplista que dele pode existir. É pela complexidade da tarefa que é necessária a profissão do professor (aquele que faz com os outros aprendam o que é socialmente importante saber) na sociedade, que se transforma e se renova continuamente, pois se o processo de aprendizagem fosse simples e passivo pelo acesso à informação, a docência seria agora facilmente substituída pelos livros e tecnologias (Roldão, 2007b, 2009). Compete-lhe a adaptação da educação à realidade, usufruindo dos recursos educativos disponíveis, sejam os comumente chamados de tradicionais ou os mais recentes e tecnológicos.

Cabe ao professor motivar e incentivar as crianças na construção de uma imagem positiva de si mesmas e dos seus saberes, para que compreendam a sua utilização, refletindo sobre as suas ações, reforçando as suas capacidades e conhecendo os seus processos de aprendizagem, atribuindo um significado pessoal e positivo à sua aprendizagem e à atividade escolar (Lopes da Silva, 2004a; Sá, 2004). Assim, é de sua função, no 1.º CEB, educar as crianças privilegiando a sua autonomia, espírito crítico e motivação de modo a que consigam assumir um papel ativo e construtivo nas suas aprendizagens, não só em tempo escolar, como ao longo da vida (Lopes da Silva, 2004a).

A responsabilidade de criar um ambiente facilitador de autonomia, não invalida, no entanto, a interdependência entre o professor e a criança, sendo o professor o seu guia e orientador (Menezes, 2014). A autonomia, corresponde também a um dos objetivos comuns entre o PASEO e a Lei de Bases do Sistema Educativo, pois de acordo com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro e Martins (2017), no 1.º CEB as crianças devem desenvolver atitudes que lhes permitam viver como cidadãos responsáveis e interventivas, com confiança, autorregulação e espírito de iniciativa. Também Ribeiro (1995) sublinha a necessidade de as orientar a um perfil de capacidades que lhes permitam analisar e questionar as múltiplas situações desta sociedade complexa e em permanente mudança, pesquisar soluções e resolver problemas, utilizando o seu raciocínio crítico para decisões refletidas. Capacidades comuns às referidas

no PASEO (Martins, 2017) no qual se espera que se tornem capazes de formular hipóteses e tomar decisões no dia-a-dia, avaliando as informações de que dispõem e procuram, com pensamento crítico e criativo, com valores de curiosidade, reflexão e inovação, condicionantes das atividades refletidas no terceiro capítulo. Juntamente com a autonomia, também a autoestima deve ser desenvolvida, permitindo-lhes acreditar nas suas capacidades para que assumam o controlo das aprendizagens e dos processos a elas conducentes (Sá, 2004). A autonomia e a autoestima em conjunto determinam, em parte, o envolvimento e a persistência nas atividades escolares.

A conceção de criança com um papel ativo na aprendizagem e de professor como seu orientador, assumida na PES, acompanha uma mudança no mais comum da educação, a transmissão, na qual o educando está “mais preocupado em transmitir o que lhe foi transmitido do que em descobrir coisas novas, em mostrar e demonstrar o que sabe e a esconder o que não sabe” (Ferreira & Santos, 1994, p. 49). Trata-se de um modo de educação no qual as informações são dadas, onde a comunicação se dá numa só direção, onde o monólogo impera, o professor fala e a criança escuta (Antunes, 2001).

A transmissão é representativa de uma forma mais cómoda de educação pois permite a chegada a uma resposta por parte do educando num menor espaço de tempo, garantindo o sucesso no objetivo e preocupação dos docentes no “cumprimento do programa” (Menezes, 2014, p. 93). Neste modo de ensino, o trabalho individual prevalece sobre o colaborativo, privilegiando uma educação científica, de competências intelectivas, ao invés de uma educação emocional, com competências sociais (Antunes, 2001). Trata-se, pela nomenclatura de Freire (1974), de uma educação bancária – o educando representa um “mero objecto e receptáculo dos conhecimentos, transmitidos de forma expositiva e narrativa” (Fernandes, 1998, p. 123). Esta conceção, em que os saberes são doados pelo professor, corresponde a uma educação sinónima de um ato de depositar “no qual o depositante é o «educador» e o depositário é o «educando»” (Freire, 1974, p. 14), o professor transmite e a criança reproduz da forma fiel (Nóvoa, 1998; Veiga Simão, 2004b).

A mudança da educação transmissiva para uma educação de construção, o socioconstrutivismo, no qual a criança tem um papel ativo, implica um diálogo entre professor e crianças, a escuta e o abandono do poder supremo e absoluto que vigorava, para dar lugar a uma atitude de colaboração (Ferreira & Santos,

1994; Menezes, 2014). Esta transformação surge da consciencialização de que “reproduzir um saber não é a mesma coisa que construí-lo” (Barth, 1996, p. 22), pelo que, para que ocorra efetivamente aprendizagem, para que os conhecimentos possam ser mobilizados posteriormente e continuamente, deve ser construído por cada criança, pelas suas ferramentas, tornando-o seu. Assim, ao invés de uma educação com base na transmissão de informações, o sucesso educativo passa pela orientação das crianças, pelo seu envolvimento e ação na formação do seu pensamento (Veiga Simão 2004a).

Neste conceito de educação, corporizado na prática realizada, tem-se como objetivo de aprendizagem conteúdos significativos que se relacionem com o contexto em causa, sendo construídos pela relação e comunicação entre todos os intervenientes (Fernandes, 1998). O professor distribuidor de saberes dá lugar a um organizador e criador de situações de aprendizagem, o saber transmitido é substituído pelo saber construído (Perrenoud, 2002). Assumiu-se, pela ação das crianças na educação, uma visão de criança como ser total, social e em crescimento com capacidades, interesses e objetivos (Ferreira & Santos, 1994). Ao contrário da educação transmissiva, bancária, retomando a designação de Freire, esta é uma educação construtivista e socioculturalmente contextualizada em que professor e criança estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 1998), ou seja, enquanto o educador educa o educando é também por ele educado (Puiggrós, 1998; Freire, 2006).

A construção de saberes contemplando os fatores enumerados, implica previamente a sua estruturação, sendo que essa estruturação dos conteúdos e dos objetivos propostos para o 1.º CEB culmina num currículo, a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos educandos (DL n.º 139/2012 de 5 de julho). Currículo é, segundo Ribeiro (1995), o núcleo do sistema educativo, uma proposta de ensino e aprendizagem que vai sendo alterada ao longo dos tempos, estando em permanente desenvolvimento, sendo recorrentemente entendido como o “elenco e sequência de matérias ou disciplinas” (p. 11), uma conceção, no entanto, não acreditada na PES pela sua restritividade. Ainda assim, esta conceção remete para o DL referido, que expõe a organização do currículo como determinante das áreas curriculares e da carga horária semanal mínima e total a cumprir para cada uma delas.

O DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro, uma atualização, determina, para o 1.º CEB, o mínimo de sete horas semanais para a área curricular de Português

e de Matemática, três horas para Estudo do Meio e para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, uma hora e meia de Apoio ao Estudo e uma hora de uma Oferta Complementar que integra a educação para a cidadania e as tecnologias de informação e comunicação. No caso do 3.º e 4.º anos as crianças têm ainda, semanalmente, no mínimo, duas horas de Inglês. Neste nível educativo podem usufruir de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo que a carga horária varia de acordo entre cinco a sete horas e meia nos dois primeiros anos e entre três a cinco horas e meia nos seguintes.

Por forma a conduzir nacionalmente este currículo, existem documentos orientadores. Para Português existe o Programa de Português para o Ensino Básico, juntamente com Metas Curriculares, documentos homologados pelo Despacho n.º 7442-D/2015 de 6 de julho, com o objetivo de conferir uma maior coerência nacional no ensino das competências e saberes associados. Na área curricular de Matemática existem, igualmente, Metas Curriculares e um Programa de Matemática para o Ensino Básico, este último homologado e agregado às Metas em 2013, pelo Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de julho, para uma melhor organização, sequencialidade e aprendizagem. Para as áreas curriculares de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras existe um documento único, um Programa, com alguns anos desde a sua criação, sendo reeditado - a última reedição decorreu em 2004 (Ministério da Educação (ME), 2004). Sendo este documento o menos recente, as práticas realizadas em PES envolveram a sua adaptação à realidade, utilizando como sustentação o PASEO (Martins, 2017), como evidencia o terceiro capítulo.

Organizado em áreas curriculares, o currículo, mais do que um conjunto de disciplinas, conforme a conceção redutora apresentada, é o corpo de aprendizagens que comporta os saberes do que socialmente se considera necessário que a escola proporcione, as aprendizagens consideradas básicas e essenciais no princípio de educação para a vida em sociedade, o que não invalida a autonomia do professor, pois o currículo é, na prática, o que o professor fizer dele e com ele (Roldão, 2002, 2016; Diogo & Vilar, 2000;). Esta organização por áreas curriculares, não deve, no entanto, de acordo com Ribeiro (1995), excluir a essência de um currículo centrado no educando, no qual as suas componentes são determinadas de acordo com as necessidades e interesses dos educandos que estão em aprendizagem pela ação e interação. Como tal, deve possibilitar a adequação às diferenças, viabilizando dar

resposta a todos, através da sua gestão flexível que desconstrói o currículo uniforme, “pronto a vestir em tamanho único” (Diogo & Vilar, 2000, p. 24).

Ao contrário da primeira definição apresentada, esta representa a conceção que sustentou a prática, valorizando os interesses e necessidades referidos no segundo capítulo. Essa adaptação do currículo é denominada por Roldão (2002) como diferenciação curricular, assegurando que todos aprendem mais e melhor tendo direito a aprenderem o que vão necessitar ao longo da vida, na máxima de que o currículo além de conter o que se deve aprender, deve incluir o que é necessário para continuar a aprender (Veiga Simão, 2004b).

A heterogeneidade social e cultural da sociedade tem o seu reflexo na escola. Como tal, a uniformidade na educação deve ser alterada, respeitando as diferenças, a diversidade, como um aspeto vantajoso, pois “a diferença é condição indispensável ao progresso da sociedade” (Lourenço, 2016, p. 422). Para que o direito à educação seja cumprido, além do acesso deve ser garantido o sucesso de cada criança, não desistindo nem permitindo que nenhuma desista (Cadima, 1997; Rodrigues, 2006). Assim, uma educação inclusiva necessita de uma ação diferenciada, sendo a diferenciação curricular e pedagógica basilar para a equidade social (Morgado, 1999; Roldão, 2002;).

Segundo Perrenoud (2003), a diferenciação pedagógica consiste em colocar cada discente numa situação de aprendizagem segura, ao seu alcance e que lhe permita progredir. Tal implica, por parte do professor, o reconhecimento dos seus interesses, necessidades, experiências vividas e dificuldades, educando todas sem as considerarem como uma só, sem a projeção para um aluno médio imaginário, sem disfarçar diferenças intelectuais e emocionais, sem que se traduzam em melhores ou piores, apenas diferentes (Cadima, 1997; Lourenço, 2016). Na educação diferenciada o professor parte do que a criança sabe, do que aprendeu e vivenciou, pois “o saber escolar torna-se significativo, quando entronca nos saberes já adquiridos” (Gregório, 1997, p. 40). Na perspetiva de educação inclusiva sonha-se com diferença e diversidade, fomentando valores de liberdade, colaboração e valorização do outro (Almeida & Rodrigues, 2006).

A avaliação é também influenciada pela perspetiva de educação. Na educação de características transmissivas, por norma, é sinónima do verbo medir – medir o rendimento dos educandos, as suas capacidades, ocorrendo, geralmente, através de fichas de avaliação sumativas no final de cada período escolar, esperando que cada um assimile e memorize as informações,

demonstrando-as pelo registo – consiste, sumariamente, numa classificação (Antunes, 2001; Arends, 2008; Diogo, 2010). Nesta visão a ação educativa é organizada em dois momentos, o de ensinar/aprender e o de avaliar. Apesar de em tempos esta ser a forma mais valorizada, sendo a avaliação um fim, atualmente é um meio para alcançar os objetivos da educação básica, assumindo um caráter pedagógico (Ferreira & Santos, 1994; Diogo, 2010). Arca, deste modo, diferentes funções, nomeadamente a função informativa, para professor e educando, sobre o processo de aprendizagem e de ensino, uma função motivadora para que, percebendo as dificuldades, os educandos se sintam envolvidos e empenhados em evoluir, e a função diagnóstica, formativa e sumativa, originando três modalidades de avaliação (Diogo, 2010).

No sistema educativo em Portugal, de acordo com o DL n.º 17/2016 de 4 de abril, a avaliação processa-se como orientadora do percurso escolar dos educandos, certificando as aprendizagens desenvolvidas. Na perspetiva de avaliação com o principal objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagens, pelo Despacho Normativo n.º 1-F/2016, esta deve ser contínua para que sejam obtidas informações sobre o desenvolvimento das crianças, permitindo a revisão e adaptação do processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo central de melhorar a ação educativa, existem três modos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira, realizada sempre que considerado relevante, tem como principal intenção verificar o desenvolvimento das crianças para justificar os planos didáticos e facilitar as estratégias de diferenciação pedagógica. A avaliação formativa, contínua e sistemática, envolve diversos instrumentos de recolha de informação para que seja observado o desenvolvimento dos educandos para uma adaptação das estratégias. A avaliação sumativa consiste numa apreciação global das aprendizagens, resultando numa classificação, no 1.º CEB, qualitativa (DL n.º 17/2016 de 4 de abril; Despacho Normativo n.º 1-F/2016).

Ao longo da PES percecionou-se uma sobrevalorização da avaliação sumativa, contrariamente à opinião da mestrandia, sendo os testes avaliativos construídos pelo agrupamento, numa versão única sem averiguação de processos e das características das crianças. Além disso, esta opção conduz a uma pressão no ato de cumprir os programas curriculares ao mesmo ritmo, e não ao ritmo das crianças. Perceciona-se, assim, que apresenta um indicador pouco realista na qualidade da ação, demonstrando vagamente a construção e

promoção de aprendizagens (Menezes, 2014). Contrariamente, a avaliação formativa, privilegiada ao longo da prática educativa, pelo seu caráter contínuo, permite conhecer essa evolução (Ferreira & Santos, 1994).

Também a autoavaliação é fundamental no desenvolvimento dos educandos, uma vez que permite a reflexão dos sucessos e dos insucessos e das suas causas, podendo prosseguir para a sua correção (Lopes da Silva, 2004b). Segundo Ferreira e Santos (1994), durante o 1.º CEB as crianças devem ser apoiadas a superar dificuldades e constrangimentos pessoais, como a timidez e a insegurança, promovendo, simultaneamente, a autonomia, assertividade e segurança, também facilitada pela autoavaliação. O desenvolvimento pessoal e social é uma das grandes missões educativas, pelo que a criança deve ser fomentada a desenvolver potencialidades que a habilitem a tomar decisões de forma crítica e fundamentada, utilizando os seus saberes e transformando-os em conhecimentos pessoais e úteis ao longo da vida (Veiga Simão, 2004a).

Neste mundo globalizado, complexo e em constante evolução, cabe à educação, ao professor, garantir que cada criança adquira as competências-chave (combinando conhecimentos, capacidades e atitudes) para aprender e continuar a aprender, educando-os e preparando-os para o imprevisível (Antunes, 2016; Carvalho, 2016; Martins, 2017). Nesta perspetiva de educação responsável por responder aos desafios do século XXI, acompanhando a evolução da sociedade, compete-lhe desenvolver na criança valores cívicos e habilidades para um crescimento inclusivo. Nesse sentido, a criança deve ser orientada, com base na educação para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável, de forma transversal ao longo do currículo de 1.º CEB, a uma formação que a capacite de refletir sobre as suas atitudes na sua vida e na dos outros, para que viva em sociedade de forma plena e pacífica, num bem-estar individual e coletivo, tal como procuram evidenciar as práticas refletidas e descritas no terceiro capítulo (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2017; Monteiro, 2017).

A criança no 1.º CEB está em ação e descoberta, sendo que “a melhor educação é, em si mesmo, uma aventura” (Antunes, 2016, p. 100). Pelos conceitos teóricos e legais apresentados, na crença de uma prática educativa sustentada e adequada propícia a essa descoberta, torna-se essencial conhecer e reconhecer as crianças, pelo que se segue a contextualização dos grupos de EPE e 1.º CEB para a compreensão das práticas presentes no terceiro capítulo.

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

“A escola não é uma ilha isolada na sociedade; é apenas uma parte desta” (Alarcão & Canha, 2013, p. 73).

O presente capítulo é composto pela caracterização dos contextos educativos de estágio, nas valências de EPE e de 1.º CEB, e pela metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES. O capítulo é finalizado com uma reflexão acerca das similitudes e contrastes entre os dois níveis educativos procurando um maior conhecimento para a ação e continuidade educativa.

Pertencendo os contextos de estágio à mesma instituição, será apresentada a sua descrição geral e, posteriormente, uma descrição mais específica de cada contexto educativo fundamentada na importância de conhecer cada um e as suas dinâmicas para saber agir de forma clara e criativa como preconiza Estrela (1999). Salientam-se as dimensões do ambiente educativo, atendendo às interações, à organização e gestão do tempo, do espaço e dos materiais, e as principais características dos grupos de crianças.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

Durante a PES realizou-se estágio numa instituição pertencente a um agrupamento de escolas numa freguesia da área metropolitana do Porto. O agrupamento de escolas, definido pelo DL n.º 137/2012 de 2 de julho como uma unidade organizacional composta pela união de estabelecimentos de EPE e escolas de diferentes ciclos de ensino, foi constituído em 2008 e integra seis instituições (Projeto Educativo, 2016-2019). A freguesia à qual pertence é composta por 31 mil habitantes com uma taxa de analfabetismo de 2,48%, sendo que quase 50% da população tem menos de 40 anos de idade, fazendo desta uma freguesia de população jovem e que aposta na formação e educação

(Junta de Freguesia, 2017; Censos, 2011). O estabelecimento educativo foi inaugurado em 2015 como Centro Escolar, resultante da ampliação de uma escola, segundo a diretriz de uma “política de construção, requalificação e modernização” (Câmara Municipal, 2015), acreditando que melhores condições conduzem ao sucesso escolar. Este novo espaço, construído sobre um terreno com cerca de 5.800 m², veio acrescentar novas áreas a uma sala para algumas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), transformada e melhorada, e às seis salas para o 1.º CEB.

O corpo docente e o corpo não docente da instituição cooperante são compostos pelo mesmo número de elementos, 12 profissionais em cada um destes grupos. Existe, entre todos, um clima de convivência, cooperação e entreatajuda, trabalhando em equipa. A instituição encontra-se organizada em dois edifícios num único piso, ligados entre si pelo espaço exterior comum, o que se traduz em facilidades de acesso com escadas, mas também rampas.

O primeiro edifício, previamente existente, é composto por seis salas de aula, uma receção, uma casa de banho adaptada a deficiências motoras, um pequeno espaço utilizado como enfermaria, uma casa de banho para docentes e não docentes, três gabinetes (o da coordenação, o de professores e um com material armazenado), uma sala de professores, duas casas de banho para crianças, uma dispensa e o refeitório com cozinha. No espaço exterior em volta do edifício, utilizado pelas crianças do 1.º CEB, existem algumas árvores, com solo em terra e cimentado, e um campo de jogos com duas balizas.

O segundo edifício, mais recente, integra o Jardim de Infância (JI) com duas salas de atividades, dois locais de acesso ao espaço exterior para esta valência, uma zona comum a ambas as salas e uma casa de banho adequada às crianças sem diferenciação de sexos com zona de banho. Neste edifício existe um grande corredor bem iluminado no qual se tem acesso a duas salas de aula do 1.º CEB, uma sala da Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência (UAEM), dois gabinetes de apoio e quatro casas de banho, uma especializada para portadores de deficiência motora, uma para crianças do sexo masculino, outra para o sexo feminino e ainda uma mista para docentes e não docentes. Por fim, existe um polidesportivo e uma sala de funcionários.

A sala UAEM é destinada à educação das crianças portadoras de Multideficiência e Surdocegueira Congénita, ou seja, com deficiência mental, motora e/ou sensorial. Integravam esta unidade seis crianças, cinco do sexo

feminino e uma do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos. Todos se encontravam no 1.º CEB e, pela política de inclusão da instituição, participavam, sempre que possível, nas atividades com os outros colegas. Eram acompanhadas por uma equipa educativa composta por duas professoras de ensino especial, duas assistentes operacionais, professores de AEC e terapeutas. As crianças tinham Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, Expressão Musical, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nesta unidade vivia-se uma cultura orientada por um lema, uma frase de Paulo Freire colocada na porta de entrada, na qual se lia “Se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

O espaço exterior do JI era constituído por uma horta pedagógica, laranjeiras, um maciço de pinheiros e pelo pátio cimentado com um cesto de brinquedos, sendo, no entanto, pouco acolhedor e pouco explorado.

Não existia biblioteca escolar, havia apenas uma biblioteca itinerante para o 1.º CEB que, apesar de tentar colmatar esta falta, não era suficiente, entendendo-a como fulcral para o sucesso educativo e para o desenvolvimento das literacias (Balça & Fonseca, 2012). É ainda relevante acrescentar que do lado oposto da rua existe um parque natural, com várias árvores e um espaço de lazer e de desporto e um parque infantil, também utilizados pelas crianças.

No agrupamento existia um Projeto Educativo (2016-2019) comum, um documento para orientação global. Segundo este, a instituição apresentava uma cultura na qual se promovia uma identidade escolar definida por um clima harmonioso. Regiam-se pelo objetivo de conquistarem as crianças para combaterem o abandono e o desinteresse escolar, mantendo uma postura reflexiva para uma contínua evolução. Pretendiam envolver os encarregados de educação como parceiros na luta por estes objetivos para que através do seu envolvimento se consciencializassem da importância da educação. Era ainda definida uma missão assente na cultura do saber, no espírito crítico, na responsabilidade e autonomia, no respeito pelo outro, na solidariedade e na consciência ambiental. Existia um Plano Anual de Atividades no qual estavam pré-definidos alguns momentos para o ano letivo organizados pelos diferentes períodos. Neste documento era apresentada cada atividade com a respetiva calendarização, uma breve descrição, os objetivos que se pretendiam atingir, os responsáveis pela dinamização, os destinatários e o orçamento.

1.1. Ambiente Educativo na Educação Pré-Escolar

A EPE, nível educativo destinado aos primeiros anos de vida, traduz-se, tal como apresentado, por uma educação na qual a aprendizagem ocorre livremente, numa construção ativa pelos próprios sujeitos, com uma gestão personalizada às suas características, necessidades e interesses. Assim, não existe um currículo pré-determinado, fixo e com metas obrigatórias. Existe um currículo flexível onde as aprendizagens de diferentes domínios são articuladas. Também os espaços são modificados, não prescritivos, alterados de forma a acompanhar o desenvolvimento das crianças, sujeitos e atores de aprendizagem com um papel central e ativo (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização de um contexto de EPE vai ao encontro das características que compõem o ambiente educativo na sala de atividades, relacionadas com as suas quatro dimensões - as interações entre os intervenientes e a organização e gestão do tempo, espaço e materiais (Lopes da Silva et al., 2016).

A PES na valência de EPE realizou-se com um grupo composto por 19 elementos, crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo 11 do sexo feminino e oito do sexo masculino. Uma das crianças não esteve presente durante toda a PES pois frequentava outra instituição. A sua transferência ocorreu no final de novembro, pelo que se dispôs apenas de duas semanas de interação. Apesar da sua entrada tardia, a criança foi integrada no grupo, recebida e acolhida por todos os elementos, incluindo-a nas atividades e explicando as dinâmicas.

As crianças, em termo geral, tinham contextos familiares participativos, colaborando e presenciando algumas atividades. Dos agregados familiares, apenas dois elementos se encontravam no desemprego e dez possuíam habilitações literárias de ensino superior. Seis crianças tinham um/a irmão/ã mais velho/a, uma criança tinha um irmão mais novo e duas das crianças eram gémeas. Pelas suas idades, as crianças estavam num momento de desenvolvimento em que as capacidades motoras e mentais passam por uma grande evolução, construindo a sua personalidade de forma mais definida e complexificando as relações e interações com o outro. É a faixa etária em que se denota uma maior independência, autonomia e sentido de responsabilidade (Papalia et al., 2001). No entanto, estas são características gerais, o que não significa que todas se identifiquem com estes patamares, pois cada criança é

única, o que requer uma observação constante para adequação da prática educativa. O facto de terem idades diferentes e de estarem em níveis de desenvolvimento distintos, revelou-se um aspeto positivo, pois partilhavam conhecimentos enriquecendo as interações e aprendizagens.

Duas crianças do sexo masculino estavam diagnosticadas com NEE, uma delas por apresentar Perturbações do Espectro do Autismo, RA., e a outra por sofrer de Paralisia Cerebral, G., mais concretamente, hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita de predomínio braquial, afetando o lado direito do corpo. Como tal, possuíam um Programa Educativo Individual (PEI). A criança RA. tinha um relatório ainda em estudo, no entanto, apresentava dificuldades de autorregulação, expressão oral e nas relações sociais. A criança G. tinha dificuldades em realizar tarefas bilaterais, pois apresentava pouca destreza nos membros direitos. Ainda assim, conseguia caminhar e correr sem necessitar de ajuda. Dadas as suas dificuldades motoras, bem como ao nível da atenção e comunicação, frequentava várias terapias. G. tinha um irmão gémeo presente no grupo, existindo uma forte cumplicidade e entreajuda. As crianças estavam integradas, sendo aceites e respeitadas, apesar das dificuldades nas interações. Em relação a G., havia por parte dos pares uma atenção redobrada, observando-o como “um menino especial”, palavras de outra criança ao apresentar o colega na chegada das mestrandas. Nove elementos tinham dificuldades na linguagem oral, articulação e dicção, frequentando Terapia da Fala. Estas necessidades foram integradas na ação educativa, como se apresenta no terceiro capítulo.

A orientadora cooperante mantinha uma relação próxima e individualizada com as crianças, preocupando-se com o seu estado físico e emocional de forma a promover um ambiente onde se sentissem seguras, respeitadas e valorizadas, como defende Zabalza (2001b). Através de momentos de escuta e diálogo conhecia melhor cada uma delas, os seus interesses e as suas necessidades para lhes dar uma resposta adequada. O grupo conhecia as normas da sala de atividades, participando na sua construção, sendo autónomo no uso do espaço e dos materiais, na sua arrumação, mantendo um papel ativo nas dinâmicas. A orientadora cooperante realizava uma vez por semana, no seu terminar, uma reflexão em grande grupo relembrando e discutindo os aspetos mais e menos positivos dessa semana. Esta reunião centrava-se numa perspetiva de democracia, uma crença comum à Pedagogia-em-Participação, na qual através

do diálogo sobre experiências vividas se constrói conhecimento significativo de forma reflexiva (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O espaço da sala de atividades respeitava as dimensões definidas por lei. Tendo em conta que os seus materiais e organização são fatores importantes para a aprendizagem, estes não tinham uma disposição prescritiva, sendo alterados e alvo de reflexão conforme o desenvolvimento do grupo. Alguns materiais eram oferecidos a outras instituições e outros adquiridos, refletindo as intenções pedagógicas e a dinâmica do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Não era seguido um modelo pedagógico para essa disposição, no entanto existiam aspetos característicos do Modelo Curricular *High-Scope* – o espaço era organizado por áreas de interesse definidas e organizadas de forma visível, permitindo a livre movimentação. Além disso, a organização dos materiais suscitava o ciclo “encontra-brinca-arruma” com critérios de função e rótulos selecionados pelas crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Encontravam-se também orientações do MEM, como o instrumento de pilotagem: um mapa mensal de presenças que servia para cada criança “marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana” (Niza, 2013, p. 153; Folque, 2012). Também um mapa de regras básicas de convivência democrática, construído na PES, no qual partindo de momentos de reflexão sobre atitudes negativas com os pares se construíram regras “fixadas na parede enquanto leis do grupo, a seguir democraticamente e só revogáveis em conselho” (Niza, 2013, p. 156), consultado pelas crianças para avaliarem e justificarem alguns comportamentos, tornando-o num instrumento de gestão do quotidiano (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011a; Folque, 2012) (Dr.: Não se pode gritar aqui na sala, ali [apontando para o mapa enquanto repreendia os seus pares] diz que não se pode gritar nem discutir.”)

Na sala de atividades existiam sete áreas de interesse. Junto à porta, na Área da Casa, as crianças representavam vivências transformando-se e constituindo famílias. Esta era uma área ampla com materiais remetentes para o quotidiano, desde bonecos, instrumentos de cozinha, mobília, roupas, um espelho, mesa e cadeiras, um lavatório, entre outros. Esta área de brincadeira, expressão de sentimentos e comunicação, propiciava a construção da imagem do mundo, com desenvolvimento pessoal e social (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011a).

Ao lado estava a Área dos Jogos, composta por uma mesa redonda e prateleiras com materiais (puzzles, dominós, jogos de tabuleiro, entre outros) etiquetados por cores - reorganizados na PES. Permitindo a manipulação de diversas formas, num contínuo auto-desafio, desenvolviam-se competências como a resolução de problemas e a criatividade (Hohmann & Weikart, 2011).

Junto a esta e a um lavatório, estava a Área da Pintura, não muito procurada inicialmente, com um cavalete e folhas, pincéis e tintas de múltiplas cores, onde desenvolviam competências como a motricidade, criatividade e expressão (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011a). Sendo materiais consumíveis, o espaço era renovado, reutilizando materiais de desperdício.

Ao lado estava a Área das Construções, uma das mais procuradas, com um móvel com materiais (de plástico, de madeira, blocos, legos, pistas, comboios e carros, animais, entre outros), reorganizados durante a PES, selecionando critérios de arrumação e etiquetando as gavetas. Este era um espaço de descoberta, mobilizando vários saberes, testando o equilíbrio, a padronização, a simetria, a seriação e o faz-de-conta (Hohmann & Weikart, 2011).

A Área de Acolhimento, junto à anterior, era o local de reunião num tapete colorido. Nas paredes que a delimitam estava o mapa das presenças, um calendário, um Mapa do Mundo respondendo ao interesse por países, um mapa de regras de convivência e um Mapa de Portugal, acrescentados durante a PES. Existia uma mesa com computador, utilizado sob orientação do adulto.

A Área do Desenho, junto às mesas retangulares, era composta por um móvel com materiais que manipulavam livremente (lápiz de cor, de cera, de carvão, marcadores e tesouras), e, ao lado, prateleiras com diferentes folhas. Sendo mais uma área de expressão artística, a criatividade era uma das potencialidades desenvolvidas. Apesar de o desenho ser um ato espontâneo, “não é necessário dizer a uma criança que desenhe, como não é necessário dizer-lhe que brinque” (Salvador, 1988, p. 13), este interesse era mais comum nas meninas. Os meninos preferiam brincadeiras mais ativas, participando, no entanto, nas atividades estruturadas sem demonstrarem descontentamento.

A Área da Biblioteca, junto à anterior, tinha uma mesa, duas cadeiras e um móvel com prateleiras quase vazias, no início da PES, uma opção da docente pela falta de cuidado do grupo com livros. Simulando um contexto de fantasia em que uma personagem os escondera, procurou desenvolver a sua responsabilidade, recolocando-os gradualmente. Era um espaço raramente

visitado, no entanto, com o acréscimo de livros e momentos de (re)contos da PES, a procura aumentou, simulando leituras, desenvolvendo a imaginação e expressão, contactando com escrita convencional (Hohmann & Weikart, 2011).

A parede da sala onde se encontravam as duas últimas áreas era composta por janelas de vidro, permitindo iluminação natural. O espaço era utilizado para exposição dos trabalhos das crianças demonstrando aos intervenientes educativos o que faziam e aprendiam. As paredes funcionavam, assim, como uma ferramenta de comunicação, valorizando-se e sendo valorizadas, além de componente estética (Lopes da Silva et al., 2016).

Os materiais eram variados e era sempre tido em conta a sua segurança, estética, função, durabilidade e diversidade (Forneiro, 2001). Além dos pré-estruturados, utilizavam-se materiais de desperdício e da natureza, recolhidos e transformados pelo grupo, potenciando atividades criativas e exploratórias.

A organização do tempo, uma forma de referência temporal facilitadora de autonomia (Zabalza, 2001b), apresentava uma rotina conhecida, percebendo o desenrolar de cada dia pelos diferentes momentos - a partilha dos livros do Projeto Leitura em Vai e Vem à segunda-feira, o projeto Music'art à terça-feira, a Educação Física à quarta-feira e a reflexão semanal à sexta-feira. O dia começava pelas 9h, apesar de várias crianças já se encontrarem na instituição pela Componente de Apoio à Família (CAF), das 7h30min às 9h e das 15h30min às 19h. No tapete colorido, uma criança assumia o papel de responsável do dia, chamando os colegas para registarem a sua presença. Partilhavam novidades e escutavam uma canção do Projeto Orelhudo da Casa da Música. Seguiam-se atividades com pausa para a higiene pessoal, o lanche e os jogos espontâneos no espaço exterior, pelas 10h30min. Regressavam para a higiene e almoço pelas 12h, ou um pouco antes para alguma atividade. Voltavam, depois, para o exterior com assistentes operacionais. As atividades eram retomadas pelas 13h30min, terminando pelas 15h30min, existindo um momento para atividades espontâneas nas áreas de interesse. Depois, as crianças regressavam a casa, enquanto outras permaneciam no CAF.

As atividades não estavam dependentes da planificação concebida, pois praticava-se uma gestão flexível conforme a dinâmica do grupo, alterando-se o planeado se necessário, promovendo um bom clima educativo. Optava-se, assim, por uma planificação flexível, ajustando-a ou alterando-a conforme os acontecimentos (Rivilla & Mata, 2009). O tempo era gerido por forma a

promover momentos em grande grupo, pequenos grupos, pares e individuais, já que cada um potencia aprendizagens distintas (Lopes da Silva et al., 2016).

Em termos das interações, sendo um ponto fulcral no desenvolvimento das crianças e no ambiente pedagógico, é relevante analisar cinco aspetos, as interações entre crianças, entre crianças e adulto, entre a equipa educativa e as famílias, entre os profissionais dessa equipa e com a comunidade. As crianças apresentavam boas interações entre si e com o grupo da outra sala do JI. Com os adultos mantinham uma relação afetuosa, de confiança e respeito. Existia um clima de cooperação entre a equipa educativa e as famílias, havendo reuniões (in)formais e algumas atividades em que estes participavam. A equipa educativa mantinha uma relação colaborativa, partilhando estratégias e dúvidas, escutando-se e valorizando-se, o que resultava em vários momentos conjuntos entre os grupos do JI. A comunidade estava também presente, nomeadamente através de iniciativas da Câmara Municipal do local.

Durante o período de PES foi adotada uma postura de observação contínua e de reflexão para um melhor conhecimento no ato de agir (Korthagen, 2012). A reflexão ocorreu em momentos diferentes, na ação, durante a prática, sobre a ação, revendo-a posteriormente, e sobre a reflexão na ação, olhando retrospectivamente (Oliveira & Serrazina, 2002). Esta reflexão foi realizada a nível individual e colaborativo, entendendo o processo de formação como uma construção conjunta, como ressaltado ao longo deste documento.

1.2. Ambiente Educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB, tal como apresentado no primeiro capítulo, é um nível educativo obrigatório que objetiva o desenvolvimento das capacidades das crianças, construindo valores morais e de solidariedade social.

O estágio realizado nesta valência decorreu com um grupo de crianças a frequentar o 3.º ano de escolaridade, formando a turma 3.ºB da instituição. O grupo era constituído por 27 elementos, 13 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. No entanto, um desses rapazes, H., integrou a turma apenas no 3.º período, a 9 de abril, vindo de Angola em condições familiares disfuncionais,

residindo numa instituição com dois irmãos. A sua adaptação foi vivenciada durante a PES, contemplada nas aulas dinamizadas e integrada num projeto de intervenção desenvolvido, como se apresenta no terceiro capítulo. Apesar deste total de crianças, apenas 24 frequentavam o ensino regular. Três crianças, do sexo feminino, frequentavam diariamente a UAEM, uma unidade de apoio apresentada aquando da caracterização da instituição, pois sofriam de síndromes que as condicionavam de múltiplas formas. Uma das crianças estava diagnosticada com as síndromes de Phelan-Dermid, de Cat-Eye e de Digeorge, provocando várias alterações hormonais e neurológicas. Alterações desta natureza estavam também presentes nas duas restantes crianças, apesar de sofrerem de diferentes síndromes. Uma criança tinha uma dileção no braço longo de um dos cromossomas do par 2, e a outra sofria de uma síndrome degenerativa, Ohtahara, afetando as suas funções digestivas e musculares.

No ensino regular, entre as 24 crianças, existia um elemento referenciado com NEE. Esta criança, T., apresentava discalculia, dificuldades de articulação, sendo acompanhado em Terapia da Fala, e hiperatividade com défice de atenção, estando medicado. Por estas razões, T. tinha um PEI no qual constavam estratégias a ter durante as aulas, consideradas na prática desenvolvida, nas provas e critérios de avaliação e na sua posição na sala, estando na primeira fila, junto à secretária da docente. Existia ainda outro fator significativo na sua vida, um processo de adoção aos 5 anos, tendo sido afastada do irmão mais velho com quem tinha uma forte ligação, o seu protetor antes e após terem sido abandonados pela progenitora, algo que marcava a sua infância e que, por vezes, se tornava motivo de discriminação e forma de insulto em momentos de conflito. Este fator foi considerado durante a PES, promovendo a sua interação e a aprendizagem cooperativa, algo que rejeitava em forma de autodefesa. Existia outra criança com hiperatividade com défice de atenção e dislexia, dificuldades integradas para serem superadas pela construção de competências, apesar de não estar sinalizado com NEE.

A turma era composta por crianças de 8 e 9 anos, à exceção de H., com 10, e de um elemento com 13 anos pertencente à UAEM. Todas tinham o português como língua materna, no entanto cinco crianças possuíam dupla nacionalidade – sendo a nacionalidade portuguesa comum, duas crianças eram também brasileiras, expressando-se oralmente com o português do Brasil, uma espanhola, uma ucraniana e uma angolana. As crianças estavam inseridas em

contextos familiares estáveis, à exceção de H. conforme apresentado. Ainda assim, entre estes e além de T. com um passado complicado, também outra criança, Rb., passara por um processo de divórcio atribulado com um passado de violência doméstica. Ao nível socioeconómico não existiam discrepâncias acentuadas, a maioria não usufruía de escalão de subsídio escolar e eram poucos os casos de desemprego. As habilitações literárias dos familiares diferiam entre o 2.º CEB e o ensino superior, sendo este último grau e o ensino secundário em maior número. Mais de metade das crianças tinham irmãos, em 7 casos mais velhos e em 5 casos mais novos, existindo ainda duas crianças com ambas as situações.

Grande parte das crianças estava juntas desde o 1.º ano de escolaridade, sendo que algumas iniciaram o seu percurso educativo em conjunto na EPE. Existiam, no entanto, quatro novos elementos nesse ano letivo, dois integraram a turma no seu início, um no final do 1.º período, Ptr., e H., no 3.º período. Com este fator, estavam ainda a construir relações de amizade, tendo sido notória no caso de dois elementos dificuldades nas interações, consideradas e ultrapassadas ao longo da PES.

Sendo cada criança única, esta era uma turma bastante heterogénea. No entanto, existiam interesses e necessidades comuns. Entre os interesses, destacava-se o gosto pela tecnologia, pelos vídeos e pela música, mobilizados na PES. Além destes, no caso dos rapazes, essencialmente, existia um gosto pelo desporto, futebol principalmente, e por coleções de cromos. No caso das raparigas, os seus interesses passavam, no geral, pela dança. Um interesse comum na turma consistia na leitura, conhecendo e gostando de conhecer vários livros, autores e ilustradores. Ao nível das necessidades e dificuldades, eram notórios conflitos entre as crianças, partindo para a violência verbal e física. Sendo este um problema que se foi agravando durante a PES, apesar das estratégias adotadas, foi dinamizado um projeto de intervenção centrando-se, no seu final, no *bullying*, sensibilizando as crianças e combatendo as atitudes de desrespeito no grupo, conforme se apresenta no terceiro capítulo.

Direcionadas para as áreas curriculares, a dificuldade mais comum dizia respeito à escrita, cometendo erros ortográficos. Sendo um grupo dinâmico e participativo, por vezes as regras de sala de aula eram esquecidas, existindo conversas paralelas em momentos mais expositivos, desrespeito pela vez do outro em conversar, causando ruído e uma certa confusão, atitudes colmatadas

com diferentes estratégias na ação educativa, como evidencia o seguinte capítulo.

Pelas suas diferenças, também os ritmos de aprendizagem eram distintos, constando-se essa disparidade no tempo de resolução de tarefas individuais. Percecionado o desgosto das crianças ao serem orientadas para realizarem mais tarefas semelhantes ou para esperarem aquando do término de tarefas antes do tempo previsto, construiu-se um recurso pedagógico para responder a estas situações. Intitulado de “Envelopes Misteriosos”, este recurso é apresentado no próximo capítulo.

As interações e relações entre as crianças da turma constituem um aspeto determinante para o ambiente educativo, como frisa Morgado (1999). No grupo, todas interagiam entre si, apesar de existirem conflitos que nem sempre conseguiam resolver autonomamente. No entanto, nem todos os elementos mantinham boas relações, existindo casos de difícil socialização, entrando em desacordo e discussão, não aceitando as opiniões contrárias e partindo para a agressão, essencialmente em momentos de brincadeira espontânea, no espaço exterior, aspetos integrados nas aulas dinamizadas e no projeto de intervenção. Não só as relações entre as crianças são fundamentais, como as destas com o docente (Ferreira & Santos, 1994; Morgado, 1999). Acompanhando o grupo pelo terceiro ano consecutivo, era notória a relação apoiante e de segurança (Cadima, Leal, & Cancela, 2011), ou seja, de confiança, respeito e cooperação, existindo momentos de confidências, brincadeiras, carinhos e atenção ao longo do dia e do processo de aprendizagem.

A sala de aula onde passavam grande parte dos seus dias era um espaço amplo, colorido e preenchido de materiais desde a porta até ao último recanto, tornando-o apelativo, alegre e acolhedor, na perspetiva do espaço e da sua organização como uma estrutura de oportunidades, na designação de Zabalza (1992). As paredes eram preenchidas por recursos significativos e remetentes para conteúdos de aprendizagem, não só desse ano, como dos anteriores. No centro estavam dispostas as cadeiras e as mesas de trabalho, organizadas em quatro filas horizontais, paralelas, orientadas para a frente da sala, local onde estavam os quadros e, na maioria das vezes, a docente e orientadora cooperante. A primeira fila era composta por quatro mesas, enquanto as três restantes filas tinham três mesas. Todas estas eram para duas pessoas, no

entanto, algumas estavam ocupadas apenas por uma criança, por opção de gestão e orientação do espaço e do grupo.

Uma característica da organização do espaço da sala consistia na identificação escrita dos materiais e locais, estando etiquetados com o respetivo nome. Tratava-se de um recurso realizado no 1.º ano de escolaridade para a aprendizagem da leitura e escrita, permanecendo na sala por lhe ser significativo. Na parede onde estavam os quadros, o de escrita e o interativo, eram expostos vários materiais, como esquemas e tabelas síntese de conceitos matemáticos, uma roda dos alimentos em três dimensões, um quadro com a data e o tempo e imagens legendadas, referentes ao período de aprendizagem das letras no 1.º ano. Do lado direito das crianças, seguindo como referência a sua orientação durante as aulas, estava uma parede com um relógio e cabides. Nessa parede eram afixados trabalhos construídos pelas crianças, sendo uma forma de síntese de conceitos aprendidos, local onde foi colocado o “Mural de Gente Especial”, recurso construído no âmbito do projeto de intervenção, explanado no capítulo seguinte. Neste local encontrava-se também um lavatório e várias gavetas individuais de arrumação de materiais. Cada criança tinha a sua gaveta onde colocava os seus materiais, essencialmente aqueles que não eram necessários sistematicamente, como os de desenho e pintura.

Na sala estavam disponíveis obras de literatura para a infância, algumas dispostas num armário e outras expostas em prateleiras. No armário existiam outros materiais, como folhas, materiais do âmbito de trabalhos manuais, entre outros que aí iam sendo guardados. Numa das estantes, junto com a prateleira dos livros, existiam recursos lúdicos, como puzzles e jogos didáticos, materiais diversos, alguns de desperdício, utilizados para a Expressão e Educação Plástica, os manuais escolares e dossiês onde estavam armazenados documentos da turma. Na outra estante, cada uma de um lado do armário, estavam dispostos dossiês individuais de cada elemento com os seus trabalhos, os cadernos diários e manuais escolares. Todos estes materiais estavam junto à parede de trás, uma parede colorida, com uma pintura de elementos da natureza, onde se via um grande arco-íris, uma grande árvore sorridente e flores num jardim. Como descrito, o ambiente da sala além de primar pela cor e pelo sentido estético, proporcionava um clima acolhedor, de bem-estar e aconchego, fundamental pois a organização do espaço comunica as intenções, expectativas, aprendizagens, relações e interações vividas (Forneiro, 2008).

A parede orientada à esquerda das crianças era, na sua maioria, uma grande janela de vidro, permitindo luz natural na sala, com cortinas para o seu controlo. Também nessa parede estavam expostas as letras do alfabeto, na sua escrita manuscrita e impressa, maiúscula e minúscula, e os algarismos, recursos do 1.º ano de escolaridade que não foram retirados.

Existia ainda um computador, na secretária da orientadora cooperante, no recanto entre a parede da frente e a parede da janela, ficando junto às crianças da primeira fila, aí sentadas estrategicamente por apresentarem dificuldades e necessitarem de um maior apoio e atenção.

Como documento de gestão do tempo e das rotinas, existia um horário semanal. As aulas começavam pelas 9h e terminavam às 15h30min, com exceção da quarta-feira em que se prolongavam até às 17h30min para a aula de inglês, com um intervalo de uma hora às 15h30min. Durante a manhã existia um intervalo de 30 minutos às 10h, reiniciando depois as atividades letivas que voltavam a pausar pelas 12h30min, hora de almoço que findava às 14h. A distribuição de carga horária pelas diferentes unidades curriculares estava organizada da seguinte forma: de segunda-feira a quinta-feira as manhãs eram compostas por 90 minutos de Matemática e 90 minutos de Português; as manhãs de sexta-feira eram preenchidas por 45 minutos de Matemática, 90 minutos de Português organizados antes e após o intervalo e 45 minutos de Expressões, voltando a ter o mesmo tempo desta última ao início da tarde; as tardes de segunda-feira, terça-feira e quinta-feira consistiam em 45 minutos de Estudo do Meio e o mesmo tempo para Expressões; à quarta-feira durante a tarde as crianças tinham 90 minutos de Apoio ao Estudo e 45 minutos de inglês, voltando a ter esta aula, com o mesmo tempo, na tarde de sexta-feira.

Apesar da existência deste documento, a gestão do tempo era flexível de acordo com as motivações das crianças e da docente, como preconiza Diogo (2010). À terça-feira de manhã, nos últimos 30 minutos, não contemplados no horário com a referente atividade, a turma envolvia-se no Projeto Music'art, financiado pelos encarregados de educação. Este, comum e referenciado na EPE, consistia na ida de um professor de música à sala, cantando e tocando canções construídas de forma significativa para as crianças, abordando temas do seu interesse, histórias contadas ou conteúdos de aprendizagem.

Apenas duas crianças frequentavam o CAF e as AEC da instituição - a Atividade Física e Desportiva (à terça-feira e quinta-feira) e a Ligação

Educação Meio (à segunda-feira). Após o horário letivo, metade das crianças ocupavam o seu tempo em Centros de Estudo e espaços de Atividades de Tempos Livres, locais onde tinham, essencialmente, apoio nas suas tarefas escolares.

A PES em 1.º CEB, tal como na EPE, consistiu num período reflexivo, sustentado na observação, como demonstra a contextualização descrita, para o conhecimento do grupo, essencial para uma prática transformadora, didática e criativa, como sugere Vieira (2006). Esta observação foi seguida de momentos de planificação, ação e reflexão, privilegiando uma postura investigativa.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação, cerne do desenvolvimento humano, segue as transformações da vivência social na necessidade de acompanhar a sociedade, na função de dar respostas às suas exigências, no risco e na dubiedade de se renovar para possibilitar a inovação. Assim, é necessária uma “escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria” (Alarcão, 2001, p. 11). A investigação educativa, forma de interpretação, descoberta e mudança, proporciona essa reestruturação sendo fundamental que o docente assuma o papel de investigador, capaz de recolher e organizar a informação, adaptando-se continuamente a cada situação (Estrela, 1994). No entanto, investigar não é sinónimo perfeito de procurar, pois apesar de investigação envolver procura, nem toda a procura é investigação.

Investigação envolve um processo sistemático no qual haja reflexão e problematização que conduza à evolução (Coutinho, 2013). De acordo com Bogdan e Biklen (2013), consiste na atitude dos investigadores, desenvolvendo as suas perspetivas, atribuindo-lhe a função de instrumento de mudança social. Com a investigação educativa, diferente das outras áreas, não se espera apenas construir novos conhecimentos, mas promover um aperfeiçoamento na ação no processo de educação, melhorando as suas competências, os seus conhecimentos, mas também as suas atitudes e os seus comportamentos, alterando o que sabe e o que é (Moreira, 2005; Sacristán & Gómez, 2008).

Entre os diferentes paradigmas, metodologias e métodos de investigação, a Investigação-Ação (IA) surge como metodologia mista, com características singulares, distante do paradigma positivista pelo excesso de objetivismo e neutralidade, e do paradigma interpretativo pelo subjetivismo (Coutinho, 2013). Não há uma só definição para IA, no entanto, com o contributo de diferentes autores, pode ser definida como uma forma de estudo social num processo reflexivo e colaborativo com intenção de melhoria, a transformação com significado através de, como a designação assim o diz, investigação (envolvendo compreensão) e ação (envolvendo mudança), tendo valores comuns ao paradigma sociocrítico (Máximo-Esteves, 2008; Fagundes, 2016).

O processo de IA é composto por fases que se desenvolvem de forma contínua e dinâmica numa espiral de ciclos – observação, momento de sentir e experimentar um problema, planificação, imaginando a sua solução, ação, colocando a solução planeada em prática, e reflexão, avaliando os resultados e modificando essa prática de acordo com o observado, pretendendo melhorias (Latorre, 2008). Todas as fases foram seguidas durante a PES e repetidas ciclicamente, de modo a alcançar a transformação (Vieira et al., 2013), sendo a observação e a reflexão transversais a todo o processo. Deu-se uma observação cuidada e pensada continuamente refletindo sobre os dados sustentadores das planificações colocadas à posteriori em ação, dados recolhidos e registados em diferentes tipos de instrumentos, como se apresenta de seguida.

As planificações construídas gradativamente, tal como a prática, tinham por base os dados observados, contemplando interesses e necessidades das crianças, bem como as aprendizagens construídas para a projeção de atividades contextualizadas. As planificações de EPE, construídas em par pedagógico, estavam estruturadas de forma a evidenciar as necessidades e interesses do grupo, sustentadores dos objetivos de aprendizagem definidos, seguindo-se os momentos estruturados para cada dia, e, por fim, a organização do ambiente educativo com base nas decisões pedagógicas tomadas. As planificações de 1.º CEB, em par pedagógico ou individualmente, iniciavam-se com uma contextualização, apresentando as informações observadas e a justificação das atividades apresentadas depois no percurso didático, sendo ainda antecedidas pela contextualização curricular e por um mapa de articulação onde se vislumbrava, em esquema, a planificação.

Após a ação, seguia-se a reflexão, sendo que esta, transversal, se realizava em três níveis, antes, durante e após a ação, como se apresenta adiante de umas das suas singularidades (Oliveira & Serrazina, 2002). De facto, a IA tem particularidades diferenciadoras, sendo situacional – concentra-se num problema contextualizado, participativa e colaborativa – envolve o investigador e restantes sujeitos, interventiva – envolve intervenção, cíclica – processa-se em espirais de ciclos, e autoavaliativa – procura melhorias no trabalho e no investigador (Latorre, 2008; Coutinho et al., 2009; Coutinho, 2013). Assim, deu-se um trabalho colaborativo entre par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais.

O carácter autoavaliativo remete para a reflexão, constante ao longo da PES. Como tal, e já afirmado, a reflexão procedeu-se nos seus três níveis. A reflexão antes da ação acontecia aquando da construção das planificações, consistindo na consideração das necessidades e interesses das crianças, de modo a dar-lhes resposta. Assim, a contextualização e justificação das atividades realizou-se tendo por base os dados observados, refletidos para a sua integração nas planificações. Também na construção de guiões de pré-observação acontecia este nível de reflexão, antecipando acontecimentos, prevendo o desenvolver da ação para a sua melhor dinamização. Ainda assim, pesar de serem construídos apenas para os dias de observação em contexto, a reflexão antes da ação era constante em todas as atividades projetadas. Aquando da prática, a reflexão na ação possibilitava a readaptação e reajuste considerando as situações imprevistas que surgiam e a dinâmica vivenciada, promovendo a melhoria do processo de aprendizagem. Seguidas as dinamizações, a reflexão após a ação acontecia autonomamente, mas também colaborativamente, pois além das considerações registadas no diário de formação, existiram reflexões informais diariamente, e formais semanalmente com as orientadoras cooperantes. Aquando das observações em contexto, estas eram seguidas de reuniões com as supervisoras institucionais, existindo seminários ao longo do ano letivo. Ainda no âmbito da reflexão após a ação, foram construídas narrativas, três em EPE, e duas no 1.º CEB, constituindo “um processo-produto situado e único, revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem” (Vieira, 2005, p. 118).

Segundo Coutinho (2013), o essencial da IA está na exploração reflexiva que se faz da prática. Como tal, assumiu-se a posição de docente reflexivo, uma

posição em que se pensa sobre si mesmo por forma a continuar a formação para ser capaz de organizar contextos de aprendizagem, melhorar estratégias e adequar a prática educativa ao grupo-alvo criando ambientes estimulantes e desafiadores. Foi assumida uma atitude que exigiu a capacidade de ser responsável, crítico e exigente na prática educativa (Alarcão, 2001).

No que concerne ao método de investigação e recolha de dados, a IA coloca o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção, combinando métodos qualitativos e quantitativos, pois o ponto fulcral não se traduz na escolha entre pesquisa qualitativa ou quantitativa, mas sim na melhor forma de compreender e avançar para uma melhoria. (Bogdan & Biklen, 2013; Günther, 2006). Assim, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados variam com a própria investigação. No entanto, existem três categorias, as que se baseiam na observação, na conversação e as de análise de documentos (Coutinho, 2013), sendo que todas foram utilizadas.

A observação foi fulcral, pois “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Só deste modo, sabendo observar e problematizar se é capaz de intervir de modo fundamentado. Realizou-se uma observação participante, de acordo com Estrela (1994), pois além de observar havia interação ativa na vida dos grupos. Segundo o mesmo autor, a observação é um dos pilares da formação de docentes, permitindo compreender reações das crianças, problematizar e resolver situações, recolher, organizar e interpretar informações e assumir uma atitude crítica e reflexiva. Possibilita, assim, a caracterização do contexto educativo e, conseqüentemente, a adequação de estratégias.

Um dos instrumentos mais utilizados para registo dos dados de observação foi o diário de formação, um registo escrito diariamente, que além do lado descritivo contém “o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o [docente-investigador]” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Foram ainda utilizados registos fotográficos, documentos com informação visual sem perda de informação. Também se analisaram os documentos das crianças, uma vez que permitem observar a sua evolução em certas dimensões, “indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Além destes, no 1.º CEB, construiu-se, em par pedagógico, uma grelha de

observação do contexto facilitando a recolha de dados, e, individualmente, grelhas de avaliação formativas das crianças para registo das aprendizagens.

São metas da IA no contexto educativo compreender a prática, melhorando-a, articulando investigação, ação e formação (Coutinho et al., 2009). Esta é a metodologia mais completa para o docente-investigador, para responder a exigências da educação, permitindo encontrar novas estratégias (Coutinho, 2013). No decorrer da PES foi contemplado o propósito final com “um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, p. 43). Dada a sua complexidade e o enriquecimento produzido na formação contínua, “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho et al., 2009, p. 376). Não se trata apenas de investigar um determinado objeto/situação, mas de construção de conhecimentos, aprendizagens, de evolução e inovação, num culminar de transformação.

3. SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS CONTEXTOS EDUCATIVOS

A EPE e o 1.º CEB são dois níveis educativos interligados, ainda assim, cada um possui características inerentes e específicas, individualizando-os em aspetos do ambiente educativo. No entanto, como frisa Formosinho (2016), em ambas as valências existe a monodocência, com docentes de crianças e não de uma área curricular, o que requer uma maior sensibilidade e atenção. Com base no experienciado, constataram-se similitudes e contrastes referentes à organização do espaço e do tempo, aos materiais e às interações estabelecidas.

As salas onde decorreram as ações pedagógicas diferem na organização do espaço, tendo a EPE uma configuração propícia a um trabalho mais colaborativo e espontâneo, e o 1.º CEB, pela disposição das mesas, uma educação orientada para o docente e de cariz maioritariamente individual. Este foi um dos aspetos que se tentou colmatar na PES, privilegiando a aprendizagem cooperativa, como espelhado no capítulo seguinte. O mesmo acontece com grande parte dos materiais, em que na EPE eram coletivos e no

1.º CEB eram individuais - cada criança tem o seu material. Ainda assim, ambos eram espaços preenchidos, coloridos e acolhedores, com brinquedos, jogos educativos e livros para a infância. No entanto, enquanto que na EPE estes eram utilizados espontaneamente, dependendo sobretudo da vontade da criança, no 1.º CEB o seu uso estava mais condicionado por uma planificação construída pelo docente, ficando, normalmente, para os momentos de pausa das atividades de aula.

Esta última constatação conduz às diferenças na organização e gestão do tempo. Em ambas as valências existia um horário basilar na rotina, com o mesmo tempo de intervalo e de almoço, iniciando e terminando o dia pelas mesmas horas. Diferiam, no entanto, na gestão, o do 1.º CEB estava organizado pelas diferentes áreas curriculares, o que não acontecia na EPE. No entanto, nos dois casos existia, por parte dos docentes, uma flexibilidade que contrariava o documento de referência, alterando-o e contornando-o de acordo com os objetivos, fossem das crianças e/ou do adulto, e do tempo que os educandos necessitassem para a realização das tarefas, respeitando-os.

Por fim, remetendo para as interações, este era o aspeto onde existiam menos contrastes, pois apesar de a EPE ser mais propícia à socialização e interações, também no 1.º CEB existiam momentos colaborativos e de ajuda entre crianças, ainda que de modo menos livre e regrado, pelo ensino formal que neste nível exercia influência. As interações entre crianças e docente assemelhavam-se nos dois contextos pela segurança, pelo respeito e pela confiança que mantinham entre si, acreditando mutuamente nas suas capacidades, observando-se como seres competentes, membros de uma equipa para o sucesso educativo e desenvolvimento. Esta interação semelhante entre docente e criança contraria a visão clássica da EPE como nível de afetos e de 1.º CEB como nível de obrigações, doloroso e penoso (Roldão, 2001).

Apesar das características distintivas, os contextos assemelhavam-se no respeito por cada criança, considerando interesses e necessidades, objetivando o seu desenvolvimento nas diversas vertentes (Antunes, 2001). Todas as características exigiram uma postura indagadora, entendendo a prática reflexiva e investigativa como forma de aceitar a incerteza da educação, substituindo a necessidade de respostas, pela necessidade de levantar questões (Paiva, Barbosa, & Fernandes, 2006). A formação pela ação é refletida no capítulo seguinte, na intenção de evidenciar as aprendizagens desenvolvidas.

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

“Educar é uma tarefa que não se reduz apenas a instruir, a transmitir informações, mas a criar condições para que o ser humano possa progredir” (Antunes, 2001, p. 142).

Após a apresentação de referenciais teóricos, conceituais e legais bem como a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação utilizada, segue-se a descrição acompanhada de análise e de reflexão de algumas das atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica. A PES foi um processo de estágio com uma prática autocrítica utilizando como instrumento primordial a reflexão para desafio das ideologias comuns, transformação e desenvolvimento profissional (Vieira, 2005).

Entre as atividades realizadas são abordadas as que se revelaram mais significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional nesta que é a formação inicial, bem como para o desenvolvimento das crianças. Sendo a primeira fase da construção de uma identidade profissional, evoluindo futuramente ao longo da carreira docente, será também referenciada a pertinência do trabalho colaborativo no decorrer da PES. Esta pertinência deve-se ao facto da construção identitária não se realizar de forma isolada e solitária, sendo influenciada pelo contexto organizacional e pelos processos de socialização (Marta & Lopes, 2012a, 2012b).

A análise e reflexão das ações desenvolvidas retomam conceitos e perspectivas presentes nos capítulos anteriores, articulando a prática, o que se faz, a teoria, como se compreende o que se faz, e a ética da prática, o porquê de se fazer o que se faz, integrando pensamento, ação, emoção e desenvolvimento profissional e pessoal (Moreira, 2005). Através do quadro teórico e legal, bem como dos dados recolhidos pela observação e IA, a reflexão da prática pedagógica encontra-se neste presente capítulo entendendo a indagação na educação como uma forma de aprendizagem e de orientação da ação e a

incerteza como motor para a transformação (Moreira, 2005; Vieira, 2005; Máximo-Esteves, 2008; Ribeiro & Moreira, 2007).

De forma a facilitar a leitura do capítulo, procede-se a uma organização na qual surge em primeiro lugar a apresentação e discussão das ações realizadas e aprendizagens construídas na EPE, seguindo-se as remetentes para o 1.º CEB.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES realizada no contexto de EPE permitiu a mobilização e a construção de saberes, desenvolvendo uma atitude profissional reflexiva, investigativa e crítica. Através da articulação de pressupostos teóricos construídos previamente e reconstruídos durante a prática com a ação pedagógica, integrando essas duas componentes, foi fomentada a capacidade de decisão e de adaptação à realidade, transformando-a com base nas crenças e conhecimentos pedagógicos (Moreira, 2005).

Sendo a EPE, de acordo com a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro e as autoras Marta e Lopes (2012a), a primeira fase da educação básica construindo e fortalecendo o desenvolvimento individual e social numa sociedade que é, cada vez mais, complexa e globalizada, foi necessária uma permanente observação e reflexão, problematizando a realidade e construindo hipóteses (Estrela, 1994), para uma organização do ambiente educativo propícia às necessidades e interesses do grupo. Estes, os interesses e as necessidades do grupo, foram conducentes ao longo da prática educativa, dando continuidade à sua curiosidade e desejo de aprender (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b). Considerando-os a base de todas as planificações, foi estabelecido como objetivo o desenvolvimento das capacidades das crianças, a construção de ferramentas que lhes permitissem ultrapassar as suas dificuldades e a valorização dos seus interesses proporcionando momentos do seu agrado e de bem-estar. Assim, todas as planificações tiveram em ponderação estes aspetos, considerando-os a base para a construção de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Os primeiros dias no JI incidiram numa observação cuidada para conhecer o grupo e para estabelecer interações com as crianças, construindo relações individuais, fundamentais pela sensação de segurança e pelo sentimento de valorização por parte do outro, como assim o indicam o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto e Lopes da Silva et al. (2016). Este conhecimento inicial do grupo, da organização do espaço, do tempo, dos materiais e das interações estabelecidas evidenciado no capítulo anterior, foi imprescindível para o início e evolução de práticas pedagógicas apropriadas e de qualidade (Zabalza, 2001b).

Tendo por base a MTP, desenvolveu-se um projeto a partir de uma questão colocada pela mestranda, sem prever o que se seguiria a esta, discussão e curiosidade. A sua realização permitiu a construção de múltiplos saberes, integrando a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação, bem como o Conhecimento do Mundo. Como será destacado ao longo deste capítulo, o seu processo e progresso possibilitaram, pelos momentos integrados, o desenvolvimento do espírito crítico, criativo e democrático da criança como objetiva a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

A sua origem ocorreu durante uma atividade posterior a um momento com o livro “A Joanhinha Mal-Humorada” de Eric Carle, no qual as personagens correspondem a diferentes animais. Tendo em conta o interesse pela vida dos animais, em grande grupo, foram apresentados vídeos selecionados previamente, elucidativos dos seus comportamentos e características em habitat natural, recorrendo ao computador como um sistema de representação visual do mundo (Amante, 2008). Na visualização do vídeo sobre pardais, a mestranda proferiu em tom de desafio, mas com a intenção de perceber a atenção das crianças, que aqueles pardais podiam partir os dentes ao comerem sementes. De imediato, algumas crianças reagiram demonstrando uma certa perplexidade pelo que havia sido dito. Estimulando a situação e o seu pensamento (Lopes da Silva et al., 2016), insistiu, questionando se os pardais e os outros pássaros tinham dentes. Desta questão começou uma discussão por alguns elementos acreditarem que sim e outros afirmarem que não, sendo esta a situação desencadeadora (Vasconcelos, 2012). Surgiu, assim, de forma casual e não programada, o problema que viria a ser título e principal questão de investigação, “Os Pássaros Têm Dentes?”.

A questão foi retomada no dia seguinte, alterando a planificação previamente construída, pela sua característica de flexibilidade, ajustando-a de

acordo com os acontecimentos e as circunstâncias (Diogo, 2010), considerando oportuno dar continuidade a esta curiosidade. O momento corresponde à Fase I da MTP, explanada juntamente com as restantes no primeiro capítulo. Foi definido o problema e iniciada a construção de uma teia com as principais questões que sustentaram o projeto e as perceções das crianças sobre o assunto, denominadas como “O que sei...”. Foram várias as reações positivas do grupo, demonstrando-se motivados e evidenciando terem encaminhado o tema para as suas casas, partilhando com os familiares e pedindo-lhes para reverem os vídeos, envolvendo-os e reafirmando aspetos teóricos nos quais a criança é “mediadora entre a escola e a família” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

Aquando a planificação do trabalho, Fase II, foi terminada a teia iniciada previamente, registando o que queriam descobrir, o que gostariam de fazer e quais os recursos que utilizariam para procurar as informações que permitissem responder às suas curiosidades e ao problema basilar, desenvolvendo competências de planificação, de organização de forma refletida do que seria a ação, e demonstrando, no caso do adulto, valorizar as ideias e querer do grupo (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011b).

A execução do projeto, Fase III, decorreu a longo prazo com a realização de múltiplas atividades projetadas colaborativamente que permitiram responder aos interesses e curiosidades evidenciados. Entre as várias, a título de exemplo, apresentam-se algumas das mais significativas: a descoberta do conceito de ave; os momentos com o Saco das Curiosidades; o “Conto-te um Conto” através de um teatro de sombras seguido do reconto “Tudo em Ordem”; a construção d’ “O Livro das Aves”; a lengalenga “A minha galinha”; a construção de uma galinha, de um ninho e de um ovo; o jogo “Peça a Peça”; a leitura do livro “Pinguim” recontando-a através do jogo dramático. Apesar das muitas atividades, apenas algumas serão explanadas pela impossibilidade de dar a conhecer cada uma de forma perceptível e explícita a todos os seus níveis.

Um dos interesses consistia em conhecer diferentes aves, a sua alimentação e os países onde existiam. Para dar resposta a estas curiosidades realizaram-se várias atividades e construíram-se alguns recursos, significativos de serem apresentados. Estes eram autonomamente utilizados pelas crianças para consultarem o registo das suas aprendizagens e para a sua divulgação, nomeadamente aquando da chegada de um novo elemento ao grupo, como

explicado no segundo capítulo, recorrendo a estes materiais para a sua integração no projeto. O primeiro a ser construído, basilar para o avanço e construção de diferentes aprendizagens, consistiu num cartaz com a definição de ave, um conceito desconhecido e referenciado como uma das questões a que gostariam de obter resposta. Considerando as crianças como aprendentes e agentes ativos no seu processo de construção de aprendizagens, procurando, reinterpretando e apropriando-se dos conhecimentos (Gambôa, 2011), foi sua responsabilidade formular a definição, recorrendo a livros de imagens, não-literários. Tendo em conta que na elaboração da teia inicial os livros foram os últimos recursos mencionados – o pensamento inicial centrou-se em recursos tecnológicos – a seleção destes deu-se para promoção do uso do livro, de vários géneros e funcionalidades, suscitando o seu gosto e recolocando-os na Área da Biblioteca, pois estavam guardados num armário, promovendo as experiências que se podem realizar neste espaço, pouco visitado como aclarado no capítulo anterior. Também a consciencialização de que, além dos recursos tecnológicos e da sua pertinência, os livros são fonte de conhecimento (Martins & Calçada, 2014).

Organizadas em dois grupos, através da observação das imagens, as crianças identificaram características físicas nas aves que não estavam presentes na sua totalidade nos restantes animais. As suas conclusões foram partilhadas em grande grupo, promovendo a tomada de consciência de si como aprendente, contando o que haviam observado e deduzido, refletindo, pois, “dizer o fazer é um espaço de reflexão” (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011b, p. 82). As mesmas foram registadas construindo o cartaz recorrendo a imagens das suas características físicas, à exceção das penas que, por sugestão do grupo, se registaram com penas reais e artificiais tornando-o não só visual, mas também sensorial. Começaram por colocar penas artificiais por ser um material presente na sala, acrescentando penas verdadeiras que recolhiam no exterior da instituição ou em passeios com a família, envolvendo-os no projeto. O cartaz foi colocado numa parede de modo a ser visível e facilmente consultado, deixando de ser procurado ao longo do tempo por se apropriarem das informações sem necessitarem da sua revisão, validando esta atividade como significativa na construção de conhecimentos (Moreira, 2005).

O Saco das Curiosidades foi outro recurso, este levado pelo o par pedagógico, que originou um momento diário nas atividades, solicitado pelas

crianças quando tardava (M.: “Hoje ainda não fizemos o jogo do Saco [das Curiosidades]”). Neste, obtinham informações sobre uma determinada ave, entre as quais remetendo para a sua alimentação, altura e país, escritas em pequenos papéis enrolados e atados com uma fita. Em grande grupo, no tapete da Área de Acolhimento, cada criança retirava um desses papéis que era lido em voz alta. O pequeno ato de retirar a fita, foi, apesar da sua simplicidade, um desafio para algumas crianças e, intencionalmente, para G. na intenção de o envolver numa ação que fomentasse o uso das duas mãos. Com uma atitude de respeito pelo tempo de que necessitava para o fazer autonomamente (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a; 2008b), a criança conseguiu sempre concluir esta pequena ação, mostrando e percebendo ser capaz, esforçando-se por conseguir tal como os seus pares, motivada por descobrir a informação que aí viria, pedindo recorrentemente para participar.

Além das informações escritas, observavam-se imagens impressas que ilustravam as curiosidades. Recorrendo às TIC, entendendo-as como uma forma de abordar e explorar diferentes saberes (Marta, 2017), apresentavam-se vídeos e ficheiros áudio que demonstravam alguns dos comportamentos e características, permitindo contactar com o que ouviam ler, possibilitando uma melhor perceção do concreto na sua relação com a realidade (Amante, 2008), e não apenas com informações abstratas. A utilização das TIC ocorreu com intencionalidade pedagógica e não como forma de entreter, considerando que “a adesão à novidade pela novidade destrói o pensamento pedagógico” (Nóvoa, 2008, p. 11). Construíram-se diversos conhecimentos, nomeadamente na área da biologia, desenvolvendo a sua linguagem oral, comentando o que haviam observado, sendo as TIC impulsionadoras de maior envolvimento das crianças (Marta, 2017). Com a descoberta das aves, conversando sobre estas, foi também fomentado o respeito pela natureza, pelos animais, promovendo uma consciência ambiental com base no conhecimento. Ao serem abordados conceitos como a extinção, as crianças manifestavam a sua preocupação (Crl.: “O meu pai disse que os pássaros não são para estar em gaiolas, eles são livres”) e a sua tristeza (M.: “É injusto os homens apanharem pássaros porque os pássaros não apanham homens”).

O número de curiosidades não era constante, variava com a intenção de desenvolver o conceito de número, pois de cada vez que uma criança retirava um papel, efetuava-se uma contagem decrescente informando quantos iam

sendo retirados e quantos restavam, realizando operações de subtração. Sendo esta uma operação elementar exigente de abstração e reversibilidade, competências características de idades superiores (Barros & Palhares, 1997; Castro & Rodrigues, 2008), introduziu-se subtilmente e neste caso concreto por se relacionar com uma situação significativa, recorrendo a objetos para os manipularem ao efetuarem as operações (Brandão, Almeida, & Maia, 2012).

Ainda no âmbito do raciocínio matemático, um dos registos envolveu o conceito de medida e a compreensão de atributos mensuráveis (Mendes & Delgado, 2008), a altura. As crianças construíram um material onde representaram as alturas das aves, uma vez que confundiam unidades de medida, a altura e o peso, “medir” e “pesar”. Recorrendo a papel de cenário com 2,50 metros disposto junto ao cartaz, colocavam cada ave descoberta na sua respetiva altura. Para tal, elaborou-se com as crianças uma reta numérica na vertical com os numerais numa sequência de cinco em cinco centímetros, a unidade utilizada. Ao descobrirem, pelo Saco das Curiosidades, a altura das aves, procuravam o número no Quadro das Alturas, assim denominado, ou o intervalo em que estaria, e com auxílio da régua na perpendicular da reta colavam a imagem. Associar o número ao seu registo escrito foi um desafio, pois a maior parte das crianças não identificava numerais escritos acima de 20, dado esta representação simbólica convencional, os algarismos, necessitar de abstração (Castro & Rodrigues, 2008). No entanto, pela colaboração entre elementos, estes ajudavam-se partilhando os seus saberes, como R. que explicava que o 90 estaria acima do 85 mobilizando o seu raciocínio matemático, (R.: “[o 90] é mais em cima porque o 90 é perto do 100”).

Este recurso foi reorganizado de modo a tornar-se numa forma mais clara de comunicação, pois apesar de ser compreendido pelas crianças, não era totalmente perceptível para elementos que não pertencessem ao grupo. Entendendo a exposição como uma forma de comunicação representativa dos processos desenvolvidos (Lopes da Silva et al., 2016), foi alvo de reflexão entre o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional. Posteriormente, foi discutido com as crianças, concordando com a remodelação e participando no encontro da melhor solução para o tornar mais claro e objetivo. A sua transformação, em conjunto, resultou num registo com semelhanças a um gráfico de barras, não convencional pelo nível de abstração que exige, retomando a matemática pela importância da interpretação de

gráficos no mundo atual (Castro & Rodrigues, 2008). Neste processo, as crianças explicavam aos seus pares as mudanças, como R. que os elucidava dizendo que as barras acrescentadas abaixo de cada imagem serviam “para mostrar que a altura delas [aves] é dali [imagem de cada ave] até ao chão”.

O Quadro das Alturas tornou-se num recurso apreciado, utilizando-o autonomamente para compararem as alturas de materiais disponíveis e as suas próprias alturas com as aves conhecidas e aí representadas, tornando-as referência de medida, como V. que comentava com L. “tu és quase da altura do pinguim!”, num raciocínio envolvente do conceito de medida, capacidades de comparação e de ordenação dos elementos (Mendes & Delgado, 2008).

As crianças estiveram igualmente envolvidas no registo dos países de cada ave descoberta no Saco das Curiosidades, respondendo à vontade de saber onde vivem os pássaros e valorizando o interesse de algumas crianças em localizar países no mapa. De cada vez que eram conhecidos os países onde habitavam as aves, estes eram aí localizados, desenvolvendo o conhecimento do mundo físico e geográfico (Lopes da Silva et al., 2016). Esta tarefa era assumida essencialmente por V., a criança que mais denotava este interesse, que, consciente dos seus saberes, auxiliava os seus pares a encontrarem os países e, quando não sabia, era orientado pelo par pedagógico, pois apesar de serem atribuídas responsabilidades às crianças, acreditando nas suas capacidades, esta atitude não invalida a função do docente enquanto facilitador de aprendizagens (Moreira, 2005). Este auxílio acontecia dando orientações (norte, sul, este, oeste, cima, baixo, direita e esquerda) em que, além de noções geográficas desenvolveu-se o pensamento espacial, de lateralidade e a tomada de consciência em relação ao espaço exterior tendo como referente o seu corpo, a sua posição (Lopes da Silva et al., 2016).

Construíram-se envelopes com folhas de papel, cada um com uma bandeira, procuradas com recurso à Internet, uma forma rápida de dar resposta à curiosidade das crianças com esta fonte de informações que permite uma visão ampla para uma melhor compreensão do mundo (Amante, 2008). Em pares ou trios, desenhavam a bandeira no envelope, colocando a imagem das respetivas aves no seu interior. Esta organização foi sustentada em função da formação social, partilhando o mesmo espaço e materiais, o que exigiu a capacidade de repartição numa convivência democrática. Os envelopes foram

afixados junto ao Mapa do Mundo percebendo que o que faziam era útil e necessário (Drew, Olds & Olds, 1997).

Por forma a registarem as curiosidades mais significativas e de maior interesse, construiu-se o Livro das Aves. A sua construção surgiu por iniciativa da criança MC., opção justificada pelo facto de permitir uma fácil consulta e partilha com as famílias, levando-o para casa. Assim, para registar os seus saberes e para partilhá-los, dando visibilidade às suas aprendizagens, deu-se a realização do livro como forma de socialização de saberes tornando-os úteis também para os outros (Vasconcelos, 2012).

Este livro resultou do trabalho colaborativo entre o par pedagógico e as crianças, realizado de acordo com a sua motivação, decidindo quando queriam participar, quais as aves em que pretendiam trabalhar e as curiosidades a serem registadas. Mobilizando o conhecimento sintático e semântico, as crianças pronunciavam as frases da forma como queriam que estivessem escritas, organizando-as de modo a transmitirem o significado pretendido (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Ao serem autores do livro, seleccionando os conteúdos, envolveram-se em mais um processo de tomada de consciência do seu papel enquanto aprendentes. As frases eram escritas junto das crianças, contactando com a escrita, uma forma de “adquirir um conjunto de conhecimentos e competências básicas acerca da literacia e das suas funções” (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014, p. 175).

Certas crianças demonstraram interesse em aprender a escrever o nome das aves, sendo esta iniciativa resultado do envolvimento com a escrita, desafiando-se a evoluir, uma atitude proveniente de um ambiente conducente ao desenvolvimento da literacia emergente (Mata, 2008). As curiosidades eram, depois, representadas em desenho pelas crianças, revelando as suas imagens mentais e comunicando a sua compreensão e visão (Hohmann & Weikart, 2011). As ilustrações eram representativas do trabalho desenvolvido, sendo interessantes as formas de representação de cada ave e as suas características, como o registo de altura em que algumas crianças o faziam, por exemplo, através do numeral, do Quadro das Alturas ou da reta numérica.

O livro continha também desenhos realizados aquando dos momentos de atividades espontâneas nas áreas de interesse. Nestes momentos, várias crianças dirigiam-se para a Área do Desenho para registarem as suas descobertas. As suas obras artísticas eram fixadas na parede junto ao Quadro

das Alturas e ao cartaz de definição de ave, tornando-se num mural do projeto. Foram, posteriormente, integradas no livro, mais uma forma de valorização e comunicação do seu trabalho, desenvolvendo a sua autoestima ao verem o seu esforço e dedicação reconhecidos (Lopes da Silva et al., 2016).

O permanente envolvimento das crianças na execução do livro foi, além de uma intenção pelo seu caráter ativo na construção de conhecimentos, um meio para promover o respeito pelos livros. Sendo esta uma dificuldade do grupo, o (pouco) cuidado por este material, como referido, a construção de um livro seu, com valor emocional e culminar do seu trabalho, sustentou-se como promoção desta atitude cívica. Foi colocado na Área da Biblioteca, uma forma de convite para o seu uso, progressivamente mais procurada, revisitando e recontando livros que iam conhecendo com atividades lúdicas dinamizadas nas quais se demonstrava a possibilidade de brincar com o livro (Poslaniec, 2006) (L.: “C., queres que te leia uma história a brincar?”).

Esta inicial desmotivação e pouca procura em relação à Área da Biblioteca incita, precisamente, à descrição e reflexão de outro momento de grande significado. Um dos interesses das crianças no projeto consistia em conhecer uma história para a infância na qual existissem pássaros como personagens. Valorizando esse querer (Lopes da Silva et al., 2016), selecionou-se o livro “Os dois corvos” de Aldous Huxley para o “Conto-te um Conto”. Fonte considerável de poder do imaginário (Poslaniec, 2006), o livro foi adaptado a um teatro de sombras, apresentando uma forma artística e um outro modo de se conhecer uma história, estimulando a fantasia, ampliando o conhecimento de um mundo irreal no qual as sombras surgem como forma de comunicação e expressão com magia e mistério (Angoloti, 1990).

Para proporcionar um ambiente diferente e estimulante, a sala de atividades foi transformada, criando um espaço semelhante a uma sala de teatro acolhedora, com cadeiras dispostas em meia-lua em frente ao cenário onde decorreu a apresentação surpresa. Com a sala escura e uma música ambiente com sons da natureza associados à noite na floresta, foi transposto o ambiente do livro para a sala, entendendo o poder de sedução em volta de uma história propulsor para que se sinta a beleza de um texto (Veloso, 2006). Para assistirem a este teatro, as crianças necessitavam de um bilhete, entregue à sua entrada. Envolvidos neste ambiente de espetáculo, com a presença da orientadora cooperante e da supervisora institucional, V., apercebendo-se que

esta última não tinha recebido bilhete, segredou-lhe não puder assistir ao teatro, demonstrando, assim, estar tão envolvida quanto se pretendia.

Na realização deste teatro de sombras a mestranda estava encarregue da voz, da leitura e interpretação vocal das personagens, enquanto o seu par pedagógico estava responsável pelas figuras e movimentos das personagens pelas sombras, num trabalho colaborativo e interdependente. Foram utilizados diferentes tons e expressões vocais, adaptando em algumas situações o texto original, dando vida a cada personagem com vozes e formas de expressão características, sendo possível identificá-las pela forma de comunicar, tornando a história mais efusiva, proporcionando um momento de prazer, de encontro e de afetividade (Ramos & Reis da Silva, 2014). Não se assumiu o papel de leitora, mas de contadora de histórias, uma figura que arca a função de “encantar os ouvintes com a sua voz mágica” (Albuquerque, 2000, p. 13).

Tratando-se de uma história longa realizaram-se duas pausas nas quais as crianças foram envolvidas com uma participação ativa, e não apenas como público recetor. A primeira ocorreu aquando da cantiga de uma personagem para que o grupo a aprendesse também. Para esta aprendizagem foram seguidas algumas etapas, numa sequência gradual de acréscimo de complexidade, começando pela memorização, compreensão e dicção da letra, passando para a melodia, seguida de gestos que coreografavam a canção e, por fim, o instrumental, integrando um momento com interpretação intencional e expressividade-musical (Lopes da Silva et al., 2016). A segunda aconteceu antes de se desvendar o final da história, um momento de diálogo para que as crianças assumissem a posição de uma das personagens, pensando no castigo final que dariam a outra. Envolvendo-as, foi-lhes atribuído um papel ativo, fomentando a sua imaginação, um campo prioritário no seu crescimento, comportando processos de intuição e de sensibilidade (Albuquerque, 2000). Depois de algumas sugestões, como a morte, a história foi terminada revelando o desfecho original. A canção foi repetidamente cantada ao longo da PES por vontade das crianças, trauteando-a nas suas atividades espontâneas e no espaço exterior, ensinando-a ao outro grupo do JI, (Crn.: “eu já ensinei a música à Gb. da outra sala”). Estando este outro grupo entusiasmado repetiu-se a atividade com todas as crianças da EPE da instituição.

As passagens para estes momentos de pausa, a transição com movimentação da parte de trás do cenário para a frente, realizaram-se sem

existirem quebras, mas sim um seguimento lógico. A preocupação estava em levar as crianças para a história (Ramos & Reis da Silva, 2014), sendo parte necessária dela, escutando com concentração cada palavra e seguindo as ondulações das sombras com um olhar curioso e uma postura de cumplicidade com as personagens que iam conhecendo como se estivessem também naquele mundo (Albuquerque, 2000). Além do desenvolvimento do gosto pela leitura e pelas histórias, estimulou-se a competência de coordenação visual com o movimento das sombras, a capacidade de acompanhar as movimentações com o olhar em simultâneo com a escuta, compreendendo a mensagem e a ordem dos acontecimentos, concentrando a atenção não só na narração, mas também nas ações entre luz e sombra, acompanhando com os olhos o que escutavam com os ouvidos, num esforço de abraçar e interiorizar todos os pormenores.

A sua compreensão foi confirmada na atividade sucessora, outro momento significativo de ser analisado por ser, além de um reconto, um convite à Área da Biblioteca. “Tudo em Ordem” foi uma opção de reconto simulando o desfecho da história, desenvolvendo a expressão e comunicação oral e a capacidade de ordenação temporal. Utilizando o castigo final (a personagem Senhora Cobra transformada num estendal), foi construída pelas crianças uma cobra, com tecido, jornal e fios, no dia anterior sem lhes ser explicada a razão, deixando-as curiosas para o que se sucederia, entendendo a curiosidade como impulsionadora para a aprendizagem (Meirieu, 1998).

A cobra de tecido foi utilizada na atividade como estendal das ilustrações do livro, colocadas numa bacia junto de um cesto de molas. As crianças tinham como desafio, “estender”, fixar as figuras pela ordem de acontecimentos, recontando-os, identificando as ilustrações da obra pela sua ordem, entendendo que as imagens podem ser o contexto do texto (Baptista, 2014). A ação de fixar as imagens com as molas exigiu a capacidade de motricidade fina, uma competência que desenvolve a forma como a criança usa o seu corpo para atingir um objetivo, o que requer consciência e diferenciação do esquema corporal em relação a um espaço, com um controlo focalizado ao nível das mãos e dos dedos com pequenos movimentos (Alarcão, 2009), essencial sobretudo para G., a criança com paralisia.

Necessitando de interpretar as imagens e de as relacionar com os momentos do teatro, a tarefa conduziu à correspondência da interpretação da imagem à memória visual e auditiva, mobilizando, ainda, a competência

ordinal, associando a primeira imagem ao primeiro fio da cobra, e assim sucessivamente, respeitando a sua ordem como correspondentes a cada imagem, sem avançar nenhum deles. Transportando “Os dois corvos” para a cobra, esta foi colocada na Área da Biblioteca, por opção das crianças, podendo consultá-la, recontá-la e manipulá-la. Esta forma de reconto permitiu uma ligação ao quotidiano, associando o estendal ao objeto que têm nas suas casas, e, simbolicamente, as imagens a roupa (V.: “depois quando estiver tudo seco podemos passar a ferro na casinha”).

Recorrendo a livros, textos e múltiplas atividades, o contacto com a literatura foi constante, não só pela importância que esta tem no desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo (Carvalho e Tomé, 2014) e para valorizar a Área da Biblioteca, como pela necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica pelas dificuldades de articulação e expressão oral. Esta dificuldade, aliada ao interesse pelas rimas, gostando de encontrar palavras que rimam entre si, partilhando-as em grande grupo (Dr.: “Carlota cambalhota, rima!”), conduziu à utilização de lengalengas.

“A minha galinha”, um texto do livro “Tantos animais e outras lengalengas de contar” de Manuela Castro Neves e Yara Kono, foi uma das mais apreciadas e conducentes a atividades de grande envolvimento. Contada ao grande grupo, este texto composto por rimas foi selecionado por propiciar o desenvolvimento da consciência fonológica, analisando, manipulando e brincando com as palavras (Leal et al., 2014). Permitiu a articulação não só com o projeto, como com a matemática, dado consistir numa contagem decrescente de penas. Este foi mais um texto apreciado, pedindo para o recontar várias vezes, envolvendo-se nesse reconto. Facilmente memorizaram o seu conteúdo e a sua lógica matemática e, entusiasmados, sugeriram uma troca de papéis. Negociando essa sugestão e intenção, numa postura de escuta e participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), as crianças, em pares, assumiram o papel de contadores, do par pedagógico, e este, por sua vez, adotou o papel das crianças, trocando de identidade, de lugar e de função, num ato de “dar a vez”, uma expressão de Leal et al., (2014, p. 182).

Suscitado pelo seu envolvimento no texto e no projeto, foi construída uma galinha com dez penas para o reconto, em que esta ia sendo depenada acompanhando a contagem decrescente com rimas entre si, articulando o domínio da linguagem oral com o da matemática. Entendendo a voz da criança

como legítima, merecedora de ser escutada (Gambôa, 2011), a criança L. sugeriu que essa construção fosse realizada com uma pinha, sendo este o corpo, uma proposta aceite pelo grupo e valorizada, intitulado-a de Galinha Pinha. Durante a sua planificação, foi acordado que seriam utilizadas penas artificiais e verdadeiras, recolhendo-as, estas últimas, no espaço exterior em contacto com a natureza, valorizando-o, como preconizam Bento e Portugal (2016). As crianças, em pequenos grupos ao longo dos dias, construíram a sua galinha, dividindo tarefas e trabalhando em conjunto, auxiliando-se nos conhecimentos construídos no projeto, sendo a execução deste e dos próximos recursos, um ninho e um ovo, da sua responsabilidade, aprendendo em liberdade (Moreira, 2005; Gallardo Fernández, 2013). Com as suas construções recontavam, autonomamente, a lengalenga, retirando as penas à medida que realizavam a sua contagem decrescente, recorrendo ao concreto nessa tarefa de capacidades abstratas (Castro & Rodrigues, 2008).

As crianças demonstraram interesse em construir um ninho, “um ninho verdadeiro, mesmo a sério, com paus e tudo!” como tão alegremente explicava D., em tom de desafio da tarefa a que se propunham. Seria para a Galinha Pinha, ao qual quiseram, depois, acrescentar um ovo. Para a construção do ninho, começaram pela planificação, um momento em que a criança ouve e se faz ouvir (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011b) delineando as fases a que procederiam e os materiais necessários, passando, depois, à distribuição de tarefas. Recorrendo aos conhecimentos adquiridos sobre os ninhos, construíram um com paus, folhas secas e penas que recolheram no espaço exterior. A Galinha Pinha passou a ocupá-lo juntamente com o seu ovo. Na planificação da execução deste, decorreu uma sessão de votos, na qual, democraticamente, as crianças expressaram as suas vontades em relação ao número de ovos, ao seu tamanho, à sua cor e aos materiais que necessitariam. Na sua contagem, com base nos saberes matemáticos, estabelecendo uma correspondência um a um e aplicando o conceito da cardinalidade (Castro & Rodrigues, 2008), verificaram que o número de votos teria de corresponder ao número de crianças, como constatou V. ao detetar um erro, “se estão 15 meninos têm de ser 15 votos, se temos 16 votos algum votou duas vezes”.

A Galinha Pinha, o ninho e o ovo foram construídos com recurso a materiais recolhidos na natureza, por iniciativa das crianças, e de desperdício, fomentando uma consciência ecológica e ambientalista e proporcionando

momentos de criatividade estética sem limite, tomando as suas escolhas e procedendo à sua concretização sem serem condicionadas com o que poderia parecer mais próximo da realidade aos olhos do adulto (Santos & André, 2012; Kowalski, 2012; Lopes da Silva et al., 2016).

A articulação de saberes com necessidades e interesses do grupo foram a base de todas as atividades projetadas e concretizadas. Uma delas, elucidativa desse cuidado, consiste num jogo criado pelo par pedagógico, “Peça a Peça”. O jogo, um modo comum de comportamento durante a infância, segundo Samulski (2003), potencia o desenvolvimento humano e da educação, já que jogo e movimento envolvem um processo de interação entre crianças e entre estas e o meio ambiente. Neste mobilizaram-se conhecimentos construídos com o projeto e outros valores e saberes, desenvolvendo todas as áreas e domínios definidos nas OCEPE. A sua criação surgiu como forma de colmatar as dificuldades de alguns elementos em trabalhar em equipa, bem como de estimular a competição saudável, pois apesar de haver um gosto por jogos e de existir esta consciência em algumas crianças, (A.: “ganhar ou perder é desporto”), nem todas aceitavam as vezes em que não venciam. Estimulando a cooperação e o espírito de competição saudável (Lopes da Silva et al., 2016), trabalharam em conjunto para atingirem um fim (MC.: “Se alguém ganhar um ponto, ganhamos todos da equipa”). Uma outra razão prende-se com o facto de as crianças com NEE manifestarem dificuldades em seguir regras e orientações, nomeadamente em jogos, dificultando a sua interação com os pares. No entanto, envolvidos neste jogo e com atenção e acompanhamento, participaram com uma atitude de respeito e entusiasmo.

Para o jogo foram necessários dois dados, construídos pelas crianças com cartão, em grandes dimensões, organizadas nas duas equipas, desenvolvendo a sua capacidade de reconhecer formas geométricas, analisando as suas características (Mendes & Delgado, 2008). Este material tornou-se símbolo do jogo, identificado, mais tarde, pela criança com perturbações no espectro do autismo, RA., ao expressar “Estes são do jogo de lá de fora”. Previamente, em grande grupo, foi planeada a sua construção, enumerando os materiais de que necessitariam, as fases a que teriam de proceder, bem como as características que definem um dado, chegando ao sólido geométrico cubo, às figuras geométricas que o compõem, denominando-as por faces. Recorreram, depois, à contagem para o número de pintas em cada uma, com a intenção de

reconhecerem a quantidade. Aquando do jogo, algumas crianças demonstraram a capacidade de *subitizing* (Lopes da Silva et al., 2016), desenvolvendo a matemática num jogo lúdico, entendendo que devem brincar enquanto aprendem (Barros & Palhares (2001).

O jogo “Peça a Peça”, um jogo social e cognitivo (Papalia et al., 2001), tinha como intenção conquistar, em maior número, as peças de um puzzle espalhadas pelo espaço exterior, local do jogo, descobrindo a sua imagem final, na qual estavam presentes as aves investigadas no âmbito do projeto até àquela data. Para conquistarem as peças, 16 e em grandes dimensões (cada uma correspondia ao tamanho de uma folha A4), as crianças tinham de responder corretamente a questões/desafios (também 16) acerca das aves, organizadas e numeradas num painel em formato de ovos de cartão, cada ovo com uma pergunta/desafio complexificando o nível de dificuldade à medida que acrescia o número.

Sustentando-se nos seus conhecimentos prévios e colocando em prática várias competências, as crianças respondiam, tomando consciência das suas aprendizagens durante o projeto. Dada a resposta correta, o elemento da equipa responsável por responder a essa pergunta recebia orientações espaciais, desenvolvendo a sua orientação e pensamento espacial. Em alguns casos, recebia ainda indicações de formas de locomoção para chegar a determinada peça, todas distribuídas estrategicamente pelo espaço exterior, envolvendo diferentes formas de deslocamento e estimulando o seu equilíbrio enquanto imitavam comportamentos de aves, num jogo de faz-de-conta. Para responder à pergunta/desafio, um elemento de cada equipa lançava o dado e aquele que obtivesse um maior número de pintas, ganhava a oportunidade de responder. Não existia, no entanto, um líder, todos tinham de participar numa convivência democrática e de cidadania, respeitando a equipa adversária, aceitando e confrontando opiniões e negociando para chegarem a um mútuo acordo da resposta (Lopes da Silva et al., 2016).

Aprender, segundo Gambôa (2011), implica estabelecer conexões significativas, mobilizando os conhecimentos pelo seu carácter funcional, para solucionar as questões/desafios, envolvendo capacidades e saberes de múltiplas áreas. Os desafios envolviam tarefas, nas quais estava, por exemplo, a procura de imagens que respondiam a alguma questão em revistas e o seu recorte, a descoberta de rimas dada uma palavra, a organização de aves e de

bandeiras em conjuntos de acordo com certas características, a ordenação da sua altura, a imitação/jogo dramático de comportamentos de aves e o desenho.

O jogo, forma de desenvolvimento e de articulação de diversos saberes, entendendo-o como uma assimilação da realidade, de resolução de conflitos, trabalhando em equipa e respeitando os seus adversários, com valores de cidadania e de democracia (Samulski, 2003), terminou em grande grupo com a construção do puzzle, em conjunto, pelas duas equipas, misturando as peças conquistadas por ambas. Esta construção contou, ainda, com o pedido de repetição (V.: “Depois podemos jogar outra vez?”), recorrendo livremente ao puzzle nas atividades espontâneas.

Terminado o projeto – “Os Pássaros Têm Dentes?” –, as crianças demonstraram interesse em apresentar o seu trabalho às restantes crianças do JI, querendo socializar os seus saberes. A divulgação, Fase IV, ocorreu na sala desse grupo de crianças, mostrando página a página o seu livro, explicando características e informações de cada uma das aves e respondendo a questões que o seu público ia colocando. Previamente a esta apresentação, o grupo já havia partilhado os seus conhecimentos, por exemplo, convidando-as a visitarem a sua sala para conhecerem os seus recursos, explicando-os. Nestes momentos demonstraram um amplo saber da temática, também partilhado com os familiares tornando-o útil também para o outro (Vasconcelos, 2012). Estes, os familiares, aquando da reunião de encarregados de educação na qual se participou, informaram do entusiasmo dos seus educandos e dessa partilha, admitindo aprenderem com as crianças ao longo do processo.

Entendendo a educação de infância e a ação educativa como uma comunhão afetiva, intelectual e social no desenvolvimento e humanização de cada criança (Dotta et al., 2014), além das atividades realizadas no âmbito do projeto, foram também concretizadas outras numa orientação da ação pedagógica com e pela criança (Moreira, 2005).

A PES realizada neste nível educativo mobilizou diversas estratégias, saberes e atitudes, desenvolvendo-as num crescimento profissional e pessoal permitindo compreender pela ação que, como indica Rosa (2011), as diversas dimensões que integram o perfil de um educador de infância devem sempre ser norteadas pela qualidade da ação e o bem-estar e felicidade das crianças.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES realizada em contexto de 1.º CEB permitiu o desenvolvimento profissional e pessoal, construindo e reconstruindo saberes, significativamente. O processo envolveu diversas aprendizagens, colmatando dificuldades, num desenvolvimento e evolução combinando conhecimentos teóricos com a prática educativa. Com momentos individuais, entre par pedagógico e em equipa educativa, através de reuniões formais e informais com a orientadora cooperante e com a supervisora institucional, a PES envolveu uma constante ação de reflexão, nos diversos momentos integradores, sendo, assim, uma prática reflexiva (Veiga Simão, 2004b).

Sendo o 1.º CEB, tal como explanado no primeiro capítulo, um nível educativo globalizante contemplando os interesses e necessidades das crianças para o favorecimento das suas aprendizagens (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro; Perrenoud, 2002), o primeiro contacto com a turma envolveu uma observação minuciosa. Esta teve como principal intenção o seu conhecimento enquanto grupo e crianças singulares, entendendo que cabe ao professor uma análise para a construção de aulas com objetivos para o grande grupo, sem descurar a ação individualizada (Postic, 1995). Para tal, e valorizando as necessidades e interesses como conducentes para a projeção de ações educativas, os primeiros dias foram dedicados à observação do grupo, das suas dinâmicas, envolvendo a orientadora cooperante nesse processo, entendendo-o como ferramenta para recolher informação, registada numa grelha de observação como referido no segundo capítulo, depois organizada para a adaptação às diferentes situações na prática (Estrela, 1994).

Na perspetiva educativa da criança no centro do ato pedagógico (Vasconcelos, 2009), os dados observados foram basilares na projeção das atividades e momentos de intervenção, estimulando o seu gosto por aprender e o seu desenvolvimento, com objetivos de aprendizagem e com atribuição de significado pessoal (Lopes da Silva, 2004b). Como tal, todas as planificações realizadas, de cariz individual e em par pedagógico, sustentaram-se nas características observadas, articulando-as com os objetivos e conteúdos previstos nos documentos orientadores nacionais e com as intenções da orientadora cooperante. Na crença de que também a motivação do docente e

as suas expectativas são fatores essenciais para o sucesso na prática educativa (Morgado, 1999), as atividades programadas consideraram esses interesses e intenções pedagógicas, não descentralizando a criança do processo.

Tal como referido no capítulo anterior, as crianças evidenciavam ritmos de aprendizagem distintos, percebendo-se que, aquando da conclusão de tarefas antes do esperado, manifestavam desagrado ao terem de esperar ou de realizar atividades semelhantes. Por esta razão, e no âmbito da diferenciação pedagógica, construiu-se o recurso “Envelopes Misteriosos”, utilizado pela primeira vez a 12 de abril, causando grande curiosidade (Mn.: “Oh professora Cátia para que é aquilo?”; R.P.: “Olha ali um quadro tão giro!”). Os “Envelopes Misteriosos”, um conjunto de cinco envelopes, continham funções distintas - três abarcavam atividades secretas, fechadas e dispostas como diplomas, dedicadas a Português, Matemática e Estudo de Meio. O quarto, o envelope surpresa, continha materiais diversos, como imagens, palavras, frases, notícias. Sem qualquer indicação, as crianças retiravam um desses recursos sendo desafiadas a criarem as suas próprias atividades utilizando-o, livremente. Por fim, existia um quinto envelope, dedicado às sugestões das crianças, um convite aberto aos seus interesses, pela designação de Tomlinson (2008). Neste, deixavam mensagens sobre temas e atividades que gostariam de ver presentes, valorizando e escutando as suas vozes, numa escola democrática onde participam nas tomadas de decisão deixando o seu parecer (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a).

O recurso disposto num cavalete de pintura junto à entrada tornou-se numa estratégia de envolvimento das crianças, sobretudo daquelas com ritmos mais lentos e com dificuldades de concentração que, pela vontade de utilizarem os envelopes, se empenhavam nas tarefas para alcançarem essa oportunidade. Além de recurso e de estratégia, os “Envelopes Misteriosos” revelaram-se, ainda, uma forma de comunicação, pois as crianças deixavam as suas opiniões e interesses no quinto envelope, enquadrados, depois, nas aulas dinamizadas, para seu agrado, sentindo-se responsáveis pelas dinâmicas vividas.

As aulas dinamizadas, além de terem por base os aspetos enumerados, envolviam, ainda, a articulação entre diferentes áreas curriculares na intenção pedagógica de promover o desenvolvimento holístico, entendendo, como Morin (2002), que a aprendizagem fragmentada não possibilita o desenvolvimento das aptidões que permitem contextualizar os saberes e

integrá-los nas distintas situações. Nesse entender, privilegiou-se a construção de sequências didáticas, uma forma de contextualizar e interrelacionar as atividades dos diferentes dias para uma sequência orientada na construção das competências objetivadas (Zabala & Arnau, 2010). Esta opção sustentou-se na crença de que, como preconiza Zabala (2000), a sequência e ordem dos conteúdos incidem nos resultados da aprendizagem. Apesar das múltiplas atividades realizadas, apenas algumas serão explanadas, privilegiando considerações da reflexão dos diferentes momentos envolventes.

Uma das sequências didáticas mais significativas decorreu na semana de 16 a 19 de abril tendo como tema central as Sete Artes. Organizadas pelos diferentes dias, a segunda-feira foi dedicada ao estudo da Música e da Dança, a terça-feira à Pintura e à Escultura, a quarta-feira, à responsabilidade do outro elemento do par pedagógico, à Literatura e ao Teatro e, por fim, a quinta-feira concentrou-se no Cinema. A decisão da realização desta sequência didática, tomada em consenso pela equipa educativa, decorreu dos interesses observados, entendendo a sua integração como forma de criar expectativas e representações positivas sobre a aprendizagem de diversos conteúdos, partindo da motivação intrínseca (Morgado, 1999; Sá, 2004). Ao longo da semana foram realizadas atividades que permitiram a descoberta de cada arte, conhecendo algumas das suas características e estimulando a sensibilidade estética e artística, uma das competências sinalizadas no documento PASEO (Martins, 2017). Ainda assim, privilegiando o desenvolvimento holístico, as atividades envolviam conteúdos das diversas áreas curriculares.

Na semana anterior a esta sequência didática a turma acolheu um novo elemento, H., uma criança vinda de Angola, como já referido. Para a sua integração, a segunda-feira dessa semana, dedicada à Música e à Dança, envolveu atividades conducentes à multiculturalidade existente no grupo, nesse momento com cinco nacionalidades, numa perspetiva de educação para a cidadania, globalizante com respeito pela diferença e singularidade (Carvalho, 1994; Estêvão, 2006; Direção-Geral da Educação (DGE), 2013).

Apresentando uma imagem com as cinco bandeiras correspondentes a cada nação, as crianças rapidamente identificaram os seus países, demonstrando-se entusiasmadas ao verem-nos simbolizados (RA.: “São as bandeiras dos países da nossa sala!”). Seguiu-se a atividade “Música e Dança de cada nação”, escutando o hino nacional de cada país, entendendo a música como uma

forma de cultura e de representação humana essencial no desenvolvimento da criança (Gohn & Stavracas, 2010). Este foi um momento de beleza extrema para toda a turma, cantando, cada criança, o seu hino, enquanto as outras escutavam atentamente, em silêncio, num respeito pelo que ouviam, comentando, depois, a mensagem de cada um deles, pois à medida que o escutavam acompanhavam, também a sua letra. Na mesma linha, de Música e Dança como forma de cultura, as crianças assistiram a vídeos, previamente selecionados, sobre um estilo de cada um dos países, registando-os numa tabela, enriquecendo, dessa forma, o conhecimento cultural através da Arte (Uriarte, 2004). Felizes com a atividade, algumas crianças manifestaram vontade de experimentar os estilos de dança, levantando-se e dançando (Pru.: “Angola, que fixe! Quem me dera conseguir dançar assim!”). Descobriam, desta forma, um pouco de cada nação dos seus pares, respeitando e valorizando a diferença e multiculturalidade, entendendo, como Morin (2002), que a educação deve centrar-se na condição humana, reconhecendo a diversidade cultural e, em simultâneo, a humanidade comum.

Seguiu-se-lhe um trabalho em grupos, promovendo a integração de H., bem como a cooperação e o respeito pelo outro, dois dos objetivos desenvolvidos ao longo da PES, como projeto de intervenção, apresentado de forma pormenorizada e refletida adiante. “Um país, um povo, uma cultura”, consistiu na apresentação oral de cada país e tipo de Dança/Música, selecionando as informações mais importantes de fichas formativas, articulando conteúdos de Português, enquanto descobriam novas culturas, como refere o programa de Estudo do Meio (ME, 2004), numa alfabetização de cultura interdisciplinar (Roldão, 2009) (I.: “Quando for grande vou para o Brasil!”). Articulando conteúdos programáticos com os interesses do grupo, esta foi uma aula significativa, com a participação notória de H., que pela primeira vez demonstrava interesse e sentimento de pertença, encontrando uma escola que respeita as necessidades e interesses, com temas com significado pessoal, como preconiza Lopes da Silva (2004b) (AB.: “Estas aulas são muito fixes!”).

Outro aspeto marcante desse dia remete para a motivação inicial da manhã, em que, para introduzir a primeira arte, Música, foi apresentado o projeto Orelhudo da Casa da Música, dando a conhecer a música do dia, 16 de abril. As crianças, surpreendidas com o projeto, disponibilizado *on-line*, onde para cada dia é apresentada uma música com informações breves sobre a mesma,

voltaram a pedir esse momento no dia seguinte. Com este pedido diário, a tarefa foi incluída na rotina, sendo a receção pela manhã, considerando a criança e os seus interesses como reguladores e referentes centrais da ação (Roldão, 2002). Este interesse foi partilhado também nas suas casas, tornando-o num momento de família (P.: “Eu instalei o programa no meu *tablet* em casa!”; Gu.: “Eu instalei o Orelhudo no telemóvel da minha mãe e agora ando sempre a ouvir! Até acordo com a música do Orelhudo de cada dia, a minha mãe faz como se fosse o despertador!”).

Das atividades realizadas nessa sequência didática, seguem-se, agora, considerações para o dia dedicado ao Cinema, 19 de abril, data da primeira observação em contexto, contando, assim, com a presença da supervisora institucional. A aula, intitulada na planificação como “Luzes, câmara, ação!”, foi iniciada com uma breve atividade de motivação, entendendo a curiosidade incentivadora pelo desejo de aprender, favorecendo o raciocínio e o emprego dos conhecimentos e aptidões (Morin, 2002). Dado o gosto das crianças pela visualização de vídeos no *YouTube* foi apresentado um curto vídeo indutor do Cinema, com a missão de descobrirem a arte a ser trabalhada, chegando à palavra rapidamente pelas imagens e instrumentos visualizados (DA.: “Oh professora, que fácil! É o cinema!”). Enriquecendo o seu vocabulário e a sua compreensão textual, objetivo no âmbito da área curricular de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), foi distinguido, em conjunto, o duplo significado da palavra “cinema”, enquanto arte ou espaço, sendo registado nos cadernos após a sua definição em grupo (Pru.: “Cinema é um sítio onde podemos ir ou podemos ver em casa nas tardes de chuva em que não podemos sair”; I.: “Cinema é a arte de realizar filmes”).

A atividade de desenvolvimento da aula, consistiu na planificação de uma ida ao cinema, simulando-a via *on-line*. Envolvendo conhecimentos e competências associadas à Matemática e ao Português, a tecnologia foi incorporada de forma esclarecida e útil, entendendo como Perrenoud (2000) que “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo” (p. 125), utilizando-a intencionalmente e retirando o seu proveito. Ao longo da atividade cada criança dispôs de uma folha de registo construída para o devido efeito, cabendo-lhes a tarefa de registarem os aspetos que considerassem mais oportunos, selecionando informação (Buescu et al., 2015). Numa reflexão após a ação, foi percecionado, no entanto, que esta tarefa envolvia capacidades

pouco desenvolvidas, concluindo que deveria ter sido mais orientada numa fase inicial.

A atividade foi antecedida de um diálogo no qual as crianças descreveram como obtinham o bilhete e como se informavam dos filmes em exibição (RA.: “Antes de ir ao cinema vejo no *site* os filmes em cartaz”; “P.: “Posso ir ao cinema e compro lá o bilhete ou posso comprar na internet”). Esta partilha de conhecimentos prévios foi realizada de modo a ativar o pensamento, considerando as informações já adquiridas para serem enquadradas significativamente com as novas aprendizagens e objetivos da atividade (Roldão, 2002). Posteriormente, integrando a tecnologia apreciada pelo grupo, explorou-se a página *on-line* Cinemas NOS, através do quadro interativo. As crianças começaram por escolher o género do filme, animação, procedendo à análise daqueles em exibição. Dois desses foram analisados minuciosamente, embora, aquando da planificação da aula estivesse prevista a análise de três. No entanto, por gestão do tempo, através da reflexão na ação, esta foi alterada.

Os filmes começaram por ser explorados através dos seus cartazes, verificando os elementos visuais de comunicação, interpretando as suas imagens e o seu texto, entendendo que identificar os elementos de uma imagem não significa lê-los e compreendê-los, sendo esta leitura essencial para a compreensão e desenvolvimento estético (Baptista, 2014; Azevedo, 2010). A interpretação foi orientada com questões, possibilitando prever ações, deduzindo acontecimentos, tendo em atenção os tamanhos e tipos de letra utilizados, bem como o tipo de texto através da comparação dos dois (I.: “Todos os cartazes têm título”). Após a interiorização das informações acedidas por estes elementos, analisaram-se características de cada filme, pelas informações disponibilizadas, enriquecendo em toda a atividade o vocabulário das crianças na área cinematográfica, considerando que este se adquire essencialmente pela interação, pela leitura e pelos *media* (Giasson, 2000) combinando nesta atividade as três formas. Para tal, verificaram-se os realizadores, os principais atores, o país e ano da realização, a data de estreia e duração, dialogando sobre o processo de realização, incidindo em vocábulos dessa área (RA.: “Os atores nos filmes de animação são os que dão as vozes!”).

Através dos dois últimos dados desenvolveram-se conteúdos matemáticos. Em primeiro lugar verificou-se o tempo em dias e, depois, em semanas, de exibição de cada filme. Atendendo à dificuldade que poderia existir em

algumas crianças neste cálculo pelo nível de abstração que contém, distribuíram-se calendários anuais, facilitando e orientando essa descoberta, tornando-a acessível a todos na perspectiva de uma educação que contempla as diferenças, os ritmos de aprendizagem e as necessidades de todos e de cada um (Morgado, 1999). Posteriormente, pela informação da duração de cada filme apresentada em minutos, as crianças foram desafiadas a convertê-las para horas, uma capacidade matemática sinalizada nos documentos orientadores, envolvendo diferentes formas de resolução (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012). As crianças demonstraram as suas estratégias, num momento de saber partilhado, recorrente ao longo da PES, entendendo que os saberes não existem na individualidade, mas sim na troca e na interação, desenvolvendo o conhecimento metacognitivo ao refletirem sobre as estratégias, explicando-as (Barth, 1996; Lopes da Silva, 2004b). Retomaram-se, deste modo, conteúdos matemáticos, ativando o raciocínio através de uma atividade partindo de ações do dia-a-dia, demonstrando a utilidade das aprendizagens escolares, contextualizando-as em situações diárias significativas (Postic, 1995).

Seguidamente, para uma escolha sustentada, as crianças leram e analisaram as sinopses. Para a sua compreensão, registaram-se no quadro as palavras desconhecidas, sendo discutidas em grande grupo, possibilitando, mais uma vez, a partilha de conhecimentos entre as crianças, que se entrelaçaram ao esclarecer dúvidas, construindo conhecimentos pela interação (Arends, 2008). Existindo duas palavras comumente desconhecidas, estas foram procuradas no dicionário por duas crianças, sendo-lhes atribuída essa tarefa. Conhecidas as palavras, analisaram-se algumas expressões para uma melhor compreensão, verificando, depois, as informações sobre as personagens, as suas características, a principal ação e o espaço. Evidenciaram-se e perceberam-se os principais dados das sinopses, desenvolvendo capacidades de compreensão e sinalização de informação textual aplicadas em momentos quotidianos, numa ação comum de escolha de um filme, mas de forma fundamentada e autónoma, acedendo à informação, analisando-a e compreendendo-a, competências fulcrais para o perfil do aluno numa sociedade exigente de conhecimentos (Roldão, 2002; Martins, 2017).

Conhecidos os dois filmes foi escolhido um único, procedendo a uma votação, através de uma tabela, abordando os conceitos de contagem, de

frequência absoluta e de moda. Esta estratégia, programada aquando da planificação, foi antecipada na aula por uma criança (I.: “Podemos votar, a professora faz aí no quadro uma tabela com os nomes dos filmes e votamos!”). Sendo conteúdos trabalhados anteriormente, as crianças evidenciaram os seus conhecimentos, envolvendo-se sem necessidade de orientação para a análise dos dados, mobilizando espontaneamente os conhecimentos matemáticos para a situação do dia-a-dia, validando Postic (1995) quando afirma que as situações do quotidiano têm um significado direto, facilitando o pensamento e compreensão (DA.: “A amplitude é 20”; F.: “E a moda é 22!”)

Por fim, deu-se a simulação da compra de bilhetes, escolhendo o dia e a hora, considerando a duração do filme convertida em horas para o cálculo do encerrar de cada sessão. Considerando o custo de cada bilhete, verificou-se a quantia que seria gasta no total de toda a turma, numa ação de educação financeira, envolvendo cálculos monetários (Gil, 2006; Dias et al., 2013). Para tal, consideraram o preço do bilhete, 5,50€, calculando, individualmente, o custo de 24 bilhetes. Partilharam, depois, os seus raciocínios e estratégias, ajudando-se nas dúvidas e erros cometidos pelos seus pares (R.A.: “50 cêntimos são metade de 1€, por isso, se são 24 pessoas com 50 cêntimos, são mais 12€”). Verificando, ainda, o número de lugares livres disponíveis na sala, foi calculado o número que restaria após a compra de bilhetes. Terminando a simulação, assistiram ao *trailer* do filme (LG.: “Podemos ver o *trailer*?”). Conteúdos de Português e de Matemática foram desenvolvidos através de uma ação comum, demonstrando a utilidade das aprendizagens na toma de decisões sustentadas e conscientes, assumindo o educar como um processo de formação de seres críticos, autónomos e socialmente ativos (Ferreira & Santos, 1994). Sendo esta programação realizada via *on-line*, a tecnologia, além de estratégia para o interesse, promotora de motivação e satisfação na aprendizagem (Flores, 2011), permitiu um melhor conhecimento sobre a sua utilização de forma autónoma e segura (Cardoso, Peralta, & Costa, 2008).

Seguiu-se o momento de consolidação, “Em poucas palavras”. Este consistiu no preenchimento de um esquema circular com o campo lexical de cinema, evidenciando as aprendizagens vocabulares desta área apropriando-se dos termos utilizados durante a aula e compreendendo de uma melhor forma a Sétima Arte (Pru.: “O cinema é uma arte porque os realizadores têm muito trabalho, parece que não, mas têm e se forem de animação ainda mais”). Foi,

assim, uma aula de oportunidades, implicando as crianças nas várias atividades com desafios e questões adaptadas ao contexto e aos seus interesses, mobilizando diversos conhecimentos (Alves, 2009).

A aula, seguida de uma reunião em equipa educativa com reflexão partilhada (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto), foi minuciosamente refletida, considerando os aspetos mais significativos e outros a serem melhorados. Determinaram-se, como tal, novas metas de desenvolvimento, incidindo na promoção de uma maior descentralização da ação pelo adulto e de uma atenção individualizada para as crianças com mais dificuldades.

A aprendizagem como processo contextualizado e relacionado com a realidade foi predominante durante a PES, possibilitando que as crianças se desenvolvessem como aprendentes autónomos, com competências e ferramentas para uma aprendizagem ao longo da vida, intelectualmente e socialmente capazes (Veiga Simão, 2004a). Apresenta-se, num outro exemplo, a sequência didática realizada entre 7 a 10 de maio, dedicada ao estudo da notícia e da área jornalística, tendo, para cada dia, uma secção do jornal Público como mote de aprendizagem – a segunda-feira dedicada à Cultura, a terça-feira à Sociedade, a quarta-feira ao Desporto e a quinta-feira à Ciência, sendo os dois últimos dias desenvolvidos em par pedagógico. Pela diversidade das secções, a semana foi repleta de atividades distintas em conteúdos e no modo de dinamização, interligando saberes das áreas curriculares com o jornalismo, assim como com os objetivos do projeto de intervenção explanado adiante.

Destacam-se algumas das atividades realizadas a 8 de maio, aquando da segunda observação em contexto. Tendo por base a secção Sociedade, com conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio, a aula teve como objetivo central o desenvolvimento da compreensão textual e de competências de informação e de comunicação, referidas no PASEO (Martins, 2017), permitindo transformar informação em conhecimento de forma autónoma, não aprendendo apenas, mas aprendendo a aprender (Veiga Simão, 2004b).

Sendo a notícia um tipo de texto incomum na rotina das crianças, não fazendo parte do seu leque de leituras, a aula foi iniciada com um momento de motivação no qual tiveram de chegar à sua palavra central – notícia. Para tal, deu-se o momento “Notícia em segredo”, uma breve atividade envolvendo todas as crianças, o mistério e o sentido estético, valorizado pelo grupo,

considerando que as crianças são impulsionadas pela curiosidade e novidade (Sá, 2004). De modo a que descobrissem a palavra cada uma recolheu um embrulho em folha de jornal, de um total de 24 amontoados num jornal aberto que circulou pela sala. Dentro de cada um existia um bilhete, sendo que apenas cinco continham uma pista da palavra através de uma definição, apesar de o embrulho ser, por si só, também uma pista, além de um detalhe visual, embelezando a atividade na perspetiva de uma educação estética proporcionando vivências com diferentes linguagens (Neitzel & Carvalho, 2011; Azevedo & Coelho, 2017).

Criando um momento de suspense, foi lançada uma contagem decrescente para rasgarem o seu objeto, verificando se eram um dos cinco contemplados. As expressões de curiosidade ao rasgarem os embrulhos, na ânsia de verificarem se a sorte estava do seu lado, foi seguida de “oh!” na falta de uma pista verdadeira, e de “eu tenho! Eu tenho uma pista! (R.)”. Cinco pistas coloridas com definições de notícia foram partilhadas em grande grupo, lendo-as em voz alta para que juntos chegassem à palavra, numa ação simbólica com a intenção de observarem que ao partilharem os conhecimentos alcançavam mais facilmente os objetivos, aprendendo cooperativamente (Veiga Simão, 2004a; Tavares & Sanches, 2013). Descoberto o ponto de partida, o ambiente de aprendizagem foi transferido para um noticiário, dando início às aprendizagens através da audição de um genérico de abertura de jornal televisivo, aproximando as crianças da forma de notícia mais comum no seu dia-a-dia, trazendo para a sala um novo mundo, num contexto significativo, na crença de que as informações e os dados devem ser situados (Morin, 2002).

Iniciado o noticiário, iniciava-se a atividade “Bem informados”. Cada criança recebeu uma notícia intencionalmente selecionada do jornal Público, expondo desde logo os conhecimentos dos conteúdos trabalhados no dia anterior (RA.: “Pelo título eu já sei de que secção é esta notícia, Sociedade!”). A notícia, abordando o *bullying* nas escolas e, dessa forma, um dos objetivos do projeto de intervenção, começou por ser lida em voz alta numa leitura modelo, acompanhada pelas crianças através do seu texto impresso. Posteriormente, foram desafiadas a lerem-na novamente, autonomamente e em silêncio, sublinhando as palavras cujo significado não conheciam, num exercício semelhante ao descrito na sequência didática das Sete Artes. Essas palavras foram partilhadas e registadas no quadro, num total de 17, um número

superior ao esperado, necessitando, como tal, de uma alteração na planificação, tomada pela reflexão na ação, refletindo sobre os acontecimentos e adaptando essa ação para a sua melhoria (Oliveira & Serrazina, 2002), alterando a gestão do tempo para uma monitorização da compreensão.

Privilegiando a aprendizagem cooperativa e o socioconstrutivismo, pelo conhecimento pela interação e socialização (Vasconcelos, 2005), as crianças discutiram em grande grupo os significados das palavras, restando as comumente desconhecidas. Para essa compreensão, enriquecendo o vocabulário, foram desafiadas a reconhecer o significado pelo posicionamento no texto, utilizando a estratégia do contexto antes de avançar para a análise morfológica (Giasson, 2000; Martins & Silva, 2016), seguida da procura no dicionário. Ainda assim, restando alguns vocábulos, estes foram procurados no computador, recorrendo ao dicionário *on-line* Priberam. Não sendo objetivo da aula o uso do dicionário físico, a sua utilização via digital deu-se como recurso e estratégia, demonstrando a pertinência da tecnologia no acesso à informação, numa plataforma segura, sendo este um meio para manter a curiosidade e interesse das crianças, incumbidas da tarefa de procurarem o significado no computador numa interação física e intelectual (Bento & Lencastre, 2014). Com o cuidado de permitir a participação de todas as crianças, foram privilegiadas para a tarefa aquelas com menos segurança para participar oralmente, envolvendo-as e demonstrando confiança, fomentando a autoestima ao verem-se reconhecidas (Tomlinson & Allan, 2002).

Após a análise dos significados, registados na notícia, esta foi interpretada através de questões orientadoras, intencionalmente preparadas para a identificação das informações que respondem às questões fundamentais da compreensão de uma notícia. Além destas questões, para uma completa compreensão dos dados apresentados, foi lançado o desafio de verificarem o número de crimes apresentados num outro ano letivo, mobilizando, para tal, o conteúdo matemático da adição, mas, sobretudo, o raciocínio matemático na compreensão textual, uma competência do PASEO (Martins, 2017). Realçando um parágrafo no qual a palavra “menos” induzia erradamente a uma subtração, quando necessitava de uma adição, esta informação foi discutida em grande grupo, através do diálogo e de um esquema no quadro, realizado progressivamente para a compreensão de todas as crianças (JD.: “Ah! Diz menos, mas é mais!”). Promoveu-se, desta forma, a competência apelidada de

raciocínio matemático, na compreensão de uma notícia, evidenciando a sua pertinência em qualquer área, levando as crianças a questionarem-se, formulando hipóteses, experimentando e interpretando os resultados e dados apresentados (Veiga Simão, 2004a).

Através da análise realizada, foram distinguidas as seis questões fundamentais para o estudo de uma notícia. Sendo uma análise minuciosa e envolvendo grande concentração das crianças, foi utilizada, novamente, a sensibilidade estética, tendo por base os seus interesses, entendendo que “combinar a preferência do estilo de aprendizagem com as condições de aprendizagem é tido como uma forma de melhorar a aprendizagem” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 40). Cada uma das questões foi registada no quadro sendo-lhes atribuída uma cor diferente para a compreensão e análise do texto. As crianças sinalizaram com cada cor a resposta à respetiva pergunta, realçando-a na notícia, tornando-a, monótona e pouco apreciada inicialmente, num recurso colorido e chamativo. Articulando os conhecimentos a serem construídos com os abordados aquando da análise da sua estrutura, cada questão e respetiva cor foi associada à parte estrutural, identificando-a e registando-a junto do texto.

A aula seguiu com uma notícia de rádio, demonstrando, dessa forma, a evolução dos meios de comunicação social e desenvolvendo a compreensão oral. Para essa transição foi utilizado o som dos genéricos de separadores empregues nos noticiários, continuando com o ambiente de aprendizagem contextualizado. Além de surgir como conteúdo de Estudo do Meio e de educação para os *media* (ME, 2004; Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014), o uso de uma notícia de jornal, de rádio e, posteriormente, de televisão, utilizando texto escrito, oral e multimodal, foi ao encontro da compreensão textual referida por Martins (2017), bem como uma estratégia, atendendo aos diferentes modos de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Para a análise das notícias de rádio e televisão, as crianças receberam uma tabela com as seis questões fundamentais aprendidas. O estudo da notícia de rádio, da TSF, começou pela sua audição na íntegra. Posteriormente, as crianças partilharam as informações que haviam conseguido detetar, sendo registadas no quadro para a sua confirmação ou correção aquando da segunda audição, com a intenção de recolherem as informações restantes. Procedeu-se à segunda audição com paragens estratégicas para uma melhor compreensão,

repetindo alguns excertos, perspetivando o desenvolvimento de estratégias de escuta ativa retendo as informações essenciais para a compreensão oral (Buescu et al., 2015). Verificadas e corrigidas as primeiras informações e conseguidas as restantes, estas foram registadas nas tabelas.

Apesar da planificação construída conter a análise de uma notícia televisiva, procedida por um momento de consolidação, a aula, pela sua dinâmica, demorara mais tempo do que o expectado pelo que estas atividades em falta foram realizadas posteriormente, na semana seguinte, segunda-feira, encerrando aí a sequência didática. Como tal, foram necessárias algumas adaptações, uma vez que as crianças nessa altura evidenciavam conhecimentos que, aquando da sua projeção, não estariam construídos.

A análise da notícia televisiva, retratando uma ação de sensibilização ao *bullying*, interligando-a com a notícia escrita, foi analisada através do mesmo processo da notícia de rádio. Pela mesma temática abordada, intencional pelo projeto de intervenção, as crianças identificaram a semelhança, evidenciando a compreensão da notícia estudada e da diferença dos meios de comunicação (RA.: “Essa notícia é do assunto daquela que estivemos a ler, da Sociedade!”; I.: “A primeira era só ler, a de rádio é de ouvir e a de televisão é de ver!”).

Terminada a análise da notícia, procedeu-se ao momento de consolidação “Aprendi que...”. Este, consistindo, inicialmente, na construção de uma síntese dos conteúdos aprendidos na aula foi adaptado para os conhecimentos construídos durante a sequência didática, sendo o seu encerrar. Em grande grupo, partilharam os seus conhecimentos, organizando-os em frases registadas no quadro, e, depois, nas suas folhas de síntese, sendo sujeitos da sua própria aprendizagem (Perrenoud, 2002). Privilegiando o sentido estético, a folha simulava uma página de jornal, tornando a aprendizagem mais interessante, apelativa e contextualizada recorrendo a recursos diferentes (Zabalza, 2000) (JD.: “Isto parece um jornal!”; F.: “Podemos cortar e dobrar como se fosse mesmo um jornal? E fazer uma capa?”).

Pelo interesse evidenciado na notícia televisiva, aquando da consolidação foi, também, concretizada uma atividade planificada como complementar. Recorrendo a um vídeo em formato 360º, as crianças exploraram um estúdio televisivo de noticiários, enriquecendo o vocabulário e os conhecimentos sobre o modo de trabalho na área jornalística, num recurso que permitiu viajar para um estúdio. Sendo este formato desconhecido pelo grupo, o seu interesse

manteve-se durante toda a exploração, surpreendidos pelo vídeo e pelo que observavam, integrando os novos vocábulos nos seus discursos, como objetiva Buescu et al. (2015) (Pru.: “Não sabia que existia teleponto!”; P.: “Eu pensava que sabiam tudo de cor!”; I.: “Fiquei tão surpreendido com o cenário verde e com a grua! E nem sabia que existia a régie com tantas pessoas!”).

A semana dedicada a esta sequência didática e a seguinte, a última em PES, foram destinadas especialmente ao projeto de intervenção, incidindo, pelas necessidades observadas, em dois objetivos desenvolvidos em toda a PES – a integração de H. e o respeito e cooperação, abordando o tema *bullying*, um problema atual, causador de problemas acadêmicos e psicológicos (Espelage, 2013). Este foi intencionalmente abordado devido às agressões físicas e verbais que aumentavam diariamente, observadas e documentadas através de uma grelha de observação. Trata-se, assim, de um projeto de intervenção ligado à educação para a cidadania, entendendo, como Fonseca (2000), a necessidade de uma consciência democrática de respeito, tolerância e abertura pelo e ao outro, aprendendo a viver em sociedade, vivendo desde logo.

O trabalho central do projeto consistiu na realização de um vídeo de sensibilização. Ainda assim, além deste e do trabalho contínuo realizado, destacam-se dois momentos – a aula de Expressão Físico-Motora, a 9 de maio aquando da secção de Desporto como conducente, e a construção do recurso “Mural de gente especial”, durante essa mesma semana.

A primeira, no espaço exterior, foi especialmente significativa para a integração de H., que expondo as suas competências físicas se mostrou essencial para a vitória da sua equipa, deixando o rótulo de “aquele preto”, como expressara Mt., para ser admirado e respeitado pela sua identidade e características, evidenciando-se a atividade física e os jogos cooperativos como forma de interação e colaboração (Rodrigues & Neves, 2017). A segunda atividade enumerada, partindo do livro “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguilar, consistiu na construção de um mural onde cada criança, anonimamente, registou uma mensagem positiva sobre um colega, sorteado aleatoriamente, condição que causou o desagrado de alguns elementos (AB.: “Podemos trocar?”; L.: “Não queria nada que me calhasse este nome!”; LG.: “Oh! A sério?”), reforçando a pertinência e urgência do projeto. Este mural, além de proporcionar um ambiente afetivo e convidativo na sala (Tomlinson, 2008), onde foi exposto, e de contrariar as atitudes comuns de apontar os

defeitos, serviu de mote para a cooperação espontânea das crianças que, antes das 9h, se reuniam para o aperfeiçoamento visual deste recurso.

Apesar dos diversos momentos potenciadores de cooperação e de respeito, pelo acréscimo de agressões físicas e verbais, o cúmulo do projeto centrou-se no *bullying*, num trabalho inspirado na MTP, preconizada por Vasconcelos (2009), sobretudo em processos de PES. Esta centralização sustentou-se na violência observada em contexto de sala de aula e de espaço exterior, entendendo, como Eyng (2013), a necessidade de observação seguida de estratégias de intervenção, pois a inação é por si mesma uma agravante.

Partindo do que havia sido estudado, as crianças, destacaram os conhecimentos construídos, manifestando vontade em esclarecer outros aspetos sobre o tema. Todas as suas considerações foram registadas numa teia, juntamente com as suas ideias para divulgarem o problema na comunidade escolar. Assumiram-se, desta forma, como responsáveis pela sua sensibilização, tornando-se exemplos e mensageiros. Para o devido efeito, em cooperação da turma com o par pedagógico, foi construído um vídeo, enquanto desenvolviam competências de colaboração, organização, planificação e comunicação (Martins, 2017). Competências essas que potencializaram o projeto, permitindo também o desenvolvimento de capacidades associadas à Expressão e Educação Dramática e Plástica, através da interpretação das diversas cenas e dos cartazes e ilustrações contruídos. Entre esses trabalhos, muitos foram realizados autonomamente, em tempo não-escolar, envolvendo-se em pesquisas sobre o tema, demonstrando o seu interesse e motivação, valorizados pela sua exposição no corredor principal da instituição, divulgando o projeto.

A divulgação deu-se também como encerrar do projeto, durante a manhã de 21 de maio, visitando todas as salas da instituição, em grupos de duas e três crianças, demonstrando as suas aprendizagens e tornando-as úteis para a comunidade (Vasconcelos, 2012). Toda a turma participou nesta e em todas as fases decorrentes, mostrando-se disponíveis para o esclarecimento de dúvidas (Mn.: “Alguém tem alguma dúvida? Alguma coisa a perguntar sobre o vídeo? Nós fizemos este vídeo porque vimos que há muito *bullying* no mundo, sobretudo na escola”). A divulgação revelou-se num momento de grande partilha, envolvendo as crianças das restantes turmas, partilhando testemunhos. Além disso, algumas, refletindo nas suas ações, assumiram os

seus erros, pedindo desculpa aos colegas. Terminou de forma enriquecedora, com um orgulho imenso ao verem o trabalho valorizado e útil.

Durante a realização do vídeo foi notória uma alteração nos comportamentos das crianças, refletindo e esforçando-se para a sua melhoria, como refere Espelage (2013) ao afirmar que a participação das crianças em programas de prevenção de *bullying* resulta na melhoria de competências sociais e dos comportamentos agressivos (Gu.: “Um menino batia-me, mas já parou depois de fazermos o vídeo e agora somos amigos”). Também a perpetuação de trabalhos de grupo e da aprendizagem cooperativa, se evidenciou como um modo de integração das crianças e da a sua colaboração, contrapondo a indisciplina que se verificava, isto é, os comportamentos que colidiam com a aprendizagem (Lopes, 2013).

Além de evidências verbais, também se verificaram mudanças não-verbais, como Mt., que após este processo passou a disponibilizar-se para ajudar H., ambientando-o nas tarefas de rotina que ainda desconhecia, contrariando as suas atitudes desrespeitosas iniciais. Por estes fatores, o projeto de intervenção salientou a beleza e a gratificação de ser professor, de proporcionar o crescimento e evolução de seres, na perspetiva de educação onde as crianças se tornam seres melhores e felizes para um mundo de amanhã mais justo do que o de hoje (Lourenço, 1996). Este balanço sustenta-se na observação constante, representado pelas grelhas de observação construídas para os dois objetivos, como instrumentos de recolha de dados, antes e após a dinamização. Ainda assim, apesar das potencialidades, este poderia ter sido enriquecido, por exemplo, antecipando o início da construção do vídeo, permitindo uma maior duração e, como tal, a possibilidade de envolver também as crianças no seu processo de edição, construindo ferramentas das TIC. Também a sua divulgação poderia ter sido mais prolongada, alargando-a ao agrupamento, através, por exemplo, da publicação de uma notícia no seu jornal escolar, sugerida por uma criança e não concretizada pela falta de tempo.

Por tudo o apresentado, mas principalmente, por tudo o vivenciado, a PES em 1.º CEB revelou-se num forte processo de descoberta e crescimento, criando ambientes de aprendizagem, aprendendo simultaneamente. Num período de construção e desconstrução, refletindo e evoluindo, foi um processo formativo num duplo papel de professor e de aluno, ou, na designação de Lopes da Silva (2004c), um professor “aprendente”.

METARREFLEXÃO

O processo de formação acadêmica e profissional em ambiente de estágio, pela prática educativa, proporcionou o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas, investigativas e reflexivas, numa evolução e crescimento pessoal e profissional. Finalizado esse processo, espelhado ao longo do relatório, apresenta-se a sua reflexão, perspetivando, como Veiga Simão (2004b), a formação pela reflexão como uma forma de controlo metacognitivo para que os objetivos pedagógicos e motivacionais sejam alcançados. Segue-se, nesta perspetiva, a súmula do percurso desenvolvido e das principais aprendizagens resultantes da prática pedagógica em EPE e 1.º CEB, enfatizando a postura crítica e reflexiva assumida.

Sendo a prática pedagógica um elemento central no processo de formação profissional, integrando e retomando os diferentes saberes disciplinares previamente construídos e aprofundados em simultâneo (Vasconcelos, 2009), esta envolveu uma atitude interrogativa e indagadora da educação e da sua ação, analisando e refletindo o seu decorrer. Consistiu, deste modo, num período de dubiedade, conflito e incerteza, mas de grande importância formativa pela pluralidade e abundância das aprendizagens construídas, desconstruídas e coconstruídas. O seu processo sustentado numa postura investigativa inspirada nas características da IA serviu de estratégia para a evolução profissional, permitindo um posicionamento crítico e sustentado face à própria ação com vista à sua progressão e melhoria (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & Fernandes, 2006), consequente também na aprendizagem das crianças, centrais na ação educativa.

Tal como demanda o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, o processo de prática profissional e supervisionada envolveu a observação e colaboração, proporcionando experiências de planificação, ação e avaliação, com grupos de diferentes níveis educativos. A PES, foi, assim, e como preconiza Vasconcelos (2009), um momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem e de articulação e mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes em contexto real, ou seja, de competências.

Pela dinâmica cíclica e espiral adotada, característica da ação metodológica, entre momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, o processo possibilitou o crescimento profissional, pessoal e social, encontrando respostas para as questões que surgiam, soluções para os obstáculos e motivação para continuar, numa superação e desafio permanentes. Essa superação foi sentida e vivenciada através da ação educativa, percebendo pela experiência a necessidade e vantagem de uma observação minuciosa, integrando esses dados observados na planificação com os objetivos e intencionalidades pedagógicas. A reflexão nas suas diversas fases, antes da ação, durante e após, foi essencial para a evolução e avaliação das práticas, na intenção da sua melhoria, entendendo a reflexão como essencial no fenómeno educativo, uma competência fomentada também nas crianças para a sua autorregulação e autonomia (Silva, 2014). No entanto, e como refere Veiga Simão (2004b), a reflexão não é suficiente por si só, pelo que ao estar envolvida num processo de cariz investigativo permitiu a construção de ferramentas para reforçar a competência profissional. O ato investigativo, foi, deste modo, utilizado diariamente para a formação e desenvolvimento das práticas e da identidade profissional (Ponte, 2008).

A prática educativa foi o momento crucial durante toda a formação, permitindo aprender fazendo, pela prática, experienciando. Ainda assim, essa prática foi sustentada nos conhecimentos teóricos previamente construídos, sinalizando, desta forma, a interdependência entre teoria e prática, a importância de uma ação educativa com sentido de *práxis*, num fazer orientado por valores, conhecimentos científicos, entrelaçando-os com a visão, ação, princípios pessoais, éticos e sociais (Correia & Carvalho, 2012). Conclui-se, assim, a insuficiência da prática e da ação por si só e isoladas, entendendo o processo de formação e de construção profissional como resultante de uma postura reflexiva, com abertura de espírito, responsabilidade e empenho, investigando sobre a mesma, questionando-a e problematizando-a para a sua solução e transformação (Oliveira & Serrazina, 2002).

Todo este processo foi exequível de forma benéfica e produtiva devido, também, à postura colaborativa e cooperativa assumida, num trabalho conjunto. De facto, a aprendizagem cooperativa não foi só fomentada nas crianças, foi igualmente assumida pela causadora melhoria no conhecimento

profissional e no desempenho da docência (Roldão, 2007a, 2011), na crença de uma aprendizagem tanto mais enriquecida quanto mais partilhada e discutida.

Destaca-se, como tal, o trabalho colaborativo desenvolvido entre par pedagógico, pela jornada de partilha e desenvolvimento com emoções e afetos pela exigência do percurso traçado. Também com as orientadoras cooperantes, que além de completarem a formação da docência, permitiram uma aprendizagem comum aceitando diferentes perspetivas, como preconiza Vasconcelos (2009). Por fim, mas não menos marcante, com as supervisoras institucionais. A importância destas últimas figuras na formação realizada é inegável pela qualidade das interações estabelecidas, fundamentais para a melhoria das práticas, nos momentos formais e informais, presenciais ou não, promovendo sempre a reflexividade, não receitando o que fazer, mas criando um espírito de IA sem descurar o ambiente humano e emocional, resultando numa evolução também pessoal (Caires, Moreira, Esteves & Vieira, 2011; Alarcão & Tavares, 2016). Assim, a PES, foi sentida pela conceção de supervisão com vista pedagógica e acompanhada, ao invés da sua visão histórica de controlo e inspeção, numa colaboração sustentada na confiança no outro, na sua valorização e na humildade para a autotransformação (Moita, 2000; Vieira, 2009; Alarcão & Canha, 2013).

Sendo este um mestrado habilitador a um perfil duplo, a pertinência da prática educativa em ambos os contextos, EPE e 1.º CEB, foi fulcral não só pelas aprendizagens específicas e características de cada um dos níveis educativos, mas também pela perceção da complexidade da transição educativa, de certo modo experienciada. Aquando da transição entre os dois contextos, foi percecionada a mudança que as crianças vivem pelas diferentes dinâmicas tradicionais de cada um dos contextos. A desigualdade de ritmos, de organização do espaço, do tempo e das tarefas, numa educação que geralmente implica uma posição menos ativa aquando da escolaridade obrigatória foi percecionada, conduzindo a uma maior reflexão sobre esse momento na vida das crianças, generativo e de crescimento quando bem-sucedido, mas degenerativo e de regressão quando dificultado (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016). Pelas principais diferenças observadas, causadoras da necessidade de adaptação atribuída geralmente às crianças, percecionou-se a responsabilidade dos docentes nesta transição podendo facilitá-la ou dificultá-la, dependendo do seu trabalho e flexibilidade. Esta reflexão remete para uma

das potencialidades da formação, pelo seu cariz duplo, permitindo uma sensibilidade mais apurada para este momento, sustentada no conhecimento das especificidades de cada nível, e, simultaneamente, das necessidades das crianças e da importância da continuidade educativa. Estes fatores facilitam a abertura à articulação entre os profissionais envolvidos, como referem Monge e Formosinho (2016), contribuindo para a continuidade do percurso educativo das crianças, o verdadeiro e primordial foco da educação na infância.

Apesar de cada nível educativo ser sustentado por características que influenciam e diferenciam em alguns aspetos o ato de ser educador de infância ou professor, a formação num perfil duplo permitiu a compreensão da existência de um perfil geral, como o regulamenta o DL n.º 240/2001 de 30 de agosto. Na perspetiva da mestrandia, ao contrário do que é socialmente observado e aceite, e como também refere Roldão (2001), cada nível educativo tem as suas especificidades, mas, e usando a sua expressão, a educação não se faz com fatias ou com andares de um bolo, a educação é, ou deveria ser, um todo, contínuo. Nesse seguimento, considera-se que ser educador de infância ou professor de 1.º Ciclo envolve, sempre, uma entrega emocional, uma partilha de afetos (Estrela, 2010), uma ligação de confiança com cada criança, uma aprendizagem conjunta, significativa, contextualizada e adequada. Implica, em todos os casos, dar uma resposta a cada criança dependendo das suas características, tornando este processo complexo e desafiante. Pela complexidade e desafio referidos, é notória a urgência de uma formação contínua, assumindo o papel de agentes de aprendizagem e de transformação, por uma educação de compromisso, sendo essa continuidade também garantida pela reflexão partilhada entre docentes (Apple, 1998; Neves, 2014; Nóvoa, 2017).

Crianças que se cruzam no caminho do docente, ou, neste caso, crianças cujo caminho a mestrandia cruzou, são crianças que vão, mas não passam. São crianças que ficam, sempre, uma a uma, levando uma parte do profissional, mas deixando, também, uma parte de si, numa troca sem garantia ou prazo de devolução. Por muitas mudanças que possam surgir na educação, a criança, a humanização e a sua descoberta ativa do e no mundo serão sempre constantes, afinal, e retomando Freire - autor da primeira citação deste relatório que apesar da sua distância temporal permanece atual e inspirador - “não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano” (Freire, 1974, p. 7).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2016). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto: Reflexões sobre a Arte de Contar Histórias na Escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, A., & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva. Volume I*, 17-43. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Alves, J. M. (2009). Prefácio. In M. C. Roldão, *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*, 11-12. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amante, L. (2008). Infância, escola e novas tecnologias. In F. A. Costa, H. Perralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal – Concepções e práticas*, 102-123. Porto: Porto Editora.
- Angoloti, C. (1990). *Cómic, Títeres y Teatro de Sombras: Tres formas plásticas de contar historias*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Antunes, J. L. (2016). Educar para que futuro? – O enigma da educação. In M. Miguéns (Coord.) (2017), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva, Volume I*, 97-108. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Apple, M. W. (1998). Freire, Neoliberalismo e Educação. In M. W. Apple & A. Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, 21-45. Porto: Porto Editora.

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Madrid: Editora McGraw-Hill Companies.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, (Online), (93). Disponível em <http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>.
- Azevedo, F. (2014). Promover a leitura hoje: boas práticas. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional/8.º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: investigação e prática docente*, 73-82. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Azevedo, N. (2010). A linguagem não-verbal no espaço escolar. *Saber & Educar*, (Online), (15), 1-7. Disponível em <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol15.104>.
- Azevedo, S., & Coelho, M. (2017, agosto). *A importância da vivência estética para o professor de educação infantil*, comunicação apresentada no EDUCERE, III Congresso Nacional de Educação, Paraná, Brasil.
- Balça, A., & Fonseca, M. A. (2012). Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 20 (20), 65-80. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2938>.
- Baptista, A. (2014). Literacia visual no jardim de infância. As imagens ao pé das letras. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, 61-92. Coimbra: Edições Almedina.
- Barreiros, J. C. (1997). *A turma como grupo e sistema de interação*. Porto: Porto Editora.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Barth, B. (1996). *O saber em construção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, (Online), 72, 85-104. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/37>.
- Bento, M., & Lencastre, J. A. (2014). Utilização de recursos multimédia na educação: inovação ou tradição? In M. A. Flores, C. Coutinho, & J. A. Lencastre (Orgs.), *Atas do congresso formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*, 1032-1045. Braga: CIEC / Universidade do Minho.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, (Online) 6 (1), 51-58. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722001000100007>.
- Brandão, D., Almeida, R., & Maia, J. S. (2012). Co-construção do conhecimento matemático no jardim de infância – contagens no quotidiano. *Cadernos de Educação de Infância*, (Online), (97), 21-23. Disponível em <http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/21-23%20CEI97.pdf>.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. S. Horta, *Diferenciação pedagógica no ensino básico – alguns itinerários*, 11-22. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 24 (1), 7-34. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.3039>.
- Caires, S., Moreira, M. A., Esteves, C. H., & Vieira, D. A. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 24 (2), 59-79. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.3029>.
- Cardoso, A. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.

- Cardoso, A., Peralta, H., & Costa, F. A. (2008). Materiais multimédia na escola: a perspectiva dos alunos. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal – Conceções e práticas*, 124-142. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A., & Tomé, M. C. (2014). O desafio de formar leitores competentes. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, 237-276. Coimbra: Edições Almedina.
- Carvalho, M. G. (2016). Educar para que futuro? – Educar para um mundo em mudança. In M. Miguéns (Coord.) (2017), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva, Volume I*, 113-121. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico E Educação: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, W., & Carvalho, I. (2012). Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 25 (2), 63-87. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.3002>.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, (Online), 13 (2), 455-479. Disponível em <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2009/PEC2009N2/index.html>.
- Dias, A., Oliveira, A., Pereira, C., Abreu, M., 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*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3.^a ed.). Porto: Edições ASA.

- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dotta, L., Marta, M., Soares, R., & Matiz, L. (2014). O papel das crianças e dos jovens na constituição das identidades profissionais de educadores/professores/formadores de professores. *Aletheia*, (Online), 43-44, 9-23. Disponível em <http://2011.www.redalyc.org/articulo.oa?id=115039411002>.
- Drew, W. F., Olds, A. R., & Olds, H. F. (1997). *Como motivar os seus alunos – Actividades e métodos para responsabilizar os alunos* (3.^a ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Espelage, D. L. (2013). Prevenir a violência juvenil e o *bullying* através de programas e de modelos de prevenção escolar sócio-emocionais. In D. Espelage & J. Lopes, *Indisciplina na escola*, 15-38. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Estêvão, C. V. (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*, 31-60. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1999). Reflective Practice and Conscientisation. *Pedagogy, Culture & Society*, (Online), 7 (2), 235-244. Disponível em <https://doi.org/10.1080/14681366.1999.11090865>.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Eyng, A. M. (2013). Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 26 (2), 245-266. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.3255>.
- Fagundes, T. B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, (Online), 21 (65), 281-298. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>.
- Fernandes, J. V. (1998). Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In M.

- W. Apple & A. Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, 113-150. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, I. S., & Vieira, F. (2006). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, 233-237. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, (Online), (48), 309-328. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000200018>.
- Flores, P. Q. (2011). Os dez princípios de uma boa prática com TIC. In A. P. Vilela (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República*, 95-98. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a Cidadania – Motivações, Princípios e Metodologias*. 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 (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*, 81-106. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & McKinlay, N. (2011). Nota de apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 7-8. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (2001). La organización de los espacios en la educación infantil. In M. Zabalza (Coord.), *Calidad en la Educación Infantil* (2.^a ed.), 235-286. Madrid: Narcea.
- Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, (Online), 47, 49-70. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/704>.
- Frabboni, F. (2001). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. In M. Zabalza (Coord.), *Calidad en la Educación Infantil* (2.^a ed.), 63-93. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade* (3.^a ed.). Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido* (43.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallardo Fernández, I. M. (2013). Construcción del conocimiento en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Online), 63 (1), 1-21. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/790>.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 47-82. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Gil, H. (Org.). (2006). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação do Consumidor*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gohn, M. G., & Stavracas, I. (2010). O Papel da Música na Educação Infantil. *EccoS Revista Científica*, (Online), 12 (2), 85-103. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518580013>.
- Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. *ABZ da Leitura, Casa da Leitura* (Online). Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf.
- Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1º Ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. S. Horta, *Diferenciação pedagógica no ensino básico – alguns itinerários*, 23-40. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (Online), 22 (2), 201-210.

- Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*, 37-64. São Paulo: Artmed Editora.
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, (Online), (36), 141-158. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, (Online), (96), 47-49. Disponível em http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI.96_IK.pdf.
- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard – a resource guide on the UN Committee on the rights of the child general comment no. 12*. Londres: Save de Children UK/UNICEF.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (9.^a ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, 175-206. Coimbra: Edições Almedina.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.), 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (2013). A indisciplina em sala de aula. In D. Espelage & J. Lopes, *Indisciplina na escola*, 41-68. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Lopes da Silva, A. (2004a). Introdução. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*, 9-16. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A. (2004b). A auto-regulação na aprendizagem: A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*, 17-39. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, A. (2004c). Considerações finais. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*, 107-116. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, H. (2016). Escolaridade obrigatória: diferenciação de trajectos, equidade e sucesso no sistema educativo – Diferenciação de trajectos e igualdade de oportunidades. In M. Miguéns (Coord.) (2017), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva, Volume I*, 413-426. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lourenço, O. M. (1996). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, (Online), (107), 4-5. Disponível em <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=2037&sort=2016>.
- 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*. Berlin: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr., (Online), (13). Disponível em <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012a). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 22 (22), 159-175. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3287>

- Marta, M., & Lopes, A. (2012b). Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 25 (1), 29-52. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.3015>.
- Martins, A. B., & Calçada, T. (2014). Ler, Hoje. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, 277-294. Coimbra: Edições Almedina.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira-Tenreiro, Vieira, R., C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Martins, S., & Silva, A. (2016). A compreensão leitora: Desenvolvimento e aprendizagem de estratégias de natureza lexical em aulas de línguas. *Exedra – Revista Científica ESEC*, Número Temático (Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos), (Online), 184-211. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/?p=516>.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... Sim, mas como?* (7.^a ed.). Porto Alegre: ARTMED.
- Mendes, F., & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, (Online), 27 (2), 115-132. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>.
- Menezes, C. (2014). Autodireção na aprendizagem. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática*, 63-101. Ramada: Edições Pedagogo.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*, 111-140. Porto: Porto Editora.

- Monge, G., & Formosinho, F. (2016). A voz dos profissionais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*, 173-195. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, R. (Coord.). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: República Portuguesa.
- Moreira, M. A. (2005). “Na Sombra das Maiorias Silenciosas”: por uma Educação Autêntica e Transformadora. *Currículo sem Fronteiras*, (Online), 5 (1), 70-95. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/moreira.htm>.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-ação na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, 45-76. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*, 61-86. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Musatti, T. (2014). A infância e os serviços: desenvolvendo uma estratégia europeia – Uma política proposta pela Rede Infância na Europa, Princípio 7: Avaliação participativa, democrática e transparente. *Destacável CEI*, (Online), (102), 1-12. Disponível em <http://www.apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=1768&sort=2014>.
- Neitzel, A., & Carvalho, C. (2011). Estética e arte na formação do professor da educação básica. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 17 (17), 103-121. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2368>.

- Neves, A. I. (2014). De professor a investigador: a metamorfose. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática*, 185-224. Ramada: Edições Pedagogo.
- 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* (4.^a ed.), 141-160. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). Paulo Freire (1921-1997): A “inteireza” de um pedagogo utópico. In M. W. Apple & A. Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, 167-187. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2008). Prefácio. In F. A. Costa, H. Perralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal – Conceções e práticas*, 11-12. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, (Online), 47 (116), 1106-1133. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42. Lisboa: APM.
- 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* (4.^a ed.), 61-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, (Online), 22 (1), 81-93. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So870-82312004000100009&lng=pt&nrm=iso.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*, 11-29. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008b). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*, 31-54. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 83-124. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.), 25-60. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Freire de Andrade, F. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 9-69. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Freire de Andrade, F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 71-96. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*, 55-79. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças*, 55-73. 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*, 35-53. Porto: Porto Editora.

- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Gómez, J. P., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A., & Vélez, U. (1999). *Mapas conceptuais – Uma Técnica Para Aprender* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). Observação colaborativa, discurso supervísivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, 77-108. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.), *Avalização dos resultados escolares – Medidas para tornar o sistema mais eficaz*, 103-126. Porto: ASA Editores.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, (Online), 2 (4), 153-180. Disponível em <http://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6196/5512>.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância*, 234-253. Viseu: Psico & Soma.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler – Actividades de leitura para jovens*. Porto: ASA Editores.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

- Providência, C. (2007). Ciência para os mais pequenos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Ciência e Educação em Ciência*, 81-94. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Puiggrós, A. (1998). Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos Latino-Americanos. In M. W. Apple & A. Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, 91-112. Porto: Porto Editora.
- Ramos, A. M., & Reis da Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, 149-174. Coimbra: Edições Almedina.
- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular* (5.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, 43-57. Porto: Areal Editores.
- Rivilla, A. M., & Mata, F. S. (2009). *Didáctica General* (2.^a ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Rodrigues, B., & Neves, R. (2017). Os jogos cooperativos e a participação dos alunos nas aulas de educação física no 1.^o ciclo do ensino básico – um estudo de investigação-ação. *Indagatio Didactica*, (Online), 9 (4), 367-383. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6176>.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre Investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva. Volume I*, 11-16. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão curricular – A especificidade do 1^o Ciclo. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão Curricular no 1^o Ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu 2000*, 15-30. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2007a). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (Online), (71), 24-29. Disponível em <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>.
- Roldão, M. C. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, (Online), 12 (34), 94-103). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2011). Formação de professores na investigação portuguesa – Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Online), 10, 139-155. Disponível em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1006Formacao_Professores_Investigacao_Portuguesa.pdf.
- Roldão, M. C. (2016). Currículo e conhecimento: o que ensinar e como ensinar? – Currículo enquanto conhecimento necessário – eixos para uma discussão. In M. Miguéns (Coord.) (2017), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva, Volume I*, 125-139. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (Online), (93), 24-27. Disponível em http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI93_24_28.pdf.
- Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada: A autodeterminação e a orientação para objectivos. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*, 55-76. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. I. P. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.^a ed.). Madrid: Morata.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*, 226-237. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.

- Santos, M. T., & André, M. C. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, (Online), (96), 43-46. Disponível em http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI96_43-46.pdf.
- Silva, D. (2014). A negociação pedagógica na aprendizagem autodirigida. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática*, 103-143. Ramada: Edições Pedagogo.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Simões, A. (1990). Investigação-ação: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22, 40-51.
- Simões, A. (2003). Prefácio. In A. P. Cardoso, *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*, 9-11. Porto: Edições ASA.
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 26 (1), 307-347. Disponível em <https://doi.org/10.21814/rpe.2994>.
- Teixeira, A. C. (2014). Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática*, 145-183. Ramada: Edições Pedagogo.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Uriarte, M. Z. (2004). Música e escola: um diálogo com a diversidade. *Educar em Revista*, (Online), 20 (24), 245-258. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.359>.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.).

- Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, 123-158. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2005). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada – Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Veiga Simão, A. (2004a). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: Implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*, 77-94. Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. (2004b). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*, 95-106. Porto: Porto Editora.
- Veloso, R. M. (2006). A leitura literária. In M. L. Leite (Coord.), *Educação e Leitura – Actas do Seminário 27/28 outubro 2015 Esposende*, 23-30. Esposende: Biblioteca Manuel de Boaventura.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, (Online), 5 (1), 116-138. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.htm>.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição 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*, 15-44. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, (Online), 30 (106), 197-217. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100010>.

- Vieira, F. (2014). Pedagogia, Formação e Investigação. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática*, 11-57. Ramada: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco, & R. Monguinho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagógica*, 2641-2655. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, (Online), 7 (1), 5-22. Disponível em <https://doi.org/10.1080/13502939985208291>.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky, Destacável da Revista Noesis*, (Online), 77, 4-5. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (Coord.), *Atitudes e valores no ensino*, 19-97. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (2001a). Retos que debe afrontar la educación infantil en los próximos años. In M. Zabalza (Coord.), *Calidad en la Educación Infantil* (2.^a ed.), 13-31. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2001b). Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. In M. Zabalza (Coord.), *Calidad en la Educación Infantil* (2.^a ed.), 49-62. Madrid: Narcea.

NORMATIVOS LEGAIS

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 38/2007 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República* n.º 126/2012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*, n.º 129/2012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, n.º 92/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República*, n.º 240/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à

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

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República*, n.º 65/2016 – 1.ª série. Educação. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de julho. *Diário da República*, n.º 143/2013 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologação do Programa de Matemática para o Ensino Básico.

Despacho n.º 7442-D/2015 de 6 de julho. *Diário da República*, n.º 129/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologação do Programa de Português para o Ensino Básico.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República*, n.º 143/2017 – 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. *Diário da República*, n.º 66/2016 – 2.ª série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República*, n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*. *Diário da República*, n.º 34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. *Diário da República*, n.º 127/2015 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

DOCUMENTOS ORIENTADORES

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares Ensino Básico Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Câmara Municipal, 2015. Porto.
- Censos (2011). *População residente segundo o nível de escolaridade atingido e sexo e taxa de analfabetismo*. Retirado de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros (acedido a 8 de outubro de 2017).
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação e Ciência.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (1989). *A convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Ministério da Educação (ME) (2004). *Organização curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Junta de Freguesia – 2017. Porto.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Objetivos de aprendizagem*. Brasil: UNESCO.
- Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019. Porto.
- Ribeiro, D. (2017). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Aldous Huxley & Beatrice Alemagna. *Os dois corvos*. Dom Quixote.

Eric Carle. *A Joanhinha Mal-Humorada*. Kalandraka.

Luísa Aguilar & André Neves. *Orelhas de Borboleta*. Kalandraka.

Manuela Castro Neves & Yara Kono. *Tantos animais e outras lengalengas de contar*. Planeta Tangerina.

NM