

Orientação

AGRADECIMENTOS

Torna-se fulcral evidenciar e expressar toda a minha gratidão a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este sonho não continuasse a ser apenas um sonho, mas sim uma realidade.

Desta forma, agradeço do fundo do coração aos meus pais que me incutiram de valores que fazem parte integrante da minha personalidade e que me fazem ser a pessoa que sou ainda hoje. Agradeço pela paciência, por todos os momentos que me escutaram, por toda a força, compreensão e, acima de tudo, pela fé que depositaram em mim para nunca desistir de algo que queremos afincadamente.

À avó Maria José por todo o apoio constante, pela confiança e por acreditar em mim sempre.

Ao avô Luís por me ter ensinado que a vida é para ser vivida com esforço, trabalho árduo, dedicação e, acima de tudo, com um sorriso no rosto. Obrigada por me mostrares que devemos aproveitar todos os momentos com quem amamos e que existe uma luz que sempre nos acompanha.

À minha madrinha por me ter apoiado em todos os momentos, tanto os bons como os menos bons. Por me ter ensinado que apesar da existência de obstáculos que nos fazem desequilibrar devemos de nos voltar a reerguer.

À Bruna, minha prima, amiga, por todos os momentos de brincadeira que me proporcionaste, por todos os risos e apoio, o meu sincero obrigado.

Ao Fábio Mateia, namorado, amigo e companheiro que sempre me acompanhou e me ensinou que devemos persistir e lutar. Também agradeço por todos os momentos que assististe e continuaste ao meu lado, fossem eles de frustração, desapontamento e de má disposição ou de grandes vitórias e conquistas.

À minha amiga e par pedagógico Ana Sofia Rodrigues, por todos os momentos que partilhaste comigo, choraste comigo durante este período e nestes cinco longos anos. Por todas as horas passadas a desabafar, a rir e por todo o apoio constante.

Às amigas Bárbara Oliveira, Cátia Lopes e Sara Santos por todos os momentos que nem tenho palavras para os descrever. Apenas resta dizer o meu sincero agradecimento pela vossa amizade.

Às crianças da sala oA dos 3 anos que me ajudaram a tornar-me uma melhor pessoa e a compreender o mundo aos seus olhos.

Às crianças do 1.º B que tanto me ensinaram, por todas as partilhas e memórias que tenho do tempo que estivemos juntos.

Às orientadoras cooperantes por todas as experiências que partilharam comigo.

Às supervisoras Margarida Marta e Susana Sá que me acompanharam desde o início e que me ajudaram em todo o meu percurso de formação.

Mais uma vez, o meu muito Obrigada!

RESUMO

A elaboração do presente relatório encontra-se inserida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo primordial é espelhar e refletir o percurso profissional percorrido, assim como evidenciar a sua importância para o crescimento a nível pessoal e profissional e a construção de uma identidade enquanto docente com um perfil duplo.

A realização deste relatório contribuiu não só para a aquisição de competências sustentadas e assentes no quadro teórico e legal explanado ao longo do presente documento, como também para o desenvolvimento de uma prática sólida, profícua e articulada, promotora do desenvolvimento holístico da criança.

Para tal, tornou-se necessário realizar uma aproximação à metodologia de investigação-ação devido ao seu ciclo em espiral: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que permitiu a progressiva melhoria da prática e a adoção de uma postura investigativa através do constante olhar crítico e reflexivo.

Concludentemente importa atentar para a importância de todo o caminho percorrido resultante do ciclo de estudos deste mestrado e para as vivências e ações desenvolvidas em ambas as valências que o vigoram e que serão alvo de uma reflexão neste relatório.

Palavras-chave: Educação; Educador de Infância; Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-ação; Perfil duplo.

ABSTRACT

The preparation of this report is part of the *Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*, integrated in the Master's Degree in *Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

The main goal is to discriminate and reflect the professional course path covered, as well as its importance for personal and professional growth and also to the building of an identity as a teacher with a double profile.

The making of this report has contributed to the acquisition of sustained skills based on the theoretical and legal framework explained throughout this report, as well as to the development of a sound, effective and articulated practice that promotes the holistic development of the child.

In order to be able to do this, it became necessary to make an approach to the “research-action” methodology due to its spiral cycle: observation, planning, action, evaluation and reflection that allowed the progressive improvement of the practice and the adoption of an investigative stance through the constant observation both critical and reflective.

Concludingly, it is important to consider the importance throughout the entire process resulting from the cycle of studies of this masters’ degree and to the experiences and actions developed in both valences that are in force and that will be the subject of a reflection in this report.

Key-words: Education; Childhood Educator; Teacher of the 1st Cycle of Basic Education; Investigation-action; Double profile.

ÍNDICE

Lista de abreviações	VI
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação do docente com perfil duplo	3
2. Ser Educador de Infância, mais do que uma profissão	10
3. Ser Professor de 1.º CEB, muito mais do que ensinar	19
Capítulo II - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização da instituição educativa	30
2. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	33
3. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
4. Metodologia de investigação	47
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	51
1. O percurso de aprendizagem na Educação Pré-Escolar	52
2. O percurso de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	66
Metarreflexão	82
Referências bibliográficas	86
Normativos Legais e Outros Documentos	98
Obras de Literatura para a Infância	101

LISTA DE ABREVIACÕES

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
AI – Investigação-ação
DL – Decreto-Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LQEPE – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
MEM – Movimento da Escola Moderna
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), incluída no plano de estudos da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Conforme especificado no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, o mestrado confere a formação de profissionais docentes para um perfil duplo: educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo-lhes adotar uma atitude profissional e uma postura mais coerente e crítica, tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança. Por esta mesma razão, afigura-se essencial a existência de dois estágios que promovam a experimentação e o contacto com crianças destas valências, a prática de atividades e a sua reflexão, tal como a mudança e melhoria da sua ação em ambos os contextos educativos. Deste modo, na PES mobilizaram-se saberes científicos, pedagógicos e didáticos, alicerçados no trabalho colaborativo, com vista à construção de um perfil profissional adequado, autónomo, responsável e coerente. (Ribeiro, 2017-2018).

A prática em contexto da EPE e do ensino do 1.º CEB foi realizada na mesma instituição educativa situada no concelho de Gondomar, distrito do Porto, tendo 440 horas no total, subdivididas pelas duas valências. A PES na EPE desenvolveu-se, primeiro, numa sala de atividades com 23 crianças na faixa etária dos 3 anos (220 horas) e depois, num segundo momento, no 1.º CEB numa sala do 1.º ano de escolaridade composta por 25 crianças (220 horas).

Nesta sequência, este documento visa evidenciar as experiências vividas em contexto através da sua descrição e análise de forma crítica e reflexiva, acompanhada por um quadro concetual teórico e legal essencial à compreensão leitora. Assim, a estrutura deste relatório apresenta um fio condutor organizado em três capítulos, uma reflexão final e anexos. Nesta linha, no primeiro capítulo é feito, primeiramente, um enquadramento teórico e legal, colocando-se em evidência os referentes que sustentaram a prática educativa em cada nível de educação e que fundamentam os capítulos subsequentes. Além disso, apresenta-se também neste capítulo dois subpontos dedicados às

especificidades próprias de ambos os contextos. Por sua vez, no segundo capítulo apresenta-se uma caracterização dos contextos educativos de EPE e do 1.º CEB, nomeadamente os grupos de crianças, as suas rotinas, o espaço envolvente, bem como os interesses e necessidades observados, influenciadores das práticas adotadas na ação. Este capítulo comporta ainda um subponto dedicado à metodologia de investigação que norteou o processo de formação inicial. Já relativamente ao terceiro capítulo são descritas e refletidas algumas ações desenvolvidas nos contextos educativos, assim como o impacto ao nível das aprendizagens realizadas pelas crianças dos dois grupos.

Para finalizar este relatório realiza-se uma metarreflexão que se assume como basilar, pois incide numa análise de todo o percurso de formação, em particular das experiências vivenciadas e o seu contributo ao nível do perfil pessoal, social e profissional construído.

Os anexos que se apresentam podem encontrar-se em formato digital, estando incluídos os documentos e recursos utilizados e/ou elaborados durante a prática por forma a ilustrar as ações desenvolvidas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A prática sem a teoria é estática; a teoria sem a prática é estéril.”

(Haigh, 2010, p. 13)

O primeiro capítulo do presente relatório pretende clarificar o perfil dos profissionais docentes da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os alicerces teóricos e legais que sustentaram toda a prática desenvolvida durante a PES nos dois contextos educativos.

Uma vez que “sem os dados empíricos a reflexão pedagógica torna-se vazia, sem referenciais teóricos, [a] sua atuação torna-se cega” (Mühl, 2011, citado por Fortuna, 2015, p. 65) considera-se pertinente a existência deste capítulo e a sua divisão em três pontos.

O primeiro contemplará uma abordagem à formação do docente com um perfil duplo, uma sucinta reflexão em torno do conceito de “educação” e à forma como se encontra organizado atualmente o sistema educativo português. Apresentam-se também os saberes teóricos e legais que são comuns quer à EPE, quer ao 1.º CEB. No que concerne ao segundo ponto, será referente à especificidade da EPE e à importância das primeiras aprendizagens e, para concluir, no terceiro ponto será referenciado o 1.º CEB, uma vez que se reveste de grande importância para a habilitação.

1. FORMAÇÃO DO DOCENTE COM PERFIL DUPLO

Uma vez que todas as pessoas têm direito a ter uma educação (UNICEF, 1989) é de especial importância, primeiramente, referir a origem da palavra educação. Proveniente do latim, apresenta uma dupla origem: *educare*, que significa alimentar, e *educere* que significa tirar para fora de ou conduzir para.

Ou seja, na sua raiz etimológica, compreende-se que a educação está preocupada em alimentar tanto a criança como o adulto de conhecimentos ou então está centrada no desenvolvimento de todas as suas potencialidades (Teodoro, 1994). Para Savater (1997, p. 137), a educação é um elemento com o qual os cidadãos se devem preocupar, dado que “(...) é uma arte cuja prática deve ser aperfeiçoada ao longo das gerações.”

Partindo desta definição sobre o conceito de educação e consciente da sua relevância para o desenvolvimento integral dos indivíduos, importa fazer uma sucinta abordagem à forma como o sistema educativo português se encontra atualmente organizado, bem como aos intervenientes que desta fazem parte integrante, em particular o educador de infância e o professor de 1.º CEB, habilitação para a qual este mestrado confere.

Assim, o sistema educativo, visto como sendo o “(...) conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação [e] que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 2), integra a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e Extraescolar. A primeira, explanada de forma mais pormenorizada no subcapítulo seguinte, é supletiva da ação educativa da família e é destinada a crianças a partir dos 3 anos de idade. Já a Educação Escolar abrange os níveis de ensino básico, secundário e superior, sendo obrigatória a sua frequência por 12 anos, homologado pelo Decreto-Lei (DL) n.º 176/2012. Por sua vez, a Educação Extraescolar que possibilita aos indivíduos “(...) aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 23.º, n.º 1).

A educação e a forma como se encontra organizada não é exceção no que toca a ser alvo de constantes mudanças, seja por questões políticas, económicas ou sociais, tendo as instituições educativas de se ajustar face ao que lhes é solicitado. Com efeito, fruto da globalização, os desafios que são impostos aos profissionais de educação não deixam de aumentar, compreendendo-se que a sua aprendizagem e formação são um tesouro que se afiguram importantes para o seu desempenho profissional. Ao educador de infância/professor de 1.º CEB são cada vez mais exigidas competências profissionais, sendo confrontados com novas tarefas, com maior profissionalismo, mais responsabilidades e com

competências cada vez mais diversificadas (Conceição & Sousa, 2012). Por esta mesma razão, é cada vez mais exigida a existência de “(...) um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade” (Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro).

Nesta perspetiva, a formação nos primeiros anos para perfil de dupla docência afigura-se importante, dado que é através do conhecimento das especificidades próprias de cada contexto educativo que os docentes se preparam para eventuais obstáculos decorrentes de mudanças face ao que a escola enfrenta em determinado momento, bem como para desafios inerentes à própria prática. Não obstante, os conhecimentos e saberes adquiridos pelos docentes não serão suficientes se os mesmos não investirem na formação ao longo do seu percurso profissional, principiado no momento em que terminam a sua formação inicial (Marta, 2015).

Assim, um bom docente deverá investir nas suas próprias aprendizagens ao longo da sua vida profissional e, de acordo com Nóvoa (2009), possuir algumas características tidas como essenciais, às quais o autor designa por disposições. A primeira é ter conhecimento daquilo que se ensina para a construção de práticas docentes que conduzam à aprendizagem, daí a importância da integração dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos adquiridos durante a licenciatura e o mestrado. A segunda é ter cultura profissional, visto que é através do trabalho colaborativo e na partilha de ideias e opiniões que se aprende, tal como foi perceptível no decorrer da PES. A terceira é possuir tato pedagógico, uma vez que é através deste que o ato de educar é cumprido, pois neste inclui-se a capacidade de comunicar e se relacionar com o outro. A quarta é trabalhar em equipa que foi visível durante a PES e se encontra subjacente a toda a prática desenvolvida pelo par pedagógico e que vem reforçar as dimensões coletivas e colaborativas. E, por último, ter compromisso social, onde se procura que as crianças ultrapassem determinadas fronteiras no que toca à realidade em que estão inseridas como, comunicar com o público, aspeto este que o par pedagógico procurou ter em consideração nas atividades dos projetos construídos que são descritos no terceiro capítulo.

Além das características enunciadas por Nóvoa, considera-se pertinente que o docente escute as crianças e lhes proporcione o papel de construtoras do seu próprio conhecimento, ou seja, dar-lhes voz ativa em todo o seu percurso de

aprendizagem. Este papel ativo encontra-se assente numa visão construtivista em que a criança deverá ser detentora de

(...) uma quota parte da responsabilidade na seleção das tarefas (...), na decisão sobre os meios a serem utilizados na sua realização e na avaliação dos resultados. Só desta forma é que eles conseguirão obter uma compreensão ativa dos princípios envolvidos e dos procedimentos que podem ser eficazes na obtenção do resultado desejado (Fosnot, 1999, p. 144).

É evidente que para proporcionar um papel ativo à criança, bem como para o exercício de uma prática pedagógica consciente, crítica e reflexiva, todo o processo educativo deverá apoiar-se também em referenciais teóricos e legais considerados de extrema relevância. Deste modo, o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio efetiva a importância da existência da habilitação para um perfil duplo, referindo a valorização do desenvolvimento de competências intrínsecas à prática, mudanças como a alteração da duração deste mestrado (de três para quatro semestres), bem como parâmetros dirigidos ao funcionamento da UC de PES. Nesta, os formandos através da observação de situações de educação e ensino e da prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, desenvolvem capacidades de planificação, colaboração, reflexão, e avaliação essenciais à sua prática e que procuram responder às necessidades e interesses das crianças.

Em anos anteriores onde não existia este perfil de dupla docência, surgiram os Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto n.º 241/2001, de 30 de agosto, que vieram estabelecer o perfil geral e específico do docente de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto enfatiza quatro dimensões às quais, quer a ação dos educadores de infância, quer dos professores de 1.º CEB não deve ser alheia: “*dimensão profissional, social e ética*”, que sublinha o papel do saber específico e a reflexão dos saberes profissionais; “*dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*” que refere que o docente deve orientar a sua prática considerando os saberes próprios e transversais adequados a cada nível e ciclo de educação e ensino; “*dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade*” onde é especificada a importância da cidadania democrática, os níveis de participação e de cooperação de todos os agentes educativos, nomeadamente, a comunidade educativa, as famílias e a cooperação com outras instituições e, por última, a “*dimensão de desenvolvimento profissional ao*

longo da vida” que perspetiva a formação como um elemento essencial à prática profissional (Formosinho, 2009, p. 161, DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Com o conhecimento e orientação da sua prática em torno destas dimensões, o docente deve ser capaz de proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas, no âmbito do currículo, tendo em vista o seu desenvolvimento integrado “(...) no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, (...) com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Por sua vez, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, são definidos os perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, referenciados nos anexos n.º 1 e 2. Importa, assim referir, que o educador de infância e o professor de 1.º CEB sejam conhecedores da legislação que se encontra em vigor e dos documentos orientadores da sua prática, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e os Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB, que serão abordados nos subcapítulos seguintes de forma mais pormenorizada.

No decurso da sua prática educativa, os profissionais de educação não devem descurar o papel da avaliação, sendo esta um momento formativo que o auxilia na sua prática. Uma vez que a avaliação é distinta nos dois níveis educativos, especificar-se-á cada uma nos subcapítulos seguintes. Contudo, poder-se-á já mencionar que um docente com perfil duplo, possui a vantagem de ter um maior olhar no que diz respeito a avaliar o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico da criança de acordo com a faixa etária em que se encontra, pois detém as competências necessárias especificadas nos documentos normativos e legais anteriores e capacidade para se avaliar a si mesmo, visando a melhoria de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O perfil duplo de um profissional de educação, para além de permitir uma reflexão crítica sobre o seu desempenho enquanto profissional, possibilita ao docente, ainda, compreender e conseguir uma melhor e mais fácil transição das crianças entre níveis educativos, nomeadamente na passagem da EPE para o ensino do 1.º CEB.

As crianças, ao longo da sua vida, vão passando por múltiplas etapas em que estão sujeitas a fazer uma transição, nomeadamente nos primeiros anos de vida como, por exemplo, do ambiente familiar para o contexto da organização educativa, designada por transição horizontal (Lopes da Silva, Marques, Mata,

& Rosa, 2016). Todavia, também existem outro tipo de transições estabelecidas pelos sistemas educativos, intituladas por transições “verticais”, onde “(...) a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Um exemplo de uma transição tida como sendo vertical é a passagem do jardim de infância no último ano para o 1.º CEB que preocupa não só os docentes como também os pais e famílias das crianças. Para Oliveira-Formosinho, Passos & Machado (2016), as transições podem constituir uma ocasião de crescimento e aprendizagem para as crianças, bem como podem ser uma ocasião de paragem, regressão e até mesmo de insucesso para elas. Quem preconiza a mesma ideia são Ferreira & Santos (2000) ao esclarecerem que a transição entre ciclos poderá constituir um momento de rutura onde a criança tem que se confrontar com as exigências de um sistema de ensino, abandonando, assim, o contexto natural/familiar de aprendizagem. Porém, tudo dependerá do modo como as transições são vividas pelas mesmas, pelas famílias e pelos profissionais: “(...) apoiar, desde cedo (...) nas transições é importante não só para ajudar a viver a situação específica, mas (...) para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio” (Booker, 2008, citado por Oliveira-Formosinho Passos & Machado, 2016, p. 37).

Os pais e familiares são detentores de um papel importantíssimo em toda e qualquer transição pela qual a criança terá que passar, dado que são considerados os primeiros educadores das crianças. Com estes, as mesmas aprenderam a dominar aptidões físicas, a procurar comunicar o que pensam, o que sentem, ideias e desejos, bem como valores da sua cultura (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995).

Para além do apoio dos seus pais e familiares, aos profissionais de educação também lhes é conferido um papel igualmente importante. De acordo com Oliveira-Formosinho Passos & Machado (2016, p. 50), a intencionalidade educativa de um educador de infância “Institui-se na vivência da escuta de cada criança e do grupo, das suas famílias, para a desenvolver em companhia (...)”, pois os profissionais são vistos quer pelas crianças, quer pelas famílias como pessoas que se preocupam com elas, respeitadoras e de confiança que fornecem serviços coerentes e importantes para elas (Portugal, 2008).

Realce-se a importância do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo, também como uma mais-valia deste perfil

duplo. Colaborar, segundo Alarcão & Canha (2013), é um recurso que serve para realizar ações e concretizar propósitos. Quem também defende o trabalho colaborativo entre os profissionais de educação é Roldão (2007, p. 28) ao mencionar que “Trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor.” Deste modo, a colaboração entre intervenientes promove uma partilha de responsabilidades e a partir daí poderá nascer “(...) a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47). Os mesmos autores supramencionados referem que colaborar implica também a confiança no outro, a valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que ir sozinho, bem como ser humilde quanto aos seus conhecimentos e da experiência, admitindo que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo.

Em suma, o educador de infância/professor de 1.º CEB, assumem-se como mediadores no processo educativo da criança, possibilitando-lhe, através da prática de atividades sustentadas, coerentes e que têm em conta a voz da mesma, o seu desenvolvimento a nível holístico. Para tal, segundo Delors (1996, p. 77), é necessário que os profissionais de educação procurem “(...) aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer (...) conhecimentos”, de forma a que a educação não estagne, mas sim que se renove e proporcione à criança as condições para se desenvolver; aprender a conhecer, que implica que esta adquira os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para agir sobre o meio que a rodeia, aprender a viver juntos, cooperando e participando em harmonia nas atividades humanas e aprender a ser que integra as três aprendizagens acima referidas.

Uma vez realizado um enquadramento que sustenta a prática em EPE e no 1.º CEB, torna-se de mais fácil compreensão os subcapítulos seguintes que fundamentam as especificidades próprias de cada nível educativo.

2. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA, MAIS DO QUE UMA PROFISSÃO

Ser educador de infância é muito mais do que desenvolver competências para o crescimento integral da criança. É revestir a criança de valores essenciais à vida, é ser um orientador para a criança.

Deste modo, o sistema educativo foi alvo de muitas mudanças no passado, assim como continua a sofrer mesmo nos dias de hoje. O ano de 1971, marcou uma etapa importante para a EPE, pois com a entrada do Professor Veiga Simão para o Governo a 15 de janeiro de 1970 procurou criar-se todas as condições para a oficialização da educação pré-escolar (Gomes, 1986). No projeto educativo, previa-se não só a sua oficialização, como também “(...) a criação de escolas de educadoras de infância” (idem, p. 113).

Com a entrada da Lei 5/73 de 25 de julho, conhecida como sendo a Reforma “Veiga Simão”, a EPE é considerada como parte integrante do sistema educativo com a finalidade de promover “(...) o desenvolvimento espiritual, afectivo e físico da criança, sem a sujeitar à disciplina e deveres próprios de uma aprendizagem escolar” (Lei n.º 5/73, Base IV, n.º 2). Ainda neste ano, de acordo com Cardona (1997, p. 69),

(...) é criada a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE) que ainda hoje funciona sob a designação de Núcleo de Educação Pré-Escolar. É também definido o início de dois cursos públicos de formação de educadores de infância, em Coimbra e Viana do Castelo (...).

Assim, as mudanças foram sendo a pouco a pouco realizadas, embora de uma forma lenta. Uma etapa fulcral da EPE passou pela consagração do dever de criação de um sistema público de educação pré-escolar. Realce-se ainda que após 1974, tentou definir-se uma política socioeducativa que integrasse também as crianças com menos de 3 anos. Contudo, de acordo com a mesma autora (1997), apesar desta tentativa, as instituições dependentes do Ministério da Educação não acolheram crianças desta idade, ficando esta missão limitada apenas às instituições da Segurança Social.

Com a Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro, é então criado o sistema público de educação pré-escolar, dando-se, de acordo com o artigo 3.º, o nome de jardins de infância aos estabelecimentos de EPE. Deste modo, estender a educação pré-escolar a toda a população tornou-se um objetivo primordial que veio a ser

homologado através do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro que estabeleceu o estatuto dos jardins de infância.

Conforme regulamentado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) no ano de 1986 a 14 de outubro, a EPE “(...) destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 5.º, nº 3). Um outro documento, publicado em Diário da República em 1997, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (LQPE), considera, como princípio geral, a EPE como sendo a primeira etapa da educação das crianças, complementar à família e que visa o seu desenvolvimento equilibrado, de forma à sua inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º, p. 670). Esta define, tal como as LBSE, que a idade de 3 anos se destina à EPE, como também que “(...) é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 3.º, nº1, p. 670), sendo facultativa, no sentido de que é escolha dos familiares das crianças a sua inserção na EPE. No entanto, compete “ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, nos termos da presente lei” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 3.º, nº2, p. 671).

No ano letivo de 1996/97, o Ministério da Educação publicou um outro documento orientador denominado por OCEPE, revistas e atualizadas no ano de 2016. Este documento constitui uma referência e uma linha de orientação para um educador de infância que se assume como principal gestor do currículo, não sendo um documento normativo e prescritivo como é necessário e perceptível no 1.º CEB, tal como se poderá verificar mais adiante no subcapítulo seguinte.

Neste sentido, as OCEPE apoiam na construção e gestão do currículo no JI, que é da responsabilidade do educador de infância, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas (Lopes da Silva et al., 2016). Ao longo do documento, é visível a preocupação na procura da melhoria da qualidade da educação de infância, com a integração de novas áreas nucleares, como a Educação Física e a Educação Artística, realçando a importância do contacto das crianças com estas áreas, bem como o papel que é conferido à criança em todo o processo educativo, evidenciando-se que esta deverá ser o centro da sua própria aprendizagem.

Realce-se que apesar de se ter referido que a EPE se destina apenas a crianças a partir dos 3 anos, um educador de infância possui de acordo com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, competências que o capacitam “(...) para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001, anexo n.º 1).

Apesar de todas as mudanças e avanços que ocorreram, apenas no ano de 2009, foi consagrada a universalidade da EPE para as crianças a partir dos 5 anos de idade e, no ano de 2015, é consagrada a universalidade para as crianças a partir dos 4 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, 2009 e Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, 2015).

O papel de um educador de infância na vida de uma criança, é dotado de extrema importância, dado que este é uma figura que está diariamente com as crianças e que contribui para o seu desenvolvimento e construção enquanto seres livres, autónomos e solidários. A ação do educador de infância deverá ter em consideração que a EPE

(...) é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação (...), em que o método de projeto e outras metodologias (...) são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Para que o papel do educador de infância seja, efetivamente, importante para a criança, este deverá observar o grupo onde está inserido, registar o que observa, documentar, avaliar a sua ação e o que pode melhorar, sendo estas etapas consideradas interligadas e que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos (Lopes da Silva et al., 2016).

Para além destas etapas em que o educador de infância deverá sustentar a sua prática, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011, p. 30) consideram que as interações entre adulto-criança(s) é também uma questão vital que não deve ser esquecida, pois “(...) as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa”. O papel das interações também é referido por Marta (2015, p. 114) quando explicita as dimensões da ética do educar e do cuidar que são imprescindíveis - “O cuidar e o educar articulam-se e é nessa articulação que reside o ponto de equilíbrio fundamental para aprender em conjunto e viver em comunidade”. Deste modo, estas duas dimensões encontram-se intimamente relacionadas, visto que ao ser-se

responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais como: ser atento ao bem-estar emocional e físico da criança e dar resposta às solicitações, quer sejam explícitas ou implícitas (Lopes da Silva et al., 2016). Para Day (2004), citado por Marta (2015), cuidar está ligado à paixão pelo ensino, à dedicação e ao trabalho que é realizado com as crianças. A mesma autora refere ainda que “(...) cuidar implica que os cuidadores, no nosso estudo os educadores, se conheçam a si próprios com as suas limitações e os seus pontos fortes e que sejam reflexivos (...)” (idem, p. 128). Através desta referência se compreende a importância da reflexão sobre, na e para ação que o educador de infância deve realizar no seu percurso profissional.

Um outro aspeto considerado essencial para uma prática realizada à luz do desenvolvimento integral das crianças, é a forma como o educador de infância realiza a avaliação das crianças. Neste nível educativo, a avaliação é marcadamente caracterizada pelo seu carácter formativo e contínuo, orientada “(...) *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Deste modo, a avaliação tem por base a recolha sistemática de informação por parte do educador de infância como forma de regular a sua prática e planear a sua ação (circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro). Não obstante, para uma “avaliação autêntica”, cabe ao educador de infância, para além da intervenção da equipa educativa, dos encarregados de educação e de todos os órgãos do departamento de Educação Pré-Escolar, proporcionar à criança a participação neste processo avaliativo para que reflitam sobre as suas dificuldades e como as podem superar (circular nº 4/2011 de 11 de abril).

Importa referir que para além disto, o educador de infância deverá procurar proporcionar às crianças atividades ricas e significativas que sejam do seu interesse, sempre numa perspetiva de aprendizagem lúdica, dado que “(...) brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem, como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (Moyles, 2002, p. 12).

De seguida, é pertinente realizar uma abordagem aos modelos curriculares inerentes à Educação Pré-Escolar que mais se evidenciaram na PES, dado que é essencial o educador de infância conhecer a sua existência e as especificidades de cada um e saber adequá-los à sua filosofia subjacente, ao grupo de crianças e ao meio em que está inserido o seu contexto educativo.

Para uma prática sustentada e coerente, o educador de infância poderá apoiar-se nos modelos curriculares que fundamentam a EPE. Um modelo curricular, de acordo com Spodek & Brown (1996, p. 15), “(...) é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo.” Assim, é fulcral evidenciar os cinco modelos curriculares que serão abordados: o Modelo Curricular High/Scope, o Modelo Pedagógico de *Reggio Emilia*, a Pedagogia de Projeto, o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), a Metodologia de Trabalho de Projeto e o Modelo Pedagógico de Maria Montessori.

O modelo curricular High/Scope foi inicialmente pensado para “servir as crianças “em risco” de bairros pobres” (Hohmann & Weikart, 2004, citado por Maia, 2008) de Ypsilanti, no Michigan. Este teve início em 1960 e foi criado por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High/Scope. No ano de 1962, nasce assim o *Ypsilanti Perry Pre-School Project* (Hohmann & Weikart, 2011).

Como princípios básicos deste modelo em que o educador de infância se pode apoiar evidenciam-se, de acordo com Hohmann & Weikart (2011, citado por Maia, 2008), a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

A aprendizagem pela ação define-se, segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 22) como sendo “(...) a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos”, e continuam referindo que “Mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela. As crianças têm elas próprias, de fazê-lo”.

Neste modelo, a interação adulto-criança é uma dimensão que o educador de infância deve ter sempre em atenção, dado que o seu papel é partilhar o controlo com a criança, dando-lhe a liberdade que a mesma necessita para se sentir segura. Todavia, o educador de infância ao permitir à criança partilhar com ela o controlo não quer dizer que a sua atividade seja minimizada – “O educador também é ativo, também inicia, também toma decisões. Mas a sua atividade não pode ser intrusiva em relação à atividade da criança” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 60). A interação com a criança deverá centrar-se em estratégias de

interação positivas, no encorajamento e na procura de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente ao contexto de aprendizagem, enfatiza-se a importância da definição do espaço por áreas de interesse e a forma de utilização de materiais e a sua arrumação por parte das crianças (Maia, 2008).

No que concerne à rotina diária, esta inclui o processo planejar-fazer-rever, onde a criança planeia a sua intenção, põe-na em prática e depois revê/reflete sobre a mesma (Maia, 2008). Para Hohmann & Weikart (2011), este processo inicia-se quando se colocam perguntas apropriadas às crianças, como “O que é que gostavas de fazer?” e estas indicam os seus planos e concretizam-nos pelo tempo que assim o desejarem. Esta rotina também dá especial atenção ao trabalho em pequeno e em grande grupo que, para os mesmos autores, tanto as crianças como os adultos constroem o sentido de comunidade (idem, 2011).

Quanto à avaliação, neste modelo curricular, pressupõe-se a recolha da informação através da observação, da interação com o grupo de crianças e do registo diário (Maia, 2008).

Desta forma, entende-se que a criança no currículo High/Scope é o centro da sua própria aprendizagem e que com este programa se clarifica o papel quer do adulto, quer o papel da teoria no programa curricular (Oliveira-Formosinho, 2013).

O Modelo Pedagógico de *Reggio Emilia* surgiu no contexto da Segunda Guerra Mundial em 1945 que destruiu a cidade de *Reggio Emilia*, em Itália. De acordo com Lino (2013, p. 110), esta destruição constituiu uma grande preocupação para as famílias das crianças, nomeadamente, as mães que “unidas por um forte sentimento de cooperação e colaboração” procuraram construir uma escola para as crianças mais pequenas que acabou por envolver toda a comunidade. Loris Malaguzzi, um jornalista, ao tomar conhecimento desta iniciativa, decidiu ir ver o que se passava e dar o seu contributo. Com efeito, Malaguzzi veio a ser considerado o fundador deste modelo curricular. No ano de 1963, segundo Maia (2008), é criada a primeira escola municipal para a educação de infância de *Reggio Emilia*.

Também neste modelo curricular, a criança é vista como um ser ativo, dado que o currículo “(...) assume-se como não centrado na criança nem dirigido pelo professor mas originado na criança e enquadrado pelo professor (...)” (Edwards, Gandini & Forman, 1993, citado por Maia, 2008, p. 40). Os mesmos autores

referem que o currículo concebido desta forma é um “currículo negociado” ou “emergente” caracterizado pela não existência de metas específicas para uma atividade, sendo formuladas hipóteses adaptadas aos interesses e necessidades das crianças.

Um outro princípio básico deste modelo pedagógico é a atenção dedicada à expressão das “cem linguagens”, ou seja, às múltiplas formas de linguagem em que a criança se pode expressar, nomeadamente “palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 23). Também o espaço e os materiais são pensados de forma a criar um ambiente confortável e agradável onde as crianças se sintam bem. O espaço, de acordo com Gandini (2016) é mesmo considerado como sendo algo que educa a criança, sendo considerado como o terceiro educador.

Desta forma, a estruturação do espaço é bastante diferente dos outros modelos curriculares. É composto por um *hall* de entrada que dá informações, e antecipa a forma e a organização da escola (Malaguzzi, 2016). Possui ainda um espaço central, também designado por *piazza*, um local de encontros, onde se encontram a área do faz de conta, a área da expressão dramática, materiais de construção, entre outros) e, à volta, salas de atividades (Lino, 2013).

Escutar a criança também faz parte integrante da abordagem *Reggio Emilia*, não se resumindo apenas a ouvir, mas em todos os sentidos, dado que escutar é “(...) estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que experiencia” (Lino, 2013, p. 127). Assim, o papel do educador de infância “(...) é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (idem, p. 127).

A organização do tempo educacional também é um aspeto fundamental, dado que as crianças têm a oportunidade de estabelecer diferentes tipos de interação. Se assim o desejarem, podem trabalhar e jogar sozinhas, juntar-se com outras crianças em pequenos grupos e realizar atividades (Lino, 2013).

As famílias nesta abordagem são igualmente um aspeto fulcral, visto que “(...) têm o direito de estarem informadas acerca do processo de desenvolvimento das

suas crianças e de participar nas atividades e na ação educativa” (Lino, 1996, p. 103).

No que diz respeito ao MEM (Movimento da Escola Moderna) é um outro modelo curricular que consistiu num movimento português que dá os seus primeiros passos no ano de 1966 a partir do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato e quando se associa à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (Niza, 2013). Segundo González (2002), este modelo encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional. O mesmo autor refere que uma das principais finalidades deste modelo é a autoformação cooperada dos membros que partilham e refletem sobre as suas práticas pedagógicas, procurando-se “(...) a construção de propostas pedagógicas [vistas como] democráticas, experimentadas, paciente e laboriosamente, no quotidiano escolar com os alunos” (González, 2002, p. 42).

Para os docentes do MEM, a escola é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade para a vivência de uma vida democrática, onde são partilhados conhecimentos, saberes, técnicas e experiências entre todos os que pertencem à comunidade (Niza, 2013). Também Guimarães (2000), citado por Maia (2008, p. 45) preconiza a importância da cooperação, da partilha de saberes ao referir que este modelo pressupõe o desenvolvimento de “(...) uma pedagogia activa onde a comunicação e a escuta são elementos centrais”.

Deste modo, a abordagem do MEM também foi desenvolvida e colocada em prática ao nível da EPE de uma forma vertical, com a integração de diferentes níveis etários, procurando-se assegurar a heterogeneidade entre gerações e culturas (Niza, 1996, citado por Maia, 2008).

Também o espaço educativo merece especial atenção neste modelo. Segundo o mesmo autor, a sala de atividades é composta por seis áreas básicas de acordo com as atividades que as crianças pretendem realizar: a biblioteca e documentação, a oficina de escrita e reprodução, o laboratório de ciências e experiências, a carpintaria e construções, as atividades plásticas e um espaço para os brinquedos, jogos e faz-de-conta, bem como uma área para o trabalho coletivo (Niza, 1996, citado por Maia, 2008). Um aspeto que se destaca na existência destas áreas é o facto de o ambiente ser organizado à semelhança da organização das sociedades adultas e não por miniaturas, procurando a

construção de um ambiente agradável e estimulante para as crianças (González, 2002). Poder-se-á, assim, compreender que os educadores de infância assumem-se como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático [e] auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 1996, citado por Maia, 2008, p. 47). Para além disto, os mesmos autores afirmam que os docentes deverão procurar estimular a criança para uma crescente autonomização e responsabilização, em articulação com a comunidade, sendo que esta é detentora de um forte papel nesta abordagem curricular.

Relativamente à Metodologia de Trabalho de Projeto, foi fundada inicialmente por Kilpatrick, discípulo de Jonh Dewey, em escolas de 1.º CEB e, a partir daí foi-se progressivamente desenvolvendo noutros países. Surge em Portugal no ano de 1943 quando a pedagoga Irene Lisboa apresenta o seu livro *Modernas Tendências da Educação*, onde afirma que “Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, citada por Vasconcelos, 2012, p. 9).

De acordo com a mesma autora, esta metodologia inclui várias fases, que serão abordadas de forma mais pormenorizada no capítulo III, e que se revelam imprescindíveis para o sucesso e concretização de um projeto com crianças: a Fase I (Definição do problema), a Fase II (Planificação e desenvolvimento do trabalho), a Fase III (Execução) e a Fase IV (Divulgação/Avaliação).

Neste modelo, a criança “veste” o papel de investigadora de um determinado tema/assunto/questão que poderá surgir de uma dúvida da mesma ou até de uma pergunta, sendo que o educador de infância deverá ser um gestor do processo, tentando distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas (Silva, 1998, citado por Maia, 2008). Não obstante, o surgimento de um projeto também poderá ocorrer por parte do educador de infância tendo em conta os interesses do grupo, dado que “(...) o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto (...)” (Ministério da Educação, 1998, p. 134).

Por último, o Modelo Pedagógico de Maria Montessori foi criado pela médica Maria Montessori que se interessou pela educação das crianças. Após várias pesquisas e trabalhos, esta iniciou a sua abordagem curricular quando construiu a primeira escola, designada “Casa dei Bambini”, num bairro operário de Roma.

Estas escolas foram-se progressivamente disseminando por vários pontos do mundo, começando-se a compreender a importância deste modelo.

O currículo Montessori, privilegia, principalmente, a prática de uma pedagogia centrada na educação dos sentidos, sendo que para Montessori (1957), citada por Angotti (2007, p. 106), esta constitui “(...) a base para a educação estética e a educação moral (...) Os sentidos são os órgãos de “apreensão” das imagens do mundo exterior, necessários ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo”.

No que concerne à criança nesta pedagogia, é vista de acordo com a mesma autora, como um ser com imensas potencialidades para se desenvolver, à qual se deve permitir a expressão da sua liberdade e do seu ser. Para que tal aconteça, Angotti (2007) menciona que o ambiente deverá ser adequado e motivador, educando os sentidos, despertando para a vida intelectual e preparando-a para as atividades da vida prática. Desta forma, o papel do docente é “(...) a estruturação e o preparo do ambiente, a apresentação dos materiais e do dever de guiar [a criança] (...)”, bem como “(...) aprender com a criança sobre a própria (...) e sua natureza, por meio de uma observação atenta de seus períodos sensíveis, de seus interesses e necessidades latentes (...)” (idem, p. 109).

Em suma, torna-se pertinente que o educador de infância procure adotar o modelo ou abordagem curricular com o qual se sinta bem e que reflita a sua prática, bem como apoie da forma mais adequada as características do contexto educativo e do próprio grupo de crianças tendo em conta as suas necessidades e interesses. Todavia, o educador de infância poderá, se assim o entender, interligar modelos e as características que lhes estão subjacentes para o exercício da sua prática educativa.

De seguida, serão especificados os alicerces teóricos e legais que fundamentam a prática do professor do 1.º CEB.

2. SER PROFESSOR DE 1.ºCEB, MUITO MAIS DO QUE ENSINAR

Uma vez que o mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB habilita para a prática no 1.º CEB, este subcapítulo incidirá numa reflexão consciente acerca da

importância de ser professor neste nível educativo e sobre os fundamentos que norteiam a sua ação, tendo em conta os pressupostos teóricos e legais, bem como alguns autores de grande referência na Educação.

Desta forma, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, reconhecido pela designação de ensino primário noutra época, constitui o nível seguinte à EPE e corresponde à primeira etapa da educação escolar vigente em Portugal. Entre o ano de 1826 e o ano de 2000, a educação foi sofrendo múltiplas reformas educativas, nomeadamente, o surgimento do conceito de obrigatoriedade escolar com a Carta Constitucional, em 1826, que veio instituir a frequência neste nível de ensino como sendo um direito de todos os cidadãos portugueses. De acordo com Mendonça (s/a, p. 8), deu-se início neste período “(...) à construção dos primeiros currículos formais (...) cuja ênfase se centrava na aquisição das competências de *ler, escrever e contar*”. Não obstante, ainda segundo o mesmo autor, apenas no ano de 1835 é que o ensino primário passou a ser gratuito, responsabilizando a frequência escolar aos pais e às entidades locais (câmaras e paróquias). Só no ano de 1986, com a LBSE (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, 2009), o ensino passa a ser, para além de obrigatório e gratuito, de cariz universal.

Atualmente, este nível de ensino acolhe crianças entre os seis e os 10 anos de idade e apresenta uma duração de quatro anos. É um ciclo que se encontra inserido numa estrutura composta por três ciclos sequenciais: o 1.º, o 2.º e o 3.º com quatro, dois e três anos, respetivamente que preparam as crianças para a entrada no ensino secundário (DL n.º 46/86, de 14 de agosto de 1986).

Torna-se evidente, nos dias de hoje, que o 1.º CEB já não pressupõe apenas saber ler, contar e escrever, constituindo “(...) um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (Delors et al., 1996, p. 106). Por isso, formularam-se objetivos primordiais ao desenvolvimento nas crianças “(...) dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”. (DL n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005, artigo 7.º, alínea a).

Nesta sequência, foi elaborado um plano de estudos, ou seja, um currículo, onde se procura ir ao encontro dos objetivos acima mencionados. Para que o

currículo seja, na verdadeira aceção do seu significado, “(...) o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto [que] cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24), é necessário por parte do profissional docente, caracterizando-se pela sua monodocência, realizar uma flexibilização a nível curricular. Contudo, é também necessário que o professor do 1.º CEB se oriente pelos documentos orientadores da ação educativa no 1.º CEB. Contrariamente à EPE, onde os profissionais de educação se orientam pelas OCEPE, os professores deverão orientar-se pelos programas das diferentes áreas curriculares e pelas respetivas metas curriculares de cada área. Os primeiros constituem um dos documentos oficiais onde se encontram expressos os conteúdos e os objetivos de cada uma delas. Estes programas são, na opinião de Pacheco (2001), frequentemente tidos como sendo programas rígidos e inflexíveis. Contudo, o autor advoga ainda que estes não devem ser entendidos no sentido de determinismo absoluto, mas sim como uma orientação e estimulação para o desenvolvimento da prática. Já as metas curriculares, por sua vez, são onde se apresentam os objetivos gerais e descritores de desempenho que os alunos naquele ano de escolaridade deverão atingir ao longo do ano letivo.

Cada uma das áreas que fazem parte integrante do currículo apresenta cargas horárias semanais distintas, sendo que para as áreas curriculares de Português e Matemática está estipulada uma carga horária mínima de sete horas semanais; para as áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras apresentam o mínimo de três horas semanais cada uma e a área curricular de Inglês com carga mínima de duas horas semanais, concebida apenas ao 3.º e ao 4.º ano de escolaridade. Para além destas, na matriz são ainda contemplados o Apoio ao Estudo com uma hora e meia no mínimo, a oferta complementar com uma hora, as AEC, ainda que de caráter facultativo muitas crianças as frequentam, com um mínimo de cinco horas semanais para o 1.º e 2.º ano e três horas para o 3.º e 4.º ano e ainda Educação Moral e Religiosa, também facultativa, apresenta uma carga horária semanal de uma hora (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, 2014).

Nesta sequência, importa referir a existência de uma grande discrepância no que diz respeito às cargas horárias semanais suprarreferidas. É perceptível a valorização conferida às áreas curriculares de Português e de Matemática e a relativa desvalorização atribuída às áreas de Estudo do Meio e de Expressões

Artísticas e Físico-Motoras, tornando-se assim num dos grandes desafios a modificar ao longo das intervenções educativas realizadas pelo par pedagógico. Tal como nos afirma Ferreira (2006) é importante que o professor valorize as expressões, concebendo-as como sendo o espaço e o lugar de uma ação onde o conhecimento teórico e prático se articulam entre si. Quanto à área de Estudo do Meio, integrá-la de modo frequente nas aulas é primordial, uma vez que esta área curricular “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Departamento de Educação Básica, 2004, p. 101).

Esta valorização acima mencionada pode ainda ser comprovada quando se analisam os programas e as metas curriculares de cada área, pois enquanto os programas de Português e Matemática foram revistos recentemente, nos anos de 2015 e 2013, respetivamente, os programas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras não são revistos há muito tempo, sendo apenas elaborada uma nova edição em 2004, mas sem serem efetuadas alterações no programa.

Seguindo ainda a mesma linha de pensamento, são observáveis a existência de mais algumas diferenças no que concerne à forma de organização dos programas: o modelo programa curricular de Português encontra-se organizado por domínios: a oralidade, a leitura e escrita, a iniciação à educação literária e a gramática (Buescus, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), surgindo articulado com as metas curriculares, mas que não são dos mesmos autores nem do mesmo ano; já o modelo programa curricular de Matemática encontra-se estruturado também por domínios: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013); e os respetivos subdomínios e as metas que não são do mesmo ano (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012).

No que diz respeito à área de Estudo do Meio, poder-se-á referir que não se encontra organizada por domínios como as anteriores, mas sim dividida por diferentes blocos: o bloco 1 – à descoberta de si mesmo; o bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições; o bloco 3 – à descoberta do ambiente natural; o bloco 4 – à descoberta das inter-relações entre espaços; o bloco 5 – à descoberta dos materiais e objetos e, por último, o bloco 6 – à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade (Departamento de Educação Básica, 2004).

Quanto às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, encontram-se tal como a área curricular de Estudo do Meio estruturada em blocos temáticos. Desta forma, a Expressão e Educação Físico-Motora subdivide-se em perícia e manipulação (bloco 1), deslocamentos e equilíbrios (bloco 2), ginástica (bloco 3), jogos (bloco 4), patinagem (bloco 5), atividades rítmicas expressivas (dança) (bloco 6), percursos na natureza (bloco 7) e natação (bloco 8); Expressão e Educação Musical subdivide-se em jogos de exploração e experimentação (bloco 1) e desenvolvimento e criação musical (bloco 2); Expressão e Educação Dramática, por sua vez, estrutura-se em jogos de exploração (bloco 1) e jogos dramáticos (bloco 2). Por último, mas não menos importante, a Expressão e Educação Plástica organiza-se em descoberta e organização progressiva de volumes (bloco 1), descoberta e organização progressiva de superfícies (bloco 2) e exploração de técnicas diversas de expressão (bloco 3) (Departamento de Educação Básica, 2004).

Uma vez exposta a matriz curricular e cada área curricular que compõe o currículo do 1.º CEB, considera-se pertinente realizar uma reflexão sobre a importância da articulação curricular. Ao contrário da EPE em que os profissionais se orientam por um documento único (as OCEPE), no 1.º CEB tal não acontece, encontrando-se os programas e metas curriculares organizados pela área à qual correspondem. Contudo, é da responsabilidade do professor do 1.º CEB, enquanto principal organizador e gestor principal do currículo, fazer a integração e articulação entre as diferentes áreas, concebendo-as como uma “(...) representação da cultura escolar através das diferentes experiências que proporciona aos alunos, de forma aberta e flexível, ultrapassando a ideia do currículo como sendo algo prescritivo e sagrado, como programa a cumprir, a executar de maneira uniforme” (Alonso, 1996, p. 11). Leite (2012, p. 1) também se posiciona a favor da articulação curricular, uma vez que “(...) favorece aprendizagens significativas, quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos”.

Nesta conjuntura, o docente deve ainda ter em consideração a pertinência e a existência da diferenciação pedagógica que possui na sala de aula, procurando valorizar todas as crianças em toda a sua individualidade, vendo cada uma como um ser único, cheio de potencialidades e com necessidades e interesses que devem ser tidos em conta. Não obstante, importa, primeiramente, compreender

o que significa realizar uma pedagogia diferenciada, antes de realizar uma reflexão acerca da mesma.

Face ao exposto, diferenciar é, portanto, possuir a capacidade de “(...) conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos, oriundos de diferentes contextos e famílias (...)” (Morgado, 1999 p. 83). Já para Tavares & Sanches (2013, p. 312), diferenciar “(...) passa por tirar partido das diversidades (experiências, culturas ou outras) para aprendizagens destinadas a toda a turma [e] por potenciar e desenvolver o que cada um pode ‘pôr ao serviço’ do outro, para atingir um objetivo coletivo”.

O professor de 1.º CEB deve, assim, procurar atender não só às aprendizagens que os alunos vão realizando ao longo do tempo, como também na forma de pensar e de aprender, dado que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas. Para Tomlinson (2008, p. 13), a edificação de uma “(...) sala de aulas onde exista ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos [muito] importantes do ensino e da aprendizagem [dos alunos]”. Deste modo, a criação de momentos de diferenciação pedagógica constitui cada vez mais um imperativo pedagógico essencial na escola dos dias de hoje. Não obstante, de acordo com a mesma autora, diferenciar de forma pedagógica é procurar adotar diferentes ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades das crianças. Para isso, não se deverá diferenciar, por exemplo, pedindo “(...) a alguns alunos que respondam a questões mais complexas durante um debate ou que partilhem informação mais detalhada sobre um determinado tópico (...)” (2008, p. 15), dado que para a mesma autora fazê-lo não é promover a diferenciação pedagógica, mas sim promover cada vez mais a diferença na turma.

Tendo em consideração o referido anteriormente, é de sublinhar que ao longo do percurso vivido na PES, esteve sempre patente a preocupação de atender aos ritmos e níveis de aprendizagem de cada criança e ao respeito e valorização pelas diferenças individuais de cada uma. Além disso, procurou-se escutá-las, de forma a planificar a prática de acordo com os seus interesses, necessidades e motivações, utilizando-se estratégias pedagógicas diversificadas que serão expostas de forma mais realçada no terceiro capítulo.

Considerando que a sociedade atual se encontra em constante inovação, conforme já referido no presente capítulo, é fulcral que a prática do profissional de educação constitua uma preparação dos seus alunos para o mundo de amanhã, ou seja, um mundo que atualmente é dominado pelo uso das tecnologias, pela incerteza e por mudanças repentinas (Costa et al., 2008).

Em concomitância, o professor de 1.º CEB deverá procurar adaptar-se à crescente evolução tecnológica e fazer uso da mesma aquando a planificação da sua prática. Esta inovação revela-se necessária, dado que os interesses das crianças atualmente não dispensam a manipulação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no seu quotidiano.

Nesta linha, a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem, deverá ser realizada por parte do docente através de práticas promotoras nas crianças de um pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo, para que as mesmas sejam envolvidas na construção do seu próprio conhecimento nas múltiplas áreas curriculares (Flores & Ramos, 2016). Além disto, as TIC, atualmente, de acordo com Flores & Escola (2007, p. 236) “(...) permitem uma comunicação interativa e multimédia que leva ao utilizador[aluno] a relacionar-se de modo mais flexível com o conhecimento”, ou seja, constitui um excelente recurso pedagógico que incentiva as crianças na construção de conhecimentos, ajudando a promover o seu desenvolvimento a nível holístico. Não obstante, fazer uso de recursos tecnológicos não significa a sua utilização “(...) como simples máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramentas pedagógicas que criem um ambiente interativo (...)” (Ruivo & Carrega, 2013, p. 22), potenciador de aprendizagens significativas.

Importa mencionar ainda relativamente a esta temática que, durante a PES, afigurou-se fulcral aquando da utilização de alguns recursos que compõem as TIC, explicar primeiramente em que constituíam esses recursos e a forma como se utilizavam, de forma a que o grupo conseguisse compreender as suas funcionalidades e o pudesse explorar de forma mais eficaz e dinâmica.

A par das TIC, nos dias de hoje, o manual escolar continua a constituir o recurso curricular mais utilizado na escola, pois verificou-se frequentemente a utilização deste recurso na PES por parte da professora cooperante, daí revelar-se imprescindível realizar uma reflexão acerca da importância da sua utilização. O manual escolar foi, desde sempre considerado como peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem, entendido como “(...) o recurso didático-

pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo (...)” (DL n.º 47/2006, de 28 de agosto de 2006).

Deste modo, para cada área curricular e cada ano de escolaridade, é disponibilizado este recurso, subdividido em três partes correspondentes aos três períodos do ano letivo. Efetivamente, utilizar o manual escolar apresenta aspetos significativos para a aprendizagem das crianças, mas deverá ser utilizado com criatividade e de forma consciente por parte do docente, sustentado nos interesses das crianças como também nos objetivos específicos de cada aula. Não obstante, na maioria das vezes, os professores, não fazem o uso correto deste recurso, depositando toda a sua confiança nos mesmos e admitindo que o seu conteúdo é cientificamente e pedagogicamente correcto, vendo-os como uma autoridade do conhecimento (Figueiroa, 2001), ou seja, usam-se como único veículo de transmissão de conhecimentos. Para Pereira (2007, p. 9), “O manual escolar deve ter um estatuto de auxiliar e, simultaneamente, de suporte de conhecimentos e de competências, quer para os professores, quer para os alunos”, ou seja, este recurso desenvolve nas crianças competências essenciais ao seu desenvolvimento integral, mas apenas eficazes e significativas quando não utilizado de forma excessiva, podendo ser enriquecido e complementado com a utilização de recursos digitais, supramencionados anteriormente. Assim, o professor de 1.º CEB é o principal responsável por realizar uma gestão equilibrada destes recursos, procurando ter em conta as características do seu grupo, necessidades e motivações. Neste sentido, na PES, procurou-se realizar este equilíbrio na gestão de recursos, utilizando o manual articulado com as TIC, tal como com outros recursos didáticos construídos.

No âmbito da validação da aquisição dos conhecimentos realizados pelas crianças e com as crianças, urge a necessidade de refletir sobre os diferentes tipos de avaliação realizados por parte dos professores no 1.º CEB. Contudo, antes de passar à explicitação de cada modalidade de avaliação, reveste-se de extrema importância referir em que consiste a avaliação. Nesta sequência, a avaliação não é mais do que um regulador e orientador da prática que se encontra articulado com o currículo, pois deve ajudar o docente a detetar as necessidades e dificuldades na criança de forma a ajudá-la, tomando medidas que visem melhorar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o

sucesso escolar (Peterson, 2003). Ao nível teórico-legal “(...) constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril de 2016, artigo 23º). O mesmo DL refere ainda que a avaliação deverá ser utilizada por professores e alunos para melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem que vão sendo detetadas, baseadas num processo contínuo de intervenção pedagógica.

Segundo o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, a avaliação encontra-se estruturada em três modalidades diferentes: a diagnóstica, a formativa e a sumativa, utilizadas para refletir acerca do processo de ensino e de aprendizagem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001). A primeira é “(...) extremamente importante porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (Abrantes & Araújo, 2002 p. 39). É realizada, por norma, no início de cada ano de escolaridade com o principal objetivo de facilitar a integração escolar da criança, abarcando diferentes estratégias de ensino para superação de possíveis obstáculos e dificuldades (DL n.º 17/2016, de 4 de abril de 2016). Contudo, para os autores referenciados anteriormente, esta avaliação é apenas um ponto de partida, ou seja, possui um carácter temporário, auxiliando o docente a compreender e a fundamentar as suas práticas educativas iniciais, com base nas informações sobre as características de cada aluno e do contexto em que se encontra inserido.

Já a avaliação formativa é vista, na opinião de Cortesão e Torres (1993) citados por Abrantes & Araújo (2002, p. 39), como sendo “uma bússola orientadora” do processo ensino-aprendizagem”. De acordo com o DL n.º 17/2016 de 4 de abril caracteriza-se pelo seu carácter contínuo e sistemático que recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação que permitem não só que os professores, as crianças e os encarregados de educação obtenham informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, como também que o docente ajuste processos e estratégias na sala de aula. Esta avaliação na PES decorreu de um modo organizado e constante socorrendo-se a instrumentos explanados nos capítulos seguintes que permitiram a recolha de informações essenciais do desenvolvimento das crianças. Por outro lado, auxiliou a reflexão antes, durante e após a ação desenvolvida na prática.

Por último, a avaliação sumativa, “(...) tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período lectivo ou de uma unidade de ensino (Abrantes & Araújo, 2002, p. 38) e traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação (DL n.º 17/2016, de 4 de abril de 2016). Ou seja, fazer esta avaliação permite ao professor observar o que as crianças aprenderam, bem como reorientar as suas práticas, face às dificuldades observadas. Importa referir que o professor deverá fazer uma articulação entre as três modalidades expostas, dado que só assim promoverá o sucesso e a aprendizagem de competências significativas nas crianças.

Neste contexto, face ao explanado, ser professor revela-se uma tarefa que não é fácil, mas deveras imprescindível para a mudança na sociedade portuguesa e do papel conferido à criança: “(...) a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente” (Thurler, 1994, p. 33). Para além disso, ser professor é muito mais do que ensinar conteúdos e competências, é ser um profissional reflexivo, que investiga e se atualiza constantemente, consciente da sua prática e um mediador, um orientador das aprendizagens das crianças. Para que a sua prática seja significativa e favorecedora do desenvolvimento integral da criança, implica que o docente tenha conhecimento sobre o que se ensina (ou seja sobre os programas e as metas curriculares), que saiba ensinar (ensinar o que se conhece) e que saiba relacionar-se (com o saber sempre em evolução, consigo próprio no seu percurso de desenvolvimento, com os outros profissionais, os seus alunos e as suas famílias) (Alarcão, 2015). Também é tentar promover uma ação educativa que vise “(...) a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização da aprendizagem” (Oliveira-Martins, 2017), ou seja, procurar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem.

Em suma, especificados os alicerces teóricos e legais que fundamentam quer a prática em EPE, quer no 1.º CEB, considera-se pertinente no capítulo seguinte caracterizar todo o ambiente educativo onde se exerceu a PES.

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

“É a adequação ao aluno o objetivo visado pela gestão flexível do currículo (...) levada a cabo com base no conhecimento dos seus antecedentes escolares, do seu estilo cognitivo, das suas dificuldades de aprendizagem, das suas motivações e interesses” (Diogo & Vilar, 2000, p. 27)

O presente capítulo tem como finalidade descrever e caracterizar o contexto educativo sob os que se desenrolou a PES, quer no contexto de EPE, quer no contexto de 1.º CEB. Em ambos os contextos, será apresentada uma descrição pormenorizada acerca da Instituição, das equipas educativas que a compõem, dos grupos de crianças, das suas famílias e do meio circundante.

A prática docente assenta em múltiplos aspetos que se tornam fulcrais para uma prática continuada e significativa por parte quer do Educador de Infância, quer do professor do 1.º CEB, que será visível na evolução e desenvolvimento das crianças ao longo do tempo. Assim sendo, um dos aspetos a ter em conta é o ato de observar, procurando caracterizar o contexto educativo, o meio onde a instituição se encontra inserida e as interações de todos os intervenientes, visto que “(...) só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p. 33).

Desta forma, este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos. O primeiro destina-se à caracterização da instituição educativa e o segundo é composto por uma descrição pormenorizada do contexto de EPE. No que concerne ao terceiro subcapítulo, este destina-se à caracterização do contexto de 1.º CEB. Já o quarto subcapítulo é reservado à metodologia de investigação, metodologia esta que se revela essencial e que deverá acompanhar a mestranda durante todo o seu percurso de profissionalização para obtenção do grau de Mestre, bem como futura profissional, ao longo da docência.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

No âmbito da UC de PES, a mestranda desenvolveu a sua prática educativa em contextos de EPE e 1.º CEB numa instituição cooperante pertencente a um Agrupamento de Escolas situado em Rio Tinto, no distrito do Porto. Realce-se que o agrupamento foi fundado no ano de 2003 do qual inicialmente faziam parte quatro escolas e, a partir do ano de 2004 passaram a ser cinco instituições educativas que abrangem desde o nível de EPE até ao 3.º CEB. Atualmente, este agrupamento é formado por um JI, duas EB1/JI, um centro escolar e uma Escola que compreende o 2.º e o 3.º CEB (Projeto Educativo, 2017/2021).

A freguesia onde esta instituição se encontra inserida faz parte integrante do concelho de Gondomar, ocupando uma área total de 9.5 km². (Junta de Freguesia de Rio Tinto, 2017). Segundo a Câmara Municipal de Gondomar (2017), esta freguesia é composta por 47.000 habitantes, sendo considerada a mais populosa de todo o município. Para além disto, esta freguesia teve esta designação devido ao ribeiro que a atravessa e tornou-se cidade a partir do ano de 1995, onze anos depois de ter sido elevada a vila. É de salientar que esta freguesia regista um crescimento demográfico considerável, uma vez que se encontra relativamente próxima do Porto e da existência de uma rede de transportes acessíveis, como por exemplo, o metro e o comboio.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2017/2021, p. 7), a principal missão de todos os estabelecimentos de ensino deste agrupamento é construir “(...) um lugar de formação integral através de uma educação de qualidade, (...) [e edificar] um espaço de partilha de experiências e valores e de formação dos agentes educativos, maximizando o sentido de identidade e pertença”.

Também o PEA tem como finalidades: “1. Organizar, planear e inovar para o sucesso; 2. Educar para os valores e 3. Promover o sentido de pertença em todos os elementos da Comunidade Educativa” (Projeto Educativo, 2017/2021, p. 7).

No que concerne aos projetos do centro escolar, existem o projeto “Crescer a descobrir” dinamizado pelos docentes da EPE que, durante a PES da mestrada, encontrava-se ainda em fase de elaboração e iria trabalhar temas como “Eu e os outros” (1.º período), “A minha Terra” (2.º período) e “a Natureza” (3.º período) ; o projeto “Leitura em vai e vem”, também para as crianças da EPE e que faz parte integrante do Plano Nacional de Leitura, sendo criado com o

objetivo primordial de “garantir que cada escola, (...) faça o seu próprio percurso, apropriando-se da essência e filosofia do projeto, [assegurando] que a leitura, em relação estreita com a família, adquira o estatuto de normalidade” (PNL, 2017); também o Projeto “PASSEzinho” promovido para as crianças da EPE visa promover bons hábitos alimentares com a realização ao longo do ano de atividades em sala sobre alimentação saudável (PAA, 2017).

Para toda a comunidade educativa, existe o Programa Eco Escolas, promovido pela Fundação para a Educação Ambiental (*Foundation for Environmental Education* - FEE), que é um programa internacional que surgiu no ano letivo de 1996/97 que visa melhorar o desempenho ambiental das escolas, a alteração de comportamentos, bem como encontrar soluções que permitam melhorar a qualidade de vida na escola e na comunidade (DGES, 2017). Existe ainda o projeto “Campeões da Fruta” para ambos os contextos onde a mestrandia realizou a sua PES, que surgiu no centro escolar devido à observação por parte das equipas educativas do estabelecimento dos lanches trazidos pelas crianças de casa, existindo a necessidade de sensibilizar não só as crianças, como os seus familiares para a importância de uma alimentação saudável, de forma a promover hábitos alimentares saudáveis, em particular a ingestão de fruta.

A instituição educativa é composta por dois pisos: um piso destinado à EPE com seis salas e duas para as AAAF e as restantes pertencentes ao 1.º CEB. O outro piso abrange também as outras salas para o 1.º CEB e duas para as AAAF. É de sublinhar que a sua construção é relativamente recente, dado que teve início no ano de 2010 e foi terminada no ano de 2012.

No que concerne ao horário de funcionamento da instituição cooperante, salienta-se que se encontra aberta desde as 07h:30min até às 19h:30min.

No que diz respeito ao espaço interior do edifício da Educação Pré-Escolar, salienta-se que ao nível do rés-do-chão, existem as seis salas de atividades, conforme referido anteriormente, um refeitório com uma cozinha; uma casa de banho de grandes dimensões para as crianças, uma sala de reuniões e duas salas para o prolongamento de atividades, ou seja, salas destinadas às AAAF. É de salientar que no *hall* de entrada das salas de atividades da EPE existe um espaço com cabides correspondentes a cada sala onde as crianças podem guardar todos os seus pertences, sendo que cada cabide se encontra devidamente identificado com as fotografias e os nomes das crianças. Ao nível do primeiro piso, para além

das salas do 1.º CEB, existe ainda uma casa de banho para adultos, uma sala de refeições para professores e educadores, uma sala para as auxiliares de ação educativa e uma biblioteca de grandes dimensões.

Ao nível do espaço exterior, existe uma área razoável de superfície de terra plana onde as crianças da Educação Pré-Escolar podem brincar com um escorrega, uma casa, bolas, triciclos, entre outros; uma horta e um pavilhão gimnodesportivo reservado à prática de atividades de Expressão Motora que foi recuperado da estrutura antiga da escola. Todo o espaço exterior se encontra vedado por redes com vista a proporcionar a segurança de todas as crianças, bem como tranquilidade aos seus familiares. No que toca ao espaço exterior das crianças do 1.º CEB, estas possuem um espaço com uma pavimentação em cimento com um campo de futebol. Realce-se que os contextos de EPE e de 1.º CEB encontram-se separados também por uma rede, não interagindo frequentemente um com o outro. Não obstante, analisando criticamente esta situação, considera-se a interação entre o contexto de EPE com o 1.º CEB de extrema importância, dado que as interações entre crianças com idades diferentes podem ser benéficas e ajudar no contacto com crianças da mesma idade (Rubin, 1982). O mesmo autor refere ainda que estas interações “(...) pode[m] dar às crianças mais pequenas estímulo e orientação da parte das mais velhas, e às crianças mais velhas um sentimento de orgulho e de responsabilidade que provém da ajuda que dão aos outros” (1982, p. 149).

Na EPE, apenas uma sala contém um grupo homogêneo de três anos. Quanto aos outros cinco grupos, são compostos por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

Torna-se relevante referir que durante o período em que a mestrandia esteve nesta instituição foi observável que os espaços mais frequentados pelas crianças e onde passam mais tempo são nas respetivas salas de atividades e o espaço reservado às atividades espontâneas no exterior, sendo espaços que proporcionam bem-estar às crianças e que se encontram bem cuidados no que toca à sua limpeza e preservação.

No que concerne ao corpo docente e não docente que compõe a instituição educativa, é formado por 52 profissionais, sendo que 36 compõem o corpo docente e 16 o corpo não docente. O primeiro, é constituído por 14 professores titulares, dois professores de apoio com horário completo, dois professores de apoio a tempo parcial, seis educadoras de infância, uma professora e uma

educadora de infância na biblioteca da instituição;; dois professores para as crianças com NEE, uma professora de inglês, três professores de educação motora, dois professores de expressão artística e dois professores de expressão musical; o segundo, é composto por nove funcionários pertencentes ao quadro, bem como sete funcionários do centro de emprego (quatro na EPE e três no 1.º CEB). Saliente-se ainda que foi observável a existência de uma interação entre as equipas das duas valências que compõem o centro escolar, sendo observável um espírito colaborativo, procurando entre todas assegurar as condições necessárias ao bom funcionamento da instituição educativa.

Finalizada a contextualização e descrição da instituição educativa, torna-se pertinente especificar de uma forma mais concreta os contextos de EPE e de 1.º CEB.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, conforme mencionado no capítulo anterior, é vista como “(...) a primeira etapa da educação básica (...)” (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar [LQEPE] - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670), daí ser pertinente a receção das crianças de forma acolhedora já desde início desta nova etapa, bem como a observação das interações que se estabelecem entre a equipa educativa, entre crianças e entre as famílias.

Tal como já foi mencionado, a PES desenvolveu-se num centro escolar de Rio Tinto, mais especificamente, na sala dos 3 anos, sendo que algumas crianças faziam os 3 anos até ao mês de dezembro. O grupo era constituído por 23 crianças, 14 meninos e nove meninas, sendo que duas destas crianças antes da entrada para o JI, já tinham frequentado a creche. Sublinhe-se que nenhuma criança se encontrava sinalizada com NEE.

No que diz respeito ao contexto familiar do grupo onde a mestrandia desenvolveu a sua PES, 11 crianças não têm irmãos, as outras 11 têm um irmão e apenas uma criança tem dois irmãos. Para além disto, 18 crianças vivem com ambos os pais e cinco crianças vivem apenas com a mãe, à exceção de uma

criança, o T, adotado pela tia. As idades dos pais oscilam entre os 22 e os 27 anos e das mães estão entre a faixa etária dos 25 aos 42 anos. Sabe-se que dois pais e uma mãe têm habilitações literárias apenas ao nível do 6.º ano de escolaridade, oito pais e sete mães têm o 9.º ano; dois pais e uma mãe possuem o 11.º ano e oito pais e seis mães têm o 12.º ano de escolaridade; um pai e cinco mães possuem habilitações ao nível do ensino superior e apenas um pai é, atualmente, um estudante. No que concerne ao estatuto socioeconómico, as famílias pertencem à classe média, dado que, na sua maioria, são trabalhadores por conta de outrem e não se registam a existência de muitos pais desempregados.

Saliente-se que todas as crianças almoçam no refeitório da instituição educativa.

Devido às atividades profissionais dos encarregados de educação e pela incompatibilidade com o horário letivo das atividades curriculares, doze crianças frequentam as AAAF, no período da tarde.

No que diz respeito à sala de atividades é constituída por sete áreas: a área do tapete, área das atividades de educação artística (pintura/recorte e colagem/desenho), área dos jogos, área das construções, área da casinha, área da biblioteca e a área da garagem. A forma como o espaço educativo está organizado demonstra a intencionalidade do educador de infância e toda a dinâmica do grupo, sendo importante o educador perguntar-se qual a função, finalidade e utilização de cada material, devendo planejar e fundamentar as razões da organização escolhida (Lopes da Silva, et al., 2016). É de salientar que, no início, estas áreas de interesse ainda não se encontravam estritamente bem delineadas, ao que a educadora explicou que por se tratar de um grupo composto por crianças de 3 anos de idade, estas precisam primeiramente de se apropriar do espaço e passar a conhecê-lo para assim o construírem e irem alterando em conjunto.

A área do tapete possui, tal como a sua designação indica, possui um tapete e é o espaço localizado entre o armário dos jogos e o armário das construções, sendo o espaço escolhido para o momento de acolhimento das crianças à chegada à sala de atividades. Esta área serve ainda para atividades que exijam o trabalho e o diálogo em grande grupo. É também nesta área que se encontra um quadro onde estão afixadas um conjunto de imagens plastificadas relativas às regras que as crianças devem ter em atenção na sala de atividades. A existência destas regras naquele sítio específico permite à educadora cooperante, em

momentos de diálogo, chamar à atenção das crianças para que observem as regras quando não estão a cumpri-las.

A área das atividades artísticas encontrava-se junto ao lavatório para que facilmente as crianças possam lá chegar. É composta por um cavalete, bem como as mesas de trabalho dispostas lado a lado. É de salientar que esta área dispunha de materiais considerados adequados à faixa etária das crianças (marcadores, lápis de cor, carimbos, entre outros). Todavia, no início, todos os materiais relativos a esta área encontravam-se ao lado do lavatório e quando as crianças evidenciavam interesse em frequentar estas mesmas áreas ou quando tinham uma atividade de recorte e colagem, a educadora cooperante colocava de forma acessível às crianças todos os materiais nas mesas de trabalho. Esta situação, de acordo com a educadora cooperante, deveu-se ao facto de ser a primeira vez destas crianças no JI, não sabendo, por isso, como preservar aquele material e quais as suas finalidades, sendo essencial, primeiramente, a educadora explicar-lhes antes de as colocar acessíveis. A existência desta área permite à criança expressar as suas ideias e sentimentos através de múltiplas formas e dar asas à sua criatividade (Spodek & Saracho, 1998), sendo observável por parte do par pedagógico o grande interesse demonstrado pelo grupo por esta área.

A área das construções localizava-se no mesmo espaço definido para a área do tapete. Esta área continha uma estante com múltiplas caixas de arrumação facilmente acessíveis às crianças e devidamente etiquetadas com imagens facilmente lidas pelas mesmas. Quanto aos materiais nesta área, existiam múltiplos materiais para fazer construções como peças de encaixe, figuras geométricas, animais, carros e legos. A existência desta área permite à criança desenvolver a imaginação e criatividade, bem como a motricidade fina através do contacto e manipulação de diversos materiais.

A área dos jogos encontrava-se localizada noutra estante ao lado da área do tapete que oferece diversos tipos de jogos, como puzzles, jogos de sobreposição e de encaixe. Sublinhe-se que esta área deverá estar situada num espaço amplo e próxima à área da casa, dado que as brincadeiras de “faz-de-conta” muitas vezes alastram da área da casa para esta permitindo que as crianças as utilizem em simultâneo, tal como é observável nesta sala de atividades (Hohmann & Weikart, 2011).

A área da casinha situa-se, conforme Hohmann & Weikart (2011) preconizam, ao lado da área dos jogos e da área das construções proporcionando às crianças brincadeiras de “faz-de-conta” que estas transportam do seu cotidiano e das suas vivências em contexto familiar. Esta área pode propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, permitindo que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do mundo imediato que as rodeia (idem, 2011). No que toca aos materiais existentes nesta área onde as crianças podem brincar sozinhas ou cooperar entre si, existiam materiais como, por exemplo, diversos bonecos, roupas, equipamentos de cozinhar e para comer (como frigorífico, forno, múltiplos utensílios de culinária, entre muitos outros), e mobílias que correspondem a um quarto e a uma cozinha. No entanto, um ponto a realçar, é que esta área não apresentava, pelo menos no início do período de estágio da mestranda, diferentes bonecos que reflitam a existência da multiculturalidade do ser humano, como por exemplo, as cores de pele. É de extrema importância que as crianças se familiarizem com a multiculturalidade, dado que cada vez mais os grupos são compostos por elementos de diversas culturas que devem ser respeitados e ser-lhes proporcionada a mesma igualdade de oportunidades. Assim, sendo a escola um elemento fundamental para a educação da comunidade, dever-se-á caminhar para uma sólida e consistente construção de uma escola multicultural, passando por quatro fases: o estabelecimento e promoção de mudanças multiculturais, o delineamento de objetivos e de metodologias que promovam essa mudança, a divulgação e a promoção de formações ao nível da educação multicultural (Cardoso, 1996).

A área da biblioteca era constituída por três sofás e um guarda-livros com compartimentos metálicos facilmente deslocável com rodas. Os livros não eram em grande quantidade, mas encontravam-se em bom estado de conservação. É de salientar que esta área, tal como a área da casa, é a que as crianças, na sua maioria, gostam bastante de frequentar, sendo observável o interesse demonstrado pelo grupo pela escuta de histórias das mais variadas formas e a manipulação de livros. Esta situa-se perto da entrada da sala de atividades, longe das brincadeiras tidas como mais barulhentas, dado que este espaço deverá proporcionar às crianças momentos agradáveis, quer sozinhas quer acompanhadas. Para além disto, é imprescindível a existência desta área numa sala de atividades, pois proporciona às crianças a oportunidade de contactar e

manipular diversos livros desde cedo e promove hábitos voluntários de leitura (Spodek & Saracho, 1998).

Na sala de atividades, ao lado da área dos jogos, existe ainda a área da garagem, uma estrutura em madeira, que é deslocada para a área do tapete por ser um espaço mais amplo e onde as crianças podem brincar com materiais que se encontram na área dos jogos e na área das construções.

Importa referir que em todas as áreas de interesse da sala de atividades, os materiais atendem aos critérios de qualidade e variedade referidos por Lopes da Silva et al (2016): funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. À medida que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças for progredindo “(...) levará à introdução de novos espaços e materiais (...) mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados”, tal como a educadora cooperante explicou ao par pedagógico (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26).

No que concerne à decoração das paredes, estas constituem uma forma de comunicação que representam todos os processos desenvolvidos e os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos (Lopes da Silva, et al., 2016). Neste caso, nas paredes da sala de atividades em questão, eram visíveis trabalhos realizados pelas crianças. Para além disto, é importante referir que foi observável, por parte da mestrandia, que em cada sala de atividades, numa das paredes está escrita uma palavra alusiva ao que é feito no jardim de infância. Na sala onde foi realizada a PES, está escrita a palavra “Brincar”, sendo perceptível a importância da criança brincar, uma vez que brincar é um ato natural desta, sendo muitas vezes a sua linguagem, em que os brinquedos são as suas próprias palavras (Landreth, 1993, citado por Marques, 2010).

Quanto à área exterior onde as crianças da EPE podem brincar, conforme referido anteriormente, é um espaço revestido em terra e com reduzidas dimensões para o número de crianças existentes no centro escolar e poucos materiais de exterior. Segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 212), o espaço exterior deve atender às necessidades e interesses das crianças onde: (...) são livres de fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer quando estão dentro de casa.

O apoio e a observação das crianças por parte do adulto no espaço exterior é de extrema importância, uma vez que as acompanham nas brincadeiras ativas,

conversam com elas e apoiam-nas, sempre que necessário (Hohmann & Weikart 2011).

A existência de uma rotina diária na vida das crianças possibilita-lhes tempo suficiente para perseguirem os seus interesses, fazer escolhas e tomar as suas próprias decisões e resolver problemas tendo em conta os acontecimentos que vão ocorrendo (idem, 2011). Importa também referir que esta deverá ser planeada pelo educador de infância e conhecida pelas crianças, ficando a saber o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, podendo também ter a liberdade de sugerir modificações (Lopes da Silva, et al., 2016).

No que toca à organização do tempo do grupo em questão, a educadora cooperante era bastante flexível. Caso as crianças evidenciassem algum interesse ou propusessem a realização de uma atividade não planeada para um determinado dia, a atividade era concretizada e, por isso, a planificação era adaptada às necessidades das crianças de resolver problemas e situações, imprevistos e aos seus interesses. Para além disto, todas as atividades eram devidamente pensadas e planeadas tendo em conta o grupo em questão, consideradas como não sendo atividades estagnadas, mas sim atividades interligadas entre si e com uma transição suave e que espelhassem sentimentos de confiança, segurança e tranquilidade às crianças. Tal como Hohmann & Weikart (2011, p. 241) afirmam, o período de transição entre atividades “(...) é igualmente importante para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas com a espera ou a repetição sem sentido”.

A rotina do grupo iniciava-se com o acolhimento na área do tapete pelas 9h00min. À medida que iam chegando, as crianças sentavam-se nesta área e iam contando o que fizeram no fim-de-semana ou alguma novidade que tinha surgido e cantavam a canção dos bons dias, com o auxílio do boneco “Teco” (fantoche de um coelho). A utilização deste fantoche foi uma estratégia utilizada pela educadora para uma melhor adaptação ao espaço e ao ambiente por parte das crianças. Quando estivessem presentes a maior parte das crianças, era marcada a sua presença num quadro de presenças composto por uma tabela de uma única entrada, ou seja, devido à idade bastante reduzida das crianças, estas teriam apenas de colocar a sua fotografia no quadro. Após marcarem a sua presença, seguiam-se as atividades planeadas pela educadora ou, em determinados dias, uma sessão de Expressão Musical (à terça-feira) com uma professora e uma sessão de Expressão Motora (à quinta-feira) com um professor

realizada no pavilhão gimnodesportivo. De seguida, as crianças realizavam a sua higiene pessoal antes de irem lanche. O lanche do grupo decorria no refeitório do centro escolar, sempre auxiliados por uma assistente técnica e o apoio da educadora. Depois do lanche, o grupo de crianças tem a oportunidade de ir para as atividades espontâneas no espaço exterior ou então seguem para a sala de atividades para dar seguimento a uma atividade ou, conforme as necessidades e os seus interesses, usufruem das áreas de interesse da sala. Segue-se a hora de realizar novamente a sua higiene pessoal e de ir para o momento de almoço. Importa mencionar que os momentos de almoço são períodos tanto para as crianças como para os adultos apreciarem e usufruírem de uma comida saudável num contexto social apoiante (Hohmann & Weikart, 2011). Após o almoço, normalmente as crianças seguem para o espaço exterior. Por volta da 13h15min, voltam a realizar a sua higiene pessoal e seguem-se as atividades para a parte da tarde, sejam as planeadas pela educadora cooperante ou propostas pelas crianças e depois têm sempre uns momentos para brincarem nas áreas de interesse. Depois é dado às crianças o segundo lanche na sala de atividades e, por volta das 15h15min, o grupo de crianças é dividido em dois: um deles é levado pela educadora aos familiares que se encontram à porta do centro escolar e o outro é levado para uma sala onde decorrem as AAAF.

Importa agora abordar as interações pedagógicas que se vão construindo estabelecendo entre todos os intervenientes. Durante o período de estágio da mestranda, foi perceptível a construção de laços essenciais à adaptação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre a educadora cooperante e as mesmas. A construção de laços de confiança e segurança fazem as crianças sentirem-se bem no ambiente que as rodeia. Dado que era a primeira vez destas crianças na EPE, foram muitos os momentos de apoio por parte da educadora cooperante, de carinho, afeto e compreensão a que a mestranda assistiu. Sempre que necessário, a educadora cooperante procurava ajudar estas crianças na procura de resolução de conflitos e responder às suas necessidades e interesses. Quanto à interação entre crianças, era visível que ao longo do tempo iam-se conhecendo melhor uns aos outros, a saber os nomes de cada um dos elementos do grupo, o que contribuiu de forma positiva para a integração e adaptação a esta nova etapa da sua vida, tal como Hohmann & Weikart (2011, p. 602) referem: “As relações que as crianças pré-escolares formam com os colegas [baseiam-se no] apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade

de brincar com um igual, (...) experimentação de ideias, negociação e compromisso.”

É igualmente importante a construção de uma relação entre a EPE e as suas famílias, dado que estas constituem um meio de alargar, enriquecer e aprofundar as situações de aprendizagem das suas crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Para a criança, o envolvimento da sua família revela-se extremamente importante, uma vez que estas “(...) sentem este envolvimento (...) como uma forma de valorização daquilo que fazem [e] aumenta a sua auto-estima, aumenta a sua confiança” (Barbeiro, 1996, p. 23). Assim, o educador de infância deverá procurar estabelecer contacto com os pais/famílias das crianças, bem como procurar que participem em atividades como, por exemplo, a elaboração do projeto educativo, a organização de festas e atividades quer no interior, quer no exterior do espaço educativo (Marques, 2001). Esta parceria da EPE com as famílias que a compõem foi bastante visível, dado que a educadora cooperante procurava dialogar com os familiares das crianças sempre que possível, bem como levá-los a participar no que o grupo de crianças fazia.

É ainda fulcral referir a observação por parte da mestranda da existência de uma interação da educadora cooperante com as outras educadoras das restantes salas de atividades, uma vez que durante a PES, verificou-se que procuravam perceber o que era realizado em cada sala de modo a que pudessem articular entre todas projetos e atividades, bem como para a promoção da interação entre crianças de diferentes idades. Saliente-se também a importância da interação da educadora cooperante com o par pedagógico, que constituiu um elemento fundamental para a aprendizagem do mesmo, mostrando-se sempre acessível e disposta a ajudar no que fosse necessário.

Terminado este subcapítulo, segue-se a caracterização e descrição pormenorizada do contexto de 1.º CEB onde se desenvolveu a PES.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Explicar, descrever e caracterizar o contexto de 1.º CEB constitui um tópico de grande importância, uma vez que para conhecer o ensino pressupõe-se abordar não só tudo o que o compõe, como também o seu sentido pedagógico, ou seja, o sentido que as pessoas/profissionais de educação lhe dão (Zabalza, 1988). Assim, com a observação participante realizada ao longo do percurso foi possível caracterizar a turma onde decorreu a PES, nomeadamente, a organização e disposição da sala, a turma e as interações estabelecidas, quer entre as crianças, quer entre os docentes e as crianças, a rotina diária e os recursos utilizados pela professora cooperante.

A PES no 1.º CEB desenvolveu-se na mesma instituição educativa que a EPE, no 1.º ano de escolaridade, na turma B. Inicialmente, era constituída por 26 alunos, mas passou a ser composta durante o período de observação por 25 devido à mudança de uma criança para outro local de residência: 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo que nenhuma se encontrava sinalizada com NEE.

No que concerne às necessidades, verificou-se que as crianças revelavam mais necessidade ao nível da área curricular de Português no treino da escrita, assim como a leitura, daí três das crianças terem um dia por semana apoio com outro docente. Com efeito, o par pedagógico procurou que as suas práticas fossem ao encontro desta necessidade ao desenvolver um projeto de intervenção que será explicado de forma mais detalhada no terceiro capítulo.

Tendo em conta as observações realizadas pelo par pedagógico e algumas conversas informais tidas com a professora cooperante, a turma revelava bastante interesse, apesar de existirem algumas crianças com dificuldades, na área curricular de Matemática. Um outro interesse revelado relacionava-se com a área curricular de Português, pois as crianças demonstravam interesse em ouvir histórias e em manipular os livros que se encontravam à sua disposição. Destaque-se também que já duas crianças antes de entrarem para o 1.º CEB já sabiam ler (a criança T e a criança E) e outra revelou o seu gosto por ler, aprendendo sozinho (a criança R). Relativamente à área curricular de Estudo do Meio, o grupo de crianças demonstrava-se bastante envolvida e empenhada

nas atividades propostas, nomeadamente em atividades experimentais, tal como se poderá verificar no terceiro capítulo. A turma também revelava interesse e curiosidade por todas as expressões, interesse este que o par pedagógico procurou integrar na sua ação.

No geral era um grupo de crianças participativo, motivado, muito alegres, que revelam o gosto em explorar novas situações e conteúdos, nomeadamente animações digitais, jogos e recursos manipuláveis.

No que diz respeito às famílias, sabe-se que as idades dos pais variam entre os 28 e os 55 anos e das mães entre os 23 aos 46 anos. Ao nível das habilitações literárias, é de destacar que uma mãe possui habilitação ao nível do 4.º ano; dois pais e duas mães têm habilitações ao nível do 6.º ano, um pai e cinco mães têm o 9.º ano; 10 pais e oito mães têm o 12.º ano de escolaridade e ainda cinco pais e cinco mães possuem habilitações ao nível do ensino superior. No geral, as famílias pertencem à classe média/média-alta, pois maioritariamente são trabalhadores por conta de outrem e não se registam muitos pais desempregados. Relativamente aos serviços de ação social escolar, eram seis as crianças que dele beneficiavam.

Depois de caracterizadas as famílias do grupo de crianças, torna-se pertinente descrever e caracterizar a forma como a sala de aula se encontrava organizada ao nível físico e os recursos que estavam à disposição da turma. Desta forma, esta situava-se num dos pisos inferiores do edifício central, e apresentava uma parede apetrechada com um quadro de giz, uma secretária com um computador com *internet* e colunas. Uma outra possuía uma porta que dava acesso ao espaço exterior e com duas janelas de grandes dimensões o que, de certa forma, é um aspeto positivo, pois torna a sala arejada e com muita luz natural. Noutra parede, oposta ao quadro, encontravam-se expostos num placard de cortiça os trabalhos realizados pelos alunos e tinha ainda um armário que continha material escolar dos mesmos e materiais didáticos. Por último, a outra parede apresentava uma bancada com lavatório para o uso em atividades ou para momentos de higiene e uma porta que dava acesso ao corredor e ao *hall* da escola. É possível referir também que não existia neste espaço um videoprojetor, mas poderia ser requisitado sempre que os docentes assim o considerassem necessário, de forma a proporcionar aos alunos aulas dinâmicas através da utilização das TIC. Sublinhe-se que de acordo com Quadros-Flores, Escola e Peres (2011, p. 403), a existência de um computador com *internet*

possibilita o desenvolvimento da “(...) motivação, [da] concentração (...) [e ainda auxiliam as crianças] a compreenderem melhor os conteúdos curriculares (...)”. Desta forma, utilizar as TIC na escola revela-se bastante benéfico para os alunos, pois dá-lhes a oportunidade de contactar com recursos que hoje em dia são cada vez mais utilizados, seja pelos seus pais e familiares, seja por outros adultos, tal como as ajuda a consciencializarem-se para a importância da sua utilização.

No que concerne à disposição das mesas, poder-se-á referir que, ao longo do tempo, foi sofrendo alterações, pois já estive em U, em filas de seis alunos, mas no período de observação, encontrava-se em filas com dois alunos em cada mesa. Ou seja, estava organizada de acordo com o ensino tradicional. Não obstante, esta disposição deverá ser alterada tendo em conta as necessidades do grupo em questão, as suas características, bem como as estratégias e os objetivos a que o professor se propõe alcançar em determinada aula. Segundo Arends (2008, p. 126), “(...) a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes [os alunos] (...) se relacionam uns com os outros e o que (...) aprendem”. Relacionando com a prática vivenciada na PES, esta opinião é corroborada, uma vez que se procurou alterar a disposição das mesas, colocando-as no formato de U, com duas filas centrais, colocando-se crianças com mais facilidade em determinadas áreas do saber juntas com crianças que apresentavam mais dificuldades, promovendo assim a entreajuda e a partilha. Além disso, observou-se que as crianças se sentiam mais confortáveis com essa disposição e que demonstravam mais interesse e empenho nas atividades propostas, tal como poderá ser observável no terceiro capítulo.

Com o decorrer das atividades letivas, foram sendo colocados nas paredes alguns materiais didáticos como, por exemplo, a tabela da numeração até 100 onde se iam acrescentando os números, os cartazes das letras e dos ditongos aprendidos até ao momento, o semáforo do comportamento, a mini-calculadora magnética de “*papy*”, visto que esta turma se encontrava a aprender a representar os números e a fazer a adição e subtração com este recurso didático e ainda outras informações essenciais relativas à turma (o horário, a lista dos alunos, entre outros). Estes materiais constituíam um auxílio à aprendizagem do grupo de alunos, uma vez que os acompanhavam ao longo do seu percurso de aprendizagens.

No que concerne à organização do tempo, é de extrema importância mencionar aspetos relativos ao horário da turma e as rotinas diárias. Durante a prática educativa, observou-se que o horário da turma era cumprido de um modo flexível por parte da professora cooperante, mudando muitas vezes o que tinha planificado por forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças.

Na mesma linha de pensamento, importa ainda mencionar a rotina diária das crianças desde o momento da sua entrada na escola até à sua saída. Conforme referido no presente capítulo, as crianças da EPE e do 1.º CEB podiam dar entrada na escola a partir das 7h30min no acolhimento, ou seja, nas AAAF.

A entrada na sala quer por parte das crianças, quer por parte da professora cooperante ocorria, todos os dias, às 9h00min, sendo que algumas crianças chegavam apenas por volta das 9h20min. A manhã iniciava-se com a abertura do caderno diário para escrever a data do dia corrente e o respetivo nome da criança. De salientar que foi observável que a professora cooperante procurava dar oportunidade nestes momentos da manhã, antes de dar início à aula, para conversar um pouco com as crianças, sobre momentos ou novidades que quisessem partilhar com o grupo.

Já o lanche da manhã era realizado na sala por volta das 10h55min e, quando terminado, as crianças podiam dirigir-se para o espaço exterior que correspondia ao primeiro intervalo da manhã até às 11h30min. Neste intervalo, a professora cooperante encontrava-se encarregada de fazer a vigilância das crianças em determinados dias da semana (quartas-feiras e sextas-feiras).

No que diz respeito ao horário de almoço, este ocorria por volta das 13h00min, sendo que apenas duas crianças desta turma não usufruíam do almoço na cantina escolar. Durante o período de almoço, o par pedagógico em conjunto com a professora cooperante acompanhava e orientava as crianças no início do momento da refeição. Quando terminado, tendo em conta as condições atmosféricas, estas dirigiam-se para o espaço exterior ou para o *hall* de entrada da escola para brincarem.

Quanto ao período da tarde, as atividades letivas decorriam a partir das 14h30min até às 15h30min. Terminadas as atividades letivas lecionadas pela professora cooperante decorriam as AEC dadas por outros professores duas vezes por semana: Expressão Física, em sessões de uma hora (às terças-feiras e quintas-feiras); Expressão Plástica, numa sessão de uma hora (à segunda-feira);

Expressão Musical, uma vez por semana em sessões de uma hora (às quartas-feiras e sextas-feiras); e ainda quatro alunos frequentavam a disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica. Não obstante, poder-se-á referir que as AEC eram opcionais, mas se os pais/familiares dos alunos optassem por uma delas, teriam que optar por todas as outras, à exceção da última que foi mencionada anteriormente.

Às segundas, quintas e sextas-feiras, o intervalo da tarde decorria das 15h30min até às 16h30min e só depois é que os alunos seguiam para as AEC. Nos restantes dias da semana, ocorria o inverso, tendo o intervalo das 16h30min até às 17h30min. Após as AEC, seguia-se o prolongamento, onde ficavam três crianças. Observou-se que estas rotinas apresentadas não variavam consideravelmente ao longo dos dias da semana.

Uma vez que a turma se encontrava no 1.º ano do 1.º CEB, compreende-se que para as crianças constitui uma fase de transição, dado que vieram da EPE, daí a importância conferida às informações e interações dadas pelo educador de infância que acompanhou os alunos da turma. De realçar que constituindo esta uma etapa inicial para o grupo, este primeiro ano compõe a base que auxilia nas aprendizagens futuras. Ou seja, poder-se-á referir que o docente tem que ter em conta de forma mais acentuada a importância dada às transições, mencionadas no primeiro capítulo, procurando que sejam proporcionadoras de um sentimento de bem-estar às crianças.

Nesta sequência, durante a PES, também foi possível ao par pedagógico observar as interações estabelecidas entre as crianças que faziam parte integrante da turma, como também com as restantes. Observou-se que as crianças se relacionavam bastante bem entre si, quer com os colegas da sua sala, quer com as outras crianças de outras turmas, partilhando brinquedos e objetos quando brincavam. Apesar de se verificar que nos momentos de conflito entre as crianças, em que muitas vezes não o conseguiam resolver entre si, estas precisassem de alguém para ajudá-los que, neste caso, recorriam à professora cooperante para resolver e procurar uma solução.

Já no que diz respeito às interações professora-criança observou-se à medida que a PES se ia desenrolando uma preocupação constante com as crianças por parte da professora cooperante pela turma, pois sempre que considerava necessário, a docente procurava reunir com os pais/familiares, mesmo não sendo o seu horário de atendimento (realizado às sextas-feiras das 15h30 até às

16h30), a fim de lhes transmitir o desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos, o que revela a importância atribuída pela mesma aos pais na formação dos seus filhos. Para além disto, a docente procurava ter em conta os ritmos de aprendizagem de cada criança, dado que sempre que alguma apresentava dificuldades em determinado conteúdo, eram planificadas e desenvolvidas múltiplas atividades de consolidação de conhecimentos, onde procurava colmatar essas dificuldades, ao invés de passar logo à abordagem de novos conteúdos expressos no programa. Deste modo, múltiplos foram os momentos em que a turma demonstrou um grande carinho pela docente, muitas vezes, demonstrado ao início e ao final do dia quando terminavam as aulas.

Na mesma linha de pensamento, importa mencionar as relações estabelecidas entre a escola e a família. Verificou-se uma relação bastante positiva entre ambas as partes, visto que era frequente a utilização do correio eletrónico para comunicarem entre si, tal como a marcação de reuniões quando necessário e as realizadas no âmbito da avaliação das crianças. Esta comunicação constitui um facilitador da aprendizagem, uma vez que os pais/familiares ao envolverem-se na vida escolar das crianças estas apresentam um maior aproveitamento e conseguem desenvolver melhor as suas capacidades cognitivas e comportamentais (Wall, 1975).

Destaque-se ainda a utilização dos manuais escolares nas diferentes áreas curriculares. Poder-se-á referir que estes eram utilizados por parte da professora cooperante de uma forma regular, à exceção da área curricular de Matemática onde não era frequentemente utilizado, dado utilizarem a mini-calculadora de *papy*, conforme já mencionado. Quanto às outras áreas curriculares, a professora cooperante seguia frequentemente as atividades nele propostas, situação esta que se procurou mudar através da articulação entre recursos TIC, manual e recursos físicos e manipuláveis, conforme se poderá verificar no terceiro capítulo.

Também foi observável a existência de uma articulação entre as professoras do 1.º CEB, pois foram múltiplos os momentos em que se verificou a troca de informações, reuniões formais e conversas informais entre estas. Deste modo, poder-se-á mencionar que esta articulação entre as docentes contribuiu de uma forma positiva para o desenvolvimento de competências profissionais da mestrandas, beneficiando da partilha constante de conteúdos, materiais, estratégias e experiências vividas.

Concludentemente, caracterizadas a EPE e o 1.º CEB, importa no ponto seguinte abordar a metodologia que norteou toda a prática educativa.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As metodologias de investigação ao serviço da educação são fulcrais para a construção por parte dos profissionais de educação de uma prática educativa composta por atividades sustentadas, ricas e significativas, que promovam a adoção de uma postura crítica, reflexiva e indagadora face ao que proporcionam ao seu grupo de crianças.

Em educação, múltiplas são as formas de investigar, mas a PES que foi desenvolvida seguiu as linhas de orientação pertencentes à metodologia de investigação-ação. Esta pode ser entendida como “(...) uma estratégia de questionamento auto-reflexivo, sistemático e científico (...)” realizado pelos profissionais de educação por forma a melhorar a sua prática (Vieira & Moreira, 2011, p. 57).

Esta metodologia teve a sua origem nos Estados Unidos e ganhou cada vez mais dimensão e importância até aos dias de hoje (Máximo-Esteves, 2008). Bogdan & Biklen (1994), afirmam que a IA assenta na recolha de informações sistemáticas com o objetivo primordial de promover a ocorrência de mudanças sociais. Desta forma, parte-se do pressuposto de que o profissional de educação se encontra constantemente a investigar como forma de dar resposta às suas questões e de aprimorar e aperfeiçoar a sua prática, bem como o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Esta metodologia de investigação é composta por um conjunto de fases: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que interagem umas com as outras e se influenciam mutuamente, pois “(...) cada fase informa a próxima e é também informada pela fase anterior” (Moreira, 2001, p. 25). Este ciclo ajuda os profissionais de educação a gerirem o currículo da forma mais adequada ao grupo que possuem, tendo em conta qual a sua intencionalidade educativa e as finalidades que pretendem atingir.

Lewin, ao qual se deve a existência deste ciclo composto por fases no ano de 1944, destaca ainda três aspetos fundamentais que caracterizam a IA: “(...) o seu carácter participativo, o seu impulso democrático e a sua contribuição para a mudança social” (Moreira, 2001, pp. 25-26).

Na prática educativa, a observação é de extrema importância, visto que só através de uma observação direta, participativa, intencional e contínua é que foi possível conhecer os grupos de crianças da EPE e do 1.º CEB, as suas necessidades e interesses e planificar, agir e refletir acerca de toda a ação desenvolvida em tríade. Para além disto, o processo de observação permitiu, ainda, conhecer e recolher informações essenciais acerca da instituição educativa, as interações estabelecidas entre todos os intervenientes e a forma como se encontravam organizados o tempo, o espaço e os materiais. De acordo com Estrela (1994, p. 57) “(...) a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...)”. Com efeito, o par pedagógico socorreu-se de alguns instrumentos de observação essenciais à prossecução de atividades ricas e motivadoras para ambos os grupos, como a observação das reações das crianças e dos seus trabalhos, o registo manuscrito nos diários de formação e o registo fotográfico.

A par destes instrumentos, os diálogos e os documentos fornecidos pelas orientadoras cooperantes (como as informações do meio familiar dos dois grupos e sobre as crianças) revelaram-se fulcrais para a compreensão do funcionamento do meio circundante e para o desenvolvimento de competências intrínsecas ao educador de infância e professor de 1.º CEB.

Ademais, a análise de documentos como o PEA e o PAA referidos nos subcapítulos anteriores, permitiram uma recolha de dados do contexto educativo e dos seus intervenientes, bem como o contacto com os documentos orientadores da prática (OCEPE, programas e metas curriculares do 1º CEB). Estes constituíram-se como úteis e indispensáveis à planificação de atividades e auxiliaram na escolha e definição de estratégias adaptadas ao grupo de cada nível educativo.

Já a planificação permite aos profissionais “(...) antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 15). É essencial referir que todas as planificações

desenvolvidas foram, ao longo do tempo, alvo de algumas alterações e de sugestões quer da educadora, quer das supervisoras. Alterações essas que permitiram ao par pedagógico melhorar a sua prática e ter um maior conhecimento dos reais interesses e necessidades do grupo. Sublinhe-se que durante as intervenções existiu sempre a possibilidade de alterar o que se tinha previsto, conduzindo de imediato a procura por uma solução, devido a múltiplos fatores (envolvimento das crianças nas atividades, entre outras). Para além disto, a envolvimento, a partilha e o trabalho entre o par pedagógico e as orientadoras e supervisoras revelou-se fulcral para uma prática educativa transformadora e com qualidade.

A ação é um momento muito importante para os docentes, pois é neste momento que os profissionais se apercebem se o que planificaram contribui para as aprendizagens das crianças e ainda o que podem melhorar nas próximas práticas (Lopes da Silva et al, 2016). As ações desenvolvidas nos contextos ocorreram de forma gradual, sendo que na EPE começou-se por organizar uma atividade em díade e, à medida que se ia estabelecendo uma relação de segurança e bem-estar com o grupo, foram-se elaborando mais atividades em mais dias correspondentes aos interesses e necessidades que iam sendo observados. Terminou-se o percurso neste nível educativo com atividades elaboradas em colaboração com o par pedagógico e que vieram culminar o projeto construído com este grupo de crianças.

Já no 1.º CEB, a ação desenrolou-se numa lógica distinta, uma vez que se iniciou também por uma atividade com o par, mas depois foi-se evoluindo, dinamizando-se, a cada semana decorrida, um dia individual, de seguida dois dias individuais, três dias individuais e finalizando-se com três dias de atividades elaboradas em par pedagógico.

No que concerne ao processo de reflexão, Schön (1997, citado por Dorigon & Romanowski, 2008) considera que existem três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira diz respeito ao momento que ocorre durante a prática educativa, contrariamente à segunda que ocorre depois da prática educativa ocorrer. Nesta, a prática é analisada fora do contexto, por forma a compreender o que foi realizado e o que é possível reformular. Quanto à reflexão sobre a reflexão na ação caracteriza-se por ser realizada pelo profissional de educação de forma retrospectiva, dado que

este atribui significado às ações passadas (Shön, 1997, citado por Dorigon & Romanowski, 2008).

Durante a PES, antes da ação construíram-se guiões de pré-observação antes das atividades observadas. Estes permitiram refletir sobre o que se tinha planeado e sobre o que se iria colocar em prática. Estes momentos de reflexão são fundamentais no decorrer das práticas, pois um docente que não procura reanalisar sobre o que sucede na prática, age com base na rotina, aceitando as condições e imposições que outros determinam (Alarcão, 1996). Por outro lado, após a ação, a elaboração das narrativas reflexivas nos dois contextos afigurou-se fulcral, uma vez que possibilitou repensar e analisar detalhadamente as situações vivenciadas, promovendo um aprimoramento da ação nas intervenções posteriores.

Por fim, e não menos importante, o processo de avaliação constitui uma etapa essencial para a compreensão das verdadeiras aprendizagens das crianças, pois permitiu a “(...) consciência das concepções subjacentes à (...) intervenção pedagógica” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 15). Nos dois contextos, a avaliação realizou-se através da observação e análise dos trabalhos das crianças, tendo também sempre em conta o que era dito nas reuniões realizadas em tríade após as atividades desenvolvidas. Contudo, no caso do 1.º CEB, esta avaliação sustentou-se, ainda, nas grelhas de observação construídas em simultâneo com a planificação, que continham os objetivos que se pretendia que as crianças atingissem em cada área curricular. De salientar que o preenchimento destes objetivos era feito com base em indicadores de desempenho (não revela; revela pouco; revela e revela bastante).

Destarte, estas grelhas de observação constituíram-se relevantes na medida em que permitiram recolher dados sobre a evolução de cada criança (Santos et al., 2010), como contribuiu positivamente na tomada de “(...) medidas [estratégias] em tempo útil, de forma, a favorecer o progresso e a aprendizagem das crianças” (Diogo, 2010, p. 128) aquando do desenvolvimento das atividades seguintes.

Finalizado este capítulo, o seguinte pressupõe a caracterização e reflexão de algumas atividades que foram desenvolvidas e planificadas para ambos os contextos educativos.

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

“A criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (Dewey, s/a, citado por Gambôa, 2011, p. 52).

O presente capítulo visa descrever, analisar e refletir acerca de todo o percurso realizado na PES em contexto de EPE e de 1.º CEB. De entre uma panóplia de atividades realizadas em conjunto com o par pedagógico, serão apresentadas de uma forma mais aprofundada algumas das atividades, dado que é fundamental para a compreensão de toda a experiência vivida na realidade educativa, colocando-se em evidência todos os seus contributos para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e para a construção de saberes profissionais enquanto docente com um perfil duplo.

Todas as atividades expostas neste capítulo foram devidamente pensadas e planeadas em conjunto com o par pedagógico e com a educadora e professora cooperantes e caracterizaram-se, fundamentalmente, por uma aproximação à metodologia de investigação-ação, visto que foi sempre preocupação primordial o desenvolvimento de atividades que respondessem às necessidades e interesses das crianças de ambos os contextos educativos. Assim, as atividades realizadas com os grupos de crianças apresentam um fio condutor, procurando-se que fossem transversais às múltiplas áreas de conteúdo/áreas curriculares, de forma a responder à articulação e construção de saberes. Importa referir que, aquando das reflexões pós-ação, a diáde apercebeu-se, em conjunto com as orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais de algo que nunca tinha refletido: o facto de em todas as atividades se ter conseguido abranger e interligar mais áreas/domínios do que aquelas propostas inicialmente, auxiliando na construção de uma prática mais consistente e significativa ao longo do percurso.

Deste modo, este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos relativos às valências acima referidas e que o mestrado de perfil duplo requer. Serão enunciadas algumas reflexões assentes nos conteúdos e pressupostos teóricos mencionados no primeiro capítulo, e nas características dos grupos de crianças e da própria instituição caracterizados no segundo capítulo.

1. O PERCURSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Toda a prática educativa desenvolvida na EPE, sustentou-se na aprendizagem diária constante devido ao facto de nunca ter experienciado e contactado com crianças que iniciam esta etapa da educação pela primeira vez. Deste modo, assumiu-se no processo educativo, diferentes papéis que se revelaram fulcrais para a profissionalização, pois recolheu-se dados através da observação atenta do contexto educativo, da equipa educativa que o compunha e do grupo de crianças, como se assegurou em conjunto com o par pedagógico e com a educadora cooperante a dinamização de atividades, promotoras do desenvolvimento ao nível holístico das crianças.

Foi então, com base nos processos de observação, planificação, ação e reflexão, integrados na metodologia de investigação-ação, explanada no segundo capítulo, que o par pedagógico, em colaboração com a educadora cooperante, orientou todas as ações educativas, uma vez que só assim foi possível planear e adequar a prática aos interesses e necessidades do grupo de crianças, para “(...) proporcionar [-lhes] a todas e a cada uma (...) condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Para Hohmann & Weikart (2011), o docente ao ter em atenção os interesses e necessidades das crianças, ao ouvi-las, ao procurar saber o que sentem, estas ficam totalmente motivadas para concretizar uma multiplicidade de atividades, quer propostas pelo docente, quer por elas mesmas.

O desenvolvimento de atividades significativas para o grupo de crianças foi possível, ainda, pelo trabalho colaborativo referido no primeiro capítulo, tanto entre o par pedagógico, como com a educadora cooperante, uma vez que não se não deve cooperar apenas por simplesmente se cooperar, mas sim para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa (Trindade, 2002).

Ao longo da PES, o par pedagógico recorreu à metodologia de trabalho de projeto, abordada de forma sucinta no primeiro capítulo. Deste modo, procurou-se escutar as crianças, proporcionando-lhes momentos de participação ativa na tomada de decisões inerentes às suas aprendizagens, vendo-as como seres capazes e competentes, em vez de as colocar num papel de meros expectadores, pois “A criança é possuidora de uma voz própria, que

deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão.” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16). Cabe ao educador de infância proporcionar às crianças momentos de partilha de saberes e de opiniões que promovam a confiança e o florescer de amizades num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiar e enquanto elementos do grupo (Hohmann & Weikart, 2011).

A metodologia de trabalho de projeto incluiu várias fases nas quais se desenvolveram atividades, tendo em conta, conforme referido, a voz das crianças, os seus interesses e necessidades. Salientam-se, entre outras: “Dramatização da História Orelhas de Borboleta”, “O puzzle do corpo humano”, “Eu sou assim...”, “Quantos meninos e meninas somos na nossa sala?”, “O meu corpo”, “O tapete do monstro das cores”, “Os frascos do monstro das cores”, “Como me sinto?”, “O meu cartão de cidadão”, “A minha altura”, “A manta dos afetos” e “As nossas memórias em fotografias”. Contudo, apesar de este projeto ter sido desenvolvido em várias fases, conforme preconiza a metodologia de trabalho de projeto explanada no capítulo anterior, e de ter proporcionado a dinamização destas atividades com o grupo de crianças, apenas serão salientadas algumas, em virtude do espaço deste relatório. Assim, foram selecionadas as que promoveram maior impacto em termos de aprendizagens, bem como as que contribuíram para um crescimento evolutivo do par pedagógico. De salientar que em todas as atividades se procurou fazer uma articulação entre todas as áreas de conteúdo, referidas pelas OCEPE, dado essa articulação permitir o desenvolvimento holístico das crianças.

Nesta sequência, surge a primeira fase do projeto “Quem sou eu?": a definição do problema, ou seja, a formulação ou procura das questões a investigar (Vasconcelos, 2012). Esta fase surgiu de forma natural, num momento de diálogo em grande grupo, onde foi perceptível por parte do par pedagógico e da educadora cooperante a dificuldade de algumas crianças na distinção das questões de género: ser menino/a, ao nível da aparência física, no reconhecimento das diferentes partes do seu corpo, na identificação/nomeação das características físicas pessoais e na expressão das suas emoções e o reconhecimento das emoções dos outros, ou seja, na sua maioria, questões de identidade individual e grupal. O diálogo partiu de uma dúvida por parte da criança D que não tinha a certeza se era um menino ou uma menina, tal como outras questões que foram surgindo à medida que a partilha de opiniões se ia

desenrolando: “Quantos meninos e meninas somos na nossa sala?”, “De onde viemos?”, entre outras. Após este momento de diálogo, optou-se por saber quais os conhecimentos prévios acerca deste tema e as questões e dúvidas que as crianças gostariam de ver respondidas.

Sendo os pais/familiares das crianças os seus primeiros educadores, é necessário que o educador de infância perceba o que as crianças já sabem, ou seja, o conhecimento trazido de casa e/ou da creche. Algumas crianças revelaram já possuir alguns conhecimentos como, por exemplo, “Eu sei que sou menina. A mãe é uma menina e eu sou parecida com ela” (criança C) e “Eu sou um menino (criança J) e ela (criança L) é uma menina”. As crianças não são tábuas rasas quando entram no JI, cabendo ao educador promover o desenvolvimento de competências, aproveitando os seus conhecimentos e aprendizagens para a construção de outros saberes, procurando estabelecer “(...) relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

A segunda fase do projeto consiste na planificação e desenvolvimento do trabalho, realizada através de “(...) mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer (...)” (Vasconcelos, 2012, p. 15). Deste modo, foi construído com as crianças um mapa concetual sobre o que sabiam acerca de quem eram, o que gostariam de saber e o como iriam fazer para o descobrir. Este mapa foi construído numa cartolina e afixado numa das paredes da sala de atividades, dado que a atitude do educador de infância deverá ser a de facilitar o processo de desenvolvimento da linguagem e as oportunidades de comunicação (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008), relevando a criança para um papel ativo, apoiando-a no processo de aprender “(...) a escutar e a ser escutado, mas sobretudo (...) [a] descobrir que tem coisas interessantes para dizer” (Albuquerque, 2000, p. 28).

Aquando da realização deste mapa concetual, as crianças deram a sua opinião, referindo que existiam meninos e meninas na sala e que para descobrir o que queriam saber poderiam ouvir histórias, porque “Nós gostamos muito” (criança E), observando-se neste e noutros momentos o interesse demonstrado pelas crianças na escuta de histórias, quer através da utilização da voz, quer através de gestos e movimentos corporais e/ou recursos pedagógicos do

subdomínio do jogo dramático/teatro como, por exemplo, os fantoches e o uso de fantasias e acessórios colocadas à sua disposição na área da casinha. Não obstante, dado o caráter flexível pela qual se deve orientar uma planificação, por sugestão da educadora cooperante, o par pedagógico voltou à realização deste mapa num outro dia de forma a compreender se o grupo diria algo mais que gostasse de descobrir ou se mantinham os mesmos interesses. Efetivamente, voltar ao mapa conceitual uma segunda vez constituiu uma mais-valia, dado que o grupo de crianças referiu que também gostaria de saber os nomes dos pais, quanto mediam e porque é que, às vezes, estavam tristes.

A terceira fase do projeto, de acordo com Vasconcelos (2012), consiste na execução, através de experiências diretas, onde se prepara aquilo que as crianças desejam saber. É neste contexto que, atendendo aos interesses e necessidades das crianças evidenciados, quer na construção do mapa conceitual, quer no decorrer da prática educativa, que surge a “Dramatização da história Orelhas de Borboleta” na primeira observação em contexto, no período da manhã, na qual a mestrandia se caracterizou de “Mara”, personagem principal presente na obra da autoria de Luísa Aguilar com ilustrações de André Neves acima referida e dramatizou a história.

Uma vez que “(...) nas atividades de dramatização tanto o [educador] como [as crianças] são [considerados como] elementos primordiais para a sua consecução e que ambos têm um papel de relevo para o sucesso da mesma” (Gaspar, 2014, p. 15). Esta atividade serviu de motivação para o desenvolvimento de atividades direcionadas à construção da identidade das crianças e das suas características individuais, dado que conta a história da Mara, uma menina com características únicas que a definem. A visualização de um jogo dramático/teatro, por parte da criança ou brincadeiras da sua iniciativa, afigura-se importante, uma vez que “(...) através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela.” (Lopes da Silva et al., p. 51). Assim, com esta atividade, procurou-se, ainda, promover no grupo a consciencialização da diferença, a promoção do conhecimento das características físicas pessoais, bem como o desenvolvimento da comunicação entre grupo e entre pares.

Após chegarem ao JI todas as crianças e se ter realizado o acolhimento e a marcação das presenças naquele dia, sentaram-se em semicírculo, para de

seguida assistirem à dramatização, e cantar a “canção das histórias”, dado o facto de todos os momentos deverem ter sentido para elas (Lopes da Silva et al., 2016), constituindo uma rotina conhecida onde sentem segurança e bem-estar. De seguida, a mestrandia colocou os adereços necessários à realização da dramatização da história à frente do grupo de crianças. A utilização desta estratégia deveu-se, em grande parte, pela reflexão por parte da mestrandia de que, no futuro exercício da profissão, poderá encontrar-se sozinha com um grupo e terá que o fazer à sua frente e, também, por ser um grupo com três anos de idade que poderia sentir algum receio e desconforto. Isto suscitou algum entusiasmo e interesse por parte das crianças, dado que no início algumas reconheceram quem estaria por trás da caracterização, dizendo “Oh, é a educadora P! É ela! Não vês?” (criança F), e não acreditaram que fosse alguém sem ser a mestrandia. Todavia, procurou-se promover o envolvimento na dramatização da obra, garantindo não conhecer a pessoa que diziam que era e que os vinha visitar porque tinha consigo uma história muito interessante para lhes contar, sendo que o papel do educador é essencial no contacto das crianças com a literatura, criando ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita (Lopes da Silva, et al., 2016).

Durante a dramatização, o grupo permaneceu atento à história e demonstrava reações de espanto, alegria, entre outros, de acordo com os diversos momentos e situações passadas pela “Mara”. A partir de um determinado momento, as crianças já não diziam que era a mestrandia que estava a contar a história conforme ocorreu no início, mas sim a personagem, pois respondiam, por exemplo, quando era perguntado algo: “A Mara foi para casa” (criança I) ou “Não, não a Mara não tem música na barriga dela” (criança E), o que transmitiu ainda mais certezas do seu envolvimento na realização da atividade de dramatização.

Após a dramatização da história, a mestrandia procurou dialogar com as crianças acerca da personagem caracterizada e sobre a mensagem transmitida, de forma a compreender o que as crianças entenderam da mesma, bem como qual o impacto que teve para elas, sendo notório que a compreenderam porque iam interagindo e respondendo. As crianças envolveram-se e apropriaram-se de tal forma da história, dado que no período da tarde, aconteceu uma outra situação que o confirmou: a mestrandia colocou o livro da mesma à disposição das crianças na área da biblioteca e, algumas de sua livre vontade viram as

ilustrações e procuraram recontá-la, chegando até a referir todas as situações que a personagem passou:

- Mestranda P: “Então, conta-me lá esta história. Sabes de quem é esta história?”
- Criança C: “É da Mara.”
- Mestranda P: “Porquê?”
- Criança C: “Porque aqui (aponta para a ilustração presente na capa) a menina tem as orelhas grandes”
- Mestranda P: “E quem é que disse isso?”
- Criança C: “Foram os meninos (vira a página e aponta para a ilustração dos meninos). Aqui diz que a Mara é orelhuda”
- Criança I: “Aqui (aponta para a ilustração presente na página) a Mara diz que tem uma saia aos quadrados”.

Na reflexão pós-ação a supervisora institucional e a educadora cooperante consideraram a história como uma boa escolha e dramatizada com uma narrativa adequada a este grupo, uma vez que aborda questões essenciais intrínsecas à criança, como a sua identidade e os estereótipos culturais que, hoje em dia, são observáveis no que diz respeito às suas opções. Desta forma, o educador de infância deverá promover “(...) o reconhecimento das características singulares de cada criança (...) simultaneamente com a percepção do que tem em comum e do que a distingue dos outros (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 34).

Para contar uma história tem que se possuir total conhecimento da mesma, modificar a voz consoante as personagens e as suas características para que as crianças se mantenham motivadas, atentas, interessadas no que estão a ouvir e que as envolva na narrativa. A modificação do tom de voz constituiu, na opinião quer da supervisora institucional, quer da educadora cooperante, um aspeto a melhorar ao longo da prática por parte da mestranda, bem como a apropriação e construção dos recursos pedagógicos, visto que para a dramatização, a mestranda construiu recursos recorrendo a materiais não reutilizáveis (como as cartolinas EVA e o papel crepe), o que conduziu à reflexão na reunião pós-ação, da importância da utilização de materiais reutilizáveis e que facilmente se encontram à disposição do educador de infância, pois o uso de materiais

(...) reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.), para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados (...) permite[m] à

criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

Esta atividade de dramatização permitiu ao par pedagógico não só compreender que atividades e propostas das crianças poderiam ser realizadas daí para a frente, como o que negociar com elas que seria possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que se poderia continuar, ou o que estaria terminado para se passar a uma nova proposta (Lopes da Silva et al., 2016).

Conforme supramencionado anteriormente, o grupo de crianças ao construir o mapa conceitual, referiu que também gostaria de compreender e conhecer os seus próprios sentimentos/emoções, bem como as dos outros. Ao identificar, reconhecer e tomar consciência das emoções/sentimentos, leva as crianças a ter uma maior percepção e controlo, bem como a compreender o que outras estão a sentir (Franco, 2009).

É nesta sequência que surge a planificação da segunda observação decorrida numa manhã. A mestrande e o seu par encontravam-se extremamente nervosas, dado ser exigido um esforço maior da sua parte para se superarem a si próprias, para melhorarem e colmatarem dificuldades e aspetos destacados na primeira observação e também porque o par teve que realizar algumas modificações à planificação construída inicialmente, tendo em conta o *feedback* da supervisora institucional relativamente à construção e elaboração de atividades para o grupo de crianças caracterizado no segundo capítulo.

Nesta linha de pensamento, a segunda atividade observada foi dividida em dois momentos: a leitura da história “O monstro das cores” da autoria de Anna Llenas realizada pelo par pedagógico da mestrande através da utilização de um tapete com objetos manipuláveis que contava a história de um monstro que, um dia, acorda com as suas emoções todas baralhadas e necessita de ajuda para as organizar; e a atividade “Os frascos do Monstro das cores”, realizada após o lanche da manhã. Na opinião da mestrande, o grupo de crianças mostrou-se muito participativo na história e a estratégia da utilização de um tapete constituiu um elemento de motivação que garantiu o seu envolvimento, dado que à medida que iam aparecendo os monstros, com as suas emoções, estavam sempre à espera de ver qual era a cor e perceber como o monstro se sentia.

Conforme mencionado, depois das crianças lancharem, seguiu-se a atividade “Os frascos do Monstro das cores” que teve o principal propósito anteriormente mencionado, como também a promoção da identificação gradual das cores,

dado ser uma outra necessidade de aprendizagem evidenciada em vários momentos de interação com as crianças. Foi iniciada mostrando às crianças umas imagens que continham rostos humanos com diferentes emoções como, por exemplo, uma criança a chorar que representava a tristeza, outra a sorrir que representava a alegria, entre outras, para que as crianças tivessem um referencial visual e para que elas próprias quando vissem a imagem tentassem expressar essa emoção. O expressar das emoções foi notório em algumas crianças, como o R que à medida que ia mostrando as imagens, ele ia fazendo a expressão e dizia: “É assim que fico quando estou zangado”. A expressão e consciência das emoções das crianças por parte do educador de infância é igualmente importante na sua profissão, uma vez que este, através do conhecimento do que as crianças estão a sentir, consegue não só melhorar a sua prática como, para além disso, conseguir gerir muito melhor o grupo de modo a que as crianças possam sentir um bem-estar emocional, quer no ambiente educativo, quer no ambiente familiar que as rodeia:

Trabalhar emoções ajuda as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de uma forma mais positiva. Crianças que têm possibilidade de explorar e lidar com emoções (...) através de atividades específicas (...) sentir-se-ão melhor consigo próprias (...) (Portugal & Laevers, 2010, p. 122).

De seguida, procurou-se relembrar a história contada através de um jogo que pressupôs a organização das emoções que se encontravam numa caixa que a mestrandia referiu que fora deixada fora da sala de atividades pelo próprio monstro. Inicialmente, como motivação para a atividade, a mestrandia não mostrou logo o que continha a caixa, deixando as crianças dizer o que pensavam que poderia conter. As respostas foram muito diversificadas, desde “Pode ser uma bola (criança J) ou uma coruja (criança E)”, até que a mestrandia retirou de dentro da caixa sem revelar todo o seu conteúdo uma cartolina com os frascos previamente construídos em cartão que representavam cada uma das emoções do monstro da história. A partir daí, as crianças perceberam que teriam que colar algo nos frascos. Então cada criança, à vez, retirou de dentro da caixa um círculo com uma emoção e teve que identificar de entre vários frascos de cartão onde seria aquele mesmo círculo e como se sentia o monstro quando ficava daquela cor, imitando ela própria essa emoção.

Nos dias de hoje, a criação de ambientes propícios à aprendizagem através de brincadeiras e jogos lúdicos revela-se fundamental, dado que o jogo

proporciona às crianças momentos de grande prazer e satisfação e são exatamente esses momentos que a gratificam e estimulam de tal forma que quanto mais joga, maior é a sua entrega e envolvimento na vivência lúdica (Sousa, 2003).

É importante salientar que as mestrandas quiseram manter ao contar a história e no jogo de organização dos frascos, emoções como o medo e a raiva: medo, uma vez que as crianças ao longo do percurso demonstravam, por exemplo, medo de bruxas e do pai natal; e raiva porque em vários momentos algumas crianças quando estavam zangadas com um amigo apresentavam comportamentos característicos desta emoção, como bater, morder ou fechar os punhos e gritar aos ouvidos do amigo que o irritou. Daí o educador de infância deverá promover momentos destes para ajudar as crianças a resolver os seus problemas e conflitos, seja com eles próprios, seja com os outros por meios que sejam os mais adequados.

Na reunião pós-ação, alguns aspetos positivos foram elencados como o facto de mostrar as imagens dos rostos humanos que, a conselho da supervisora institucional, constituiu uma alteração à planificação elaborada, sendo considerada como uma mais-valia e que ajudou a contextualizar a atividade, bem como a surpresa relativa ao facto das crianças demonstrarem o interesse de organizar todos os frascos e ainda a preocupação por parte da mestranda na utilização de material reutilizável.

Não obstante, um aspeto menos positivo que foi realçado pela supervisora institucional e que, efetivamente, a mestranda veio a refletir a sua veracidade, foi o facto da caixa que continha os círculos das emoções não estar forrada, uma vez que esta continha um desenho de uma coruja e quando se perguntou o que poderia ter, começaram a referir primeiramente este desenho, não sendo este, o objetivo de mostrar a caixa, mas sim de que chegassem à organização das emoções.

Por fim, torna-se pertinente referir a quarta fase e última fase do projeto, que consistiu na divulgação do mesmo, por forma a promover a “(...) socialização do saber (...)” (Vasconcelos, 2012, p. 17). Antes de divulgar propriamente o projeto, realizou-se com o grupo de crianças a atividade “As nossas memórias em fotografias” onde as crianças retiravam de dentro de uma caixa várias fotografias que continham todas as atividades realizadas na sequência do projeto. À medida que retiravam uma fotografia de dentro da caixa, iam dizendo

quais eram as atividades e iam dividindo-as por diferentes tecidos que viriam a formar um tapete que acabou por ser exposto numa das paredes do átrio da instituição educativa para que os pais e as crianças de outras salas pudessem ter contacto.

Esta atividade foi bastante significativa e constituiu um momento de alegria, quer para as crianças, quer para a tríade, uma vez que foi perceptível a motivação das mesmas e que, efetivamente, foram múltiplos os momentos de aprendizagem ao recordar o que tinha sido feito: “Nesta [fotografia] é a Mara. Ela veio cá contar a sua história” (criança C); “A Mara era aquela que tinha a meia estragada” (criança L) e “Este era o monstro das cores” (criança M). Recordar o que foi realizado com e para as crianças “(...) pode ser um dos mais compensadores [períodos] da rotina diária, tanto para as crianças como para os adultos. A chave do sucesso está em abordar o período de recordar tendo em consideração os princípios da aprendizagem activa” (Brickman & Taylor, 1991, p. 129).

Na perspetiva da mestrandia, conseguiu-se atingir os objetivos que foram propostos para a realização do projeto, favorecendo e beneficiando das potencialidades em articular todas as áreas, de forma significativa, rica e contextualizada. O envolvimento das crianças no decorrer do projeto foi notório, demonstrando-se fascinados com o que fizeram quando viram todas as fotografias na atividade final de divulgação e quando mostraram aos pais/familiares o tapete que estava exposto no átrio, observando-se que sabiam o porquê que tinham feito determinada atividade e que a sabiam explicar, compreendendo-se a dimensão e o impacto que teve este projeto no seu desenvolvimento ao nível pessoal, social e cognitivo. É de salientar que o desenvolvimento deste projeto, conforme referido anteriormente, considerou a voz da criança como “(...) uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica (...) capaz de coparticipar na sua aprendizagem (Gâmbua, 2011, p. 72).

Para além das atividades que foram mencionadas como parte integrante do projeto “Quem sou eu?”, destacam-se outras atividades tidas como bastante significativas para a aprendizagem das crianças, sendo, por isso, de extrema importância, referi-las e refletir acerca das mesmas. Conforme referido no capítulo anterior, durante a PES, foi possível observar que as crianças, quer em atividades de jogo espontâneo, quer pelas propostas, utilizavam os sentidos para

contactarem e conhecerem o que as rodeava, bem como que a realização de atividades de expressão artística, como desenhos, pinturas, rasgagens e colagens constituía um elemento bastante apreciado pelo grupo de crianças. Desta forma, procurou-se realizar atividades neste âmbito, dado que para conhecerem determinado objeto, as crianças necessitam de o observar, tocar, cheirar, ouvir e até mesmo provar. Surge, assim, neste contexto, a atividade “Vamos pintar com as mãos” que consistiu na confecção de digitinta para as crianças sentirem e manipularem.

A digitinta, mais conhecida por ser uma pintura que pode ser feita com recurso ao nosso corpo, sendo utilizada para pintar mais com as mãos ou pés, constituindo uma experiência sensorial, oferece às crianças oportunidades de expressão inigualável, pois através dela as crianças têm contacto direto com o meio circundante (Spodek & Saracho, 1998). Na mesma linha de pensamento, Carvalho (2005) afirma que a educação sensorial é percebida de uma forma global e integradora, em que a criança procura o conhecimento do mundo, das pessoas e dos objetos através do seu corpo e dos órgãos dos sentidos. Não obstante, este conhecimento não deve ser somente associado aos cinco sentidos externos, mas antes, aos sentidos internos, como por exemplo, a dor, possibilitando experiências e vivências capazes de promoverem o desenvolvimento cognitivo, físico e motor, social e emocional da criança.

Antes de passar propriamente à atividade, dialogou-se com o grupo acerca do que era preciso para pintar, ao que a maior parte referiu os lápis de cor e os pincéis. De seguida, perguntou-se se era possível pintar-se com as mãos, ao que o grupo também disse que sim e que gostaria de experimentar. Deste modo, o par pedagógico mostrou como a digitinta era confeccionada, procurando ter em atenção a utilização de corantes alimentares em vez de tintas, visto ser a primeira vez que as crianças iriam experimentar e poderiam querer colocar na boca para ver como seria a sensação. Depois de confeccionada a digitinta, seguiu-se o momento de perceber se poderiam todas as crianças fazer ao mesmo tempo, ao que, na sua maioria, bastante motivadas e interessadas, queria participar. Para ajudar a resolver essa situação, a educadora cooperante, nesse momento, interveio e mostrou quantos aventais existiam na sala, ao que as crianças compreenderam que só poderiam pintar dois de cada vez. É de realçar que o grupo realizou esta atividade de digitinta em duas mesas e que a digitinta se

encontrava numa bacia e ia sendo espalhada à medida que as crianças demonstravam interesse em manipular.

As suas reações à digitinta foram impressionantes, daí a mestrande considerar que esta atividade foi uma das que teve maior importância para o grupo, sendo que para alguns não lhes foi nada complicado colocarem logo a mão toda e começar a explorar mas para outras foi, como por exemplo, para a criança D, ao que para se transmitir segurança e confiança a essas crianças, aquando o momento de experimentação, colocaram-se as mãos junto da mão dessa criança e fez-se em conjunto digitinta, uma vez que um educador de infância deverá apoiar não só as atividades escolhidas pelas crianças, como também a realização das que propõe, estimulando quem tem mais dificuldades (Lopes da Silva et al., 2016).

No final, perguntou-se o que cada criança sentiu ao pintar com as mãos, obtendo várias respostas, desde “Parecia açúcar e estava fria!” (criança L) a “Fiz a palhinha do meu iogurte de morango que é o que eu mais gosto” (criança E).

Na reunião pós-ação, realizada em tríade, considerou-se que foi importante mostrar às crianças como era feita a digitinta; que para as duas primeiras ficou um pouco líquida e que é importante serem as que fizeram aquela pintura as primeiras a ver como ficou, pois o contacto com experiências científicas fomenta nas crianças a capacidade de observar, o desejo de experimentar e a curiosidade em descobrir (Lopes da Silva, et al., 2016).

Para além da atividade da digitinta, foram realizadas mais duas atividades sensoriais: “O que sentem as minhas mãos?” e “O que sentem os meus pés?”, sendo que a esta última será dada maior ênfase neste relatório.

Esta atividade consistiu em cada criança, à vez, sentir com os seus pés vários objetos que já tinham sentido com as mãos e outros novos (como o algodão, conchas, entre outros) e dizer como eram, uma vez que sentir, manipular e tocar em objetos tanto conhecidos como desconhecidos, constitui uma experiência e uma oportunidade de aprendizagem que ampliam a expressão espontânea das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Como aspetos positivos, observou-se que esta foi bastante significativa para as crianças, sendo que algumas ao início, conforme aconteceu na digitinta, não quiseram experimentar, mas depois de terem visto os amigos a fazerem, manifestaram o interesse em participar e que se verificou que estavam, efetivamente, motivados, interessados e envolvidos a sentir os objetos.

Nesta sequência, torna-se pertinente após explanadas e refletidas as atividades com maior relevância para o grupo de crianças, referir que os processos de observação, planificação, ação e reflexão antes, durante e após todas as ações realizadas, permitiu não só promover este tipo de atividades do interesse e necessidade do grupo de crianças, como também considerar a educação como sendo um processo que deverá ser composto por uma reflexão crítica constante, por diálogo entre toda a equipa educativa e uma ação contextualizada (Ribeiro, 2016). Deste modo, a mestrandia considera que todas as ações desenvolvidas em conjunto com o par pedagógico e com a educadora cooperante foram bastante significativas, entusiasmantes e desafiantes, uma vez que se procurou ter um papel de “guia” nas aprendizagens das crianças, centrando o processo de ensino e aprendizagem mais “(...) na criança do que no conteúdo (...) pressupondo assim uma criança cada vez mais autónoma e mais capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Marques, 2016, p. 5).

Realce-se que, para além das atividades que foram refletidas no presente capítulo e todas as outras, foram proporcionados inúmeros momentos ao grupo de crianças para brincarem de forma livre e espontânea, quer no espaço exterior, quer nas áreas de interesse presentes na sala de atividades referidas no capítulo anterior, onde tanto o par pedagógico como a educadora cooperante apenas apoiou as suas brincadeiras, num clima de interação onde se procurou estabelecer “(...) as bases para relações autênticas que permitem que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 83). Conforme referido no primeiro e segundo capítulos, brincar “(...) desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais e... sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz” (Piers & Landau, 1980, citado por Moyles, 2002, p. 21), ou seja, brincar ajuda a aprender, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas em interação com todas as crianças e com o educador, colocando à sua disposição um conjunto de “(...) materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade (...) [e a] oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

A construção do Eu profissional decorreu ao longo de todo o percurso vivido na EPE, quer nos momentos antes da ação, quer durante ou após a ação, auxiliados pela reflexão conjunta da educadora cooperante com o par pedagógico, bem como com a supervisora institucional, nas reuniões que foram

realizadas após as observações em contexto e nas orientações. Estas reuniões e outros momentos, como os *feedbacks* que foram sendo dados pelas duas docentes, contribuíram, para todas as aprendizagens desenvolvidas por parte da mestranda, bem como auxiliaram todo o trabalho colaborativo realizado pelo par, que foi sempre uma constante, sendo a cooperação e colaboração entre todos os intervenientes considerada um alicerce para uma boa prática educativa. A importância do trabalho colaborativo é reforçada por Ward & Darling (1996) citados por Lima (2002) ao referir que a colaboração é uma das formas mais importantes de revitalizar a prática profissional docente.

Toda a partilha de conhecimentos, informações e experiências partilhadas pela educadora cooperante e supervisora institucional, permitirão à mestranda conceber práticas sustentadas e assentes nos pressupostos teóricos com que foi contactando ao longo do seu percurso académico e formativo, como também proporcionar experiências fundamentadas, ricas e significativas a cada grupo que terá, tendo sempre em conta as particularidades e características de cada um. Ambas as profissionais alertaram para a importância de aprender para além da formação inicial, pois aprender ao “(...) longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão (...)” (Nóvoa, 2007, p. 9).

A elaboração de alguns documentos construídos ao longo da PES afigurou-se essencial, como o diário de formação e as narrativas individuais reflexivas, uma vez que ao serem elaborados em simultâneo com a prática permitiram refletir sobre o que se fez e o que se ia suceder, como também para a melhoria constante da sua prática. Tal como referido por Holly (1991, citado por Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 107) “estes registos permitirão, guardar experiências vividas e dar uma perspectiva diacrónica das mesmas, de modo a que se possam tirar conclusões sobre a evolução e desenvolvimento do [educador] nas suas dimensões pessoal e profissional”.

Poder-se-á referir que todo o projeto desenvolvido e todas as outras atividades realizadas em paralelo com o grupo marcaram de forma muito positiva o trajeto da mestranda e que deixaram, para além de um sentimento de alegria por o ter percorrido, uma sensação de saudade, dado o tempo de estágio na EPE passar demasiado rápido.

Em suma, a mestranda considera que através da prática desenvolvida em contexto de EPE, conseguiu evoluir tanto a nível profissional como a nível pessoal, onde procurou utilizar estratégias, metodologias e recursos

pedagógicos lúdicos e atrativos que respondessem às necessidades e interesses observados por si e pelo seu par pedagógico. Não obstante, importa referir que tudo o que foi supramencionado, contribuiu para a construção do perfil profissional da mestranda, mas, conforme referido no primeiro capítulo, é essencial que o educador de infância esteja sempre em constante formação para assim melhorar a sua prática, procurando renovar de forma contínua os seus conhecimentos, pois estes encontram-se constantemente a sofrer alterações, sendo, por isso, essencial, a sua renovação e, conseqüentemente, a sua melhoria.

Finalizada a reflexão do percurso traçado na EPE, enquanto mestranda habilitada para um perfil duplo, reveste-se de extrema importância fazer uma reflexão do percurso vivido no outro contexto educativo: o 1.º CEB.

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

Este subcapítulo surge com o propósito principal de realizar uma análise reflexiva do percurso formativo percorrido na PES em contexto do 1.º CEB, uma vez que tal como afirmam Oliveira & Serrazina (2002) o professor deve refletir, indagar e problematizar criticamente a sua prática com vista à promoção da melhoria do processo educativo.

Nesta sequência, à semelhança da EPE considerou-se pertinente, desde a entrada no contexto, o estabelecimento de laços afetivos com as crianças, pois um bom professor deve ser entendido como aquele que é “(...) capaz de estabelecer uma boa relação com os alunos e contribuir para a criação de um meio aceite e facilitador do desenvolvimento pessoal” (Arends, 2008, p. 9). Pelo exposto, logo nas primeiras semanas, procurou-se participar ativamente nas atividades desenvolvidas pela professora cooperante, auxiliando-a sempre que necessário, assim como às crianças.

Para além da participação ativa, a prática pautou-se pelo conhecimento minucioso dos interesses e necessidades do grupo, bem como do contexto envolvente, uma vez que observar, conforme evidenciado no segundo capítulo, é um pilar basilar para o professor planificar práticas coerentes, ricas e

significativas. Estrela (1994) corrobora esta importância do ato de observar ao referir que permite ao professor caracterizar fenómenos e situações pedagógicas com as quais será confrontado, auxiliando-o na identificação das principais variáveis em jogo e à análise das intervenções necessárias, de modo a que as estratégias escolhidas sejam as mais adequadas à prossecução dos objetivos estabelecidos.

Ao observarem-se e escutarem-se os interesses e necessidades deste grupo, já evidenciados no capítulo anterior, emergiu o projeto de intervenção “Escutar, contar e ler é o que faz aprender!”. Este teve como principais objetivos motivar para a leitura e consciencializar para a importância de ler, bem como fomentar o gosto e o prazer por obras literárias. Tal como preconiza Inês Sim-Sim (2009), o contacto das crianças com obras literárias desde cedo é deveras essencial, dado que promove a convivência com mensagens, palavras e letras. Também Ribeiro & Oliveira, (2002, p. 15) referem que esse contacto “(...) aumenta as probabilidades de as transformar [às crianças] em “bons leitores” e redatores”. Quem corrobora estas opiniões é Baleiras, Almeida, Simões & Palma (1995, p. 14) ao referir que o gosto por ler “(...) funda-se na prática quotidiana, desenvolve-se na prática quotidiana (...) [constituindo-se] um conjunto de atitudes a fazer nascer na criança a partir de estratégias pedagógicas”.

De salientar que este projeto envolveu não só a exploração de diferentes obras literárias todas as semanas por parte do par pedagógico, como contou com a participação de alguns familiares das crianças através da sua vinda à escola para o conto de histórias, dado que segundo Rebelo (1996, p. 83) “(...) chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças”.

Todas as atividades planificadas e desenvolvidas pelo par pedagógico englobaram três momentos distintos, frequentemente articulados entre si: a motivação, o desenvolvimento e a consolidação. Esta estruturação, de acordo com Sousa & Cardoso (2011, p. 35) permite ao professor “(...) estruturar o ensino de forma sistemática e, ao mesmo, tempo, flexível, favorecendo a construção de saber e saber fazer por parte dos alunos”.

Assim sendo, segundo Puentes (2010, p. 9), o professor não deverá dar início à sua aula sem antes procurar “(...) estimular [/motivar] ou aguçar o interesse do aluno para o (...) conteúdo que será tratado naquele dia ou naquele horário”.

De acordo com Alcará & Guimarães (2007), um aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, mostrando-se envolvido com o processo de aprendizagem, envolve-se nas tarefas com entusiasmo e demonstra disposição para novos desafios. Após este momento de motivação segue-se o desenvolvimento, onde se espera que as crianças percecionem os objetos e fenómenos ligados à temática/conteúdo em estudo, formem conceitos e desenvolvam as capacidades cognoscitivas de observação, imaginação e de raciocínio (Puentes, 2010), seja através de recursos pertencentes às TIC, ou de recursos didáticos físicos e manipuláveis.

No que concerne ao momento de consolidação poder-se-á referir que através deste as crianças organizam e aprimoram os seus conhecimentos, habilidades e hábitos adquiridos na etapa anterior (desenvolvimento), como forma de orientação em situações concretas de estudo e de vida (idem, 2010).

Explanada a sequência através da qual foram elaboradas as aulas importa, em conformidade com o número de páginas estipulado para este relatório, realizar uma abordagem reflexiva a algumas atividades planificadas que se revelaram de maior impacto na aprendizagem do grupo em questão.

De sublinhar que em todas as atividades construídas durante o percurso atentou-se, conforme suprarreferido nos capítulos anteriores, à voz da criança. Como afirma Marchão (2012) escutar a criança é uma capacidade que o professor deverá ter, devendo a sua voz ocupar grande parte do tempo na sala de aula e assumir um estatuto principal, daí serem integrados excertos de diálogos tidos com as crianças, reveladores quer do seu papel ativo, quer do impacto na sua aprendizagem.

Por conseguinte, expõem-se algumas atividades articuladas num dia, maioritariamente, entre a área curricular de Português e de Estudo do Meio que possuíam como objetivo abordar a temática das plantas através da exploração de um excerto da história “A Flor vai ver o mar” de Alves Redol. Esta articulação de saberes entre diferentes áreas curriculares é fulcral, visto que consiste numa melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais das crianças (Vaideanu, 2006).

Em consonância com o supramencionado, a aula iniciou-se com a atividade “Observa!” que consistiu na projeção de uma imagem presente no manual de Estudo do Meio com o intuito de se descobrir a existência de plantas. Através da projeção, pretendia-se que as crianças viessem ao quadro rodear as plantas que

iam descobrindo e escrevessem o seu nome, ao mesmo tempo que iam registando no seu manual. Deste modo, procurou-se fazer uso das TIC, pois tal como refere Estanqueiro, um professor utiliza (2010, p. 37), “(...) recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens”. Não obstante, também se procurou utilizar em simultâneo o manual, dado o seu uso se revestir de extrema importância conforme é referido nos capítulos anteriores, mas de uma forma diferente e motivadora.

A motivação das crianças foi verificável através do número de solicitações para virem ao quadro e do gosto com que registavam os nomes das plantas proporcionando-lhes um momento de “(...) manipulação da linguagem [escrita] numa dinâmica de prazer” (Azevedo, 2000, p. 52).

Visualizada a imagem e o registo das plantas presentes procedeu-se, no âmbito do desenvolvimento da compreensão leitora, à execução dos três momentos de leitura, aludidos por Sequeira (1999): “antes da leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura”, utilizando-se estratégias específicas em cada um deles.

Neste contexto, como estratégia de pré-leitura, o grupo de crianças visualizou os elementos paratextuais (em particular a capa da obra), com recurso ao *LightsOut!*, uma ferramenta *online* proveniente do *classtools.net* que contém uma lanterna que vai revelando a imagem escolhida aos poucos à medida que se vai movimentando. Pretendia-se, assim, que cada criança identificasse as diferentes partes da capa (título, autor, editora) e revelasse os seus conhecimentos prévios. Ativar estes conhecimentos em prol da aprendizagem servem de estímulo a novas aprendizagens que resultarão noutras mais significativas (Alonso, 1996).

Este momento de pré-leitura foi deveras motivador, dado todas as crianças dialogarem entre si e se encontrarem empenhadas a procurar as letras que compunham o título da obra, mesmo não sendo as que se encontravam no computador: “A, vai mais para a esquerda porque estava lá a letra “m”!” (criança G); “D, estava ali a palavra Flor!” (criança L).

Encontrado o título da obra e as personagens contidas na capa, procedeu-se à sua leitura em voz alta, apoiada pela visualização das ilustrações inseridas numa apresentação em *PowerPoint*. Mesmo antes de se referir que se iria contar a história com recurso às ilustrações, já as crianças o tinham perguntado: “Professora, ao contares a história vais mostrar as imagens? Eu gostava de ver”

(criança A); “Ver as imagens ajuda-nos a perceber a história” (criança M). O entusiasmo em escutar a história através desta forma foi tal que, durante a leitura acompanhada da passagem da apresentação, ouviam-se exclamações das crianças ao verem as ilustrações, assim como após contá-la, voltaram a solicitar que as mostrasse novamente, repetindo-se o processo.

Depois da leitura em voz alta, foi dada a oportunidade às crianças de lerem, tendo em vista não só os objetivos do projeto de intervenção referido anteriormente, como promover-se o contacto e o treino progressivo da leitura deste grupo de crianças. Esta opinião é apoiada por Santos (2000), pois refere que ler é um meio privilegiado de se ter acesso ao saber teórico e prático e de se conquistar autonomia na aprendizagem.

De seguida, a atividade de pós-leitura englobou dois momentos: a utilização de uma nuvem de palavras construída com recurso ao *wordart* composta por palavras que davam resposta a algumas perguntas orientadoras e a realização de uma pequena ficha de trabalho relacionada com a história narrada. Ambos foram reveladores da importância de se aprender em grande grupo e de se diversificar estratégias de interpretação, ao invés de atividades rotineiras que conduzem as crianças à desmotivação e ao desinteresse pela área curricular de Português.

Após o intervalo, destaca-se a atividade “Como são constituídas as plantas?” que consistiu, primeiramente, na descoberta desta questão orientadora através do tradicional jogo da forca. Este jogo, apesar de ser conhecido pelas crianças, constituiu uma estratégia desafiante, motivadora e promotora de aprendizagem, conforme comprovado pelo interesse e empenho com que as crianças procuravam pensar nas letras em falta: “Naquela palavra está um “s” e um “a” com um til. Acho que a seguir falta a letra “o”. Assim, lemos são” (criança T); “Ali falta a letra “o” disfarçada de “u”. Escrevemos com “o” mas lemos “u”” (criança S).

Descoberta a questão orientadora, as crianças organizaram-se em grupos de cinco elementos com recurso ao *Fruitmachine* do *classtools.net*, uma espécie de roleta que vai selecionando os nomes das crianças. Pretendia-se que, em grupo e através de uma lupa, observassem e discutissem a composição da planta, partilhando ideias e o material, dado que trabalhar em grupo promove a “(...) motivação do aluno na aquisição de saberes (...) e permite que estes partilhem

ideias/opiniões/interesses e mobilizem as suas vivências” (Pereira, Cardoso & Rocha 2015, p. 227).

Nesta linha, ao longo da atividade verificou-se que os objetivos foram atingidos, uma vez que as crianças se encontravam entusiasmadas e empenhadas, pois iam registando tudo o que descobriam no “guião do explorador”, ficha de registo disponibilizada a cada criança. Também partilhavam o material sem problema e iam dialogando entre si sempre que descobriam algo: “Olha M, eu descobri que esta planta tem um caule” (criança A); “J, esta planta tem morangos e eles saem das flores” (criança T).

Além disso, também era pretendido observar o discurso oral de cada criança através da apresentação à turma sobre o que descobriram, pois promover a oralidade constitui uma oportunidade para “(...) desenvolver duas competências (...) necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar. Aprende-se a escutar, escutando. Aprende-se a falar, falando” (Estanqueiro, p. 40). Com efeito, aquando da apresentação de cada grupo sobre as suas descobertas foram ditos inúmeros factos interessantes onde se verificaram as valiosas aprendizagens realizadas pelas crianças: “O morango sai da terra e vem todo sujo. Por isso é que temos que os lavar muito bem para os comer” (criança R); “Eu consegui descobrir que esta planta tem uma raiz e produz morangos” (criança A); “O caule do morango tem pelo e eles crescem (criança M)”.

Efetivamente, incluir atividades experimentais na sala de aula e com este grupo de crianças em particular assumiu-se como uma prática essencial, visto que lhes permitiu não só observar, discutir e aprofundar conhecimentos por si próprias. Esta inclusão de atividades experimentais é explanada por Martins et al (2007, p. 19) quando reconhece que a educação em ciências fornece às crianças a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que se afiguram úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano. De referir que este aprofundamento de conhecimentos foi ainda verificável no terminar da atividade ao se realizar uma ficha cujo objetivo era escrever as diferentes partes que compõem a planta e a respetiva correção.

Uma outra prática a ser alvo de análise foi o recurso à dramatização para contar a história “O Zbiriguidófilo e outras histórias”, de Pitum Keil do Amaral subdividida em dois dias, uma vez que nesse momento se observou a importância que este grupo confere à área de Expressão e Educação Dramática. No prelúdio da atividade as crianças ficaram reticentes e desconfiadas de que o

menino que tinha o Zbiriguidófilo era a professora, mas a partir de um certo momento, esta desconfiança desapareceu, tal era o interesse com que ouviam a história e interagiam com a personagem: “O menino não é a professora! De manhã, a professora não trazia uma camisa e o menino traz.” (criança D); “O menino disse que tinha oito anos. A professora quando se apresentou disse que era mais velha” (criança E).

Conforme nos diz Aguilar (2012, p. 3), dramatizar em sala de aula constitui uma atividade fulcral que deveria ser realizada mais vezes, visto que dessa forma o professor pode “(...) variar sua metodologia e surpreender os alunos (...) já que a natureza lúdica e atrativa [da dramatização] tende a causar maior motivação nos alunos”.

Ainda nesta linha, dá-se ênfase a outras duas atividades integradas nesta planificação. A primeira intitulou-se por “O que poderá ser um Zbiriguidófilo e o que não poderá ser?” e, tal como o nome da atividade indica, pressupôs-se apelar à criatividade e à imaginação das crianças através da construção de um mapa conceitual (ou seja, um mapa de ideias) com recurso ao *mindmeister.com*. Esta aplicação *online* é bastante intuitiva e deu a oportunidade às crianças de inserir os dados no computador, ao mesmo tempo que organizavam a informação. Assim, uma criança iria escrever a sua ideia ao computador e as restantes iam escrevendo no mapa conceitual disponibilizado.

Nesta perspetiva, este momento foi essencial na medida em que tornou possível identificar as diferentes ideias do grupo e auxiliá-lo na construção e organização das mesmas, tal como promoveu aprendizagens relativas ao treino progressivo quer da leitura, quer da escrita de um modo diferente. Também através desta estratégia, incentivou-se as crianças a serem as próprias produtoras de conhecimentos e saberes no seu processo de ensino e aprendizagem, ao invés de apenas serem relegadas para um papel passivo, favorecendo-se a perspetiva construtivista, aclarada no primeiro capítulo.

Como segunda atividade salienta-se a construção do Zbiriguidófilo em plasticina. Esta tinha como objetivo fundamental, para além do desenvolvimento da motricidade fina, levar as crianças a sonhar, imaginar e transgredir a sua própria realidade (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) ao idealizarem como seria o Zbiriguidófilo e a construí-lo, uma vez que nunca é mostrado na dramatização.

A reação a esta proposta educativa foi bastante positiva, levando a considerar-se que a integração de atividades desta expressão é importante, pois “(...) preconiza a construção de conhecimento, através de um processo ensino-aprendizagem mediado por recursos expressivos que leva [a criança] a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento” (Ferraz, 2011, p. 44)

Após os dois dias de intervenção, seguiu-se a planificação do percurso didático de três dias de atividades de onde sobressai, no primeiro dia, uma atividade do período da tarde que deu continuidade ao abordado da parte da manhã: o grupo consonântico “az, ez, iz, oz, uz”.

Esta atividade designava-se por “Jogo da Estátua com az, ez, iz, oz, uz” e consistia na colocação de uma música e, quando se parasse, dir-se-ia uma palavra aleatória. Caso essa palavra contivesse “az, ez, iz, oz, uz”, as crianças teriam que parar e caso não contivesse teriam que continuar a movimentar-se. Deste modo, era pretendido proporcionar às crianças aprendizagens significativas através do jogo lúdico, pois tal como afirma Tezani (2004, p. 6), o jogo constitui-se “(...) essencial como recurso pedagógico, pois, no brincar, a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e as experiências (...)”. Verificou-se que, efetivamente, a ida ao espaço exterior se revelou eficaz à aprendizagem e ao envolvimento das crianças deste grupo consonântico, dado ser um hábito pouco frequente em tempo de atividades letivas.

Ainda na mesma linha, compreendeu-se que não só é possível coadjuvar e articular áreas tão distintas como o Português e a Expressão e Educação-Motora e a valorização que o professor de 1.º CEB deverá conferir a esta expressão. Além disso, foi perceptível o impacto positivo desta atividade nas crianças quando questionadas se gostaram: “É bomirmos aprender português para o recreio!” (criança M); “Estamos a jogar ao mesmo tempo que aprendemos palavras com “az, ez, iz, oz, uz”” (criança T).

De seguida, evidencia-se a primeira observação em contexto educativo, incluída no segundo dos três dias individuais. Neste dia, procurou-se como principal objetivo corresponder à necessidade do A relativa à escuta de histórias de diferentes formas, comprovada através do seguinte diálogo tido com a criança:

- Criança A: “Professora, posso pedir-te uma coisa?”
- Mestranda P: “Claro, A! Diz!”

- Criança A: “Professora, eu gostava de ouvir uma história com palavras!”
- Mestranda P: “Como assim, A?”
- Criança A: “Não sei, de diferentes formas. Eu gostava!”.

Nesta linha de pensamento, após a entrada de todas as crianças na sala, estas aperceberam-se da existência de um nariz gigante, pertencente à personagem da história que iria ser contada, colocado na porta de entrada. Seguiu-se, então, um momento de diálogo sobre de quem seria aquele nariz e porque estaria ali, culminando-se em ideias muito criativas: “Pode ser de um gigante (criança A)”;

“Ou do menino do Zbiriguidófilo da semana passada” (criança G); “O nariz veio contra a porta” (criança T); “O nariz veio para cheirar” (A). Esta estratégia constituiu uma motivação que fez aumentar o interesse e a curiosidade nas crianças acerca da história que se levava naquele dia, ao mesmo tempo que se procurou fazer previsões e antecipar o seu conteúdo.

Numa segunda fase, como desenvolvimento, utilizou-se o “Estendal de histórias” para contar a história “A grande fábrica de palavras”, da autoria de Agnès Lestrade. Este estendal consistiu na utilização de molas e ilustrações das personagens em ponto grande. Ao contar a história, foi bastante visível que as crianças estavam envolvidas a escutar, até pela sua expressão facial aquando da retirada e/ou colocação de uma ilustração. Este envolvimento das crianças demonstra que, indiscutivelmente, a diversificação de estratégias no conto de histórias tem influência direta no interesse e entusiasmo com que são escutadas, bem como no entendimento do texto que está a ser narrado. Albuquerque (2000) defende esta conceção ao mencionar que quando são utilizados única e exclusivamente os livros como meio de narração, estar-se-á a limitar a imaginação e a criatividade, na medida em que os cenários e o retrato das personagens são logo descritos e mostrados.

Posteriormente, realizou-se o jogo “Quem escutou bem a história?”, construído em *PowerPoint*. Este era composto por nove questões de escolha múltipla relacionadas com a história, em que as crianças tinham que consoante a resposta que considerassem como certa, levantar o braço. Dado que a “(...) leitura alarga o conhecimento que o leitor [/a criança] tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos” (Inês Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007, p. 8), procurou-se no desenrolar da atividade dar oportunidade de serem as próprias crianças a ler o que era perguntado. Ao utilizar-se esta estratégia, observou-se o interesse por este tipo de jogos e que, pela maioria das respostas

certas, as crianças compreenderam bem o conteúdo narrado, o que constituiu um momento de realização pessoal e a certeza da prática de atividades correspondentes aos interesses e necessidades deste grupo.

Já como momento de consolidação, propôs-se às crianças a realização de um acróstico com a palavra “fábrica”, dando-lhes oportunidade de responder e escrever quer numa ficha entregue previamente, quer no quadro de giz. De destacar que este acróstico não só promoveu o progressivo domínio da leitura e escrita, como a correspondência entre fonema-grafema, uma vez que o professor deverá preocupar-se em despertar a consciência de que oralidade e escrita são dois sistemas autónomos, mas que possuem relações entre si (Duarte & Freitas, 2000).

Na reunião pós-ação foram destacados muitos aspetos positivos pela orientadora e supervisora cooperantes: a postura corporal adotada, como por exemplo, o chamar à atenção da forma incorreta como algumas crianças se sentavam na cadeira e a colocação da voz, visto esta constituir um instrumento poderoso que ajuda a obter a atenção do aluno e a envolvê-lo na produção de conhecimento (Servilha, 2000, citado por Defina-Iqueda, 2006); a interação positiva estabelecida com o grupo, procurando que todos participassem de forma ativa, mesmo as menos participativas e mais tímidas, uma vez que também é necessário que sejam estimuladas e desafiadas. Também a atitude exímia de contador, observável através do envolvimento das crianças na escuta da mesma.

Outros aspetos positivos prenderam-se com a gestão eficaz do grupo (levantar o braço para falar e participar um de cada vez) e a utilização de recursos criativos (como as ilustrações a cores e o jogo para interpretação). Além disto, também foi destacado como positivo o facto de sempre que as crianças acertavam, ou até mesmo quando era dado algum tipo de auxílio, procurava-se elogiar as crianças: “Os bons professores (...) não poupam elogios. (...) um bom elogio (concreto, oportuno e sincero) ajuda a aprender mais e melhor” (Estanqueiro, 2010, p. 24).

Como aspetos menos positivos e a melhorar, foram realçados por parte da orientadora e supervisora cooperante o demasiado tempo de exposição oral, podendo ao longo do percurso ter-se colocado uma ficha de registo para aumentar o período de concentração, pois as crianças começaram a ficar um pouco distraídas e com um ritmo de excitação elevado. Tal como menciona

Perrenoud (2002), cabe ao professor, nestas alturas, procurar refletir na ação e adequar a sua prática, através do questionamento sobre o que está a acontecer, o que poderá acontecer, o que é necessário fazer e qual a melhor tática a adotar. Não obstante, do ponto de vista da orientadora e supervisora, este aspeto a ser melhorado vem com a prática e a experiência em contexto educativo, pois durante a ação torna-se difícil refletir, nomeadamente para um professor que se encontra numa fase de iniciação à prática profissional.

Depois desta primeira observação, o grupo de crianças manifestou um outro interesse há muito escondido ao qual o par pedagógico procurou corresponder na planificação elaborada em conjunto: o desejo de realizar atividades com a EPE. Neste sentido, surge no primeiro dia em díade a atividade de articulação “A partilha de sonhos” com uma sala de atividades de EPE, de forma a promover a transição entre níveis educativos, como também favorecer a partilha, a interação e entreajuda entre crianças de diferentes idades. Esta atividade iniciou-se com a ida das crianças do 1.º CEB à sala da EPE para, em conjunto com esse grupo, ouvirem uma mensagem deixada por um *avatar* de um pássaro e escutarem a história de António Torrado “Há coisas assim...”, cuja personagem era uma árvore triste que sonhava encher-se de flores e pássaros e que, no final, concretizou esse mesmo sonho.

Posteriormente à leitura da história feita com recurso a uma árvore pintada em cartão, organizaram-se os grupos em pares (uma criança do 1.º CEB com uma criança da EPE). A cada grupo foi lançado o desafio de fazerem o registo escrito e pictórico dos seus sonhos, enquanto que os restantes decoravam uma casa em madeira construída para os pássaros que seria colocada posteriormente numa árvore no espaço exterior. A realização desta articulação revelou-se fulcral, tal foi o interesse e prazer demonstrado por ambos os grupos de crianças quando dialogaram entre si: “Como eles não sabem escrever, nós escrevemos e eles desenharam” (criança A); “Eu gostei muito de estar com os mais pequenos porque ajudei o meu par a escrever o seu nome e ensinei-lhe o meu” (criança C). Neste contexto, cabe aos profissionais de educação (educadores de infância e professores de 1.º CEB) “(...) proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa (...) [através do desenvolvimento de] estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de infância, como pela familiarização com as

aprendizagens escolares formais” (circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, ponto 5).

Uma vez que ao longo do percurso também se planificaram atividades de Matemática integradas na metodologia de *papy*, reveladoras de algumas dificuldades das crianças, reflete-se, de seguida, sobre a sua importância. Segundo Lorenzato (2006), este recurso é um material manipulável dinâmico, dado que a sua estrutura física vai sofrendo alterações realizadas pelos próprios alunos, quando manipuladas as fichas representativas dos números.

É neste contexto que se realiza uma atividade pedagógica adaptada e articulada à história contada pelo par no primeiro período da manhã (“O Macaco e o Crocodilo, de Lúcia Vidal Soares) em que se procura colmatar dificuldades ao nível da realização de operações aritméticas, em particular na identificação de contagens progressivas e regressivas tanto na adição como na subtração, bem como no conhecimento da sequência numérica e dos próprios números. Segundo o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2008) é essencial que os alunos do 1.º ciclo se apropriem dos conteúdos matemáticos, compreendam as propriedades das operações, assim como as suas relações (NCTM, 2008). Também para Silva (1975, p. 11), para aprender matemática é necessário “(...) seguir o método activo, estabelecendo diálogo com os alunos e estimulando a imaginação destes, de modo a conduzi-los, sempre que possível, à redescoberta”.

A aula iniciou-se com a audição de uma música clássica, conforme verificável em todas as planificações, como uma estratégia de retornar à calma após o intervalo da manhã. Nesta sequência, como atividade de motivação, as crianças, depois de ouvirem a música e lerem o desafio proposto na árvore que as acompanharia nos três dias, escutaram uma mensagem deixada por um macaco, *avatar* construído com recurso ao *voki* que lhes disse que trazia com ele novos desafios. Introduzir as TIC consistiu num elemento desafiador e bastante útil, pois verificou-se que as crianças estavam motivadas e interessadas em ouvir a mensagem e em querer descobrir as atividades propostas pelo *avatar*.

Como primeiro desafio, o *avatar* disse às crianças um poema da autoria de Manuel António Pina do livro “Pequeno livro de desmatemática”, para que descobrissem qual a área curricular que iria ser explorada. Mal ouviram a mensagem, ficou perceptível para as crianças que iriam ter Matemática: “O macaco falou em subtrair, por isso vamos ter Matemática” (criança G).

Assim, no desenvolvimento propôs-se a resolução em grande grupo de uma ficha incluída no caderno de *papy* de cada criança que consistia na numeração de pontos num desenho de setas, utilizando-se três operadores: (+1), (-3) e (-9). Segundo Almeida & Cordeiro (1990, p. XI), os desenhos de setas constituem uma das linguagens matemáticas mais importantes, pois “(...) são a representação pictórica das relações.”

Nesta sequência, desenhou-se no quadro de giz o desenho de setas a cor azul e a indicação (+1) com a mesma cor, dado que esta linguagem matemática utiliza “(...) setas coloridas entre pares de pontos que estimulam a pensar sobre as relações entre objetos” (Mattos, Roldão & Almeida, 2015, p. 3). De seguida, foi pedido a algumas crianças que se dirigissem ao quadro para numerar os pontos, enquanto que as restantes iam preenchendo na folha de registo disponibilizada previamente.

Sempre que era numerado um ponto, as crianças faziam e liam a respetiva história de números, ou seja, a escrita do algoritmo da adição, uma vez que é válido para qualquer número e operação porque se chega a um resultado correto e universal, sempre que se utilizar as regras apropriadas à operação em causa (Brocardo, Serrazina, & Kraemer, 2003).

Preenchidos todos os pontos, questionou-se o grupo acerca da possibilidade de desenhar setas vermelhas correspondentes ao operador (-3), vindo uma criança ao quadro fazer uma ligação. De seguida, desafiou-se as crianças a acrescentarem mais setas ao percurso e a fazerem uma outra relação a cor verde que unisse o último número do desenho ao primeiro de forma a compreenderem que seria possível realizar quantos relações desejassem (neste caso, a relação com o operador (-9)).

Terminado o desenho de setas e todas as relações associadas, bem como o seu registo, as crianças tinham que descobrir, através da leitura com um dispositivo móvel, dois *QR-Codes* (gerados com o *qr-code generator*) as fichas seguintes a realizar com mais operadores. Este momento acabou por coincidir com a consolidação, uma vez que estava próximo do horário em que as crianças almoçavam, ficando a segunda ficha para terminar no período da tarde. No entanto, há que salientar que foi iniciada a segunda ficha, mas não foi terminada devido a ser objetivo primordial compreender se as dificuldades detetadas ainda persistiam, procurando-se acreditar sempre no potencial de desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito ao envolvimento das crianças nestas propostas, poder-se-á mencionar que todas se encontravam empenhadas e interessadas em participar e que promoveu o aprofundamento e compreensão da sequência numérica, dos números e das contagens progressivas e regressivas por parte das crianças que apresentavam mais dificuldades.

Na generalidade, esta segunda intervenção decorreu bastante bem, sendo realçados na reunião de pós-ação, mais uma vez, pela orientadora e supervisora cooperantes, alguns aspetos positivos: a postura corporal adotada, a interação positiva estabelecida com o grupo, dando-se sempre oportunidade a todas as crianças em participar, quer fosse no estabelecimento das relações matemáticas no quadro, quer fosse na escrita dos algoritmos. Também o facto de serem as próprias crianças a fazerem as relações, a utilização de recursos criativos que captassem a atenção e aumentassem o período de concentração (como os *qr-codes*) e de se ter procurado melhorar os aspetos refletidos na intervenção anterior aquando da reunião de pós-ação.

Como aspeto menos positivo, foi realçado por parte da orientadora e supervisora cooperantes algo a ser melhorado com a experiência: a troca realizada entre dois fonemas (o “b” e o “v”), no discurso oral, o que poderá induzir as crianças em erro. Foi, ainda, referido aquando do estabelecimento de relações através do desenho de setas, que se poderia ter utilizado o termo “orientação da seta”, ao invés de utilizar apenas os termos “esquerda” e “direita” de forma a familiarizar as crianças com conceitos matemáticos essenciais à sua aprendizagem nesta área curricular.

Esta última planificação também se destinou ao término do projeto de intervenção, onde se procurou relembrar com as crianças todas as obras literárias exploradas. Este relembrar foi concretizado através da manipulação de uma caixa de areia que continha as capas das obras. Realce-se que, ao se proporcionar às crianças experiências sensoriais faz com que estas possam registar as suas características sensoriais (forma, cor, dimensão, textura) e desenvolver a sua perceção a estes níveis (Ferland, 2006).

Retiradas todas as capas das obras da caixa de areia, as crianças organizaram-nas pela ordem que foram contadas, apercebendo-se, logo nesse momento, que tinham escutado muitas vezes um autor: António Torrado. Tendo o par pedagógico já reparado que o grupo na semana anterior tinha comentado esse facto, planeou a partilha da biografia do autor acima

mencionado através da visualização de um vídeo. Não obstante, antes da visualização do vídeo propôs-se uma atividade de Expressão e Educação Plástica que consistia no desenho da forma física deste autor, uma vez que ao desenhar a criança desenvolve a sua singularidade expressiva (Departamento de Educação Básica, 2004).

Posteriormente, elaborados os desenhos e apresentados por cada criança à turma, mostrou-se o vídeo do autor de forma a que se dialogasse sobre como António Torrado é verdadeiramente. Este momento foi realmente importante para o grupo, dadas as suas expressões ao compararem o seu desenho com a realidade: “Fiquei a saber que o António Torrado já escrevia há muito tempo, mas não é nenhum gigante como eu desenhei...” (criança A); “Tem óculos como eu pensava” (criança T).

Sublinha-se que, posteriormente, se encontrava planificado o desenho por parte das crianças de um acontecimento de uma história deste autor que tivessem gostado. Contudo, tal como afirma Leite (2010), a planificação deve ser flexível e aberta e, por isso, cada criança decidiu desenhar as personagens com que se tivesse identificado pertencentes a todas as obras exploradas.

É de destacar que as obras literárias com que as crianças contactaram foram expostas na árvore que as acompanhou nos três dias de intervenção, ficando a ser conhecida por “A nossa árvore de histórias”.

Importa, ainda, referir que tal como é mencionado no primeiro capítulo e como Tomlinson & Allan (2002) sugerem, cabe ao professor prestar atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular e/ou de um pequeno grupo, em vez de ensinar uma turma como se todos nela integrados tivessem características semelhantes. Ou seja, esteve sempre patente nas planificações construídas quer individualmente, quer em par pedagógico, a promoção da diferenciação pedagógica em sala de aula através da elaboração de atividades complementares como, por exemplo, sopas de letras e palavras cruzadas.

Analisadas as atividades desenvolvidas com o grupo de forma reflexiva, é de extrema importância aferir os resultados das ações no âmbito do projeto. No condito geral, este foi ao encontro das necessidades do grupo, ao mesmo tempo que procurou dar resposta aos objetivos propostos inicialmente através de atividades que abrangessem os interesses das crianças. Desta forma, considera-se que as crianças não só demonstraram uma notória evolução na escrita e na leitura, como também revelaram o interesse por estes domínios, visível quando

questionavam logo ao início da manhã o par qual seria o livro que se trazia para ler naquele dia, como se mostravam cada vez mais motivadas no desenrolar das atividades realizadas. Todavia, o sucesso deste projeto também pode ser comprovado através dos dados recolhidos pelo par no final: um questionário realizado ao grupo com questões relacionadas com a escuta e a leitura de histórias e um efetuado aos seus familiares. Nos questionários das crianças confirmou-se que todas gostavam de escutar e ler histórias, à exceção do A: “não gosto de ler porque ainda não conheço muito bem as letras” e que os recursos utilizados ao longo do percurso foram os mais adequados, pois referiram que gostaram do “estendal de histórias”, da utilização de ilustrações, entre outras. Relativamente aos questionários dos familiares verificou-se que procuram utilizar estratégias para promover a leitura e a escrita, como a ida a bibliotecas e a compra de obras e que todos consideraram a execução deste projeto pertinente e motivador.

Em síntese, como a prática não se desenvolveu só de forma individual, destaca-se que todo o trabalho desenvolvido só foi concretizável graças à cooperação e colaboração sempre existente entre o par pedagógico, auxiliado pela professora cooperante e pela supervisora institucional. Deste modo, a ajuda de ambas as profissionais constituiu-se profícuo, pois promoveram a construção do Eu profissional na formação inicial e constituíram um facilitador ao desenvolvimento de atividades significativas e desafiadoras que permitiram às crianças aprenderem, ao mesmo tempo que eram felizes.

METARREFLEXÃO

“Dos [educadores de infância/] professores espera-se que tenham interesse em saber analisar e explicitar as suas práticas, pois, trata-se da base para uma autoformação. Assim, formar-se é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e colectivos de autoformação” (Conceição & Sousa, 2012, p. 89).

Ao longo da formação na Licenciatura em Educação Básica adquiriram-se e desenvolveram-se saberes e conhecimentos teóricos que se revelaram imprescindíveis e que vieram complementar a passagem pelo Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB.

Sendo assim, já na etapa final deste mestrado, importa realizar uma reflexão onde se evidencia a evolução pessoal e profissional enquanto docente com habilitação para um perfil duplo. De salientar que, constituindo este momento revelador das experiências e oportunidades vivenciadas, destaca-se que a evolução descrita será aludida através da referência a conhecimentos e competências construídas em contexto de PES, especificadas nos capítulos anteriores deste documento.

Uma vez que a prática, segundo Estrela & Estrela (2001), deverá aliar-se à teoria com o objetivo de diminuir o desfasamento entre ambas, esteve sempre patente a preocupação de conhecer em profundidade o contexto educativo e os grupos de crianças de forma a que ao se recorrer aos saberes teóricos e práticos fossem promovidas ações sustentadas e fundamentas.

Foi esta relação dialética entre a teoria e a prática que permitiu o desenvolvimento de planos promotores da aprendizagem holística das crianças da EPE e do 1.º CEB. Não obstante, a metodologia de IA foi de igual modo necessária à prossecução dessas mesmas práticas e, conseqüentemente, ao seu aprimoramento.

Em ponte com o referido, a metodologia de IA, já analisada no segundo capítulo, encontra-se intrinsecamente ligada a cinco fases que se assumem como basilares ao serviço da Educação: observação, planificação, ação, reflexão

e avaliação, efetuadas através do envolvimento ativo do investigador (Sanches, 2005). O aperfeiçoamento destas fases contribuiu para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e uma maior consciencialização e responsabilização do que se ia desenvolvendo, tal como uma maior autonomia profissional (Marques, Moreira & Vieira, 2001).

Com o desenrolar da PES, os receios e medos iniciais que se fizeram sentir na entrada em ambas as valências foram-se desvanecendo à medida que se iam estabelecendo interações com mais naturalidade e, sobretudo de confiança e bem-estar. Estas interações foram sendo adquiridas diariamente através do desenvolvimento de atividades com os grupos e à medida que se ia tendo um maior conhecimento acerca das características singulares de cada criança.

Nesta sequência, graças à primeira fase do ciclo de IA, a observação, foi possível recolher informações essenciais à adoção de uma conduta pedagógica adequada e à construção de um currículo adaptado às características, interesses e necessidades manifestados por cada grupo de crianças. Ainda nesta linha, sublinha-se que se foi progredindo e melhorando gradualmente as práticas não só através do registo regular e sistemático no diário de formação, como com a utilização das grelhas de observação das crianças, dado que possibilitaram refletir-se sobre as ações que iam sendo desenvolvidas e das aprendizagens efetuadas pelas mesmas, como auxiliaram o planeamento de atividades posteriores.

Por sua vez, a planificação antes da ação, baseada nas observações recolhidas e no diálogo entre o par e as orientadoras cooperantes, permitiu a definição de objetivos a alcançar, os recursos a utilizar, as estratégias a desenvolver e os tipos de instrumentos de avaliação necessários (Diogo, 2010) a uma prática coerente e articulada com os documentos orientadores. Deste modo, considera-se que esta foi uma das etapas onde se sentiu notória evolução, pois foram-se planificando atividades cada vez mais adequadas aos grupos e utilizando-se estratégias mais desafiadoras, estimulantes e motivadoras a cada semana. Não obstante, algumas das práticas planificadas foram alteradas aquando da sua execução, perspetivando-se que a planificação deve ser flexível e que cabe ao educador de infância/professor de 1.º CEB adaptá-la às circunstâncias do momento (Zabalza, 2003).

No que respeita à ação, pode-se afirmar que se partiu das experiências e da voz das crianças para a exploração de projetos, concebendo-as como seres com

potencialidades únicas e capazes. Nesta linha de pensamento, o educador de infância/professor de 1.º CEB assume-se como um mediador das aprendizagens, apoiando o desenvolvimento de competências que se afiguram fulcrais como, por exemplo, a escuta, a partilha, o trabalho colaborativo, entre outras.

Implícita à ação, encontra-se a dimensão da reflexão, caracterizada pela sua transversalidade a todas as etapas suprarreferidas, constituindo-se como um facilitador da prática, visto que permitiu uma análise fundamentada acerca do modo como se atua, porquê e para quê (Estrela, 2010). Contudo, salienta-se que algumas práticas desenvolvidas poderiam ter sido diferentes, sendo que as reuniões entre o par, as orientadoras cooperantes e as supervisoras proporcionaram momentos de consciencialização dos aspetos positivos e menos positivos, contribuindo para a compreensão do impacto na aprendizagem das crianças e a forma como ainda como podiam ser melhoradas.

Aliada à reflexão, emerge a avaliação, essencialmente perspetivada na prática ao nível formativo que proporcionou a avaliação de cada criança e o registo da sua evolução. Importa referir que nesta etapa em ambos os níveis educativos se procurou, à luz do quadro concetual exposto no primeiro capítulo, valorizar-se o processo e não o resultado final (Abrantes, 2002).

Tal como Freire afirma “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo” (2006, p. 78) defende-se que o trabalho colaborativo entre o par pedagógico, as orientadoras e supervisoras institucionais traduziu-se numa mais-valia durante a formação devido à constante partilha de ideias, experiências e saberes que conduziram à transformação e inovação da prática, à reconstrução de conhecimentos e ao crescimento a nível pessoal e profissional.

Para terminar, salienta-se que este mestrado proporciona não só a experiência prática, como também permite ao docente na sua formação inicial percecionar as especificidades dos dois níveis educativos, concebendo-os como etapas sequenciais, mas fundamentais ao desenvolvimento das crianças.

Em síntese, caracteriza-se a PES como uma longa viagem que contribuiu para a existência de uma multiplicidade de momentos de aprendizagem significativos, enriquecedores e igualmente gratificantes. Porém, apesar da evolução e da construção de uma bagagem recheada de saberes, conhecimentos,

experiências e materiais, afigura-se primordial a renovação e atualização dessa mesma bagagem, pois nunca estará completa.

Finda-se este relatório sabendo-se que a aprendizagem deve ser contínua, de abertura ao mundo e entrega total às crianças, pois é nelas que reside a motivação para as escolhas que foram feitas até à conclusão deste mestrado e nelas a esperança da construção de uma carreira profissional, que apenas agora está a começar...

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. (coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*, 9-15. Lisboa: Ministério da Educação.
- Aguilar, A. (2012). “Dramatizar el libro del alumno en el aula de ELE / EL2”. In *Marcoele Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, (online) 14, 1-23. Acedido a 24 de maio de 2018, disponível em <http://marcoele.com/descargas/14/aguilar-dramatizacion.pdf>
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão, (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, 9-40. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2015). O que é ser professor hoje. *Revista Pátio* (online), 73, 16-20. Acedido a 4 de abril de 2018, disponível em <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11195/o-que-e-ser-professor-hoje.aspx>
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto. Reflexões sobre a Arte de Contar histórias na Escola*. Lisboa: Editorial Teorema. Coleção Terra Nostra
- Alcará, A.R. e Guimarães, S.E.R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional* (online), 11 (1), 177-178. Acedido a 4 de junho de 2018, disponível em http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_sueli_arq17.pdf
- Almeida, A. & Cordeiro, L. (1990). *Matemática, 1º ano, Parte I – Manual do Professor*. Lisboa: Cooperativa “A Torre” (Obra traduzida)

- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (coord.) *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*, 91-118. Porto: Porto Editora.
- Angotti, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*, 95-114. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. L. (2008). *Aprender a ensinar*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. d. Sá, & A. B. Vasco, Trans.) Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baleiras, A., Almeida, É., Simões, M., Palma, M. (1995) *Educação para todos - gostar de ler-os livros e a escola-um caminho para o sucesso escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (1996). *A criança, a família e a escola: vamos brincar? Vamos aprender? Jornadas comemorativas do dia mundial da criança e do ano internacional da família (30 e 31 de maio e 1 de junho de 1994)*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Brocardo, J., Serrazina, L., & Kraemer, J.-M. (2003). Algoritmos e sentido do número. *Educação e Matemática* (online), 75, 11-15. Acedido a 4 de junho de 2018, disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8028/1/Algoritmos...%20n%C3%BAmero%20-%20p.%2011-15.pdf>

- Buescus, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Tese de doutoramento publicada. Minho: Universidade do Minho.
- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação* (online), 20, 81-98. Acedido a 15 de outubro de 2018, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>
- Costa, J., Neto-Mendes, A., & Ventura, A. (2008). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Defina-Iqueda, A. (2006). *Auto-percepção da voz e interferências de problemas vocais: Um estudo com professores da rede municipal de Ribeirão Preto/SP*. Tese de Mestrado: Universidade de São Paulo
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas de Expressão Artística e Físico-Motora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.

- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. (Coleção Universidade: Ciências da Educação). Porto: Plural Editores.
- Dorigon, T., & Romanowski, P. (janeiro-julho de 2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes* (online), 8-22. Acedido a 17 de outubro de 2018, disponível em <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96%3E>
- Duarte, I. & M. J. Freitas (2000) O oral e o escrito. In I. Duarte (org.) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*, 371-419. Lisboa: Universidade Aberta.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.). (2016). Aspectos gerais. In *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 23-36. Porto Alegre: penso Editora Ltda.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA- Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores: Estudo de Casos*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferraz, M. (coord.) (2011). Educação Expressiva. *Um novo paradigma educativo*. II. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar: Ensinar a Aprender*. (3ª edição) Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, A. Q. (2006). *Pensar a Arte Pensar a Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiroa, A. (2001). *Actividades Laboratoriais e Educação em Ciências – Um estudo com manuais escolares de Ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade e respectivos autores*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade do Minho.

- Flores, P. & Escola, J. (2007). *Interatividade: uma nova modalidade comunicacional*. Trabalho apresentado em IX Simpósio Internacional de Informática Educativa, In Symposium on Computers in Education. Porto
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In *Trabalho apresentado em 1st International Conference on Teacher Education (INCTE)*, 195-203. Bragança: Politécnico de Bragança, ESE.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fortuna, V. (2015). A relação teoria e prática na educação em Freire. *Revista Brasileira de Ensino Superior* (online), 1(2), 64-72. Acedido a 4 de junho de 2018, disponível em <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>
- Fosnot, C. T. (1999) *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Franco, A. (julho-dezembro de 2009). O mito da autoestrada na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional* (online), 13, 2, 325-332. Acedido a 20 de janeiro de 2018, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (43.^a edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*, 47-81. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação para a primeira infância*, 137-150. Porto Alegre: penso Editora Ltda.
- Gaspar, M. (2014). *A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Gomes, J. F. (1986). *A Educação Infantil em Portugal* (2.^a edição). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. (M. A. Campos, Trad.) Academia do Livro.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção* (4.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos* (online), 16 (1), 87-92. Acedido a 12 de março de 2018, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010>
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lino (1996). O Projeto Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a educação de infância*, 86-135. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lorenzato, S. (2006). *Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*, 3-38. Campinas: Autores Associados.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação para a primeira infância*, 57-98. Porto Alegre: penso Editora Ltda.
- Marchão, A. J. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projeto Educativo*. Lisboa: Edições ASA

- Marques, I., Moreira, M. & Vieira, F. (2001). *A investigação-acção na formação de professores – um projeto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação*, 619-629. RepositóriUM. Acedido a 6 de junho de 2018, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/568/1/IsabelBMarques.pdf>.
- Marques, L. (janeiro/abril de 2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5. Acedido a 24 de janeiro de 2018, disponível em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlin: Novas Edições Académicas. ISBN: 978-3-639-74356-2.
- Martins, I., Veiga, L., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Exploração em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Acedido a 4 de junho de 2018, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf
- Mattos, S., Roldão, M. C. & Almeida, L. (2015). O ensino da matemática em uma escola portuguesa. In *Educación Matemática en las Américas*, 11: Educación Primaria. Acedido a 13 de maio de 2018, disponível em <http://ciaem-redumate.org/memorias-ciaem/xiv/pdf/Vol11Primaria.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, A. (s/a). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica - Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.
- National Council of Teachers of Mathematics. (NCTM) (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (2.^a Edição). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 141-160. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada no "Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning". Lisboa. Acedido a 10 de abril de 2008, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho. & Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 11-46. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F.F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 11-69. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 61-99. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*, 35-54. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 20 de abril de 2018, disponível em

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, I. (2007). *A Criatividade em Manuais Escolares de Ciências do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro. Acedido a 13 de abril de 2018, disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/2966>
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da investigação curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar* (online), 20, 224-233. Acedido a 3 de junho de 2018, disponível em http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/159/pdf_22
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peterson, P (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. (Coleção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmiento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos, & M. Roldão, *Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação-Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora
- Puentes, R. (2010). *A gestão da matéria no processo de interação com os alunos II - a estruturação didática da aula*, 9-15. Acedido a 16 de maio, 2018, disponível em <http://www.limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-do-ensino-superior-a-estruturacao-didatica-da-aula.pdf>.
- Rebelo, I. (1996). *Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho*, in *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, 12. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, J. & Oliveira, A. (2002). *Como abordar... o conto tradicional*. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2016). Freire e educação. Ramada: Edições Pedagogo. *Revista Portuguesa de Educação* (online), 29, 421-425. Acedido a 20 de janeiro de 2018, disponível em

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872016000200017

- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação /Departamento da Educação Básica
- Roldão, M. (2007). “Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.,” in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis* (online), 71, 24-29.
- Rubin, Z. (1982). *As amigas das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ruivo, J. & Carrega, J. (2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*. Castelo Branco: RVJ – Editores.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (online), 5(5), 127–142. Acedido a 4 de junho de 2018, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., & Moreirinha, O. e. (2010). *Avaliar para Aprender- Relatos de experiências de sala de aula do Pré - escolar ao ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sequeira, M. (1999). “A competência linguística no processo de compreensão leitora”. In Rui Vieira de Castro e Pilar Barbosa (orgs.). *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra, 407-413.
- Silva, J. S. (1975). *Guia para a Utilização do Compêndio de Matemática* (1.º Volume). Lisboa: Edição Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Investigação Científica. Acedido a 13 de julho de 2018, disponível em https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/dep/dm/obras_selecionadas/sebastiao_e_silva/compendios_de_matematica/Guia para UtilizaçãodoCompendiodaMatematica1Volume-fev13.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas* (2.^a Edição). 1.^o volume. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Sousa, O. C. & Cardoso, A. (2011). *Desenvolver competências em Língua. Percursos Didáticos* (2.^a edição). Lisboa: Edições Colibri.
- Spodek, B. & Brown, P. C. (1996) Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In Oliveira-formosinho, J. (orgs.) *Modelos curriculares para a educação de infância*, 13-51. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, C. & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aulas inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação* (online), 26 (1), 307-347. Acedido a 6 de abril de 2018, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2994>
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal: Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Tezani, T. C. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: Aspectos Cognitivos e Afetivos. *Educação em Revista* (online), 1-16. Acedido a 7 de junho de 2018, disponível em [m:http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/603/486](http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/603/486)
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma nova conceção da gestão da inovação. In M. Thurler, & P. P., *A escola e a mudança*, 33-59. Lisboa: Escolar Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.

- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas* (2.^a Edição). Porto: Edições ASA.
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Acedido a 4 de junho de 2018 em https://www.unicef.pt/media/1206/o-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade. Antologia*, 161-176. Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viera, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Wall, W. (1975). *Educação construtivista para crianças: Os primeiros dez anos de vida*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Zabalza, M. (1988). *Pensamiento del profesorado y desarrollo didactico*. Salamanca: Separata Enseñanza.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA Editores.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (2017/2021). *Projeto Educativo*. Rio Tinto.

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (2017/2018). *Plano Anual de Atividades*. Rio Tinto.

Câmara Municipal de Gondomar (2017). Portal Oficial da Câmara Municipal de Gondomar. Acedido a 3 de outubro de 2017, disponível em <http://www.cm-gondomar.pt/>.

Circular nº 17/2007 de 10 de setembro. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular nº 4/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001. *Diário da República – 1.ª Série* N.º. 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República – 1.ª Série*. Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005. *Diário da República – 1.ª Série* nº237, Ministério da Educação, Lisboa. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 47/2006, de 28 de agosto de 2006. *Diário da República – 1.ª Série* nº 165. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei nº 220/2009, de 8 de setembro. *Diário da República, 1.ª Série – N.º 174*. Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro

- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. (2012). *Diário da República - 1.ª Série - N.º 149*. Ministério da Educação e Ciência. Regula o regime de matrícula e de frequência da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). *Diário da República - 1.ª Série - N.º 92*. Ministério da Educação e Ciência. Habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. (2014). *Diário da República, 1.ª Série - N.º 240*. Ministério da Educação e Ciência. Organização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República - 1.ª Série n.º 65*. Ministério da Educação. Organização e gestão dos currículos.
- Direção Geral da Educação (2017). Portal Oficial da Direção Geral da Educação. Acedido a 30 de novembro de 2017, disponível em <http://www.dge.mec.pt/projeto-eco-escolas>.
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho (1973). *Diário da República - 1.ª Série - N.º 173*. Assembleia da República. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.
- Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro (1977). *Diário da República - 1.ª Série - N.º 26/77*. Assembleia da República. Criação do sistema público de Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República - 1.ª Série - N.º 237*, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). *Diário da República - I Série-A n.º 34/97*. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). *Diário da República, 1.ª Série - N.º 166*. Assembleia da República. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. (2015). *Diário da República, 1.ª Série - N.º 128*. Assembleia da República. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

- Junta de freguesia de Rio Tinto (2017). Portal Oficial da junta de freguesia de Rio Tinto – Gondomar. Acedido a 4 de outubro de 2017, disponível em <https://www.riotinto.pt/>.
- Plano Nacional de Leitura (2017). Acedido a 30 de novembro de 2017, disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/projectos.php?idTipoProjecto=16>.
- ME/DEB, (1998). *Qualidade e Projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a Infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica. Acedido a 7 novembro de 2017, disponível em <http://www.dge.mec.pt/recursos-o>
- Ribeiro, D. (2017-2018). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Agnès Lestrade. (2012). *A grande fábrica de palavras*. Editora Paleta de Letras.

Alves Redol (2017). *A Flor vai ver o mar* (7.^a edição). Editorial Caminho.

António Torrado (2015). *Há coisas assim...e outra história*. Edições Asa.

Anna Llenas (2015). *O monstro das cores* (4.^a edição). Editora Nuvem de Letras.

Lúcia Vidal Soares (2011). *O Macaco e o Crocodilo*. Editora Lidel.

Luísa Aguilar (2016). *Orelhas de Borboleta* (6.^a edição). Editora Kalandraka.

Pitum Keil do Amaral (1991). *O Zbiriguidófilo e outra história*. Edições Asa.

NM