

Orientação

AGRADECIMENTOS

Na impossibilidade de escrever tudo quanto gostaria, deixo um especial agradecimento a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste sonho e me fizeram acreditar que seria capaz de o alcançar.

Agradeço, primeiramente, às crianças, principal razão desta caminhada, especialmente àquelas que tive o privilégio de conhecer ao longo deste ano, que me emocionaram com as suas palavras e com quem aprendi muito, todos os dias.

Aos meus avós, Inês e Tomé, pilares da minha vida, a quem tenho que agradecer por tudo quanto sou hoje e por me terem transmitido valores como a humildade, a honestidade, a integridade e a capacidade de amar incondicionalmente.

Aos meus pais, por estarem sempre comigo e me apoiarem em todos os momentos da minha vida, pelo seu amor, carinho e compreensão e por fazerem sempre tudo o que está ao seu alcance para me tornarem uma pessoa mais feliz e completa.

Ao Diogo, pela compreensão, pelos conselhos, pelo apoio, pela motivação e, sobretudo, por estar sempre ao meu lado ao longo deste percurso, apoiando-me mesmo nos momentos em que estive mais ausente. Obrigada. Juntos somos, sem dúvida, mais fortes e conseguiremos concretizar todos os nossos sonhos.

À Marisa, por todos os desabafos e conversas intermináveis, por ser muito mais que uma prima, por ser a irmã, a amiga e a confidente. Obrigada pelas horas que passamos juntas, pela tua alegria contagiante e por ter tido o privilégio de crescer contigo.

A toda a minha família, pela nossa alegria, união e cumplicidade, por todo o auxílio e preocupação e por nunca me terem deixado desistir. Um obrigada

muito especial aos meus padrinhos por me abrirem, constantemente, as portas de sua casa e me acarinharem tal como uma filha. Obrigada por todo o amor e dedicação com que sempre me educaram. Muito do que sou devo-o, também, a vocês.

À Joana, o meu par pedagógico e, sobretudo, uma grande amiga, agradeço os momentos partilhados ao longo deste percurso. Agradeço a colaboração, a paciência, o apoio e as aprendizagens. Obrigada por teres sido sempre a razão e equilibrares o turbilhão de emoções que vivemos com muita tranquilidade. A nossa amizade ficará, certamente, para toda a vida.

A todos os meus amigos, em especial à Isabel, que continúa a estar sempre presente e que sabe o que preciso de ouvir, mesmo sem eu ter que dizer nada. À Vera e à Marta por todos os momentos que passamos juntas e pela vossa amizade, ficarão para sempre no meu coração.

Às supervisoras institucionais, Professora Margarida Marta e Professora Susana Sá, o meu especial agradecimento, pela disponibilidade, dedicação, paciência e pelo apoio incondicional e permanente que, aliado à exigência contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À educadora e professora cooperantes, por terem tido a disponibilidade e a generosidade de partilhar comigo as suas experiências e conhecimentos.

Agradeço a todos os educadores e professores que acompanharam o meu percurso, desde a educação pré-escolar, pois é, também deles, uma parte das minhas conquistas. A todos os docentes da Escola Superior de Educação, o meu agradecimento por todo o profissionalismo, dedicação e vontade de ensinar, muito obrigada por todas as aprendizagens e por terem contribuído significativamente para o meu processo de formação.

Por último, mas com igual importância, não poderia terminar estes agradecimentos sem dirigir um obrigado especial à professora Ana Cristina Macedo, que acompanhou o meu percurso ao longo dos últimos seis anos, por tudo quanto me ensinou, por ter sempre uma palavra amiga nos momentos mais difíceis e, sobretudo, por me ter transmitido o gosto pelo maravilhoso mundo da literatura infantil. Muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo realizar uma análise retrospectiva da Prática Educativa Supervisionada, pretendendo-se que sejam explorados o percurso formativo da mestranda e o modo como o estágio, realizado em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuiu para a construção e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Assim, primeiramente, serão abordados os pressupostos teóricos e legais que estiveram na base da formação profissional para que o saber, aliado ao saber fazer, possibilitasse a construção e a reconstrução de conhecimentos teóricos e práticos tendo em vista a constante melhoria das práticas e a satisfação dos interesses e necessidades das crianças, numa perspetiva socioconstrutivista da educação. Para que tal aconteça é necessário possuir um minucioso conhecimento do contexto e das características dos grupos, para que a prática adquira um verdadeiro significado e intencionalidade.

Pretende-se, igualmente, que este relatório constitua uma análise crítica e reflexiva da ação, sendo, por esse motivo, apresentadas algumas das atividades desenvolvidas nos dois contextos, que representaram momentos significativos de aprendizagem quer para as crianças, quer para a mestranda, sendo sempre acompanhadas dos conhecimentos teóricos e didáticos necessários à sua concretização.

Por último, importa destacar a importância da adoção de uma atitude investigativa, alicerçada nos pressupostos da metodologia de investigação-ação, onde a colaboração desempenha um papel preponderante ao permitir a reflexão partilhada e um olhar crítico sobre as práticas, tendo em vista a sua constante melhoria.

Palavras-Chave: Socioconstrutivismo; Prática Educativa; Investigação-Ação; Colaboração; Reflexão.

ABSTRACT

The main objective of this report is to carry out a retrospective analysis of the Supervised Educational Practice, exploring the training path of a master's degree student and the way the stage carried out, in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, contributed to the construction and development of professional and personal skills.

Thus, first, the theoretical and legal assumptions that underlie professional training will be addressed so that knowledge, allied to know-how, enables the construction and reconstruction of theoretical and practical knowledge in the view of a constant improvement of practices and satisfaction of interests and needs of the children, from a socio-constructivist perspective of education. For this to happen, it is necessary to have knowledge of the context and characteristics of the groups, so that the educational action acquires a true meaning and intentionality.

It is also intended that this report marks a critical and reflexive analysis of the action, and for that reason, some of the activities developed in the two contexts were presented, creating significant moments of learning for of the children and to the master's student, always accompanied by the theoretical and didactic knowledge necessary to its accomplishment.

Finally, it is important to highlight the importance of having an investigative attitude, grounded in the theoretical assumptions of the research-action methodology, where collaboration plays the role of allowing shared reflection and a critical look at practices, in view of their constant improvement.

Keywords: Socioconstructivism; Educational Practice; Research-action; Collaboration; Reflection.

Índice

Lista de Abreviações	vi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	4
1. Enquadramento Teórico sobre Educação: Paradigmas e Práticas	4
2. Perfil e Prática Docente na Educação Pré-Escolar	10
3. Perfil e Prática Docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II - Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	30
1. Caracterização da Instituição Cooperante	30
1.1. O Contexto de Educação Pré-Escolar	33
1.2. O Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
2. Metodologia de Investigação	45
Capítulo III - Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	50
1. Ações Desenvolvidas no Contexto de Educação Pré-Escolar	50
2. Ações Desenvolvidas no Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	66
Reflexão Final	83
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais e Outros Documentos	96
Obras de Literatura para a Infância	98

LISTA DE ABREVIações

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório realiza-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Instituto Politécnico do Porto e tem como principal objetivo espelhar as competências pessoais e profissionais, desenvolvidas ao longo da prática educativa, assentes em pressupostos legais e teóricos e acompanhadas de um constante processo de reflexão e colaboração.

O segundo ciclo de estudos possibilitou a formação específica nos dois níveis de educação, sendo este relatório um documento fundamental para a aquisição do grau de mestre e, por isso, indispensável para desempenho da atividade docente (DL n.º 79/2014, de 14 de maio). Neste processo de formação inicial é crucial salientar a importância de todas as unidades curriculares deste ciclo de estudos pois permitiram a construção de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos e de investigação, mobilizados na UC de PES, tal como preconizado nos seus objetivos, e na redação deste relatório. Para além da mobilização dos conhecimentos, esta UC pretende a construção de competências nas quais se incluem a capacidade de pensar e agir criticamente, respondendo à diversidade e valorizando a equidade e a inclusão; de planificar e avaliar a ação educativa através da construção de uma atitude profissional reflexiva e problematizar a prática profissional e de desenvolver competências profissionais e pessoais, tendo em vista a transformação da educação e a aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2017).

O desenvolvimento das capacidades acima mencionadas foi tido em conta ao longo do estágio de 220h em cada um dos contextos, tendo sido realizado na EPE com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos e no 1.º CEB com uma turma do 2.º ano de escolaridade, com

idades compreendidas entre os sete e os oito anos. O facto da PES, em contexto de EPE, ter sido realizada com um grupo de criança que, dada a sua faixa etária, se encontravam próximas de uma fase de transição para o 1.º CEB, possibilitou uma maior compreensão da importância da colaboração entre docentes para a criação de atividades de articulação facilitadoras dessa mesma transição, perspetivando a continuidade educativa, aspetos estes que serão abordados neste relatório.

Assim, o presente documento encontra-se estruturado em três capítulos aos quais se acrescentam a introdução e a reflexão final. Deste modo, no primeiro capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos e legais que orientaram toda a prática educativa e que serviram de base à elaboração deste relatório. Em primeira instância serão apresentados os pressupostos teóricos comuns aos dois níveis educativos, procurando realçar as similitudes existentes entre eles, dos quais se podem destacar o paradigma socioconstrutivista da educação, para que, posteriormente, e respeitando as singularidades inerentes a cada um deles, seja possível realizar um enquadramento teórico e legal mais específico da EPE, seguido do 1.º CEB.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização da instituição onde foi realizada a PES, apresentando-se inicialmente, o agrupamento e a instituição, os seus recursos físicos e humanos, seguida da caracterização específica das salas e grupos de crianças dos dois níveis educativos, fundamentais para a adequação das práticas ao contexto e às necessidades e interesses específicos dos grupos. A esta caracterização acrescenta-se ainda a metodologia de investigação adotada, a metodologia de Investigação-Ação (IA), que inspirou a prática educativa onde se procurou respeitar o processo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, reconstruindo as práticas e construindo uma identidade profissional docente.

No terceiro capítulo, serão evidenciadas algumas das ações realizadas nos dois níveis educativos, quer por terem representado momentos de aprendizagem significativos para as crianças, quer por terem constituído momentos de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento profissional e

peçoal para a mestranda, reconhecendo os erros como possibilidades de reflexão e de melhoria constante das práticas.

Por último, a reflexão final, que pretende apresentar uma retrospectiva de todo o percurso da PES que culminou neste relatório, convocando novas reflexões sobre a prática pois, são elas as ferramentas essenciais à mudança, dando lugar a novas aprendizagens, numa formação que se pretende contínua e onde o trabalho colaborativo se assume como essencial para o progresso.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo apresenta os principais fundamentos teóricos e legais que sustentaram e orientaram toda a prática educativa, encontrando-se dividido em três pontos. Deste modo, nele se pretende evidenciar a importante ligação entre a teoria e a prática, na medida em que sendo “a prática fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria [a] primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (Gimenes, 2011, p. 35-36), ou seja, a existência de uma base teórica sólida é crucial para que o docente desenvolva a sua prática e, através da constante reflexão seja capaz de mobilizar esses conhecimentos teóricos e reconstruir as suas práticas.

Com base nestes pressupostos serão primeiramente apresentados os paradigmas educativos comuns à EPE e ao 1.º CEB pois, embora se tratem de níveis de educação distintos apresentam bases comuns sobre educação que merecem ser exploradas. O segundo e terceiro pontos dizem respeito aos pressupostos teóricos e legais específicos de cada um dos níveis educativos valorizando e respeitando as especificidades de cada um deles.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO: PARADIGMAS E PRÁTICAS

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), ao considerar-se a EPE como a primeira etapa da educação básica torna-se necessário fazer a sua articulação com a segunda etapa, ou seja, o 1.º CEB. Neste sentido, considera-se pertinente compreender os aspetos que estas duas etapas da educação têm em comum para que, dando sentido ao perfil duplo, se possa compreender a

articulação que poderá existir entre os dois níveis educativos, facilitando a transição e valorizando a continuidade educativa.

Assim, uma das primeiras similitudes, facilmente identificável, prende-se com a monodocência. Em ambos os níveis, o grupo de crianças é acompanhado por um único docente o que permite que adquira um conhecimento global e pormenorizado de todas as crianças, dos seus interesses e das suas necessidades, permitindo a adequação das práticas às características específicas das crianças (Formosinho, 2000). Para além disso, este docente torna-se um adulto de referência para a criança, o que se traduz no estreitamento dos laços afetivos e na criação de um ambiente securizante (Rangel, 2001), facilitando, também um relacionamento mais estreito com as famílias e proporcionando um maior envolvimento e a sua participação ativa nas atividades (Magalhães, 2007).

No entanto, apesar das vantagens apresentadas, importa também referir que são vários os autores que apontam algumas desvantagens da monodocência. Primeiramente, o isolamento, ou seja, tal como refere Pacheco (2001, p. 57) a monodocência tem produzido “arquipélagos de solidão”, na medida em que o docente se isola na sua sala, com as suas crianças não trocando saberes e experiências com os seus pares que poderiam enriquecer as suas práticas e saberes profissionais. Mais se acrescenta que, a monodocência traz consigo uma grande exigência na formação dos docentes pois, estes têm de “dominar um conjunto de áreas que são, para outros, domínios de especialização” (Silva, 2003, p. 83). Deste modo, cabe ao docente tentar esbater as desvantagens apresentadas estabelecendo com os seus pares uma relação de colaboração e investindo na sua formação profissional, pois os fatores de ordem afetiva e pedagógica apresentados fundamentam a riqueza da monodocência.

Na verdade, a colaboração entre docentes constitui-se como uma enorme mais valia uma vez que os conhecimentos e experiência de cada docente, sendo distintos, poderão contribuir para a reconstrução do saber de cada um e, conseqüentemente, para a melhoria das práticas educativas (Roldão, 2007).

Assim, para além do desenvolvimento de competências profissionais, a colaboração permite o desenvolvimento de competências de cariz mais pessoal, já que é da partilha do saber com os outros e da absorção do saber dos outros que emerge a transformação e a evolução, possibilitando, assim, a autorregulação e autotransformação (Alarcão & Canha, 2013).

A colaboração apresenta, assim, a vantagem de “ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa” (Trindade, 2002, p. 27), podendo ser definida como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica dos vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (Roldão, 2007, p. 27). Ao permitir uma reflexão partilhada sobre a prática, a colaboração valoriza e potencia o processo formativo do docente, contribuindo para uma atuação eficaz e para a procura do sentido ético da formação (Ribeiro & Moreira, 2007).

Importa ainda, destacar a importância da colaboração entre o Educador de Infância e o Professor do 1.º CEB na medida em que esta se constitui como um importante fator de facilitação da transição e continuidade educativa. Deste modo e, sendo a transição para o 1.º CEB uma das mudanças mais preocupantes quer para as crianças, quer para as suas famílias (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), importa que os docentes assegurem a qualidade desta transição para que as crianças se sintam seguras nesta passagem, sentindo-a como uma continuidade e não como uma rutura (Monge & Formosinho, 2016). Para que tal ocorra com a tranquilidade esperada existem várias estratégias facilitadoras, entre as quais a realização de atividades de articulação que proporcionam às crianças dos dois níveis educativos um momento de aproximação, partilha e criação de laços afetivos (Serra, 2004). É ainda fundamental que, ao longo deste processo, a criança seja ouvida por forma a perceber quais são as suas expectativas e ideias prévias acerca desta nova etapa do seu processo de desenvolvimento (Monge & Formosinho, 2016).

No entanto, “apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva, *et al.*, p. 97), ou seja, não se trata de antecipar os conteúdos do currículo do 1.º CEB, mas sim de proporcionar experiências que permitam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais fundamentais para que sejam criadas condições de adaptação que transmitam à criança segurança e confiança (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Retomando os pressupostos teóricos comuns aos dois níveis educativos importa refletir acerca dos paradigmas da educação e a sua evolução. De facto, os modelos de escola e de educação mais tradicionais em que se privilegia a metodologia expositiva e onde o docente surge como o detentor máximo do conhecimento, tendo o papel de o transmitir às crianças e, sendo, por esse motivo, o ponto central da aprendizagem, encontra-se bastante ultrapassado (Saviani, 1991). No entanto, este modelo, com origem na revolução industrial, onde surge a necessidade de dotar técnicos de conhecimentos necessários para o manuseamento de máquinas, continua a ser o mais utilizado nas escolas, apesar das atuais exigências da sociedade em nada se comparem às dessa época (Varela, 2013).

Em oposição ao modelo de escola tradicional, surge uma visão construtivista da aprendizagem, onde o centro da ação educativa deixa de ser o docente para passar a ser a criança. Neste paradigma, baseado nos estudos de Piaget, o docente surge como um orientador e facilitador da aprendizagem que é construída pela própria criança na sua ação com os objetos (Fosnot, 1996). Na verdade, segundo Piaget, as crianças aprendem através de processos de acomodação e assimilação sendo que é através da construção e reconstrução mental dos conhecimentos que se originam modificações e se estabelecem relações com os conhecimentos anteriores, proporcionando o desenvolvimento (Palacios, 2004).

Por sua vez, Vygotsky (2000), salienta a importância das relações sociais para a aprendizagem. Assim, o paradigma construtivista dá lugar ao

socioconstrutivista, onde se afirma que são as crianças as construtoras do seu próprio conhecimento em interação com o meio e com os outros indivíduos. Deste modo, as relações sociais assumem-se como imprescindíveis para a construção do conhecimento, uma vez que, fazem parte do desenvolvimento potencial, ou seja, do que a criança é capaz de realizar com o auxílio de outro indivíduo (Onrubia, 2001). À distância entre o desenvolvimento real, que se refere aquilo que a criança já consegue realizar sozinha e o desenvolvimento potencial, Vygostsky (1987, p. 98) atribuiu o nome de zona de desenvolvimento proximal, também apelidada de zona cooperativa do conhecimento, sendo que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”, ou seja é em cooperação com outras crianças que se encontram num nível de desenvolvimento superior que se constroem os novos conhecimentos, permitindo às crianças evoluir na aprendizagem (Onrubia, 2001). A importância do meio e das interações para a aprendizagem é, também, corroborada na teoria do desenvolvimento ecológico de Bronfrenbrenner que aponta para a influência que o ambiente assume nos comportamentos e na capacidade de aprendizagem dos indivíduos (Portugal, 1992).

Estas teorias e paradigmas, embora não sejam recentes continuam a ser considerados de vanguarda, na medida em que, a realidade das escolas continua presa a um modelo muito tradicionalista da educação, tornando-se imperativa uma rápida mudança (Varela, 2013). Neste sentido, ao longo da PES, tal como será possível constatar no capítulo III, procurou-se adotar metodologias que fossem ao encontro dos ideais socioconstrutivistas, onde se pode destacar a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) que ao preconizar que a aprendizagem seja realizada a partir dos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças, inclui-se neste paradigma, permitindo-lhes desenvolver uma atitude investigativa em conjunto com os seus pares, a partir da qual se produzem os conhecimentos (Gambôa, 2011).

No mesmo sentido, acreditando-se nas possíveis mudanças na educação, o docente deverá adotar uma postura reflexiva e investigativa, tendo em vista

a melhoria constante das práticas, tal como preconizado no DL n.º 240/2001 de 30 de agosto onde pode ler-se que “[o docente] recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente”.

O mesmo DL encontra-se dividido em quatro dimensões sendo que, após a sua análise, considera-se pertinente estabelecer um paralelismo entre estas e os quatro pilares da educação (Delors, J., et al., 1996). Assim, a primeira dimensão poderá ser associada ao “aprender a conhecer”, na medida em que o docente terá de desenvolver as suas práticas, apoiado em saberes teóricos e éticos e dotando as crianças de capacidades potenciadoras da sua autonomia e inclusão na sociedade. A segunda dimensão, que aponta para o dever da promoção de aprendizagens significativas, dotando as crianças de ferramentas para que os saberes e valores possam ser aplicados em diversos contextos, corrobora os ideais presentes no pilar “aprender a fazer”. Por sua vez, a terceira dimensão onde a escola é apresentada como uma instituição inserida numa comunidade, atribuindo ao docente o dever de integrar e colaborar com todos os intervenientes no processo educativo demonstra, sem dúvida, a importância de “aprender a viver com os outros”. Por último, em concordância com o pilar “aprender a ser”, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, determina a necessidade de o docente permanecer em constante formação, construindo, progressivamente, a sua identidade docente, para que possa contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças, permitindo-lhes “elaborar pensamentos autónomos e críticos (...) e formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors, J., et al., 1996, p. 99; DL n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Por fim, importa ainda referir que o conceito de aprendizagem significativa, referido quer no DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, quer nos pilares da educação, acima mencionados, está presente na teoria de Ausubel (1982) que defende que a aprendizagem é mais significativa quando os novos

conteúdos são incorporados nos conhecimentos anteriores. Neste sentido, o docente deverá ter em conta os conhecimentos prévios das crianças para que, em interação com o mundo e através da experiência, possam construir novos conhecimentos e atribuir-lhes, por isso, maior significado (Ausubel, 2003).

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu princípio geral, a EPE é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Deste modo, e para melhor compreender a importância desta afirmação importa, primeiramente, fazer uma breve referência à evolução da Educação de Infância em Portugal, optando-se por começar essa análise no período do Estado Novo (1926-1974). Este regime, de cariz ditatorial e, assente na trilogia Deus, Pátria e Família, atribuía precisamente à família, a responsabilidade da educação de infância. No entanto, e apesar disso, na década de 50 começaram a surgir em Portugal as primeiras escolas particulares de formação de educadores, reconhecendo, assim, a importância de a educação durante os primeiros anos de vida ser acompanhada por educadores, com formação específica para tal (Oliveira-Formosinho, 2013; Marta, 2015). Só mais tarde, na década de 60 e sob a administração do Ministério da Saúde e da Assistência, surge um maior número de creches e jardins de infância públicos, como forma de fazer face às novas exigências sociais, motivadas pela industrialização e a entrada das mulheres no mercado de trabalho (Homem, 2002). Pode assim afirmar-se que, nesta fase, a EPE era encarada apenas como um serviço de assistência, em que a ênfase era colocada, sobretudo, no cuidar. Pouco antes do final do Estado Novo, em 1973, com a

reforma do sistema educativo através da Lei N.º 5/73, de 25 de julho, a EPE passa a ser considerada parte integrante do sistema educativo, podendo ler-se nos seus princípios gerais que “o sistema educativo abrange a educação pré-escolar (...) que tem por finalidade o desenvolvimento espiritual, afetivo e físico da criança sem a sujeitar à disciplina e deveres próprios de uma aprendizagem escolar”. Neste sentido, torna-se bastante pertinente salientar que, já nesta lei se defendia que a educação de infância não deve ser encarada como uma antecipação ou preparação para a futura vida escolar das crianças podendo considerar-se que, atualmente algumas práticas em contexto de JI mostram um retrocesso relativamente a esta afirmação. Em 1977, surge, como complemento à lei supracitada, a Lei 5/77 que determina a criação do sistema público da EPE (Oliveira-Formosinho, 2013; Marta, 2015), com os principais objetivos de “Favorecer o desenvolvimento harmónico da criança” e “Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar” (Lei 5/77 de 1 de fevereiro). Assim, é possível afirmar que a partir desta fase o Estado assume o papel de promotor da educação de infância “enaltecendo os princípios da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades em educação” (Marta, 2015, p. 29). Após a criação desta lei, surge a primeira rede pública de jardins de infância e, na década de 80, as primeiras escolas públicas de formação de educadores de infância e professores do ensino básico em substituição das Escolas Normais do Magistério (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Ainda na mesma década é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que consagra, no seu artigo 4.º, “a educação pré-escolar, no seu aspeto formativo” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) como parte integrante do sistema educativo.

Mais tarde, em 1997 é, então, publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, citada no início deste subcapítulo, que marca o início de um novo período de desenvolvimento da EPE. Esta fase é nomeada por Marta (2015, p. 33), como “fase de instigação à qualidade da educação pré-escolar”, precisamente, por serem publicados “um conjunto de leis, normativos e

orientações com a intenção de evidenciar, privilegiar e fomentar a qualidade da educação pré-escolar” (Marta, 2015, p. 33). Na sequência dos princípios consagrados na Lei-Quadro, surgem em 1997 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que se mantiveram em vigência durante quase 20 anos, sendo reformuladas, em 2016. Tendo a mestranda iniciado a sua formação antes da publicação das OCEPE de 2016, e, conseqüentemente a oportunidade de consultar e analisar ao longo da sua formação inicial os dois documentos, torna-se pertinente referir que as alterações mais visíveis dizem respeito à sua estrutura, sobretudo, no que se refere às áreas de conteúdo, com o aparecimento de novos domínios: o Domínio da Educação Física e o Domínio da Educação Artística, que inclui os subdomínios das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança (Lopes da Silva, et al., 2016) e à introdução de um capítulo onde se refletem acerca de questões como a continuidade educativa e as transições. As OCEPE, constituem-se, assim, como um documento orientador que tem como principal função auxiliar o educador de infância na construção e gestão do currículo, atribuindo-lhe, apesar disso, o dever de mobilizar os seus conhecimentos teóricos, por forma a adequar e adaptar essas mesmas orientações às características individuais das crianças, das famílias e do contexto (Lopes da Silva, et al., 2016).

Deste modo, compreendendo a evolução da importância dada à EPE, as opções pedagógicas tomadas ao longo da PES, tiveram por base uma pedagogia participativa (Formosinho, 2013), assente em conceções sócioconstrutivistas e sustentada não só nas OCEPE, como também em alguns dos Modelos Curriculares para a Educação de Infância, mais concretamente o *Movimento da Escola Moderna* (MEM), *High-Scope* e *Reggio Emília* pois, segundo Formosinho (2013, p. 10), as orientações curriculares auxiliam o educador de infância na sua prática mas “a adoção de um modelo curricular é (...) um importante fator de qualidade”. Todos estes modelos têm em comum as ideias de respeito pela criança, promovendo o seu desenvolvimento global e colocando-a no centro da ação educativa (Formosinho, 2013).

Assim, a Pedagogia-em-Participação caracteriza-se por defender a “criação de ambientes pedagógicos (...) que permitam à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29), rompendo com o modelo tradicional em que estas eram vistas como uma tábua rasa e o principal objetivo da educação seria, por isso, a transmissão de conhecimentos. Esta pedagogia assenta em quatro eixos principais: ser/estar, pertencimento e participação, exploração e comunicação e narrativa das jornadas de aprendizagem. O primeiro eixo transparece a intencionalidade de criar um clima de bem-estar e segurança quer para as crianças, quer para as suas famílias, respeitando e valorizando a diferença do outro. O segundo eixo, tal como o seu nome indica refere-se à importância dada à participação da família e da comunidade, estabelecendo laços de pertença entre todos. Por sua vez, o eixo da exploração e comunicação, diz respeito à valorização da aprendizagem pela experiência e através da interação entre todos os intervenientes no ambiente educativo (Formosinho & Araújo, 2013). Por último, o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem, aponta para a importância da documentação pedagógica entendendo-a como uma “narração de viagens de aprendizagem que permite as conversas das crianças com os seus processos de aprendizagem e as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 36). Esta documentação deverá estar disponível para consulta das crianças permitindo-lhes recordar as aprendizagens realizadas e conversar sobre elas num momento posterior e distanciado da ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A participação e envolvimento das famílias e da comunidade e a valorização das interações e da expressão e comunicação das crianças através da utilização das suas múltiplas formas de expressão, são ideais muito presentes no modelo curricular *Reggio Emilia*. Este modelo, desenvolvido por *Loris Malaguzzi*, encara a criança como ativa, capaz de explorar e inventar, como um ser competente e capaz de construir e testar as suas próprias teorias sobre si e o mundo que a rodeia, movida pela curiosidade que lhe é intrínseca e exprimindo-se nas suas diferentes “cem linguagens” (Oliveira-

Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). O espaço assume especial relevância, sendo encarado por este modelo como o terceiro educador, na medida em que, se considera que este deverá estar organizado, por forma a promover a comunicação e interação entre todos os intervenientes no contexto educativo e ser considerado flexível, podendo passar por constantes modificações, para que esteja sempre atualizado (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Na organização do espaço, inclui-se ainda a organização dos materiais que, deverão ser escolhidos de acordo com as necessidades e interesses de cada um dos contextos (Lino, 2013).

Também o modelo *High-Scope* sugere orientações precisas no que respeita à organização dos espaços e dos materiais, como forma do adulto apoiar as crianças nas suas ações (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, a organização da sala de atividades deverá refletir a preocupação com a criação de um ambiente onde as crianças aprendam de uma forma estimulante, sejam capazes de fazer escolhas e agir de acordo com as mesmas. Assim, os espaços devem ser claramente definidos e os materiais organizados logicamente para que a criança possa utilizá-los de forma independente, sem recorrer à ajuda do adulto e sendo o mais autónoma possível (Oliveira-Formosinho, 2013). É possível, então, afirmar que a organização do espaço reflete as intenções pedagógicas do educador e as dinâmicas do grupo, sendo que as crianças deverão ter a oportunidade de participar no seu processo de organização, propondo alterações e refletindo sobre elas (Lopes da Silva, *et al.*, 2016). O modelo *High-Scope* aponta ainda para a importância do trabalho em grupo como forma de promover as interações, existindo espaço para a comunicação e partilha de interesses entre as crianças, que estão em permanente contacto com acontecimentos, materiais e atividades. Deste modo, o trabalho em grupo poderá desenvolver-se em pequeno grupo, proporcionando às crianças um trabalho mais focado sobre os seus interesses, a pares ou em grande grupo “para experimentar companheirismo, partilhar informação relevante pelo prazer em fazer coisas em conjunto, como uma comunidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 405).

Por último, o MEM (Movimento da Escola Moderna), embora também saliente a importância do trabalho em grupo, apresenta-o, sobretudo como forma de desenvolver valores democráticos e sociais. Para além disso, à semelhança do modelo *Reggio Emilia*, propõe uma organização do espaço em seis oficinas ou *ateliers*, entre as quais uma oficina de escrita, um laboratório de ciências e experiências e um espaço de expressões artísticas e, ainda uma área polivalente para os encontros em grande grupo (Niza, 2013). Como característica específica deste modelo curricular salienta-se a utilização de instrumentos de pilotagem, que a mestranda teve a oportunidade de utilizar na sua prática, tal como descrito no Capítulo II deste relatório, que têm como principal objetivo auxiliar o educador e as crianças a “orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como informantes de regulação formativa” (Folque, 2014, p. 55).

Um dos aspetos comuns a todos os modelos referidos prende-se com a importância dada à cooperação das famílias na educação das crianças. A família é um dos núcleos insubstituível da vida da criança, pelo que a passagem do contexto familiar para o Jardim de Infância não pode pressupor nunca que um dos contextos ocupe o lugar do outro. Deste modo, é importante que se estabeleçam relações entre os dois contextos para que a criança vá ampliando, progressivamente, as suas experiências, conhecendo outros contextos e pessoas e, atendendo a várias solicitações, numa interação constante que permite que esta se desenvolva quer individual, quer socialmente (Silva, 2002).

No entanto, atualmente, quando se utiliza o termo família é necessário ter em conta que, não existe um único modelo de família sendo, por isso, difícil encontrar uma única definição. Numa tentativa de encontrar uma definição genérica e mais abrangente Giddens (2013, p. 175) define família como “um grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem o papel de cuidar das crianças”. Para o mesmo autor, torna-

se mais correto assumir o termo famílias, por forma a abarcar todos os modelos de família existentes na sociedade atual (Giddens, 2013).

Assim, tendo em conta que a família é um dos principais ambientes de aprendizagem e de aquisição de valores, sendo encarada como a primeira instituição de educação e socialização da criança (Homem, 2002) e que “todas as partes constitutivas do mundo da criança devem ativamente partilhar a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Davies, 2003, p. 74-75) é importante que o educador possua um conhecimento profundo das famílias para que possa adequar melhor as suas estratégias aos contextos familiares e fazer com que, dessa forma, as crianças se sintam mais seguras e confiantes. Para que tal aconteça é, imprescindível que o educador tenha em conta quatro elementos centrais de apoio ao desenvolvimento das famílias, sendo eles: conhecer as raízes das crianças, crenças e atitudes da sua família; saber as origens de cada família; avaliar os quês, como e porquês individuais; e estar consciente dos filtros pessoais de cada uma delas (Hohmann & Weikart, 2011).

Para além disso, é importante que a relação estabelecida com as famílias seja “cooperante e dialogante (...) para que o Jardim de Infância possa cumprir o seu papel de mediador e promotor das expressões culturais da população que serve” (Niza, 2013, p. 159), sendo que, para isso, é importante, antes de mais, que as famílias se sintam desejadas e bem-recebidas no contexto de Jardim de Infância (Niza, 2013).

Estes ideais de respeito e cooperação estão ainda presentes na legislação e nos documentos orientadores, sendo que, retomando a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu princípio geral é possível ler-se que “A educação pré-escolar é (...) complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”. As OCEPE, reforçam este princípio ao afirmar que o desenvolvimento da criança não está limitado ao contexto de educação infância, mas também a outros, dando especial relevância ao contexto familiar, sendo, por isso, fundamental que o educador reconheça a importância das famílias no processo de desenvolvimento das crianças,

procurando estabelecer com estas uma relação de cooperação, partilha e entendimento (Lopes da Silva, et al., 2016).

Apesar do reconhecimento das vantagens da participação ativa das famílias no Jardim de Infância, assiste-se ainda a alguma relutância quer dos educadores, quer das próprias famílias em realizar atividades cooperativas. Tal facto pode ser explicado pela existência de alguns obstáculos: “a tradição de separação entre [o Jardim de Infância] e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e os constrangimentos culturais” (Marques, 2001, p. 23).

Também Homem (2002), aponta os constrangimentos culturais, nomeadamente as diferenças relativas a valores políticos e culturais como um dos entraves à participação das famílias, acrescentando um outro relacionados com as questões profissionais na medida em que, alguns educadores poderão encarar a participação das famílias como uma “intromissão no saber e na perícia de profissionais” (Homem, 2002, p. 62), causando-lhes um sentimento de “medo que o seu próprio conhecimento seja posto em causa” (Homem, 2002, p. 62), o que demonstra uma certa insegurança nos saberes profissionais por parte desses mesmos educadores (Homem, 2002). Por sua vez, os pais apontam como principal motivo de não participação a “incompatibilidade de horários e a falta de tempo” (Homem, 2002, p.62).

Torna-se, assim, imprescindível quebrar estas barreiras, dando especial ênfase às vantagens da colaboração, em detrimento dos constrangimentos que possam existir pois, ao participar as famílias têm “a oportunidade de aprender a compreender melhor os filhos, a identificarem-se com os educadores de maneiras diferentes, (...) a desenvolver uma melhor compreensão do trabalho do educador e uma atitude mais positiva em relação ao jardim-de-infância” (Davies, 1989, p. 87). Cabe, assim, aos educadores de infância o papel de motivar as famílias à participação, tendo em consideração que o “segredo para fazer com que os pais participem ativamente não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes

oportunidades de fazer algo que queiram [sendo que] cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar” (Magalhães, 2007, p. 136).

Para além disso, tendo em conta os pressupostos dos diferentes modelos curriculares já explanados e, encontrando como ponto comum a todos eles a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, considerando-a o centro da ação educativa (Oliveira-Formosinho et al., 2013) importa estabelecer um paralelismo com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), posta em prática ao longo da PES, tal como explorado no capítulo III deste relatório.

Esta metodologia apresenta como unidade base a situação, sendo que “é a partir dela que o processo de aprendizagem se inicia e é a ela que regressa, avaliando resultados, atitudes, [e] competências” (Gambôa, 2011, p. 54). De acordo com Vasconcelos et al. (2011), podem ser definidas quatro fases de desenvolvimento: Fase I – Definição do Problema; Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho; Fase III – Execução e Fase IV – Divulgação/Avaliação.

Assim, na primeira fase desta metodologia, parte-se de um problema, interesse ou necessidade do grupo para dar início à investigação. É através do diálogo em pequeno e grande grupo, que as crianças, com o auxílio do educador de infância, partilham o que pensam saber sobre determinada temática e definem o que pretendem descobrir (Vasconcelos et al., 2011). Deste modo, torna-se imprescindível que nestes momentos de diálogo as crianças desenvolvam competências relacionadas com a formação pessoal e social, ou seja, sejam capazes ouvir e respeitar as opiniões e ideias dos outros tornando-se “participantes competentes [numa] sociedade democrática” (Katz e Chard, 2009, p. 126).

Segue-se a planificação e o desenvolvimento do trabalho (fase II), onde é realizada uma previsão do desenvolvimento do projeto, tendo em conta as metas que se pretendem alcançar, já definidas no ponto anterior. No entanto, por se tratar de uma “planificação não linear” (Vasconcelos et al., 2011, p. 15),

a mesma pode ser alterada ao longo do projeto de acordo com os novos interesses e necessidades das crianças (Katz e Chard, 2009).

Após a planificação, surge a fase III - a execução, onde as crianças iniciam as investigações de acordo com o previamente planeado, recolhendo, tratando e fazendo registos das aprendizagens que vão sendo construídas (Vasconcelos et al., 2011). As atividades realizadas nesta fase deverão ser diversificadas por forma a proporcionar às crianças uma multiplicidade de aprendizagens e experiências. Para além disso, é fundamental que nesta fase as crianças registem as suas descobertas para que possam, mais tarde revisitá-las e partilhá-las com os restantes colegas, cabendo ao educador disponibilizar uma multiplicidade de materiais e dar “sugestões e conselhos sobre as formas mais adequadas de as crianças representarem as suas descobertas” (Katz e Chard, 2009, p. 105).

Por último, a metodologia propõe uma fase IV, de avaliação/divulgação do projeto. Esta fase, definida por Vasconcelos et al. (2011, p. 17) como a fase da “socialização do saber” permite que as crianças vejam o seu trabalho valorizado, sejam capazes de o autoavaliar e se sintam motivadas para o partilhar com as suas famílias e a restante comunidade escolar. (Katz e Chard, 2009). Embora a avaliação seja apresentada numa fase final, esta deverá ser transversal a todo o projeto e deverá centrar-se na deteção das necessidades das crianças e nunca na classificação das suas aprendizagens. Assim, esta avaliação, de natureza formativa, permite ao educador não só refletir acerca das aprendizagens das crianças, como também adequar, alterar e melhorar as suas práticas tendo em vista a satisfação dos interesses e necessidades das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). De referir que, na EPE a avaliação “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo” em que a criança é a protagonista da sua aprendizagem (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC, 2011, p. 1) tornando-se fundamental avaliar “com as crianças, as crianças e para as crianças” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 123), tendo em vista o seu desenvolvimento integral e holístico.

3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o ensino básico é de cariz universal e gratuito, sendo composto por uma sequência de quatro níveis educativos, nos quais se incluiu o 1.º CEB. Relativamente a este ciclo de ensino, são traçados uma série de objetivos dos quais se considera pertinente destacar a formação de cidadãos autónomos, responsáveis civicamente e capazes de intervir na sociedade, a criação de hábitos positivos de cooperação e relação sócio-afetiva, o fomento do gosto pela aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir criticamente e de descobrir os seus interesses e a criação de condições que favoreçam o sucesso educativo de todas as crianças (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Focando a atenção no último objetivo enumerado, importa compreender que para que o mesmo seja atingido é imprescindível que o professor tenha em atenção as particularidades de cada criança, caminhando no sentido da diferenciação pedagógica e adaptando as suas práticas às novas exigências duma sociedade cada vez mais global e desafiante (Roldão, 2003).

Por forma a dar resposta a estas exigências importa, primeiramente, conhecer o currículo para que, posteriormente, este possa ser adaptado aos contextos específicos pois, segundo Leite (2001), o professor deverá ser capaz de reorganizar e gerir o currículo, orientando e adaptando as normas nacionais com base nos princípios de integração e diferenciação. Assim sendo, o currículo pode ser definido como um “projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interaccional, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 1996, p. 20).

No que diz respeito à organização curricular nacional, o DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro, define a matriz curricular para o 1.º CEB, discriminando,

inclusive, a carga horária semanal mínima para cada uma das áreas curriculares. Numa primeira análise é possível constatar que as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras são transversais aos quatro anos de escolaridade, ao contrário do Inglês que surge como área curricular de frequência obrigatória somente a partir do 3.º ano. Relativamente à carga horária, encontra-se estabelecido neste DL um mínimo de sete horas semanais para Português e Matemática e de três horas para Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. No que concerne ao Apoio ao Estudo e à Oferta Complementar encontra-se definido um mínimo de 1,5 horas e 1 hora, respetivamente, sendo que em nota se refere que a principal intenção do Apoio ao Estudo é o reforço das áreas de Português e de Matemática. Por fim, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que, sendo de carácter facultativo e oferecidas por uma entidade externa à escola apresentam uma carga horária compreendida entre as 5 e as 7,5 horas semanais. Na turma onde foi realizada a PES, esta carga horária encontrava-se distribuída de acordo com um horário onde as diferentes unidades curriculares surgiam de forma segmentada.

Para dar cumprimento à carga horária acima descrita e orientar a prática educativa, os docentes contam com Programas e Metas Curriculares que definem os conteúdos a abordar em cada um dos anos de escolaridade. Assim, segundo Zabalza (2001, p. 13), o programa “constitui ponto de referência inicial para qualquer professor que deseje refletir sobre o que deve ser o seu trabalho”. Neste sentido, o Programa e Metas Curriculares de Português encontram-se organizados de acordo com quatro domínios: “Oralidade”, “Leitura e Escrita”, Educação Literária e “Gramática”. De referir que, estes dois documentos se encontram interligados, uma vez que, para além de se organizarem pelos mesmos domínios, os conteúdos presentes no Programa, são concretizados nas Metas Curriculares, sendo que os descritores de desempenho traduzem especificamente o que se pretende desenvolver (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Relativamente à área curricular de Matemática, o Programa (Bivar, Damião, Festas, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) e as Metas Curriculares (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) encontram-se organizados de acordo com os mesmos domínios: “Números e Operações”, “Geometria e Medida” e “Organização e Tratamento de Dados”. O Programa apresenta uma parte inicial onde são explanadas as três grandes finalidades do ensino da Matemática, “a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade” (Bivar, et al., 2013, p. 1), seguida da apresentação dos conteúdos e domínios para os diferentes anos de escolaridade (Bivar, et al., 2013). Por sua vez, as Metas Curriculares apresentam ainda os subdomínios, objetivos gerais e descritores de desempenho para cada um dos domínios (Bivar, et al., 2012).

Por sua vez, o Programa de Estudo do Meio encontra-se integrado num documento intitulado Organização Curricular e Programas (DEB, 2004) e que inclui não só o Programa desta área curricular, como também os das Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Expressão e Educação Motora, Plástica, Dramática e Musical). No que concerne especificamente ao Programa de Estudo do Meio, este começa por apresentar um conjunto de princípios orientadores e objetivos gerais, onde se pode destacar o desenvolvimento das capacidades de “descobrir, investigar, experimentar e aprender” (DEB, 2004, p. 102). Após esta parte introdutória, segue-se o corpo do documento, organizado em seis blocos, dos quais cinco transversais aos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB, sendo eles: “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta do ambiente natural”, “À descoberta das inter-relações entre espaços” e “À descoberta dos materiais e objetos”. De referir que o último bloco, “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”, é dirigido apenas aos 3.º e 4.º anos de escolaridade (DEB, 2004).

O Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, encontra-se dividido em quatro partes, uma para cada uma das expressões, sendo que cada uma das suas partes segue a mesma lógica organizativa do Programa de Estudo do

Meio, apresentando os princípios orientadores e objetivos gerais para cada uma das expressões, seguidos dos objetivos por bloco e dos blocos propriamente ditos, também eles transversais aos quatro anos, salvo algumas exceções que se encontram devidamente assinaladas no documento. Assim sendo, o Programa de Expressão e Educação Físico-Motora encontra-se organizado em oito blocos: “Perícia e Manipulação”, “Deslocamentos e Equilíbrios”, “Ginástica”, “Jogos”, “Patinagem”, “Atividades Rítmicas e Expressivas (dança)”, “Percurso na Natureza” e “Natação” sendo que os blocos de Ginástica e Patinagem se destinam exclusivamente aos 3.º e 4.º anos e que o bloco de Natação é de cariz opcional, encontrando-se subdividido por níveis (elementar e avançado) e não por anos de escolaridade.

Segue-se o Programa de Expressão e Educação Musical, que se encontra organizado em dois blocos: “Jogos de exploração” e “Experimentação, desenvolvimento e criação musical”. Neste Programa os objetivos a atingir encontram-se listados numa tabela e assinalados de acordo com os anos de escolaridade onde devem ser explorados. Também o Programa de Expressão e Educação Dramática se encontra organizado em dois blocos, sendo eles: “Jogos de Exploração” e “Jogos Dramáticos”. Por último, o Programa de Expressão e Educação Plástica com os blocos “Descoberta e organização progressiva de volumes”, “Descoberta e organização progressiva de superfícies” e “Exploração de técnicas diversas de expressão”. Deste modo, importa destacar que embora estes Programas se encontrem descritos separadamente são parte integrante de uma mesma área curricular, pelo que, respeitando as especificidades de cada um deverão ser articulados entre si e com as restantes áreas (DEB, 2004).

Após esta análise ao currículo, pode constatar-se que as áreas curriculares com uma maior carga horária semanal são o Português e a Matemática, em detrimento do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, com menos quatro horas semanais do que as primeiras. Para além disso, os Programas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, apesar de datados como sendo de 2004, já não sofrem qualquer tipo de atualização

desde 1991, o que aliado à distribuição desigual do número de horas já referido aponta para uma desvalorização destas áreas (DEB, 2004; DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

De referir que, apesar dos Programas e Metas Curriculares das diferentes áreas curriculares se apresentarem em documentos distintos, cabe ao professor articular as diferentes áreas, favorecendo a interdisciplinaridade e a aprendizagem holística das crianças. Neste sentido, a articulação curricular constitui-se como uma recusa do saber espartilhado em áreas curriculares e em níveis educativos, valorizando a interdisciplinaridade e estabelecendo “ligações ou pontes entre as várias áreas do saber” (Ribeiro, 1999, p. 85). Por interdisciplinaridade pode entender-se a combinação entre duas ou mais disciplinas para a compreensão de um mesmo objeto de estudo ou de uma situação (Leite, 2012), por outras palavras, trata-se da “integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina (...) com o fim de dar uma visão unitária de um setor do saber” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 10). Segundo Alonso (2005), esta perspetiva embora interessante e facilitadora da aprendizagem poderá ser, eventualmente, difícil de alcançar, na medida em que pressupõe um trabalho colaborativo e articulado numa estrutura curricular que se apresenta, à primeira vista, desintegrada e desarticulada. Deste modo, e uma vez que cada área curricular “tem a sua voz própria no confronto com a realidade (...) o objetivo da interdisciplinaridade é conseguir uma harmonia construída através da pluralidade de vozes” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 30).

Assim, segundo Leite (2005), cabe ao professor articular e gerir o currículo com base nos conhecimentos que possui dos seus alunos, compreendendo-o como um guia para a ação e não como um documento prescritivo que deverá seguir à risca sem qualquer tipo de interpretação e adaptação. É este caráter adaptativo do currículo que justifica que este deva ser constantemente atualizado procurando estabelecer novas relações entre os conhecimentos e acompanhar o desenvolvimento da sociedade (Pacheco, 2005). Ou seja, “a conceção de currículo e de gestão curricular reclama que o professor seja não

um mero executor de currículos, (...) mas um decisor, um gestor, em situação real e um intérprete crítico das orientações” (Alarcão, 2001, p. 21) sendo capaz de as adaptar às especificidades do contexto.

Na mesma linha de pensamento, a planificação surge como um instrumento que permite ao docente a organização e a gestão da ação, com base no currículo, tratando-se, portanto, de um documento que possibilita “prever possíveis cursos de acção (...) e plasmar de algum modo as previsões, desejos, aspirações e metas” (Zabalza, 2001, p. 48) a alcançar, tendo em vista a satisfação dos interesses e necessidades das crianças. Para além disso, esta ferramenta deve ser flexível, útil e coerente para que possa ser adaptada de acordo com situações inesperadas próprias do contexto (Arends, 2008). A planificação deve, ainda, ser realizada tendo em vista a diferenciação, ou seja, o professor deve planificar tendo por base as características específicas dos seus alunos, adotando uma atitude de constante reflexão para que consiga desenvolver estratégias diferenciadas, proporcionando a todas as crianças a oportunidade de alcançar o sucesso escolar (Roldão, 2009).

A diferenciação pedagógica pode, assim, ser entendida como “a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar a uma turma como se todos (...) tivessem características semelhantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14). Esta diferenciação não se limita apenas ao momento de planificação, mas deve estar intencionalmente presente em toda a ação docente (Roldão, 2009).

Para além disso, segundo Zabala e Arnau (2010, p. 146), o professor deve “utilizar uma metodologia variada com sequências didáticas (...) cujo objetivo não é a variedade, mas a utilização apropriada de estratégias e métodos coerentes com o conhecimento disponível sobre como são produzidas as aprendizagens”. Assim, por forma a diversificar as metodologias, torna-se imprescindível que, também os recursos utilizados sejam diversificados e, embora o manual escolar se encontre organizado de acordo com os conteúdos do programa, facilitando o seu cumprimento, este apresenta uma

extensão considerável, sendo, na maioria das vezes, complementado com outros cadernos de fichas e de avaliação e fazendo com que, por vezes, o professor passe a ser um aplicador do manual e que as aulas se tornem uma sucessão de resoluções das suas páginas. Considera-se, portanto, que, apesar da qualidade inegável, do ponto de vista pedagógico e didático, de alguns dos manuais escolares é imprescindível que a sua utilização seja realizada a par da de outros recursos (Santo, 2006) pois, tal como referido no Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, o manual escolar constitui-se como “um instrumento de trabalho, impresso, estruturado, e dirigido aos alunos que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, [e que apresenta] a informação básica correspondente às rubricas programáticas”. Deste modo, as informações básicas a que se refere o decreto deverão ser complementadas com outras atividades e informações, enriquecendo as aprendizagens das crianças e potenciando os seus interesses pois, quando bem utilizado, o manual escolar poderá ser um bom recurso, capaz de desenvolver na criança o “aprender a aprender” (Santo, 2006).

Concomitantemente, para além do manual escolar existe um número infindável de recursos que podem ser, igualmente, utilizados para potenciar as aprendizagens das crianças, sendo que na sociedade tecnológica em que vivemos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) assumem, inevitavelmente, um papel preponderante. De acordo com Flores, Peres e Escola (2009), as TIC promovem não só o aumento da concentração, como também da compreensão e da criatividade, contribuindo de forma significativa para o sucesso escolar. Neste sentido, as TIC permitem o desenvolvimento de competências transversais ao currículo do 1.º CEB, entre as quais a autonomia, a resolução de problemas e a cooperação (Mota & Coutinho, 2011). A par das TIC, deverão surgir todos os outros recursos, permitindo às crianças manipular materiais, utilizá-los para estruturar o seu pensamento e colocar, ao serviço da criatividade, as suas “cem linguagens”, desenvolvendo-se, assim, de forma holística e dando sentido às suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Por este

motivo, procurou-se, ao longo da PES, aliar o uso do manual escolar ao de outros recursos, valorizando a articulação curricular através da criação de sequências didáticas, tal como poderá ser constatado no capítulo III do presente relatório.

De acordo com todas as ideias já apresentadas, pode constatar-se que a construção de um perfil e identidade docente não é algo simples, na medida em que, implica o desenvolvimento de múltiplas capacidades, nas quais se podem destacar a reflexão, a investigação, a criatividade, o empenho e o espírito crítico e, ainda, o abraçar de um conjunto de dificuldades, acreditando que a mudança é possível e que, todos os professores poderão ser agentes dessa mesma mudança (Freire, 1996). Assim, antes demais, o professor deverá ser capaz de “(des)construir para construir” (Morais & Medeiros, 2007, p. 18), experimentar para diversificar e, “envolver os alunos nas suas aprendizagens” (Perrenoud, 2000, p. 13), conduzindo-os ao conhecimento e à cultura (Perrenoud, 2000). No que concerne especificamente ao professor do 1.º CEB, sendo um professor generalista, concentra em si o dever de integrar todas as vertentes do currículo, articular as aprendizagens e utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). De referir que, os conhecimentos prévios assumem especial relevância na aprendizagem, uma vez que, permitem que as crianças estabeleçam uma relação entre os conhecimentos que já possuem e os novos, incorporando-os e modificando os anteriores e, construindo, por isso, novos significados (Alegro, 2008).

De facto, o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, no seu anexo n.º 2, define o perfil específico do professor do 1.º CEB através de um conjunto de pressupostos a que este deverá corresponder no que respeita quer à conceção e desenvolvimento do currículo, quer à sua integração. Neste sentido, perspetivasse que o docente seja capaz de desenvolver o currículo, integrar os conhecimentos das diferentes áreas que fundamentam a sua ação e promover as aprendizagens dos alunos. Para além disso, deverá ser capaz de

cooperar na “construção e avaliação do projeto curricular”, promover a autonomia dos alunos e fomentar a participação ativa dos mesmos na “construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário” e preparando-os para a “cidadania democrática”, ao mesmo tempo que “implica os alunos na construção dos seus próprios conhecimentos” nas diferentes áreas curriculares. Também a avaliação é um dos tópicos recorrentes ao longo deste DL, podendo ler-se que o professor “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino”.

De facto, a avaliação, assume no ensino um papel de relevo, no entanto, esta não pode ser reduzida à medição do saber pois, caso isso aconteça, estará a ser subvertido o seu principal objetivo que é o de compreender as necessidades das crianças, por forma a auxiliá-las na construção das aprendizagens (Formosinho, 1992). Neste sentido, importa que o professor utilize as diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 17/2016, de 4 de abril), sem sobrevalorizar a avaliação quantitativa. Apesar disso, ao longo da PES foi notória a importância dada, em contexto, à avaliação sumativa, conduzindo a aprendizagem num sentido mais expositivo, em que a maior preocupação é o cumprimento do currículo e não a diversificação das estratégias de aprendizagem. Quando tal acontece, a aprendizagem passa a reduzir-se a uma memorização dos conteúdos, tornando a criança passiva no seu processo de aprendizagem. Para além disso, a utilização de um único tipo de avaliação não permite a recolha de elementos importantes para a progressão das crianças no seu processo de aprendizagem, cabendo ao professor recolher dados através das diferentes modalidades de avaliação existentes (Abrantes & Araújo, 2002).

Assim, tal como definido no DL n.º 17/2016, de 4 de abril, outra das modalidades de avaliação que pode ser utilizada pelo professor é a diagnóstica. Este tipo de avaliação constitui-se como fundamental, uma vez que permite ao professor compreender as necessidades das crianças e os seus conhecimentos prévios acerca de determinado conteúdo curricular para que,

partindo deles, possa construir novos conhecimentos (Abrantes & Araújo, 2002). Por sua vez, a avaliação formativa, que deverá ser a mais privilegiada, já que, por um lado, permite uma recolha de informações detalhada e sistemática sobre o desenvolvimento das crianças e, por outro, permite ao professor compreender se as suas estratégias precisam ou não de ser repensadas (Abretch, 1994).

Por fim, importa referir que, por forma a planificar, agir, refletir e avaliar de acordo com as interesses e necessidades das crianças e responder aos ideais teóricos e legais aqui apresentados, importa conhecer o contexto e as suas características específicas, que serão apresentadas, no capítulo seguinte, adaptando as práticas aos constrangimentos que possam existir no contexto e aproveitando as potencialidades (Arends, 2008).

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

No presente capítulo será realizada uma apresentação e caracterização da instituição e do ambiente educativo onde foi desenvolvida a PES, com vista a conhecer melhor o contexto, as suas especificidades, fragilidades e potencialidades para uma melhor adequação das práticas às suas características próprias. De referir que a prática educativa se realizou, nos dois níveis educativos, na mesma instituição, motivo pelo qual será, primeiramente, realizada uma caracterização geral da instituição cooperante, seguida de uma referência específica ao contexto de EPE e de 1.º CEB, respetivamente.

Para além disso, será apresentada a metodologia de investigação, já que os seus pressupostos se assumiram como essenciais para a caracterização do contexto e para compreender as necessidades e interesses das crianças, através de processos sistemáticos de observação e reflexão.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição educativa onde foi desenvolvida a PES ficava situada na periferia urbana do Porto numa freguesia com cerca de 27 470 habitantes (Censos, 2011).

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), a freguesia situa-se numa área privilegiada, possuindo uma boa rede de transportes públicos e boas acessibilidades que permitem a sua ligação aos grandes centros urbanos. A economia local caracteriza-se por ser essencialmente rural, sendo que, apesar disso, os setores secundário (indústria) e terciário

(comércio) têm vindo a apresentar uma maior expressão nas últimas décadas, atraindo um número significativo de novos habitantes. Por este motivo, a população apresenta uma grande diversidade sociológica, conduzindo a uma grande heterogeneidade quer em termos socioeconómicos, quer no que respeita aos níveis de educação e formação dos seus habitantes (PEA, 2016-2019).

O Agrupamento de Escolas foi constituído em 2008 e é formado por uma escola Básica e Secundária (sede do Agrupamento), três centros escolares, uma escola EB1 e uma escola EB1/JI e pretende ser “um lugar de inclusão pessoal e social capaz de respeitar a herança cultural, cultivando o diálogo entre a cultura de origem dos seus alunos e a cultura escolar” (PEA, 2016-2019, p. 13).

No que diz respeito ao Centro Escolar onde foi realizada a prática educativa, este apresenta duas fases de construção (1976 e 2010), sendo estas fases bastante notórias na medida em que, quando observados os estados de conservação, verifica-se claramente a distinção entre os dois edifícios. Desta forma, o edifício mais antigo incluía quatro salas de 1.º CEB, um polivalente, uma pequena biblioteca, uma sala de reuniões, uma reprografia, cinco casas de banho e um gabinete de apoio à família. Importa referir que a biblioteca referida apresentava de facto, condições reduzidas e uma quantidade de livros também diminuta, não dando a oportunidade às crianças de os requisitarem, nem existindo qualquer pessoa responsável pela sua dinamização. Assim, os livros desta biblioteca eram requisitados, exclusivamente, pelos docentes para utilização em sala. Apesar disso e, numa tentativa de colmatar esta dificuldade, a Câmara Municipal, colocava à disposição das crianças do 1.º CEB uma biblioteca itinerante, a que as mesmas tinham acesso uma vez por mês e onde podiam requisitar livros para leitura autónoma.

Por sua vez, o edifício mais recente, partilhado entre a EPE e o 1.º CEB, incluía, no piso inferior três salas de EPE, duas arrecadações de material didático, uma sala de professores e duas casas de banho, sendo uma delas

destinada a professores e funcionários e a outra com as infraestruturas adequadas para ser utilizada pelas crianças em idade pré-escolar. No piso superior deste edifício podiam ser encontradas quatro salas de 1.º CEB e duas casas de banho. O polivalente referido no primeiro edifício era utilizado essencialmente nos horários de acolhimento (07h30 às 09h) e de prolongamento (15h30 às 19h) por todas as crianças da escola. Nos dias em que as condições atmosféricas não permitiam a realização de atividades de expressão físico-motoras no exterior, o polivalente era, também, utilizado para esse efeito.

De referir que, as atividades de acolhimento e de prolongamento incluíam-se nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), na EPE e da Componente de Apoio à Família (CAF), no 1.º CEB promovidas pela Câmara Municipal e eram asseguradas por uma professora do 1.º CEB e duas assistentes técnicas, conforme o previsto no Decreto-Lei (DL) nº147/97.

Entre os dois edifícios encontra-se um espaço destinado ao refeitório, pertencente à segunda fase de construção do centro escolar e que era partilhado pelas crianças da EPE e do 1.º CEB, em horários distintos, uma vez que as limitações relativas ao espaço e aos recursos humanos não permitiam que todos o frequentassem em simultâneo.

Relativamente ao espaço exterior, este encontrava-se delimitado por um gradeamento e dois portões localizados num nível mais elevado e aos quais era possível aceder através de escadas e de uma rampa. O Centro Escolar apresentava um espaço exterior bastante amplo, constituído por um campo de jogos, uma zona de terra batida, algumas zonas de sombra proporcionada pelas árvores e vegetação aí presentes, vários bancos de pedra, um coberto, uma zona com pavimentação em borracha e dois chafarizes com água potável disponíveis para utilização. No entanto, importa salientar que, todo o espaço exterior era utilizado, exclusivamente, pelos alunos do 1.º CEB, sendo que as crianças da EPE utilizavam apenas um pequeno espaço acessível através de cada uma das salas e que se encontrava delimitado do espaço exterior destinado aos alunos do 1.º CEB através de um muro construído a partir de

pneus reutilizados para esse efeito, partilhando o espaço com as crianças do 1.º CEB, apenas nos dias em que as condições atmosféricas não permitem utilizar o seu espaço exterior, por não apresentar qualquer tipo de zona coberta.

Relativamente à equipa educativa da instituição, esta era constituída pela coordenadora de estabelecimento, pelo corpo docente de que fazem parte oito professores do 1.º CEB e três educadoras de infância e a que se acrescentam seis professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e pelo corpo não docente constituído por 13 assistentes operacionais, 10 das quais acompanham e auxiliam o trabalho desenvolvido no 1.º CEB e as restantes na EPE. De salientar, ainda, a relação de colaboração e entreaajuda evidenciada entre o corpo docente e não docente que partilham, inclusive, um espaço destinado ao convívio e às refeições.

De referir ainda que, numa tentativa de compreender melhor as dinâmicas e os projetos do agrupamento e da instituição, foi consultado o plano anual de atividades do agrupamento que faz referência a atividades pontuais relacionadas com temáticas específicas, épocas festivas e visitas de estudo no 1.º CEB.

1.1. O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sendo a EPE um contexto de “socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26) é fundamental que o ambiente educativo se encontre organizado por forma a respeitar essas vivências e a proporcionar outras, devendo sofrer alterações e ajustes sempre que necessário. A organização do ambiente educativo concretiza-se, desta forma, na organização do grupo, do espaço, do tempo, dos materiais e

ainda, nas relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes no processo educativo (Lopes da Silva, et al., 2016). Assim, através da observação direta e sistemática e, numa fase inicial com auxílio de um guião de observação, tornou-se possível realizar uma caracterização do contexto onde decorreu a PES, em contexto de EPE.

Deste modo, o grupo da sala 3 era constituído por 25 crianças, nove das quais do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que a maioria das crianças tinha cinco anos, fazendo ainda parte do grupo duas crianças com 4 anos e três crianças que completaram os seis anos até ao final de 2017. Importa referir que a grande maioria das crianças já frequentava o mesmo Jardim de Infância no ano letivo anterior, sendo que apenas três o frequentavam pela primeira vez, estando, por esse motivo, à data da realização do estágio, numa fase de adaptação ao ambiente, rotinas e regras da sala de atividades. Importa ainda acrescentar que deste grupo em fase de adaptação faziam parte duas crianças de nacionalidade Venezuelana e uma criança de nacionalidade Brasileira.

No que respeita aos agregados familiares, estes eram constituídos, na sua maioria, por três ou quatro elementos, sendo que a grande parte das crianças viviam com o pai e com a mãe e com um ou dois irmãos, existindo, ainda 4 crianças que viviam em famílias monoparentais. A situação económico-financeira dos agregados familiares era, em geral, média-baixa, existindo algumas situações de desemprego e as habilitações literárias dos pais correspondiam, em média ao 12.º ano.

O grupo de crianças era, em termos globais, assíduo e pontual e bastante participativo e empenhado nas atividades, demonstrando conhecimento das rotinas e regras da sala que, por terem sido construídas em conjunto, adquiriram um maior significado. Apesar disso, algumas das crianças apresentavam ainda alguma dificuldade em cumpri-las. Para além disso, tendo em conta que as atividades proporcionadas na sala devem dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, importa referir

que o grupo demonstrava bastante interesse pela área do Conhecimento do Mundo, evidenciando vontade de ouvir e contar as histórias do seu cotidiano e do seu meio social e familiar e de saber mais acerca do meio físico e natural. Para além disso, o grupo demonstrava interesse em escutar e interpretar canções, por atividades das Artes Visuais (pintura, desenho, modelagem com plasticina) e por brincadeiras relacionadas com o jogo simbólico e o faz de conta. Em relação às necessidades, destacam-se na área de Formação Pessoal e Social, a dificuldade de respeitar a vez do outro para comunicar e na área da Expressão e Comunicação, a dificuldade em justificar as suas escolhas e opiniões e o respeito por uma sequência temporal lógica na partilha dos acontecimentos.

No que diz respeito ao espaço, que assume na EPE especial relevância, sendo inclusive, considerado o terceiro educador (Formosinho, 2016), a sala de atividades apresentava um espaço amplo, com bastante luz natural, resultado de uma das paredes ser totalmente janelada e com uma porta para o exterior, e encontrava-se organizado em oito áreas de interesse: faz de conta, biblioteca, informática, escrita, jogos e construções, acolhimento, expressão plástica e ciências. Estas áreas definidas e nomeadas pela educadora no início do ano, apresentavam um carácter flexível, podendo sofrer alterações de acordo com novos interesses e as necessidades das crianças. De salientar que, em cada uma das áreas se encontrava uma placa identificativa, desenhada pelas crianças, com o número máximo de elementos do grupo que podiam estar em cada uma delas ao mesmo tempo. Esta regra era conhecida e respeitada por todas as crianças, proporcionando momentos de contagem e de realização de algumas operações matemáticas elementares (somos e subtrações).

No que concerne aos materiais, presentes em cada uma das áreas, é importante referir que os mesmos devem “atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p.

29). Neste sentido, a área do faz de conta era constituída por duas divisões principais: a zona do quarto que inclui uma cama, um roupeiro com alguns adereços e fantasias de carnaval e um camiseiro, e a zona da cozinha com uma bancada, um louceiro e uma mesa e vários objetos que remetem para o contexto real de uma casa. De referir que esta área assume bastante relevância, na medida em que, permite às crianças, através do jogo simbólico, desenvolverem a sua capacidade de imaginação e de comunicação e valores como o respeito pelo outro, a confiança em si e nos outros. Para além disso, o jogo simbólico proporciona a (re)construção do mundo real, na medida em que, a criança, ao representar situações do seu quotidiano poderá compreendê-las melhor (Kishimoto, 2003).

A área da biblioteca era constituída por uma estante com alguns livros que se encontravam a uma altura adequada permitindo o fácil acesso das crianças aos livros e a um cesto com fantoches. Esta área possui ainda uma mesa com quatro cadeiras e dois bancos almofadados. Ao lado da área da biblioteca existia a área da escrita que possuía um quadro branco, proporcionando às crianças momentos de expressão livre através do desenho e da escrita; letras com íman, permitindo a formação de palavras no mesmo quadro e, ainda, placas com os nomes de cada criança, identificadas com a respetiva fotografia, para que estas pudessem, progressivamente, reconhecer o nome próprio e as letras que o constituem. De salientar que, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a escrita do nome próprio adquire especial importância pois, representa um dos primeiros registos escritos da criança e permite uma progressiva consciência de algumas regras da escrita como a linearidade e a orientação, compreendendo que a escrita se constitui como uma representação do oral.

Por sua vez, a área da informática era constituída por uma mesa e uma cadeira com um computador onde se encontravam disponíveis alguns

jogos relacionados, sobretudo, com os domínios da escrita e da matemática.

A área dos jogos de das construções encontrava-se dividida em duas partes, sendo uma delas constituída por uma estante, acessível às crianças, onde se podiam encontrar alguns puzzles, dominós, enfiamentos, jogos de associação e uma mesa de apoio e a outra por duas estantes com gavetas onde se encontravam os materiais de construção como os legos e os blocos e ainda, animais, pistas de carros, carros, camiões, sendo estes materiais explorados pelas crianças na manta da zona de acolhimento.

Na área do acolhimento, destinada, principalmente aos momentos de atividades em grande grupo, existia um tapete de borracha com um padrão letrado e colorido. Era neste espaço que se encontravam alguns instrumentos de pilotagem inspirados no MEM (Folque, 2014), tais como o quadro de marcação das presenças, o quadro do registo meteorológico e, o quadro dos aniversários.

Na área da expressão plástica as crianças tinham à sua disposição, revistas e jornais para recorte e colagem, folhas de vários tamanhos, lápis de cor, marcadores, lápis de carvão, tesouras, cola, um cavalete com tintas e suporte para as folhas de papel, duas mesas com várias cadeiras, uma bancada com água e uma caixa com plasticina e alguns acessórios de modelagem, permitindo um desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Por último, da área das ciências, faziam parte um modelo do corpo humano, um globo terrestre, jogos de íman, lupas, balança, pesos e alguns elementos naturais, que as próprias crianças recolhem da natureza e trazem para a sala de atividades e que permitem “proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 29).

Importa ainda referir que as paredes da sala de atividades e os corredores de acesso se encontravam revestidos por trabalhos realizados pelas crianças, fazendo transparecer uma valorização e respeito pelas

produções das crianças e permitindo que estas pudessem partilhar e apresentar os seus trabalhos às restantes crianças e aos seus familiares.

No que diz respeito à organização do tempo, a rotina diária assume um papel fundamental, na medida em que, “visa a segurança e a independência da criança” (Formosinho, 1998, p. 67), pois esta ao compreender as sequências da sua rotina é capaz de organizar o tempo das atividades de forma autónoma, prevendo os momentos que se seguem e sentindo-se, por isso, mais segura e confiante. Desta forma, a rotina diária iniciava-se pouco depois das 09h com a marcação de presenças, contabilizando as crianças presentes e realizando algumas operações matemáticas simples, no sentido de tentar perceber quantas crianças faltavam, seguida da “Canção dos Bons Dias” e da marcação do tempo pelo “chefe” (responsável) do dia.

No momento seguinte, as crianças realizavam a sua inscrição no quadro “Quero contar, mostrar, escrever...”, onde todos os dias quatro crianças diferentes tinham a oportunidade de, tal como o nome do quadro indica, contar ou mostrar uma coisa nova aos colegas, à educadora e às mestrandas ou escrever uma nova palavra. Em seguida eram dinamizadas atividades orientadas por parte da educadora, normalmente em grande grupo, que se prolongavam até à hora do lanche. Após o momento do lanche, existia um período de brincadeiras livres no exterior e, de regresso à sala de atividades, as crianças terminavam algumas das atividades e exploram livremente as diversas áreas da sala de atividades. Ao longo da exploração a educadora e as mestrandas iam acompanhando as crianças e participando nos momentos em que estas solicitavam a sua ajuda. Por volta das 11h45 as crianças começavam a arrumar a sala de atividades, formando, em seguida, um comboio para poderem ir realizar a sua higiene pessoal antes do momento de almoço, sendo que apenas uma criança do grupo não almoçava no JI. Após o almoço, as crianças eram acompanhadas pela assistente operacional e pelas técnicas nas brincadeiras no exterior,

regressando à sala de atividades às 13h30. O período da tarde iniciava-se com uma atividade orientada, sendo que, após essa atividade, e de acordo com a sua duração, as crianças exploravam livremente as áreas da sala.

Por forma a finalizar a rotina diária, a partir das 15h as crianças começavam a arrumar a sala, dirigindo-se, posteriormente, para a zona do acolhimento onde dialogavam sobre as atividades que haviam desenvolvido ao longo do dia. Após esse momento, algumas das crianças eram acompanhadas ao portão para regressarem a casa e as restantes dirigiam-se para o polivalente do centro escolar para as atividades de prolongamento. Importa salientar que, os momentos de transição entre os diversos momentos da rotina eram realizados de uma forma calma, utilizando-se, para isso, diferentes estratégias, entre as quais, atribuir ao “chefe” do dia a responsabilidade de formar o comboio e de cantar a “canção de arrumar”. Importa referir que, tal como será possível constatar no capítulo III, a organização do tempo foi-se alterando de acordo com os novos interesses e necessidades das crianças, sem alterar, no entanto, alguns dos momentos fixos das rotinas devido à sua importância para as crianças.

Por último, importa ainda fazer referência às interações, na medida em que “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.10), sendo, por isso, fundamental que o educador estimule essas interações. Nesse sentido, foi possível constatar que existia um clima de apoio, confiança e partilha não só entre as crianças, como também entre os adultos presentes na sala e a restante comunidade educativa.

1.2. O CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tendo por base as observações realizadas e as recolhas de informação efetuadas através dos instrumentos de recolha de dados – guião de observação e diário de formação, assim como da consulta de documentos legais, nomeadamente do Plano de Trabalho de Turma (PTT) é, agora possível, realizar uma caracterização da turma e do espaço onde foi realizada a PES em contexto de 1.º CEB.

Assim sendo, a PES foi realizada numa turma do 2.º ano, composta por 26 crianças, das quais 11 do sexo feminino e 15 do sexo masculino com idades compreendidas entre os sete e os oito anos (embora sete das crianças tenham completado os sete anos de idade apenas ao longo do primeiro período), sendo que, nenhuma criança se encontra identificada com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

No que se refere ao contexto social e económico das famílias, a maioria das crianças viviam com os pais (21 crianças), sendo que as restantes viviam apenas com a mãe (quatro crianças), ou com a avó (uma criança). Ainda relativamente à composição dos agregados familiares, a maioria das crianças (17) tinha irmãos, existindo nove crianças que eram filhas únicas. A grande maioria dos pais encontravam-se empregados, existindo apenas dois pais e três mães em situação de desemprego. Assim, é possível concluir que, relativamente às condições socioeconómicas, as famílias se encontravam num nível médio. Apesar disso, existiam 9 crianças que beneficiavam dos serviços de ação social escolar, sendo apoiadas na comparticipação total ou parcial dos materiais escolares e das refeições (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Através da análise do PTT foi ainda possível compreender que a maioria dos pais tinha habilitações literárias entre o 3.º CEB e o Ensino Secundário, sendo que existiam três pais e nove mães com licenciaturas e, apenas um pai possuía o equivalente ao 1.º CEB. Importa ainda referir que a grande parte dos encarregados de educação eram as mães.

Dada a importância da relação de cooperação entre a escola e a família, evidenciada em vários momentos ao longo deste relatório, importa referir que, de acordo com as observações realizadas, as famílias participavam apenas em momentos pontuais (principalmente nas reuniões de avaliação) sendo a caderneta do aluno o meio mais utilizado para estabelecer algum contacto com as famílias. Apesar disso existia, no horário da professora cooperante, um momento semanal de atendimento que, de acordo com a mesma, não era muito procurado pelos encarregados de educação por ocorrer num horário pouco compatível com os seus horários laborais (15h30 às 16h30). Para além disso, foi possível verificar que, a caderneta do aluno era maioritariamente utilizada para transmitir alguma informação geral ou para comunicar situações de comportamento desadequado.

De uma forma geral, a turma apresentava interesse pela aprendizagem, em particular pelas áreas da Matemática (manipulação de materiais, Números e Operações), do Estudo do Meio e da Educação e Expressão Musical, em detrimento do Português, onde apresentavam maiores dificuldades. Apesar disso, foi notório o interesse das crianças pela leitura, manifestando diariamente, no tempo letivo destinado ao Português, vontade em ler em voz alta para a turma. Estes motivos conduziram à realização do projeto de intervenção que será apresentado no capítulo III deste relatório. Para além disso, a turma apresentava alguns problemas generalizados relativamente à autonomia, procurando constantemente o apoio da professora cooperante e das mestrandas para a realização de qualquer tipo de atividade e, ainda para questões relacionadas com o cuidar (apertar casacos, cordões, entre outros).

No que concerne às interações, salienta-se a relação positiva existente entre a professora cooperante e as crianças, pautada por um clima de respeito mútuo, assim como a relação de entreajuda, amizade, partilha e confiança entre as crianças, o que proporcionava um ambiente favorável à aprendizagem. A maioria das crianças mostrava-se muito interessada e entusiasmada em participar, embora existisse uma minoria que, pela sua timidez, acabava por não o fazer. Por esse motivo, a professora cooperante e

as mestrandas foram implementando algumas estratégias de encorajar e motivar essas crianças à participação, atribuindo-lhes de forma progressiva, alguma responsabilidade em trabalhos de grupo ou, dando-lhes a palavra mais frequentemente quando se dirigiam ao grande grupo. Uma grande parte dos elementos da turma apresentava, no entanto, uma grande dificuldade em trabalhar em grupo, motivada pelo facto de esta não ser uma estratégia de aprendizagem muito utilizada pela professora cooperante e, por todas as crianças sentirem necessidade de evidenciar o seu trabalho individual, destacando-se dos restantes elementos do grupo. No entanto, as mestrandas foram introduzindo estes momentos nas suas planificações, sendo que, nas primeiras experiências foi necessário um trabalho mais focalizado na educação para a cidadania, motivando as crianças para a aceitação e inclusão da opinião de todos os elementos do grupo e para a distribuição de tarefas compreendendo a importância de cada um para a concretização de um trabalho comum.

Relativamente às necessidades, a turma era bastante heterogénea, tanto ao nível da aprendizagem como do comportamento, existindo, no entanto, quatro crianças que precisavam de um acompanhamento mais individualizado, manifestando maiores dificuldades, principalmente nas áreas curriculares de Português (competência leitora, interpretação e análise de textos) e Matemática (resolução de problemas). Apesar de não acontecerem com muita frequência, as situações de conflito ocorriam, sobretudo, nos momentos de intervalo e, a maioria das vezes, com colegas de outras turmas e não entre elementos da mesma turma. Os conflitos eram, no entanto, resolvidos com o apoio da professora cooperante de forma cordial e democrática, terminando sempre com um pedido de desculpa entre as partes envolvidas.

No que respeita à organização do espaço, a sala do 2.ªA ficava localizada no segundo andar do edifício antigo da escola, tal como descrito no ponto anterior do presente capítulo. No andar da sala existia um pequeno *hall* com duas casas de banho (uma para rapazes e outra para raparigas), um armário

de materiais (sólidos geométricos em madeira, carimbos antigos, alguns manuais desatualizados) e uma porta de acesso a duas salas de aula (uma do segundo ano, onde foi realizada a PES e outra de uma turma do primeiro ano). Entre as duas salas existe um corredor com uma boa área que possui um ponto de água, que serve de apoio às duas salas, um conjunto de mesas e um quadro de giz, onde se realizam alguns dos apoios ao estudo e, ainda dois armários com alguns materiais da área das ciências (gobelés, pinças, tubos de ensaio, modelo de dentição, entre outros).

Relativamente à organização do espaço-sala, este era composto por mesas em filas, sendo duas das filas compostas por quatro mesas e duas por três mesas, onde as crianças se encontram voltadas para a frente de dois quadros (interativo e quadro branco de marcadores) e dispostas nas filas da frente ou de trás de acordo com as suas alturas e, em casos pontuais, em locais estratégicos que permitissem à professora cooperante prestar um apoio mais individualizado às crianças com maiores dificuldades. A sala contava ainda com mais duas mesas, uma com o computador com acesso à internet, colunas e material de suporte ao quadro interativo e outra utilizada pela professora cooperante. Do que foi possível observar, embora esta disposição, de carácter mais tradicional, fosse fixa, em casos pontuais, era alterada, para trabalhos em grupo ou em situações de problemas comportamentais. Ao longo da PES, procurou-se, por isso, adaptar a organização do espaço às atividades desenvolvidas, rompendo com a estrutura de organização mais tradicional.

De referir ainda que, a sala possuía bastante luz natural, proporcionada pela existência de quatro grandes janelas em duas das quatro paredes e, ainda seis pontos de iluminação artificial. A grande quantidade de luz natural existente na sala, apesar de proporcionar uma temperatura agradável sem ser necessário recorrer a outro tipo de aquecimento, dificultava a visibilidade das crianças, principalmente para o quadro interativo. Essa dificuldade era colmatada com a utilização de umas cortinas vermelhas opacas que impediam a entrada da luz, escurecendo a sala. Os principais recursos utilizados eram, sobretudo, o quadro interativo, onde a professora cooperante explorava o

manual digital e, ainda alguns materiais manipuláveis, principalmente na área curricular de Matemática, tais como, o MAB, o ábaco, o Cuisinaire, os sólidos geométricos em madeira, o metro articulado, entre outros.

Nas paredes encontravam-se afixados alguns pósteres dos conteúdos das diversas áreas curriculares que iam sendo atualizados à medida que eram introduzidos novos conteúdos. Para além dos pósteres, eram ainda afixados alguns trabalhos das crianças, realizados quer com a professora cooperante e as mestrandas, quer com a professora da AEC de Música que lecionava na mesma sala. Para além disso, existiam três armários fechados (com recursos e materiais didáticos da professora cooperante) e duas estantes onde se encontravam os portefólios individuais de cada criança e os seus materiais escolares (manuais, cadernos de fichas, material didático e caixas com material de escrita e pintura). Destaca-se também a existência de cabides, onde as crianças colocavam os seus pertences e um ecoponto, utilizado por todas as crianças para reciclar, mostrando, através do seu uso, o conhecimento das regras de separação do lixo.

No que concerne a organização do tempo, a turma tinha um horário, dividido em tempos letivos de noventa minutos cada, abrangendo as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática, Expressão e Educação Artística e Físico-Motora, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, cumprindo com o número mínimo de horas semanais definido no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Apesar desta definição, o tempo foi sempre gerido pela professora cooperante e pelas mestrandas de forma flexível. A maioria dos alunos, depois do horário letivo, frequentava centros de estudo ou ATL (15 crianças), ou permanecia na escola nas atividades de prolongamento já referidas no primeiro ponto deste capítulo (3 crianças). De referir ainda que apenas 9 crianças da turma frequentavam as AEC oferecidas pela escola: Atividade Físico e Desportiva (6 crianças) e Música (7 crianças). As restantes, após o período letivo iam para casa com os pais ou avós.

Por fim, importa salientar que para caracterizar o contexto foram cruciais os processos de observação e reflexão, que serão explorados em seguida,

tendo-se constituído como um suporte essencial para o desenvolvimento de atividades de acordo com as características específicas do grupo e com os constrangimentos e potencialidades do próprio espaço.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação assume uma grande importância na formação contínua dos docentes uma vez que, concentra em si, uma dinâmica de articulação entre a teoria e a prática, fundamental para o desenvolvimento de uma ação planeada e bem fundamentada (Estrela & Estrela, 2001). Esta ideia do docente como investigador é clara quando Stenhouse estabelece comparação entre a sala de aula e um laboratório, encarando cada “professor a um membro da comunidade científica” (Stenhouse, 1975 citado por Day, 2001, p. 142). Nesta linha de pensamento, a construção da identidade docente passa, também, pelo desenvolvimento de processos de investigação reflexiva com o objetivo, não só de produzir conhecimento na sua área, como também, melhorar as suas próprias práticas (Cardoso, 2013).

Assim, e tendo em conta que a metodologia de investigação a utilizar deve ser escolhida de acordo com a natureza do problema em estudo, (Tuckman, 2012) optou-se por utilizar ao longo da PES a metodologia de IA por se considerar ser aquela que mais se aproxima do contexto educativo (Latorre, 2003). Como o próprio nome indica a metodologia de IA “é uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes” (Fernandes, 2006, p. 72) e embora possa assumir diferentes definições de acordo com o âmbito em que é utilizada, em contexto educacional, pode ser definida como um processo cíclico em que o docente observa, planifica, atua, avalia e, transversalmente, reflete (Coutinho et al., 2009).

De acordo com Elliot (1991, citado por Coutinho 2009), a Metodologia de IA caracteriza-se por, para além de cíclica, apresentar um carácter participativo e colaborativo (todos os intervenientes no contexto educativo são investigadores e devem auxiliar-se), ser prática e interventiva (não se limita a teorizar determinada realidade, intervém sobre ela tendo em vista a sua alteração), crítica (a investigação realizada segundo esta metodologia pretende atuar criticamente e autocriticamente nas práticas educativas, gerando mudanças) e autoavaliativa (as modificações realizadas na prática são constantemente avaliadas com vista a novas reestruturações e mudanças).

Analisando, assim, o ciclo da Metodologia de IA, e começando pela observação esta pode, segundo Estrela, ser definida como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Deste modo, torna-se imprescindível referir que a observação foi, ao longo da PES, um processo essencial para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais ao permitir “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Para além disso, ao ser realizada de forma participante, sistemática e intencional constituiu a base de intervenção na prática educativa, já que foi a partir desta que se tornou possível planificar de acordo com as necessidades e interesses dos grupos de crianças e avaliar e refletir sobre as práticas com vista à sua constante melhoria. Importa ainda acrescentar que, de forma a observar com verdadeira intencionalidade educativa, o docente poderá utilizar diversos instrumentos de recolha de dados (Estrela, 1994). Por esse motivo, na PES a observação foi realizada tendo por base um guião de pré-observação previamente construído, e complementada com os registos no diário de formação, a análise de documentação pedagógica e, ainda os diálogos estabelecidos com todos os intervenientes do contexto educativo.

Aliada à observação, surge a planificação, que pode ser definida como uma ferramenta de previsão da ação pedagógica, tendo em conta as características próprias da realidade já observada (Diogo, 2010). Por outras palavras, “trata-

se de converter uma ideia ou propósito num curso de acção (...) que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou as tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou o encerramento do processo” (Zabalza, 2001 p. 47-48). Deste modo, o docente deve adotar, na fase de planificação, uma atitude reflexiva para que possa incluir na sua ação estratégias que promovam a diferenciação pedagógica tendo em conta as necessidades específicas do grupo de crianças. O próprio modelo de planificação a utilizar reflete os ideais e as crenças pedagógicas do docente (Roldão, 2009), devendo adaptar-se às suas necessidades, motivo pelo qual foi alvo de reflexão e reestruturação constante ao longo da PES.

Por sua vez, a ação consiste na concretização das intenções previamente planificadas. No entanto, e porque a planificação deverá ser encarada como um instrumento flexível e adaptável às situações que podem decorrer ao longo da ação educativa, cabe ao docente refletir também no momento da ação, para que possa realizar os ajustes necessários ao que foi previamente planificado (Arends, 2008). Ao longo da PES, as ações foram sendo realizadas gradativamente, o que permitiu, por um lado, conhecer melhor as características específicas dos grupos e, por outro, ir refletindo sobre as ações e realizar os ajustes necessários nas ações seguintes.

Relativamente à avaliação, importa referir que segundo as OCEPE, a avaliação na EPE é, sobretudo, um processo formativo que se concentra, na valorização das crianças e do seu processo de aprendizagem individual, afastando-se impreterivelmente, das classificações (Lopes da Silva, et al., 2016). Também no 1.º CEB, a avaliação formativa deverá ser a mais valorizada, por ser direcionada para a regulação contínua das aprendizagens e dificuldades de cada uma das crianças, tendo por base instrumentos de avaliação adequados (Zabalza, 2001). Pode assim afirmar-se que, tal como explanado no capítulo I, a avaliação formativa representa, nos dois níveis de educação, um papel muito importante, servindo de orientação quer ao docente, quer às crianças, na medida em que permite a reformulação da

forma de agir de ambos, não podendo ser considerada nunca a fase final de todo o processo de aprendizagem. Deste modo, a avaliação esteve presente em todos os momentos da PES, com cariz exclusivamente formativo, através do preenchimento dos guiões de observação construídos que integraram propósitos com sentido para todos os intervenientes do processo educativo (Diogo, 2010), sendo, inclusivamente, partilhadas e discutidas com as crianças.

Transversalmente a todas as fases do ciclo investigativo surge a reflexão, que permite ao docente otimizar a sua prática centrando as suas ações futuras no resultado dessa reflexão, ao mesmo tempo que contribui para a investigação do processo de aprendizagem e ensino, inovando as práticas pedagógicas (Perrenoud, 2000).

Segundo Schön (1983, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), podem ser distinguidos três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A definição destes tipos de reflexão reforça a importância de o docente estar em constante reflexão, ou seja, ter uma “atitude reflexiva perante a *praxis* educativa” (Coutinho et al., 2009, p. 359) na medida em que, se por um lado, reflete no decorrer da ação, fazendo os ajustes necessários de acordo com a reação das crianças, por outro reflete também sobre a ação, ou seja, num momento posterior, onde deve ser capaz de olhar, de forma retrospectiva, para a sua ação e refletir sobre ela. Por sua vez, a reflexão sobre a reflexão na ação, ao ser realizada num momento mais distante da ação permite ao docente analisar com distanciamento, tendo em atenção o que pode ser alterado de forma a melhorar as suas práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, e tendo em conta o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, todos os docentes devem refletir sobre as suas práticas, “apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação”. Ao longo da PES, a reflexão antes, durante e após a ação (Schön, 1992) foram uma constante, encontrando-se refletida nas planificações, nos guiões de pré-observação

realizados antes das observações em contexto, nas narrativas individuais e, ainda no diário de formação.

Importa, no entanto, salientar que, apesar das fases desta metodologia terem sido apresentadas seguindo uma lógica sequencial, todas elas acabam por interligar-se devendo o docente ter “um olhar retrospectivo e prospectivo [da sua prática], gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção” (Coutinho, et al., 2009, p. 368). Esta dinâmica em forma espiral, permite que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e, que na própria *praxis* surjam novos objetos de reflexão, dando origem a um novo ciclo investigativo (Coutinho et al., 2009).

Por fim, torna-se pertinente salientar que, ao longo da PES, todas as fases da IA foram postas em evidência e, sendo transversal a todas as outras fases, a reflexão foi crucial para a melhoria constante das práticas e para o desenvolvimento de competências profissionais. Para isso, contribuiu o apoio não só da educadora e da professora cooperantes, que são por definição “[docentes] do terreno que recebem o aluno de formação inicial nas suas salas e o acompanham e orientam nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (Formosinho, 2009, p. 110), como também das supervisoras institucionais. Esta triangulação, sendo potenciadora de aprendizagens, tem como principais objetivos “acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades (...) criar condições de sucesso” (Ribeiro, 2000, p. 89).

Tendo em conta a caracterização dos contextos apresentada e, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da IA, serão, em seguida, apresentadas algumas das ações desenvolvidas ao longo da PES nos dois níveis de educação caracterizados.

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

No presente capítulo serão descritas e analisadas algumas das ações desenvolvidas no âmbito da PES que se sustentam, não só nos pressupostos teóricos e legais enunciados no primeiro capítulo deste relatório, como também nas características específicas dos contextos onde se desenvolveram, tal como explanado no segundo capítulo, estabelecendo-se um paralelismo constante entre a teoria e a prática, fundamental ao desenvolvimento de uma verdadeira *práxis* docente.

De referir que todas as ações foram concretizadas num clima de apoio, cooperação e confiança (Hohmann & Weikart, 2011) entre a díade, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais permitindo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, e, sobretudo, profissionais, sem esquecer nunca o seu objetivo primordial: proporcionar às crianças experiências múltiplas e diversificadas de aprendizagem capazes de satisfazer os seus interesses e necessidades, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e global (Zabalza, 2001).

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo, dada a impossibilidade de descrever todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, em contexto de educação de infância, optou-se por analisar de forma mais detalhada algumas delas, procurando, apesar disso, apresentar uma visão geral do trabalho desenvolvido. Deste modo, após as primeiras semanas de observação foi possível constatar que as

crianças, num momento específico da rotina semanal em que partilhavam com o grupo os acontecimentos mais significativos do seu fim de semana, demonstravam um grande interesse em partilhar as histórias e os momentos passados com os seus avós. Percebendo este interesse, a tríade planificou algumas atividades, em torno da obra de Luísa Ducla Soares, “O Capuchinho Vermelho no século XXI”, onde, como o próprio título evidencia, a menina do “Capuchinho Vermelho”, personagem dos contos do património literário oral, cansada da sua vida na floresta, resolve saltar do livro e visitar um leitor do século XXI, problematizando as diferenças contrastantes entre a realidade da história e a realidade atual.

De entre as várias atividades realizadas a partir da leitura da obra, destaca-se a construção de um Diagrama de Venn (utilizando arcos de ginástica) com objetos do passado e do presente. Para tal, foram apresentadas algumas imagens de objetos para que as crianças as classificassem, colocando-as no arco dos objetos do passado (amarelo) ou no dos objetos do presente (vermelho). Com o decorrer da atividade, as crianças foram descobrindo, através do diálogo e da interação, que alguns dos objetos eram utilizados no passado, mas ainda continuam a utilizar-se no presente: “Eu tenho um pião, mas o meu pai também tinha um quando era pequeno como eu.” (T). Assim, as crianças confrontaram-se com a necessidade de encontrar uma maneira de colocar dentro dos arcos os objetos do passado que continuavam a utilizar-se no presente. Depois de debatidas algumas ideias, acabou por aparecer uma solução que todos consideraram válida: “podemos pôr um arco em cima do outro e pomos aqui o pião” (D, apontado para a união dos dois arcos – interseção dos dois conjuntos). Resolvida esta questão, foi possível constatar que as crianças compreenderam bem algumas noções de conjuntos, demonstrando facilidade em colocar as imagens no local correto. Apesar disso, alguns dos objetos suscitaram dúvidas relacionadas, por um lado, com o facto de as crianças, por não os conhecerem, os confundirem com outros objetos do seu quotidiano: “Acho que é um micro-ondas”, (R, referindo-se a um rádio antigo); “É uma máquina de fazer chá” (F, referindo-se à imagem de

um ferro de engomar) e, por outro lado, por serem imagens de objetos que estas conheciam, mas que não tinham certezas sobre a sua existência no passado. Exemplo disso foi o “Jogo da Macaca” e, perante esta dúvida, as crianças foram incentivadas a perguntar, junto dos pais e avós, se eles conheciam este jogo e se o costumavam jogar quando eram mais novos. A motivação de todas as crianças para resolver esta dúvida com o auxílio das famílias foi bastante notória, sendo que, horas depois, uma das crianças, que almoça sempre em casa dos avós, chegou junto das mestrandas muito entusiasmada, dizendo: “eu já sei, temos que pôr o jogo da macaca no meio porque já perguntei à minha avó e ela jogava a isso quando era pequena” (L). Deste modo, para além de noções matemáticas, as crianças começaram a compreender algumas diferenças entre o passado e o presente, fomentando a sua curiosidade e vontade em saber mais e reconhecendo nos avós uma importante fonte de conhecimentos e histórias do passado (Lopes da Silva, et al., 2016).

Posto isto, dias depois, e dando início à primeira fase da Metodologia de Trabalho de Projeto (Vasconcelos, et al., 2011), as crianças decidiram que, gostavam de saber mais sobre o “tempo dos avós”. Em seguida, definido o problema a investigar e como forma de compreender os conhecimentos prévios do grupo acerca do tema, foi criado um momento de reflexão acerca de “O que pensamos saber...” sobre o tempo dos avós. À medida que iam surgindo, todas as ideias foram anotadas pela díade, em formato de teia concetual, sendo que, a partir da sua análise foi possível constatar que muitas dos conhecimentos prévios das crianças tinham por base as atividades desenvolvidas anteriormente, como por exemplo, “Não havia computadores” (De), “Não jogavam playstation” (A), “Não tinham telemóvel” (I), “Jogavam à Macaca” (LM). Depois de escutadas e anotadas todas as ideias das crianças foi tempo de construir uma nova teia concetual, intitulada “O que queremos descobrir...”. Na realização desta segunda teia concetual, as crianças mostraram bastante entusiasmo em querer saber mais sobre o tempo dos avós (as suas histórias, brincadeiras, objetos que possuíam, atividades que

praticavam, entre outras), tendo definido que poderiam procurar mais informações na internet, nos livros e perguntando aos avós. Neste sentido, todas as atividades desenvolvidas a partir de então, foram surgindo no sentido de dar resposta às questões levantadas pelas crianças, proporcionando momentos de aprendizagem capazes de integrar e interligar as diferentes áreas do saber ao mesmo tempo que permitiram “compreender as semelhanças e as diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais, dos avós e outros mais distantes” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 89).

Deste modo, uma das primeiras atividades realizadas na terceira fase do projeto – Execução (Vasconcelos, et al., 2011), parte da exploração da obra “A Manta” de Isabel Minhós Martins e Yara Kono. Neste livro, as crianças ficaram a conhecer a história de uma avó que para contar estórias aos seus netos não precisava de livros, mas sim da sua manta construída a partir de retalhos de tecido, cada um deles com uma memória diferente para contar. De salientar que, o contacto com os livros, assume um importante papel na EPE, na medida em que é através da audição de histórias que as crianças vão aumentando e desenvolvendo o seu vocabulário e estabelecendo relações entre a oralidade e a escrita (Teberosky & Colomer, 2003).

Partindo da exploração desta obra, foi criado um momento a que a díade deu o nome de “A Pedra Mágica”. Para isso, ao som de uma música calma, de Robert Schumann, *Träumerei* (A Sonhar) e com um ambiente de baixa luminosidade, as crianças foram incentivadas a deitar-se, fechar os olhos e tomar consciência da sua respiração, enquanto uma das mestrandas lhes ia colocando na testa uma “pedra mágica” que tinha o poder de as fazer recordar-se das suas memórias. A música utilizada durante este momento, assim como o recurso às “pedras mágicas” permitiram, por um lado, a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade, e por outro, retomar a temática das memórias, recordando a sua definição, os tipos de sentimentos a elas associados (memórias tristes, alegres, divertidas...) e remeter as crianças para momentos do seu passado,

podendo ser ele mais próximo ou mais distante (Lopes da Silva, et al., 2016). Ao longo desta atividade, as crianças foram incentivadas a recordar-se de uma memória em específico, que sentissem vontade de desenhar, para que, dessa forma, ela ficasse para sempre registada, compreendendo, deste modo, a importância do registo, seja ele em forma de desenho, ou mais tarde, através da escrita, para tornar permanentes as suas ideias, pensamentos ou o próprio discurso oral (Mata, 2008). Em seguida, foi disponibilizado às crianças um retalho de tecido, para que pudessem desenhar a memória por si escolhida. Neste momento foi notório o interesse e curiosidade das crianças, por se encontrarem a desenhar num material que nunca tinha sido utilizado com essa finalidade. No entanto, foi possível observar algumas dificuldades relacionadas com as diferenças de textura entre o tecido e a folha de papel (onde as crianças estão habituadas a desenhar) e com a própria estabilidade do pedaço de tecido na mesa. Algumas das crianças foram manifestando oralmente essa dificuldade, “Isto está sempre a fugir e depois engano-me” (A, referindo-se ao tecido) e outras solicitando ajuda no sentido de as ultrapassar “Segura aqui que assim já consigo desenhar o mar” (E, apontando para uma das pontas do pedaço de tecido e dirigindo-se à mestrande). Importa salientar que, ao longo desta atividade, realizada num dos momentos de observação em contexto, a mestrande procurou adotar um papel de orientadora e facilitadora da ação das crianças, observando o que cada uma delas ia desenhando, sem influenciar as suas ideias, que já se encontravam bem definidas, mas manifestando o seu apoio sempre que solicitada (Hohmann & Weikart, 2011).

Após o desenho, e tendo em conta que planificar é, também, “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 15), tornou-se fundamental a criação de um momento de partilha das memórias representadas por cada uma das crianças ao restante grupo (que só estava planificado para o dia seguinte, quando os retalhos da manta já estivessem unidos), dada a vontade e o interesse por elas

demonstrado nesse sentido. Ao longo desta partilha foi bastante evidente o respeito de todas as crianças pelo trabalho dos pares, ouvindo a explicação que cada um tinha para dar e tendo a preocupação de não danificar nenhum dos trabalhos enquanto procuravam o seu.

No dia seguinte, na chegada à sala de atividades, ao verem os retalhos de tecido unidos na Manta, as crianças mostraram-se muito surpreendidas e entusiasmadas, tendo sido possível escutar alguns comentários como: “É mesmo uma Manta!” (LS), “São os desenhos que fizemos das nossas memórias.” (D), “Ficou muito gira, gosto da fita azul” (Y). Após unidos todos os retalhos de tecido com as memórias do grupo, as crianças tiveram a oportunidade de procurar na Manta a memória por si desenhada e recordá-la, sendo que, nesta recordação foi possível constatar que todas remeteram o acontecimento retratado para um momento do passado o que demonstra a sua apropriação e compreensão do conceito de memória. De salientar que, a noção de tempo é muito abstrata e, por isso, de difícil perceção por parte das crianças, daí a importância de construir estes conceitos partindo de situações concretas das suas vidas (vivências, momentos da sua rotina diária e/ou semanal, entre outros), que lhe são mais próximas e, por isso, de mais fácil compreensão (Silva & Frezza, 2010).

Dando continuidade ao projeto “No tempo dos nossos avós...”, e retomando a teia concetual “O que queremos descobrir...”, construída na primeira fase do mesmo, a descoberta de mais jogos e brincadeiras do tempo dos avós, surge como um dos interesses manifestados pelas crianças aquando da sua realização. Neste sentido, foi apresentado às crianças um pequeno vídeo sobre o tradicional “Jogo da Malha”, através do qual estas puderam ficar a conhecer o modo de jogar, as regras e o nome das peças do jogo. Em seguida, as crianças tiveram ainda a oportunidade de realizar, de forma orientada, algumas pesquisas sobre este jogo (mais vídeos, imagens e informações lidas pelas mestradas). Neste sentido, importa referir que a utilização das TIC, em contexto de Jardim de Infância, poderá proporcionar aprendizagens de todas as áreas de conteúdo, promovendo o envolvimento

das crianças na procura de informações e fomentando momentos de diálogo e partilha de conhecimentos (Marta, 2017). Para isso, é importante que o educador de infância as introduza nas suas práticas de forma consciente, informada e equilibrada, tentando sempre dar resposta aos desafios impostos pela sociedade atual, pois, segundo Moreira (2002), “quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem” (Moreira, 2002, p. 12).

Após este momento de pesquisa foi desenvolvido um diálogo com as crianças no sentido de compreender o seu interesse pelo jogo e sobre a possibilidade de construir, com os recursos disponíveis, uma adaptação do mesmo, que pudessem utilizar nos momentos de brincadeira no exterior. Neste sentido, as crianças construíram, a partir de garrafas de plástico e bolas de trapos (um dos brinquedos comuns no tempo dos avós), o seu próprio Jogo da Malha. Através da utilização destes recursos foi possível a consciencialização para os problemas ambientais e para a possibilidade da reutilização de materiais de desperdício para a construção de novos recursos (Lopes da Silva, et al., 2016). Para além disso, nas garrafas utilizadas no jogo foram colocados os numerais (1,2,3), que correspondem ao número de pontos ganhos pela equipa ao derrubar cada uma delas. Deste modo, através de um momento lúdico de jogo desenvolveram-se algumas capacidades matemáticas relacionadas com a cardinalidade, a contagem, a adição e a comparação de grandezas (Lopes da Silva, et al., 2016), explorando aspetos como: “Se esta equipa tinha 3 pontos e agora ganhou mais dois, com quantos pontos ficou?” (Mestranda, dirigindo-se a uma das equipas); “A nossa equipa tem 6 pontos e a outra tem 4, estamos a ganhar” (Y); “Nós ganhamos, temos 12 pontos e vocês só têm 9” (TM);

Na sequência das atividades desenvolvidas em torno do “Jogo da Malha” e tendo em conta que, tal como desenvolvido no capítulo I, os pais como primeiros educadores, devem ter voz ativa na EPE dos seus filhos (Homem, 2002), surgiu a oportunidade do pai de uma das crianças vir ao Jardim de

Infância ensinar o grupo a jogar à malha. A vontade e interesse em partilhar com as crianças este jogo foi manifestada pelo próprio pai, depois do seu filho ter contado em casa o que tinha aprendido. Este momento foi vivido por todas as crianças com muito entusiasmo, tendo-lhes sido dada a oportunidade de contactar com “as peças de verdade” (TM), percebendo o material de que eram feitas e as suas características: “estas peças são muito pesadas” (F), “esta tem um buraquinho no meio, mas esta não” (C). Após experimentarem jogar à Malha, foi momento de serem as crianças a explicar e jogar a sua adaptação deste jogo. De referir que, tal como explorado no capítulo I deste relatório, a participação dos pais no Jardim de Infância é fundamental, podendo ser realizada através da partilha do que cada um é capaz de realizar, ou seja, deverá ser dada a oportunidade às famílias de participar, de acordo com as suas capacidades, tendo em conta que o contributo de todos é importante (Homem, 2002). Deste modo, o Jardim de Infância e as famílias devem caminhar lado a lado, tendo em conta um objetivo comum: a educação das crianças. Para que tal aconteça é importante que o educador de infância comunique com os pais, valorizando a sua participação e fazendo as famílias compreender que o seu contributo é útil, vantajoso e desejado para o desenvolvimento das crianças (Palos, 2002). No decorrer do projeto, foram surgindo mais brincadeiras do tempo dos avós, entre as quais o jogo do Anel, do Lencinho e da Macaca.

Para além dos jogos e brincadeiras, as crianças manifestaram vontade de descobrir, ao longo do projeto, alguns objetos do tempo dos avós. Neste sentido, um dos primeiros objetos explorados foi o ferro de engomar a carvão, levado pelas mestrandas para a sala de atividades. Ao depararem-se com este objeto na sala, as crianças ficaram bastante curiosas para compreender o seu funcionamento, tendo levantado algumas hipóteses a esse respeito: “Acho que não funciona, não tem fio para ligar ao choque” (S), “Se calhar punha-se água quente lá dentro” (TM), “Não, não dá porque se não a água saía por aqueles buraquinhos” (T). Depois de levantadas as várias hipóteses, o ferro foi aberto para ver o que tinha lá dentro: “Acho que é

madeira queimada” (N), “É carvão, o meu pai tem para acender a fogueira” (D). A maioria das crianças desconhecia este material, tendo tido a oportunidade de o manusear, percebendo a sua textura, a sua cor e a facilidade com que este material “suja as mãos todas” (FD). Em seguida, assistiram a um vídeo onde puderam perceber todo o processo desde fazer as brasas para acender o ferro, até ao momento de passar a roupa. Na sequência desta exploração e, porque surgiu o interesse de ter na área da casinha, ferros de passar a roupa iguais ao que tinham estado a explorar, as crianças foram incentivadas a construir os seus ferros, sendo que o material a utilizar na sua confeção partiu da sugestão de uma das crianças “Acho que podíamos fazer com cartão” (T). O facto desta opinião ter sido valorizada fez com que esta criança se sentisse ouvida, tendo, ao longo do processo, manifestado o seu orgulho e contentamento, dizendo várias vezes: “Construir os ferros com cartão foi mesmo boa ideia não foi?” (T). Torna-se assim evidente que escutar a criança, incentivando-a a planear e exprimir as suas ideias e dando-lhe a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões é fundamental para o desenvolvimento da sua autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2011). A construção dos ferros foi realizada em pequenos grupos, tendo sido estimulada a participação de todos e a cooperação entre os vários elementos do grupo para a concretização de um objetivo comum.

No seguimento da exploração deste objeto e, porque o contacto com o carvão suscitou no grupo bastante curiosidade, as crianças realizaram ainda um desenho, utilizando como riscador o próprio carvão. A primeira reação foi de alguma estranheza, acompanhada de surpresa e admiração: “Uau, isto pinta mesmo!”(S), “Parece um lápis” (TM). Para além disso, o ferro de engomar foi ainda o mote para aprender uma canção do tempo dos avós intitulada “Já passei a roupa a ferro”, acompanhada de uma dança. Nesta atividade salienta-se a importância de proporcionar à criança momentos para que esta se possa exprimir através da música e a dança, fomentando, assim, o seu desenvolvimento motor, pessoal e emocional e dando-lhe a oportunidade de contactar com diferentes géneros musicais (Lopes da Silva, et al., 2016).

Dando continuidade à descoberta de objetos do tempo dos avós, foi explorada com as crianças a máquina de escrever. O aparecimento deste objeto na sala de atividades suscitou bastante curiosidade, sendo que, todas as crianças demonstraram vontade de experimentar escrever na máquina o seu nome. Assim, importa salientar que, tal como referido no capítulo II, a escrita do nome tem um papel muito importante pois, são as letras do nome as primeiras a ser reconhecidas pelas crianças, começando a conseguir identifica-las noutras palavras e a reconhecer o seu valor sonoro (Mata, 2008). Para além disso, algumas das crianças manifestaram vontade de escrever outras palavras, solicitando o apoio das mestrandas e da educadora cooperante nesse sentido. Assim, para além do nome próprio, as crianças escreveram o nome de alguns dos seus colegas, pais e de alguns objetos, sendo notório neste momento o reconhecimento de algumas das letras: “O Tiago também tem um A como o meu” (A), “Tu e a Débora têm o nome a começar pelo D” (R), “Boneca começa com o meu B” (Bi).

Em seguida, partindo da leitura e exploração do conto do património literário oral “Hansel e Gretel”, e porque esta história foi lida às crianças na sua versão original (retirada do livro “Contos da Infância e do Lar” de Jacob e Wilhelm Grimm) e, por isso, sem ilustrações, surgiu o interesse de construir um livro, tendo por base esta história. Neste sentido, a pares, as crianças elaboraram as ilustrações do livro, utilizando, para isso, diversos materiais, entre os quais tecidos, paus de espetada, lãs e papeis de diferentes cores e texturas. Deste modo, as crianças puderam desenvolver a sua criatividade e imaginação, ouvindo de novo o excerto da história correspondente à página que iam ilustrar, idealizando as personagens e os espaços e selecionando o que pretendiam incluir no seu desenho. O facto de o trabalho ter sido realizado em pares, fomentou momentos de diálogo, entreajuda e negociação, dando às crianças a “oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 25) que foram surgindo ao longo da atividade. A construção do livro permitiu ainda que as crianças pudessem compreender

as diferentes partes que o constituem (capa, contracapa e lombada) e estabelecer uma relação entre as ilustrações e o texto, compreendendo que o que é dito/lido pode ser escrito através da utilização de um código específico (Teberosky & Colomer, 2003).

Explorados já alguns objetos, com o decorrer do projeto, foi notória a vontade manifestada pelas crianças de, também elas, puderem trazer para a sala de atividades, objetos do “tempo dos avós”. Neste sentido, foi pedido às famílias para que, caso possuíssem objetos antigos, os pudessem emprestar para serem explorados. Na sequência deste pedido foram vários os objetos a chegar à sala de atividades (uma máquina de escrever, panelas de três pés, discos de vinil, rádios, uma candeia, moedas, entre outros), trazendo associados a si uma história que as crianças puderam partilhar com o grupo. Dos diferentes objetos recolhidos, um dos que suscitou especial interesse por parte de todas as crianças e, que mereceu, por isso, uma exploração mais aprofundada foi o Rádio.

Assim, tendo em conta que a escuta deverá ser um processo contínuo no quotidiano educativo, por forma a compreender os conhecimentos das crianças, os seus interesses e motivações, aquilo que já sabem e, também, o que desejam saber (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) foi realizado um diálogo com as crianças no sentido de compreender quais os seus conhecimentos prévios acerca deste objeto, a regularidade e em que contexto costumam ouvir rádio, que tipo de programas costumam ouvir, entre outros. Através deste diálogo foi possível constatar que a maioria das crianças não ouve rádio com muita frequência, embora consigam identificar alguns conteúdos de um programa de rádio, tais como os momentos musicais, as notícias e o trânsito. Na sequência desta conversa as crianças mostraram interesse em compreender o funcionamento de uma rádio e, neste sentido, foi apresentada uma gravação em vídeo de um programa de rádio. Através da visualização do vídeo as crianças puderam reconhecer os vários intervenientes no programa, os objetos necessários para a realização do mesmo, bem como as dinâmicas e os diferentes momentos que dele fazem parte. Após este

momento foi notória a curiosidade das crianças em saber mais sobre a Rádio, questionando as mestrandas e a educadora sobre o que tinham estado a observar: “Como se chamam aqueles senhores com os fones nos ouvidos?” (TM), “Então quando ouvimos as músicas os cantores estão todos lá a cantar?” (D), “Para que servem aqueles botões que eles têm à frente” (C). Neste sentido, realizando algumas pesquisas com as crianças, foi possível dar resposta a estas e outras questões que foram surgindo, ficando-se a conhecer algum vocabulário relacionado com a rádio e um pouco mais sobre o seu funcionamento.

Na sequência desta exploração, surgiu a vontade de realizar um programa de Rádio na sala de atividades, sendo que, quando questionadas sobre o que poderiam apresentar no programa, as crianças foram referindo algumas das aprendizagens e descobertas realizadas ao longo do projeto. Deste modo, em primeiro lugar, e relembrando o que já tinham aprendido sobre a Rádio, foi construído o painel: “O que precisamos para fazer um programa de rádio?”, onde as crianças foram indicando os diferentes recursos que consideraram indispensáveis para a realização do programa: Computador, microfones, auscultadores, folhas de papel, locutores, convidados e gira-discos. Construída a lista dos materiais foi momento de decidir em conjunto “O que vamos apresentar no nosso programa de rádio”. Para isso, através do diálogo, as crianças decidiram em conjunto o que gostariam de incluir no programa. De salientar a importância deste momento de diálogo e negociação entre as crianças, na medida em que, “o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem, interagirem verbalmente e (...) desenvolverem as suas capacidades de expressão oral” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 40), devendo, por isso, ser promovidos e estimulados estes momentos, não esquecendo que as trocas comunicacionais entre as crianças se constituem como fundamentais para a evolução da complexidade da linguagem oral (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Decididos quais os conteúdos do programa de rádio, que se dividiram entre objetos, músicas e jogos do tempo dos avós, as crianças decidiram o papel

que cada uma iria desempenhar no programa. Assim, de acordo com as suas preferências foram organizados pequenos grupos para abordar cada um dos temas escolhidos, tendo cada um deles escolhido um nome que os pudesse identificar.

Terminado este planeamento, surgiu a necessidade de dar um nome à Rádio e ao Programa que começavam agora a ser construídos. Para isso, as crianças foram incentivadas a pensar em alguns nomes que pudessem, por um lado, identificar a sua rádio, distinguindo-a das outras e, por outro, um nome para o programa capaz de retratar os conteúdos que iram ser apresentados. Assim, foram surgindo alguns nomes para a rádio: “Acho que pode ser Rádio do C, porque é o nome da nossa escola” (F), “Rádio 5, nós somos a sala dos 5 anos” (D), “Rádio Gira-Discos porque vamos usar na rádio um e eu gostei desse objeto” (M) e para o programa de rádio: “Programa Antigo, porque vamos apresentar coisas antigas” (T), “Então pode ser Programa do Passado, porque as coisas antigas são do passado” (R), “Nós vamos falar das coisas que aprendemos do tempo dos avós, por isso, o Programa podia chamar-se Tempo dos nossos Avós” (F). Perante os vários nomes sugeridos, cada uma das crianças pode votar no seu nome preferido, existindo a necessidade de organizar os dados por forma a compreender qual dos nomes tinha mais votos. Deste modo e, tendo em conta que as crianças devem ser envolvidas em experiências de recolha e organização de dados, reconhecendo a utilidade da sua organização em tabelas e gráficos (Castro & Rodrigues, 2008) foram construídos dois gráficos de barras. Para isso, cada uma das crianças pintou, na barra correspondente ao nome da sua preferência, uma unidade. Após todas as crianças terem votado, foram incentivadas a dar um título a cada um dos gráficos, por forma a que pudessem compreender a necessidade de os mesmos possuírem um título elucidativo do que representam para que qualquer pessoa que entrasse na sala de atividades, compreendesse o que representam (Castro e Rodrigues, 2008).

Com os dois gráficos construídos, foi momento de os analisar em grande grupo, com base em algumas questões orientadoras, entre as quais: “Qual é o nome da Rádio que teve mais votos? Quantos votos teve?”, “E o nome que teve menos votos?”, “Quantos votos a Rádio do C tinha que ter mais para ser o nome vencedor?”, “O nome Programa O tempo dos nossos avós teve quantos votos?”; Estas e outras questões levantadas pelas crianças, associadas à interpretação dos dados no gráfico de barras permitiram, por um lado, que as crianças reconhecessem a utilidade do gráfico de barras na organização e tratamento de dados e, por outro, desenvolvessem, de forma contextualizada, algumas capacidades relacionadas com a classificação, contagem e comparação de quantidades (Lopes da Silva, et al., 2016). Após a análise dos gráficos, as crianças compreenderam que, de acordo com a votação, a Rádio iria chamar-se “Rádio Gira-Discos”, sendo que o programa a apresentar seria “O Tempo dos Nossos Avós”. Todas aceitaram a escolha destes nomes, compreendendo que, fazendo parte de um grupo, a vontade da maioria deveria ser respeitada, promovendo assim aprendizagens ao nível da Formação Pessoal e Social, no que respeita às regras de convivência democrática (Lopes da Silva, et al., 2016). Realizadas todas as escolhas relacionadas com a preparação do Programa de Rádio, ficavam a faltar apenas alguns dos materiais necessários: os auscultadores e os microfones. Para os construir as crianças utilizaram materiais de desperdício (copos de iogurte e rolos de papel higiénico vazios), promovendo-se, deste modo, a consciencialização ambiental e de sustentabilidade (Lopes da Silva, et al., 2016).

Terminado todo o processo de preparação, e chegado o momento da realização do Programa de Rádio, transmitido pela rádio Gira-Discos foi notório o envolvimento das crianças, motivado pelo facto de terem sido elas a projetar e construir todo o programa, fazendo escolhas e tomando decisões de forma autónoma, de acordo com os seus interesses e com as necessidades que iam surgindo. Deste modo, a realização do programa representa o culminar de um processo, em que foi possível explorar todas as áreas de

conteúdo de forma contextualizada e, por isso, com maior significado para as crianças (Vasconcelos, et al., 2012), sendo fundamental referir que, o mais importante não foi o resultado final em si, mas sim todo o processo. Para além disso, permitiu dar resposta ao interesse demonstrado pelas crianças em partilhar experiências e aprendizagens, ao mesmo tempo que possibilitou o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a Expressão e Comunicação Oral, já que resultou num momento de interação verbal, onde as crianças foram capazes de escutar o outro e aguardar pela sua vez de intervir (Mata, 2008). Como o programa de rádio foi gravado, as crianças foram ainda incentivadas a construir uma capa para poderem oferecer um CD com a gravação do programa aos pais. A oferta deste CD permitiu, por um lado divulgar junto da família as atividades realizadas e, por outro lado, oferecer-lhes um presente de Natal, tal como definido no plano anual de atividades, mas que continha um momento de aprendizagem significativo para as crianças.

O programa de rádio, acabou por representar o culminar deste projeto, ao reunir as aprendizagens que foram sendo construídas ao longo do mesmo. Assim, como forma de o avaliar, as crianças foram incentivadas a refletir sobre as suas aprendizagens. Para isso, em diálogo, foram retomadas as duas teias conceituais construídas numa fase inicial, para que pudessem confirmar ou corrigir as suas ideias prévias, de acordo com as aprendizagens que construíram ao longo do projeto. Através desta análise as crianças puderam constatar que, agora já conseguiam dar resposta a muitos dos tópicos da teia conceitual “O que queremos descobrir” e, partindo das suas respostas, optou-se pela construção de uma nova, intitulada “O que aprendemos”. Neste esquema, em formato de teia, é possível comprovar algumas dessas aprendizagens, através das respostas dadas pelas crianças: “ [Aprendemos que] os ferros antigos funcionavam com carvão” (TM), “Aprendemos a fazer fones e microfones” (C), “Aprendemos a fazer um programa de rádio” (B), “ [Aprendemos] como se escreve na Máquina de Escrever” (LM). De salientar que, ao longo da avaliação do projeto todas as crianças tiveram a

oportunidade de “refletir no trabalho feito individualmente e em grupo” (Katz & Chard, 1997, p. 249) referindo o que mais gostaram de aprender e porquê.

Por fim, como forma de divulgar o projeto, o programa “O Tempo dos Nossos Avós” foi apresentado às turmas do 1.º ano do 1.º CEB da instituição. Esta apresentação, foi vivida pelas crianças dos dois níveis de educação com especial entusiasmo, por existirem algumas relações de amizade entre crianças dos dois níveis educativos, já que frequentaram um ano de EPE juntos. Para além disso, após a apresentação do programa de rádio foi criado um momento de diálogo promovendo-se, deste modo, a interação entre as crianças dos dois níveis de educação, essencial para uma mais fácil transição da EPE para o 1.º CEB (Vasconcelos 2009). Assim, e uma vez que as crianças são “especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p.22), salienta-se a importância de ouvi-las e implica-las no seu processo de transição, para que este seja o mais natural possível e as crianças se sintam mais capazes e seguras ao longo do mesmo (Vasconcelos, 2009). O projeto foi ainda divulgado junto das famílias, tendo para isso sido criada pelas crianças uma pequena exposição. Desta forma, foi possível apresentar aos pais os vários trabalhos e objetos expostos, explicando as aprendizagens envolvidas na sua construção. Para além disso, por vontade das crianças, foi apresentado “ao vivo” o Programa de Rádio que os pais já tinham tido a oportunidade de ouvir através do CD oferecido no Natal. De referir que a divulgação do projeto, definida por Vasconcelos et al. (2011, p. 17) como a “socialização do saber” se constituiu como uma importante fase do projeto pois, ao divulgar o seu trabalho as crianças desenvolveram várias competências relacionadas, por exemplo, com a capacidade de expressão e comunicação em público, focando a atenção nas experiências e aprendizagens mais significativas para si ao longo de todo o processo, sendo capazes de as recordar e sintetizar (Vasconcelos et al., 2011).

Por último, importa salientar que, tal como explorado no primeiro capítulo deste relatório, a colaboração assumiu um papel preponderante na realização das atividades descritas. Para que tal acontecesse foi imprescindível o apoio

da educadora cooperante que auxiliou todas as atividades e, tendo um conhecimento mais amplo do grupo, acompanhando a sua grande maioria desde a entrada no Jardim de Infância, aos três anos, possibilitou uma melhor adequação das estratégias e das ações às características do grupo. Para além disso, o acompanhamento sistemático da supervisora instrucional permitiu a construção de conhecimentos teóricos e a partilha de saberes experienciais (Alarcão & Canha, 2013), quer nas reuniões após as observações em contexto, quer nas orientações tutoriais que se revelaram fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade profissional.

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

As ações desenvolvidas no contexto de 1.º CEB tiveram por base o ciclo investigativo da metodologia de IA, tal como explanado no capítulo II. Assim sendo, as primeiras observações em contexto constituíram-se como fundamentais para compreender as motivações e interesses das crianças, bem como as suas principais dificuldades e necessidades para planificar e agir numa tentativa de lhes dar resposta.

Deste modo, à semelhança do ocorrido no subcapítulo anterior, serão, em seguida, apresentadas algumas das ações realizadas neste nível educativo que se pautaram sempre por uma visão socioconstrutivista da educação, em que a criança, em socialização com os outros e o mundo que a rodeia, é vista como a construtora da sua própria aprendizagem e o professor é encarado como um mediador das aprendizagens, cujo principal objetivo é conduzir todas as crianças ao sucesso (Sollé & Coll, 2001).

Nesta linha de pensamento, com base nas primeiras observações realizadas foi possível concluir que, embora as crianças demonstrassem um grande interesse pela audição de obras literárias, o texto poético não era

apreciado com tanto agrado. Assim, na atividade intitulada “Multiplicar Poesia”, realizada no dia 21 de março, dia mundial da árvore e da poesia, optou-se por partir da exploração da obra literária “Versos quase Matemáticos” de João Pedro Mésseder para, em articulação com a área curricular de Matemática, realizar um momento de escrita com base no poema “Tabuada dos dois”. Importa referir que, nesta atividade, em que as crianças escreveram um poema “à maneira” do autor criando rimas para as restantes tabuadas que conhecem, foram respeitadas as diferentes etapas da escrita de um texto: planificação, textualização e revisão (Amor, 2006).

Assim, na fase de planificação foi entregue, a cada grupo, uma folha de registo para que pudessem encontrar palavras que rimassem com os produtos da tabuada sobre a qual estavam a escrever para, em seguida construírem o poema. Este momento, permitiu que as crianças desenvolvessem competências relacionadas com a escrita e, ao mesmo tempo explorassem as rimas, apreciando o lado lúdico e criativo da linguagem (Lomas, 2006). Finalizada a escrita do poema, foi entregue uma grelha de revisão para que cada um dos grupos pudesse proceder às alterações que considerassem necessárias. Após o momento de escrita, todos os grupos tiveram a oportunidade de partilhar o seu trabalho, lendo aos restantes elementos da turma os poemas construídos e colocando-os, juntamente com o poema original, na “árvore da poesia”, que permaneceu na sala ao longo da PES e onde foram sendo acrescentados os poemas explorados, de que são exemplo o poema “Divisão” de João Pedro Mésseder, “De uma natureza para a outra” e “A minha mãe” de José Jorge Letria. De salientar o interesse demonstrado pelas crianças ao longo desta atividade, que se tornou evidente quando, no início do período letivo da tarde algumas delas se dirigiram à “árvore da poesia” para revisitarem o poema escrito pelo seu grupo e para rerelem os dos restantes colegas e onde foi possível escutar comentários como: “Ficaram muito divertidos e parecidos com o da tabuada dos dois” (N); “A nossa árvore só tinha ramos mas como amanhã começa a primavera agora já tem folhas que são os nossos poemas” (A.B.); “Já só faltam as flores” (B).

Na verdade, com o decorrer da PES foi possível concluir que a grande maioria das crianças apresentava algumas dificuldades na área curricular de Português, que se traduziam num maior desinteresse por esta área. Por este motivo, iniciou-se um projeto intitulado “Viagem ao mundo da literatura infantil” em que se procurou, ao longo de todas as intervenções realizadas, colocar as crianças em contacto com diversas obras literárias, com o principal objetivo de, através da sua exploração, promover o gosto pela leitura e pela escrita e permitir às crianças a descoberta do quão prazerosa e divertida poderá ser a exploração de um livro (Colomer & Camps, 2002).

Também na intervenção realizada no momento da primeira observação em contexto, se continuou a utilizar esta estratégia, tendo-se partido da leitura e exploração da obra “O incrível rapaz que comia livros” de Oliver Jeffers, realizada pelo par pedagógico, para a concretização de atividades nas restantes áreas curriculares. Assim, o fio condutor de toda a sequência planificada foi construído através da personagem principal e da necessidade de as crianças ajudarem essa mesma personagem a organizar a informação dos livros que comia. Tendo em conta a importância do trabalho colaborativo, evidenciado no Capítulo I, e por forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas, no momento de motivação do período letivo seguinte, foi realizada uma ligação à atividade anterior para introduzir um novo conteúdo: a unidade de milhar (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012).

Para isso, foi entregue a cada uma das crianças, um envelope com uma das páginas de um manual de Matemática que a personagem principal da história havia comido. Partindo desse pressuposto, foi pedido às crianças que, em auxílio à personagem voltassem a unir os pedaços da página, formando o “comboio dos números” e a colocar pela ordem correta os algarismos (1, 0, 0, 0) e palavras (classe das unidades e classe dos milhares). A partir desta pequena estratégia de motivação foi possível, em seguida, problematizar em grande grupo, o aparecimento de uma nova classe até então desconhecida (classe dos milhares) e a colocação dos algarismos no comboio para formar o

número 1000. Ao ter sido dada a oportunidade às crianças de colocarem os algarismos pela ordem que consideravam correta foi possível compreender que, enquanto algumas delas tinham já uma representação correta do numeral de acordo com o seu valor posicional, outras colocaram-no, aleatoriamente, no comboio sem atender a este fator. Esta experimentação constitui-se como uma mais valia, na medida em que, permitiu confrontar o pensamento e conhecimentos prévios das crianças (Zabalza, 2001) para, em conjunto, se compreender o valor posicional dos algarismos e a necessidade do surgimento de uma nova classe para representar a unidade de milhar.

Apesar disso, algumas crianças apresentaram dificuldades na leitura dos números por ordens por não terem compreendido o valor posicional dos algarismos e o modo de organização do sistema de numeração decimal. Por esse motivo, a utilização do MAB, prevista na planificação para um momento seguinte, deveria ter sido antecipada para que, com o auxílio do material concreto, as crianças conseguissem compreender melhor estes conceitos, considerando-se, por esse motivo, que a reflexão na ação (Schön, 1992) deveria ter sido melhor conseguida.

No momento seguinte, foram apresentados a cada um dos pares, alguns desafios relacionados com a personagem da história, para que estes pudessem explorar o MAB e realizar adições utilizando este material. Assim, considera-se ter sido uma mais valia a utilização dos materiais concretos para a resolução dos desafios, uma vez que estes possibilitaram que as crianças se envolvessem ativamente no seu processo de aprendizagem e pudessem compreender melhor conceitos que, à partida, se constituem como mais abstratos (Matos & Serrazina, 1996). Para além disso, a exploração livre dos materiais permitiu que os pares pudessem encontrar as suas próprias estratégias de resolução dos desafios, partilhando, entre si os seus raciocínios e sentindo-se, por isso, mais capazes e confiantes (Ponte & Serrazina, 2000).

Importa, também, referir que se considera pertinente ter realizado a atividade em pares, uma vez que a aprendizagem cooperativa permitiu o desenvolvimento de competências como a comunicação e a ajuda

(Freitas & Freitas, 2002). Para além disso, permitiu que as crianças construíssem o conhecimento, de forma partilhada, resolvendo, em conjunto, os desafios e trocando explicações que, ao serem dadas pelo par acabaram por ser melhor compreendidas (Bessa & Fontaine 2002). Deste modo, considera-se que os pares criaram, uma “interdependência positiva” (Lopes & Silva, 2009, p. 16), na medida em que, compreenderam que o sucesso da realização dos desafios estava depende da participação ativa dos dois elementos, do apoio mútuo e da cooperação (Lopes & Silva, 2009).

Apesar de na planificação estarem incluídas mais atividades, optou-se por não as realizar, atendendo às dificuldades que as crianças apresentaram no momento de introdução do novo conteúdo e na resolução dos desafios. Assim, apesar da planificação não ter sido cumprida na sua totalidade considerou-se mais pertinente respeitar os ritmos de aprendizagem das crianças e colmatar as dificuldades que foram surgindo uma vez que os novos conteúdos precisam de tempo para ser aprofundados e compreendidos (Krantz, 2000). Para além disso, no momento de reflexão sobre a ação (Schön, 1992), realizado em conjunto com o outro elemento do par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, considerou-se que, a introdução de dois conteúdos novos (a unidade de milhar e a adição por decomposição utilizando o MAB) numa única aula terá sido demasiado ambicioso, sendo que, se deveria ter optado por introduzir estes dois conteúdos em aulas distintas, favorecendo uma melhor compreensão de cada um deles. De referir ainda que as atividades em falta se realizaram, posteriormente, num momento de consolidação da unidade de milhar, tendo sido evidente o envolvimento das crianças nas atividades justificada pelo facto de já conseguirem dominar melhor os conteúdos (Krantz, 2000).

Na semana de 16 a 20 de abril, de acordo com o esquema gradual de intervenções segundo o qual está organizada a PES, foi desenvolvida uma planificação de dois dias intitulada “Aprender com Enigmas”. Neste sentido, os enigmas explorados ao longo dos vários momentos de motivação tiveram como principais objetivos despertar o seu interesse e curiosidade e criar uma

sequência lógica entre todas as atividades por forma a tornar a aprendizagem significativa para as crianças. Para além disso, tendo em conta os constrangimentos do contexto e, perante a obrigatoriedade de explorar um dos textos do manual de Português, optou-se por incluí-lo de forma articulada e contextualizada com outros recursos e, sem esquecer os objetivos do projeto de intervenção, trazer para a sala o livro do qual foi retirado esse texto “O Rapaz que vivia na Televisão e outras histórias” de Luísa Ducla Soares. Assim, a personagem principal do texto “Domingos”, acabou por tornar-se o mote à realização de todos os enigmas e o fio condutor entre as diferentes atividades.

Deste modo, as crianças começaram por resolver um acróstico relacionado com os conteúdos gramaticais de português, cuja solução foi o título do texto. Em seguida, após uma leitura realizada pela mestranda, tendo em conta que ao longo da PES foi possível constatar que algumas das crianças apresentavam dificuldades relacionadas com a leitura em voz alta, dificuldades essas, em alguns dos casos, relacionada com a sua timidez, optou-se por realizar uma leitura dramatizada do texto através da utilização de alguns adereços, tendo-se constatado que as crianças com maior timidez conseguiram realizar uma melhor leitura, sentindo-se “protegidas” pelos adereços e pelas personagens que estavam a representar. De salientar que, através desta leitura dramatizada foi possível aliar o Português à Expressão e Educação Dramática que se constitui como sendo uma expressão que valoriza a educação socio-afetiva e que privilegia o desenvolvimento pessoal, ou seja, o seu objetivo primordial não é “o êxito artístico, mas sim o desenvolvimento da pessoa” (Aguilar, 2001, p. 19). Considera-se, portanto, que as atividades de Expressão e Educação Dramática são de importância crucial no 1.º CEB, na medida em que permitem às crianças conhecer-se melhor a si e aos outros, desenvolvendo, progressivamente, a sua autoestima, autonomia e capacidade de concentração (Aguilar, 2001). Para além disso, a exploração da voz, do corpo e do próprio espaço revelam-se aspetos fundamentais para o

desenvolvimento de competências comunicativas e de expressão de sentimentos, ideias e emoções (Ryngaert, 1981).

Tendo a obra sido explorada ao longo dos dois dias e, perante a existência da necessidade de desenvolver com as crianças atividades de escrita, com vista à superação de algumas dificuldades relacionadas com a escrita coesa e coerente de textos (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), optou-se por realizar uma atividade que incluiu as diferentes fases da escrita de um texto: planificação, textualização e revisão (Amor, 2006) em que as crianças foram incentivadas a escrever sobre um domingo que, para si, tenha sido especial. Apesar das crianças apresentarem dificuldades na descrição de situações por si vivenciadas foi possível constatar que o esquema de planificação da escrita permitiu que estas concentratessem a sua atenção nos aspetos fundamentais a incluir no texto, tendo este servido de suporte à redação do mesmo. Nesta atividade, destaca-se ainda o momento de revisão em que as crianças, após terem feito a sua própria revisão do texto, foram desafiadas a trocá-lo com o do colega ao seu lado para que este, com base numa grelha semelhante à anterior, pudesse efetuar uma segunda revisão. Assim, num clima de entreatajuda e trabalho cooperativo (Freitas & Freitas, 2002), as crianças tiveram a oportunidade de aprender com os seus erros, percebendo os aspetos a melhorar, ao mesmo tempo que se sentiram capazes e confiantes por lhe ter sido dada a oportunidade de corrigir o texto do colega.

Dando continuidade à exploração dos enigmas, as crianças foram desafiadas por “Domingos” e pelo seu avô a procurar na sala letras para que pudessem formar duas palavras e descobrir o que o avô de “Domingos” costumava fazer ao Domingo quando era criança. Formadas as palavras “Jogos Tradicionais” as crianças foram incentivadas a realizar, no espaço exterior, alguns destes jogos, tendo sido notório o seu entusiasmo por se tratar de uma atividade diferente do habitual e de Expressão e Educação Físico-Motora, área pela qual as crianças demonstravam bastante interesse, mas que não era muito explorada. De referir que, a realização de jogos tradicionais surge com o principal objetivo de tentar colmatar alguns dos

conflitos existentes nos intervalos letivos causados, maioritariamente, por brincadeiras menos adequadas, tendo-se pretendido, dar a conhecer às crianças outro tipo de brincadeiras para as quais quase não são necessários materiais e com as quais poderiam ocupar os seus tempos livres. As atividades propostas foram ao encontro dos objetivos estabelecidos pelo programa da área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora, onde se destacam a participação em jogos infantis, o respeito pelas regras e a realização das ações motoras necessárias à sua concretização (DEB, 2004). Importa ainda referir que, tal como problematizado no capítulo I, as Expressões, neste caso concreto a Expressão e Educação Físico-Motora, têm vindo a ser desvalorizadas pelos professores de 1.º CEB, no entanto, segundo Neto (2003) a comunidade educativa tem a responsabilidade de promover junto das crianças a prática regular de exercício físico e embora faça parte do currículo sendo, por isso, de lecionação obrigatória, a maioria das vezes as crianças só têm acesso à prática de atividade física nas AEC. Por este motivo, torna-se cada vez mais urgente e crucial promover atividades em que as crianças possam desenvolver competências motoras através de jogos, brincadeiras, danças, entre outras (Martins, 2011). O lúdico e o jogo assumem, assim, um papel preponderante, na medida em que, permitem que as crianças não só desenvolvam competências motoras básicas como também desenvolvam capacidades relacionadas com a socialização com os outros, a descoberta do corpo e a construção da identidade (Neto, 2003).

Seguindo a lógica gradual de organização da PES já referida, na semana de 23 a 27 de abril foram planificados três dias de intervenção com a temática central “Aprender com QRCode’s”. Neste sentido, ao longo das diferentes atividades realizadas as crianças puderam ler, com o auxílio de dois smartphones, vários *QRCode’s* nos momentos de motivação. Estes códigos, semelhantes aos códigos de barras, permitiram que as crianças tivessem acesso a alguns desafios, aos temas a explorar e às soluções de algumas das atividades propostas. Foi notório o interesse demonstrado pelas crianças em desvendar o conteúdo de cada um destes códigos. Importa, assim, salientar

que, tal como desenvolvido no capítulo I, sendo a sociedade atual marcada pela utilização da tecnologia, cabe à escola ser capaz de se adaptar a esta nova realidade tentando aproveitar as potencialidades destes recursos em prol da aprendizagem. No entanto, essa adaptação não significa apenas incluir nas escolas recursos tecnológicos como o computador ou o quadro interativo, na medida em que, a existência por si só dos recursos não garante a mudança das práticas e metodologias. Assim, importa não só que os professores sejam capazes de incluir as tecnologias nas suas práticas, como também de dar a oportunidade às crianças de manusearem os recursos tecnológicos e desenvolverem competências que permitam a construção holística do conhecimento (Flores, Peres & Escola, 2011).

Como exemplo do conteúdo de um dos *QRCode's* salientam-se as atividades realizadas no âmbito do Estudo do Meio em articulação com a Expressão e Educação Musical. Na chegada a sala, as crianças foram desafiadas a ler, à semelhança do que vinha a acontecer ao longo da semana, um novo código. No entanto, desta vez, o seu conteúdo era um ficheiro musical composto por quatro excertos da composição “As Quatro Estações” de Vivaldi. Após a leitura deste código o mesmo ficheiro foi reproduzido no computador da sala de modo a que todas as crianças conseguissem realizar a escuta ativa da obra musical. Numa primeira audição as crianças foram incentivadas a tentar associar cada um dos excertos desta composição musical a uma das estações do ano, conteúdo abordado na área curricular de Estudo do Meio ao longo desta semana, em associação aos estados de tempo mais característicos. Em seguida, foi proposto às crianças que tentassem exprimir o porquê de terem associado determinada parte da obra àquela estação do ano: “Esta para mim é a Primavera porque é muito alegre e ouvem-se os pássaros” (S); “Esta é o inverno porque ouve-se chuva e no inverno chove muito” (I). “Na parte do inverno eu pensava que era outono, mas pus que era outono na que se ouve só vento porque no inverno chove mais” (L). Por fim, as crianças puderam confirmar as suas respostas através da exploração de um pequeno *powerpoint* em que uma criança explica à mãe

o que aprendeu na escola sobre as estações do ano através de cada uma das partes da composição de Vivaldi.

De salientar que a escuta ativa se assume como um dos três pilares fundamentais da Expressão Musical aos quais se acrescentam a interpretação e a composição (Wuytac & Palheiros, 1995). Neste caso concreto, optou-se por realizar, exclusivamente uma atividade de audição ativa que se caracteriza por ser um “processo que implica o envolvimento activo do ouvinte e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem” (Wuytac & Palheiros, 1995, p.13). Para além disso, a audição assume um papel primordial na Expressão e Educação Musical, uma vez que está intrínseca a todas as atividades musicais e contribui, de forma significativa para o desenvolvimento musical da criança (Wuytac & Palheiros, 1995). Assim, importa evidenciar a articulação entre as duas áreas curriculares para a realização desta atividade.

Ainda relativamente ao estudo dos estados de tempo (DEB, 2004), numa das atividades realizadas no dia anterior, as crianças foram desafiadas a resolver uma sopa de letras com os estados de tempo mais característicos e confirmar as soluções através da leitura de um *QRCode*. Em seguida, foram incentivadas a associar, de acordo com os seus conhecimentos prévios, os estados de tempo encontrados a algumas imagens projetadas, tendo-se constatado que a maioria das crianças conseguiu fazer essa associação com bastante facilidade. De referir que segundo o programa de Estudo do Meio, o meio local e os aspetos do mundo que a criança já conhece deverão ser “o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem (...) já que, nestas idades, [o seu] pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (DEB, 2004, p. 101). Contudo, não basta que o professor promova apenas atividades de descrição, observação e classificação da realidade do meio envolvente, importa sim, levar as crianças a “redescobrir o seu quotidiano em termos do que poderá haver de fascinante, desconhecido e estimulante nessa realidade” (Roldão, 1995, p. 26). Além disso, é necessário desenvolver estratégias que permitam às crianças tomar consciência de que as características do meio em que vivem, tal como em qualquer outro meio, interagem com os indivíduos,

na medida em que, condicionam as suas vivências e atividades, alertando-os para o impacto das atitudes humanas nas alterações do meio (Roldão, 1995).

Por forma às crianças reconhecerem utilidade no estudo dos estados de tempo, foi-lhes proposto que consultassem, em grande grupo, o *site* do Instituto Português do Mar e da Atmosfera, para que pudessem ficar a conhecer a previsão do estado de tempo ao longo da semana. Posteriormente, registaram o estado de tempo do dia e foram incentivadas a fazer esse registo ao longo da semana por forma a compreender se as previsões de efetivaram ou não. Por último, como forma de consolidação e convocando novamente as TIC, as crianças foram incentivadas a realizar um jogo de associação entre as estações do ano e os meses a que essas estações correspondem através da aplicação ClassTools: Connect Fours. Num momento de diálogo no final da atividade foram retomadas as questões relacionadas com a Educação para a Cidadania e do impacto das ações do ser humano no ambiente, que já haviam sido exploradas, por forma a problematizar as questões relacionadas com as alterações climáticas e as mudanças dos estados de tempo característicos em cada uma das estações do ano, tendo sido possível escutar comentários como: “Por exemplo, agora estamos na primavera e no livro diz que começa a ficar sol e calor mas hoje está a chover muito” (I); “Pois, e eu lembro-me que quando fiz anos, em outubro, que é no outono estava muito calor, até fui à piscina” (G); “Assim nem sabemos que tempo vai estar. Qualquer dia nas férias já não podemos ir para a praia” (F). Este diálogo, embora não planificado, constituiu-se como um importante momento de reflexão na medida em que “a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade” (DGE, 2013, p. 1). Deste modo, cabe ao professor explorar as diferentes dimensões da educação para a cidadania nas quais se inclui a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável (DGE, 2013).

Retomando o projeto de intervenção, e tendo em conta os pressupostos teóricos da metodologia de IA, explanados no capítulo II, optou-se pela

realização de inquéritos por questionário (Bogdan & Biklen, 1994), com o principal objetivo de compreender de forma mais concreta as motivações das crianças para a leitura e ainda os seus hábitos e preferências literários. Através da sua análise foi possível constatar, que a maioria das crianças referiu gostar de ler, apesar de uma grande parte possuir poucos hábitos de leitura, traduzida na escolha da hipótese “menos de um livro por mês”. Para além disso, as obras escolhidas como preferidas eram, na sua maioria, as obras exploradas pelo par pedagógico ao longo da PES, sendo que relativamente às restantes apenas uma delas apresentava qualidade literária (“A Girafa que comia estrelas”) e havia sido explorada pela professora cooperante no período letivo anterior. Relativamente ao contacto com os livros, foi possível concluir que uma maioria significativa das crianças aponta que nas aulas as leituras realizadas são, sobretudo, dos excertos presentes no manual de Português.

Assim, perante estes dados, dando continuidade ao projeto de intervenção e ao estudo da Educação Literária e partindo do pressuposto que motivar para a leitura é, antes de mais, aproximar as crianças dos livros, dando-lhes a conhecer obras com qualidade literária (Azevedo, 2007), na atividade desenvolvida aquando da segunda observação em contexto optou-se pela leitura e exploração da obra “Nunca vi uma bicicleta e os patos não me largam” de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso. Para isso, no momento de motivação e, simultaneamente, de pré-leitura foi realizada uma atividade de antevisão do título, concretizada oralmente, onde se considerou pertinente a criação de uma dinâmica motivadora que permitisse às crianças desenvolver competências de comunicação oral, sabendo em que momentos teriam que intervir, mas, também, em que momentos teriam que ouvir os colegas pois, o saber ouvir constitui-se como uma competência crucial para o desenvolvimento das competências comunicativas (Lomas, 2006). Para isso, optou-se por ocultar duas das palavras do título, para que, através da passagem sucessiva de um novelo de lã, as crianças pudessem dar a sua sugestão de um possível título para a obra, formando uma teia de partilha de

opiniões. Considera-se que esta atividade se constitui como um interessante momento de interação discursiva que permitiu às crianças o desenvolvimento da expressão oral, da criatividade e imaginação, sentindo-se motivadas pela ludicidade que lhe esteve inerente (Verde, 2011).

No que respeita à leitura, optou-se pela escolha de uma obra de compreensão simples, mas, ao mesmo tempo divertida e com ilustrações bastante apelativas que foram projetadas, em simultâneo à leitura, por forma a captar a atenção das crianças. No momento após a leitura, optou-se pela realização de uma pequena ficha de leitura que incluiu questões de ordenação dos acontecimentos e de compreensão da obra através de verdadeiros e falsos. No momento de reflexão sobre a ação (Schön, 1992), realizado com a professora cooperante, a supervisora institucional e com o par pedagógico considerou-se que esta ficha deveria ter sido realizada com um pouco mais de tempo. Como tal não aconteceu e, tendo em conta as potencialidades da obra para a exploração de conteúdos da área do Português foi possível retomá-la, dias depois, não comprometendo, desta forma, a aprendizagem.

Como atividade de pós-leitura, optou-se por aliar um pequeno momento de escrita à Expressão e Educação Plástica em que as crianças representaram, em papel de cenário, o que gostariam de ver num passeio de bicicleta. As representações foram bastante variadas desde respostas mais simples: “Num passeio de bicicleta eu vi o Cristiano Ronaldo” (S), “Num passeio de bicicleta eu vi patos muito grandes” (L), até outras mais surpreendentes “Num passeio de bicicleta eu vi Deus, Maria, Jesus e o meu cão Apolo” (Le). Esta atividade teve como principal objetivo estimular o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo que se desenvolveram capacidades relacionadas com a motricidade fina e as técnicas de expressão (DEB, 2004).

Considera-se, assim, que esta atividade apresentou como pontos positivos a alternância do trabalho de grupo com a expressão individual, que permitiu por um lado desenvolver competências relacionadas com a entreatura e a partilha e, por outro o respeito pela individualidade de cada criança e a

disponibilização de alguma diversidade de materiais que permitiram o desenvolvimento da criatividade através do desenho, da pintura, do recorte e da colagem (Sousa, 2003). No entanto, considera-se pertinente salientar que, tal como refere Sousa (2003, p. 80) “a educação artística não tem o propósito de ensinar arte, mas de utilizar a arte como meio de promover a educação”, ou seja, o principal objetivo das atividades de expressão plástica não é formar artistas plásticos, mas sim, proporcionar às crianças momentos de desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade de refletir, de pensar e agir criticamente. A planificação incluía ainda um momento de apresentação das ilustrações aos restantes grupos que por uma questão de gestão de tempo foi realizada posteriormente. Para além disso, as produções foram afixadas como forma de valorização e respeito pelo trabalho das crianças, reconhecendo a sua importância e potenciando, mais uma vez, competências relacionadas com a comunicação oral dos pensamentos e ideias, aquando da sua apresentação.

A última semana de intervenção, planificada em díade, coincidiu com o término da PES e, por isso, do projeto. No entanto, e tendo em conta que todas as intervenções do par pedagógico se pautaram pelos princípios de respeito pela criança, pelos seus interesses e necessidades, considerou-se pertinente que, nesta semana, fosse construída uma biblioteca para que o contacto com os livros e a promoção da leitura continuasse presente mesmo após a ausência das mestrandas. Neste sentido, as crianças foram incentivadas a construir uma biblioteca de turma, desempenhando todas as tarefas a isso inerentes: catalogar os livros disponíveis, ordená-los alfabeticamente, reutilizar um móvel da sala forrando-o com papel autocolante e decorando-o com uma cortina pintada pelas crianças e, ainda a ilustrar um painel, com base na obra “A menina dos Livros” de Oliver Jeffers, a que se juntaram as ilustrações das histórias preferidas de cada uma das crianças. Importa referir que neste momento, foi possível constatar que muitas das obras referidas pelas crianças como suas preferidas foram obras exploradas pelas mestrandas ao longo da PES, de que são exemplo “O Incrível

Rapaz que comia Livros” de Oliver Jeffers, “Domingos” de Luísa Ducla Soares, “Versos quase matemáticos” de João Pedro Méseder, “A Arca de Não É” de Miguel Neto, entre outros.

De destacar que a atividade de construção da biblioteca foi realizada em pequenos grupos, sendo que cada criança teve a oportunidade de escolher em qual deles pretendia trabalhar, de acordo com os seus interesses pessoais e desempenhando, por isso, as tarefas para as quais se sentia mais capaz e confiante para a concretização de um objetivo comum, no qual todos tiveram um papel importante e fundamental. No final, as crianças tiveram ainda que decidir as regras da biblioteca que foram afixadas e, que por terem sido criadas por si, adquiriram um maior significado, sendo, por isso, cumpridas sem qualquer tipo de obstáculo.

A par do trabalho desenvolvido no âmbito do Português e das Expressões Artísticas, aqui evidenciado, foram explorados alguns conteúdos de Matemática relacionados com a localização e orientação no espaço, aquando da procura, no espaço exterior, de alguns livros da biblioteca (atividade intitulada “Caça aos Livros”) e com a construção e interpretação de um gráfico para a escolha de um nome para a mesma. De salientar, a importância de a aprendizagem dos conteúdos matemáticos ter surgido de forma contextualizada e, por isso, com mais significado para as crianças, traduzindo-se numa melhor compreensão dos mesmos e na capacidade de mobilizar esses conhecimentos, aplicando-os noutras atividades (Ponte & Serrazina, 2000), tal como foi possível verificar nos dias que se seguiram.

Importa ainda referir que, na biblioteca a que o grupo deu o nome de “A Casa das Histórias” foi criada uma dinâmica de empréstimo de livros em que as crianças, caso o desejassem, poderiam requisitar um dos livros para leitura autónoma. De salientar que, tendo sido as mesmas a construir a biblioteca foi notório o seu entusiasmo, traduzido no facto de todas quererem acabar as atividades propostas para poderem ir para a biblioteca ler um livro e, ainda por, logo no primeiro dia, a grande maioria das crianças manifestar vontade de efetuar uma requisição. Assim, considera-se ter sido cumprido um dos

grandes objetivos deste projeto de intervenção, relacionado com a promoção da leitura e do interesse pela área curricular do português através do contacto com os livros, embarcando numa “Viagem ao mundo da literatura infantil”.

Embora não tenha sido possível, devido aos constrangimentos do contexto, realizar o projeto de intervenção cumprindo todas as fases da metodologia de trabalho por projeto (Vasconcelos et al., 2011), esta metodologia foi, sem dúvida uma inspiração para a concretização do mesmo. Deste modo, tendo em conta a importância dada à fase da avaliação/divulgação, optou-se por realizá-la com o grupo dos 5 anos da EPE, onde as crianças do 1.º CEB, para além de apresentarem a biblioteca por si construída, tiveram a oportunidade de ler, juntamente com as mestrandas, a obra “A Crocodila Mandona” de Adélia Carvalho. Em seguida, as crianças foram organizadas em grupos compostos por elementos dos dois níveis educativos, tendo sido proposto às crianças que elaborassem o registo, escrito e através do desenho de um possível animal que, à semelhança do que acontece na obra quisesse passar o rio, levando um presente à “Crocodila” indicando que presente seria esse. Foi notório e gratificante verificar os laços estabelecidos entre as crianças e o protecionismo evidenciado pelas crianças mais velhas relativamente às mais novas, tendo sido possível escutar alguns diálogos como: “Qual é a tua cor preferida? Posso pintar a mala dessa cor” (Criança da EPE); “Eu posso escrever e leio o que escrevi para tu desenhares” (Criança do 1.º CEB); “Queres desenhar ou preferes pintar?” (Criança do 1.º CEB); “Diz-me as letras do teu nome para eu escrever” (Criança da EPE). Tal como é possível perceber através destes excertos de diálogos, importa salientar a clara divisão de tarefas conseguida de forma autónoma, em que as crianças do 1.º CEB assumiram, de imediato, a tarefa de escrita, atribuindo às da EPE a responsabilidade da passagem do registo escrito para o desenho, auxiliando-as nessa tarefa. Tendo em conta que no início da PES, tal como referido aquando da caracterização do grupo, as crianças apresentavam uma grande dificuldade em trabalhar em grupo, motivada pela dificuldade de partilha e aceitação da opinião dos outros, motivo pelo qual este tipo de trabalho foi

muito valorizado nas planificações de ambos os elementos do par pedagógico, considera-se que nesta atividade se tornaram evidentes algumas conquistas neste sentido.

Para além disso, encontrando-se as crianças da EPE numa fase de transição para o 1.º CEB, salienta-se a importância da realização de atividades de partilha e colaboração entre os dois níveis educativos (cf. Capítulo I) por forma a que as crianças da EPE se ambientem ao novo espaço e facilitando a criação de laços afetivos entre as crianças dos dois níveis.

Por fim, importa referir que, tal como já referido na descrição e análise das ações realizadas na EPE, o trabalho em díade, apoiado pela reflexão e olhar crítico da professora cooperante e da supervisora institucional se constituiu como crucial para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, evidenciando a importância do trabalho colaborativo entre docentes (cf. Capítulo I) para a melhoria constante das práticas (Roldão, 2007).

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão marca, não só o momento final deste relatório de estágio, como também da formação inicial da mestranda. No entanto, numa formação que se pretende contínua e ao longo da vida esta representa apenas mais um dos importantes momentos de reflexão que devem constituir a base da ação do docente. Assim, a formação inicial poderá ser considerada como uma etapa primordial, na medida em que, permite a aquisição de competências básicas que deverão ser aprimoradas e transformadas ao longo do percurso profissional do docente (Formosinho, 2009).

De facto, a PES constituiu-se como um importante momento de formação e aprendizagem onde foi possível colocar em prática os saberes teóricos adquiridos até então e construir alguns dos saberes profissionais que só são alcançáveis através da prática e que se pretenderam espelhar ao longo do relatório. Deste modo, importa salientar o trabalho colaborativo, não só com o par pedagógico, como também com as supervisoras institucionais, a educadora e professora cooperantes e os demais intervenientes no contexto educativo por ter contribuído de forma muito significativa para construção e mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos (Roldão, 2007). Assim, as dúvidas, incertezas e preocupações que foram surgindo ao longo do percurso foram, muitas vezes, dissipadas em momentos de reflexão conjunta, permitindo a construção conjunta de aprendizagens.

O conhecimento do currículo e a sua construção e mobilização para a planificação da ação educativa constituiu-se como outro dos aspetos que mereceu a constante reflexão da mestranda. Deste modo, compreende-se “a gestão flexível do currículo [se constitui] como um instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido” (Diogo & Vilar, 1999, p. 5) da diferenciação pedagógica e da adequação do mesmo às características específicas dos grupos, tendo em vista a concretização de aprendizagens significativas. Ao

longo da PES procurou-se concretizar essa gestão, sendo importante salientar que este conceito assume diferentes significados nos dois níveis educativos, na medida em que, na EPE, o currículo não estando condicionado por programas e normativos legais nacionais, diz respeito a um conjunto de pressupostos que servem como ponto de partida para a ação docente, sendo construído de acordo com as necessidades do grupo, as opções pedagógicas e didáticas assumidas e os objetivos que se pretendem alcançar (Serra, 2004).

Assim, no que diz respeito às dificuldades sentidas aponta-se, sobretudo, a capacidade de respeitar todos os ritmos de aprendizagem, valorizando a participação de todas as crianças e respeitando a sua individualidade. Neste ponto, o processo cíclico da metodologia de IA assumiu especial importância, já que a observação sistemática permitiu um melhor conhecimento dos grupos e uma mais fácil adequação das planificações e das estratégias às suas necessidades, valorizando a equidade e a diferenciação pedagógica. Para além disso, a constante reflexão, antes, durante e após a ação, permitiu não só potenciar as observações realizadas, problematizando-as e perspetivando as estratégias a adotar para a melhoria das necessidades detetadas, como também fazer uma retrospectiva da ação avaliando-a e desenvolvendo novas estratégias tendo sempre em vista a constante transformação da ação educativa. Outra das dificuldades, superada apenas em momentos pontuais, prende-se com a realização de atividades de articulação entre a EPE e o 1.º Ciclo que, embora tenham sido sempre consideradas importantes pelo par pedagógico, não foram realizadas com a regularidade que este ambicionava.

De facto, ao longo da PES, foi possível constatar a existência de alguma relutância na realização de atividades de articulação entre os dois níveis educativos e algum desconhecimento relativamente àquilo que são as práticas dos docentes de cada um deles. Assim, considera-se que o duplo perfil se constitui como uma mais-valia, na medida em que permite conhecer as semelhanças entre os dois níveis educativos e as especificidades de cada um deles, proporcionando às crianças uma mais fácil transição educativa e momentos significativos que potenciam as aprendizagens na zona de

desenvolvimento proximal, tendo a consciência que “o sucesso das transições não depende da prontidão da criança individual (...) mas da prontidão de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Sendo esperado da presente reflexão um balanço entre dificuldades e aprendizagens importa, tecer algumas considerações acerca das principais conquistas pessoais e profissionais alcançadas ao longo da PES. Deste modo, considera-se que este caminho foi trilhado através de um grande número de aprendizagens, muitas delas intransponíveis para este texto, mas das quais é possível salientar a capacidade de resiliência, a superação constante dos desafios e, ainda a percepção de que, embora a multiplicidade de recursos seja importante, por vezes, os recursos mais simples, quando utilizados com base nas observações realizadas e com verdadeira intencionalidade educativa produzem impactos capazes de superar as expectativas. Para além disso, a descoberta e adoção da MTP, proporcionou momentos de grandes aprendizagens fazendo transparecer a certeza de que é possível realizar práticas com verdadeiro significado para as crianças, encarando-as como o centro da ação educativa e as construtoras do seu próprio conhecimento, em constante interação com o meio e com os seus pares, numa perspetiva socioconstrutivista da educação. O docente surge, assim, como um orientador e mediador das aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento holístico das crianças.

Por fim, após este percurso de aprendizagem pautado por várias conquistas, mas, também, com inúmeros desafios, fica a vontade de fazer sempre mais e melhor, com a consciência de que “ser [docente] implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p. 177). Pretende-se, por isso, continuar a trilhar este caminho alicerçado num constante questionamento e espírito (auto)crítico, a que se alia a formação contínua e a capacidade de reflexão e de articulação entre a teoria e prática porque, nas palavras de António Machado, o caminho faz-se ... caminhando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. & Araújo, F. (coords.). (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1.a ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, 171 -189. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alegro, R. (2008). *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. São Paulo: Marília.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: Potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *1.º encontro de professores do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico*, 1530. Porto: Areal Editores.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: Fundamentos e metodologia*. (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed). Madrid: Editora McGraw-Hill Companies.
- Ausubel, D. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.

- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lidel. Lisboa-Porto.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. & Guimarães, M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores, S.A.
- 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.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Referencial nas Práticas Educativas*. Educação, Ciência e Cultura, XIII N.º 2, 355-380.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. (2003). *A colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana*. In: Pais e Escola: Parceria para o sucesso. (pp. 71-94). Pinto, A.C. e Teixeira, M. (org.). Porto: ISET.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. (M. Flores, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasil: UNESCO
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Porto: ASA Editores.

- Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G. (1999) *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M. & Estrela, A. (Org.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores*. Estudos de Caso. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. M. (2006). *A Investigação-acção como metodologia*. Em A. M. Fernandes, *Projecto SER MAIS* (pp. 69-79). Porto: Faculdade de Ciências Universidade do Porto.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). *Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico*. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & Tejedor, F., 1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC, 429-439. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In Alves, F. & Formosinho, J. *Contributos para uma nova prática educativa*. Lisboa: ASA.
- Formosinho, J. (2000). *Educação para todos. O Ensino primário. De um ciclo único ao ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, 93-117. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. Em J. O. Formosinho, & S. B.

- Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 9-24. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação - Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (2.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 47-82. Porto: Porto Editora.
- Giddens, A., (2013). *Sociologia*. (9.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giemenes, C. (2011). *Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências: indícios da constituição de identidades*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Klshimoto, T. (2003) *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Krantz, S. G. (2000). *Como ensinar matemática: uma perspectiva pessoal*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Matemática.
- Latorre, A (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

- Leite, C. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In DEB-ME (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000, 45-51. Lisboa: DEB-ME
- Leite, C. (Org.) (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (2005) *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, 15-32. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, 16 (1), 88-93.
- 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*, 109-139. Porto: Porto Editora
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II): gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Magalhães, O. (2007). As especificidades do currículo nos processos de monodocência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Leite, C. & Lopes, A. *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, 137 – 154. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2017). *As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (13), 43-46. Disponível em doi:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidades dos educadores de infância em Portugal*. Entre o público e o privado na primeira década do no milénio. Berlim: Novas Edições Académicas.

- Martins, A. C. (2011). *A importância da atividade física desportiva no cumprimento das metas de aprendizagem no final do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. d. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Monge, G. & Formosinho, J. (2016). *A vivência na escola básica do 1.º ciclo: a voz das crianças e dos pais*. In J. Formosinho., G. Monge., & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 149-172). Porto: Porto Editora.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema?*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Moreira, A. (2002). *Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças*. In PONTE, João Pedro (org). *A formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, 09-17. Porto: Porto Editora.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mota, P., & Coutinho, C. (2011). *A utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto*. In *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, 439-449. Braga: Universidade do Minho.
- Neto, C. (2003). *Introdução: Jogo e desenvolvimento da criança*. In Neto, C., *Jogo & Desenvolvimento*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- 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*, 141-159. Porto: Porto Editora

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogias da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: ARTMED
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). *A construção social da moralidade: a voz das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças*, 31-53. 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*, 25-60. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 61-99. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo a práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Onrubia, J. (2001). *Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas*. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 120-149. Lisboa: ASA.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. (2001). *Monodocência – Coadjuvação*. In *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação*, 53-59. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

- Palacios, J. (2004). Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In C. Coll., A. Marchesi., & J. Palacios (orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, 13-52. Porto Alegre: Artmed.
- Palos, A. C. (2002). *“Ir lá para quê?...” Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins-de-Infância*. In: Lima, Jorge Ávila (Org.) Pais e Professores um desafio à cooperação. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Rangel, M. (2001). *Monodocência – Coadjuvação*. In *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação*, 61-67. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento curricular*. (8.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, 89-94. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D., & Moreira, A. M. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional*. In Bizarro, R. *Eu e o Outro*, 43-56. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo*. Texto Editora. Lisboa.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Ryngaert, J.P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.

- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 103-115. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694> (acedido em 20 de maio de 2018).
- Saviani, D. (1991). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, 73-91. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P., (2002). Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação. In *Pais e professores: um desafio à cooperação*, 97-132. Jorge Ávila de Lima (org.). Porto: Edições Asa.
- Silva, M., (2003). *A integração das expressões no currículo. Questões suscitadas pela elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. *Educare, Apprendere*, 1, 75-85.
- Silva, J. A., & Frezza, J. S. (janeiro de 2010). *A construção das noções de espaço e de tempo nas crianças da Educação Infantil*. *Conjectura*, 45-53.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). *Os professores e a concepção construtivista*. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 8-27. Lisboa: ASA.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3º Volume: Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever. Uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009) *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora
- Varela, B. (2013). *Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico-didáticas*. Luanda: ISPETC
- Vasconcelos, T. (Coord), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Verde, C. M. (2011). *A Comunicação Oral na Sala de Aula*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2000). Implicações educacionais: interação entre o aprendiz e o desenvolvimento. In L. Vygotsky, *A formação social da mente*. (J. Neto, L. Barreto, & S. Afeche, pp. 103-120). São Paulo: Martins Fontes.
- Wuytac, J., & Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Ativa*. Porto: Associação Wuytac de Pedagogia Musical.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. São Paulo: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6.ª ed.). Porto: ASA Editores.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Damião, H., Festas, I., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Censos (2011). População residente e desempregada. Retirado de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros (acedido a 14 de outubro de 2017).
- Circular N.º 4/DGIDC/DSDC/2011, *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- DEB (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª edição)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República – I Série A, n.º 133. Ministério da Educação, Lisboa. Ordenamento jurídico do

desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. 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 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro. Lisboa: Ministério da Educação. Estabelece o sistema de adoção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares.

Lei n.º 5/1973 de 25 de julho. Diário do Governo – I Série n.º 173. Presidência da República, Lisboa. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

Lei n.º 5/1977 de 1 de fevereiro. Diário da República – I Série n.º 26. Assembleia da República, Lisboa. Cria o sistema público de educação pré-escolar.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª série- A. Assembleia da República. Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

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

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Projeto Curricular de Grupo (2016-2017)

Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2019)

Plano de Trabalho da Turma (2017-2018)

Ribeiro, D. (2017). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Adélia Carvalho. (2017). *A Crocodila Mandona*. Porto: Tcharan.

Luísa Ducla Soares. (2015). *O Capuchinho Vermelho no século XXI*. Porto: Porto Editora

Luísa Ducla Soares. (2002). *O Rapaz que vivia na televisão e outras histórias*. Porto: Edições Afrontamento.

Isabel Minhós Martins & Yara Kono. (2010). *A Manta*. Lisboa: Planeta Tangerina.

Isabel Minhós Martins & Madalena Matoso. (2012). *Nunca vi uma bicicleta e os patos não me largam*. Lisboa: Planeta Tangerina.

Jacob & Wilhelm Grimm. (2012). *Contos da Infância e do Lar*. – Volume I. Lisboa: Temas e Debates.

João Pedro Mésseder. (2010). *Versos quase matemáticos*. Porto: Porto Editora - Trampolim Edições.

Oliver Jeffers. (2009). *O Incrível Rapaz que comia Livros*. Lisboa: Orfeu Negro – Orfeu Mini.

Oliver Jeffers & Sam Winston. (2017). *A Menina dos Livros*. Lisboa: Editorial Presença.

Miguel Neto. (2014). *A Arca de Não É*. Escritório Editora.

NM