

Orientação

AGRADECIMENTOS

Este percurso será sempre recordado pela presença de algumas pessoas que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que não poderia deixar de as agradecer.

Às minhas crianças, por cada momento mágico, por cada desafio e por terem sido a minha real fonte de inspiração.

À minha família, em especial aos meus pais e irmão, por toda a preocupação e por todo o apoio incondicional mesmo quando ausente.

Ao Rafael, por me ter feito acreditar que era possível e por estar sempre ao meu lado com as palavras certas.

Às companheiras deste percurso, pela partilha de saberes e, principalmente, pela amizade.

Às supervisoras institucionais e às orientadoras cooperantes por todos os conhecimentos partilhados e por toda a disponibilidade.

O meu sincero obrigada!

RESUMO

O presente documento evidencia o percurso de desenvolvimento profissional da mestranda, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada que integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática desenvolvida nas duas valências educativas, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mobilizou diversos saberes científicos, didáticos e pedagógicos que sustentaram a ação em conjunto com as características de cada contexto. Neste sentido, procurou-se integrar uma descrição e análise reflexiva sobre a prática, interligando com os conhecimentos teóricos e legais que fundamentaram as decisões tomadas.

Os processos reflexivos efetuados colaborativamente com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais contribuíram não só para o desenvolvimento harmonioso da criança como também para a construção do perfil duplo neste momento de formação inicial.

Tendo em conta a postura investigativa e reflexiva adotada neste processo de formação, realça-se a metodologia de investigação-ação desenrolada em espiral em torno de um ciclo de observação, planificação, ação e reflexão. Esta metodologia contribuiu para o desenvolvimento de práticas centradas na criança, perspetivando o seu desenvolvimento holístico. Assim, importa que a criança tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento e que seja entendida como um sujeito com necessidades e interesses que necessitam ser considerados.

Palavras-Chave: Crianças; Educação; Investigação-Ação; Socio Construtivismo.

ABSTRACT

The present document bears out the Master Student's path of professional development, within the field of the Curricular Unit Supervised Educational Practice integrating the Master Course in Pre- School Education and the 1st cycle of Basic Education.

The practice developed in the two educational stages – pre-school and 1st cycle of Basic Education- , has mobilized different scientific, didactic and pedagogical knowledge which has sustained the action carried out in consonance with the characteristics of each context. Accordingly, one has sought to integrate a descriptive and reflexive analysis on the teaching practice, relating the theoretical and legal knowledge which has borne out the decisions taken.

The reflexive processes carried out in collaboration with the pedagogical pair, with the cooperating's supervisors as well as with the institutional supervisors, have contributed not only to a well-balanced development of the child but also to the building up of a double profile in this stage of early training.

Bearing in mind the researching and reflexive stance, which has been adopted in this stage of training, one needs to underline the methodology of research-action developed in a spiraling process around observation, planning, action and reflection cycle. This methodology has amounted to the development of practices centered on the child, aiming at a holistic development. Therefore, it is desirable that the child has an active role in the building of his/her knowledge and that he/she should be regarded as a subject whose needs and interests need to be taken into account.

Key-words: Childs, Education, Action-research, Social constructivism

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
<i>Abstract</i>	VII
Lista de Anexos (suporte digital)	XI
Lista de abreviações	XII
Introdução	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação e desenvolvimento da profissionalidade docente	3
2. Perfil e práticas docentes do educador de infância	11
3. Perfil e práticas docentes do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Capítulo 2 - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de Investigação	27
1. Instituição educativa e meio envolvente	27
1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar	30
1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
1.3. Similitudes e contrastes entre os dois contextos educativos	41
2. Metodologia de Investigação	42
Capítulo 3 – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Descrição e análise das ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar	47
2. Descrição e análise das ações desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	63

Reflexão Final	79
Referências Bibliográficas	85
Normativos legais e outros documentos	97

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1 – Grelha de observação do contexto

Anexo 2 – Modelo de planificação Educação Pré-Escolar

Anexo 3 – Modelo de planificação 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 4 – Modelo do guião de observação

Anexo 5 – Narrativa reflexiva: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 6 – Diário de formação individual: Educação Pré-Escolar

Anexo 7 – Planificação semanal: São Martinho

Anexo 8 – Registo fotográfico do jogo de tabuleiro “O desafio dos soldados”

Anexo 9 – Planificação semanal: o corpo humano

Anexo 10 – Registo fotográfico da atividade “O labirinto das sensações”

Anexo 11 – Registo fotográfico da pesquisa realizada no trabalho de projeto

Anexo 12 – O flanelógrafo: recurso educativo

Anexo 13 – Registo fotográfico da atividade “Quanto tempo o tempo tem?”

Anexo 14 – Planificação sequência didática de três dias: A girafa que comia estrelas

Anexo 15 – Registo fotográfico das atividades “Banda desenhada: A personagem infiltrada” e “Dramatização: A personagem infiltrada”

Anexo 16 – Planificação: A primavera

Anexo 17 – Registo fotográfico “Letra a letra escrevo a palavra primavera”

Anexo 18 – Registo fotográfico da visita ao quartel dos Bombeiros

LISTA DE ABREVIATÖES

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL – Atividades de Tempo Livre
CEB - Ciclo do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
EPE - Educação Pré-Escolar
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
PAA – Plano Anual de Atividades
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
UAEM – Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio emerge do processo de desenvolvimento profissional da mestranda, tendo-se procurado espelhar a articulação entre os diferentes conhecimentos adquiridos e a sua aplicação na prática ao longo da formação inicial. Tendo surgido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), no decorrer do Mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), importa enaltecer as duas valências que credita esta formação, referidas no Decreto-Lei (DL) n.º79/2014 de 14 de maio.

Esta formação inicial possibilitou o desenvolvimento de competências reflexivas e investigativas, sendo que foram comportados saberes, capacidades e atitudes imprescindíveis para o desempenho profissional. De igual forma, as unidades curriculares que integram este ciclo de estudos, assim como os seminários da PES, possibilitaram a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação fulcrais para a prática educativa (Ribeiro, 2016-2017). Assim, importa preconizar a PES desenvolvida nos dois contextos educativos, decorrida no Agrupamento de Escolas de Matosinhos, já que proporcionou o desenvolvimento profissional referido, com a colaboração da díade, educadora e professora cooperante e supervisoras institucionais.

Na Educação Pré-Escolar, a PES realizou-se num grupo de 17 crianças entre os três e os seis anos de idade ao passo que no 1.ºCEB ocorreu num grupo de 26 crianças do 2.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A PES teve uma duração de 220 horas em cada uma das valências e contribuiu para o desenvolvimento de competências cruciais para construção de um perfil profissional, tal como explanado nos DL n.º 240/2001 e n.º241/2001 de 30 de agosto.

Neste seguimento importa referir a estrutura do presente documento evidenciando as partes que o compõem. No primeiro capítulo mobilizaram-se os referentes teóricos e legais gerais e específicos de cada nível educativo, que atribuíram significado à prática desenvolvida e que fundamentaram os restantes capítulos.

O segundo capítulo, por sua vez, inclui tanto a caracterização da instituição educativa como dos dois contextos em que se desenvolveu a prática educativa, suas similitudes e contrastes. A observação foi um momento crucial para recolher os dados expostos e os momentos de planificação, ação e reflexão tiveram por base estes registos. Além do mais, este capítulo abrange ainda a metodologia de investigação considerada, a metodologia de investigação-ação, e as etapas inerentes à mesma.

O terceiro capítulo engloba uma descrição e análise das ações desenvolvidas nos dois contextos educativos, tendo-se mobilizado algumas situações, imprevistos, metodologias, estratégias e dificuldades que contribuíram para o desenvolvimento do perfil duplo.

A reflexão final compreende uma análise reflexiva do percurso realizado ao longo da prática, evidenciando algumas dificuldades encontradas no decorrer do estágio e como as mesmos foram ultrapassadas ou como o poderiam ter sido perspetivando uma melhoria da ação pedagógica com vista ao desenvolvimento holístico da criança.

Por último, os anexos encontram-se disponíveis em suporte digital, possibilitando ao leitor uma compreensão mais eficaz da prática desenvolvida. Como tal, esta parte engloba alguns instrumentos de observação, as planificações efetuadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças e outros registos relevantes para complementar o referido ao longo dos capítulos.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A competência profissional para a docência pressupõe “uma presença cada vez mais activa (e intensa) no terreno educacional, o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos (...), tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrarem-lhe mais tempo e energia” (Nóvoa, 2003, p.16). Neste sentido, pretende-se que o educador de infância e o professor do 1.º CEB se aproprie de um quadro concetual amplo e consistente, com o intuito de atender às necessidades de cada criança e de proporcionar o seu desenvolvimento holístico.

O presente capítulo expõe os pressupostos em que se assentam as práticas educativas dos profissionais em questão e que foram essenciais para sustentar o desenvolvimento da PES. O capítulo será organizado em dois pontos: no primeiro referir-se-ão os referentes teóricos e legais gerais que sustentaram ambas as práticas educativas supervisionadas; no segundo e no terceiro, abordar-se-ão as especificidades de cada nível educativo, da EPE e do 1ºCEB, respetivamente.

1.FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

De acordo com o referido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) “é de especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro, 2.ºartigo - 2). O sistema educativo português engloba a educação extraescolar, a EPE e a educação escolar e pressupõe-se a existência de uma continuidade educativa

na educação escolar (idem). No entanto, apesar de na Lei-Quadro não ser feita referência à continuidade entre a EPE e a Educação Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem-no e atribuem valor ao mesmo. Isto não pressupõe que se adote as estratégias que caracterizam a etapa que se segue, mas sim que se promova o contacto com experiências que possibilitem à criança fortalecer as suas potencialidades, autoestima, autonomia e autocontrolo (Lopes da Silva et al., 2016).

Não obstante, importa ter em consideração que, no período que antecedeu a criação da LBSE, o ensino não era perspectivado desta forma, importando então salientar a evolução do currículo ao longo dos tempos e do contexto sociopolítico que regulou estas mudanças de forma a compreender as questões curriculares abordadas em seguida (Roldão, 1999a). Durante o período salazarista, vivia-se em Portugal um clima disciplinador e um certo afastamento no que concerne ao acesso à informação no âmbito das ciências da educação, provocando uma estagnação ao nível dos currículos escolares (idem). Este período foi fortemente marcado por reformas educativas que dominavam o sistema educativo e, em específico, os professores (Castro, 2010). Foi exclusivamente no último período do regime que se começou a ultrapassar esta etapa negativa, tendo sido a partir de 1974, mais concretamente, que se começou a verificar mudanças no campo educacional (Roldão, 1999a). As mudanças evidenciadas ocorreram inclusivamente ao nível da EPE, começando a surgir contextos informais por todo o país (Castro, 2010). Neste período pós-revolução, a comunidade começou a estar envolvida no desenvolvimento dos contextos educativos e, de igual forma, a participação dos docentes começou a ser mais ativa, em busca de poder e, conseqüentemente, de autonomia perante o poder central (idem).

Neste seguimento, importa referir que o facto da gestão curricular não carecer de decisões tomadas ao nível da escola e dos professores, mas sim ao nível central, limitava consideravelmente as decisões a nível local e a reflexão por partes dos docentes por forma a perspectivarem práticas adequadas (Roldão, 1999b). Assim, embora a gestão central esteja sempre presente, a

escola necessita de efetuar um percurso com o intuito de alcançar a sua autonomia. Tal facto implica que se direcione para objetivos específicos que deverão passar, entre outros aspetos, por identificar as prioridades e as evidências necessárias para que os alunos adquiram conhecimentos (Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio). De tal forma pressupõe-se que a escola e o docente efetuem uma gestão do currículo de forma flexível para obter um conjunto de respostas diversificadas e adequadas à diversidade existente, garantindo o sucesso educativo (Diogo & Vilar, 2000).

O currículo escolar, de acordo com Roldão (1999b, p.24) diz respeito ao “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Segundo Zabalza (citado por Diogo & Vilar, 2000), as funções curriculares da escola e do professor estão interligadas, na medida em que a escola é responsável pela evolução do currículo e o professor, por sua vez, concretiza-o na sua prática. Esta evolução deve ser efetivamente realizada, uma vez que as instituições e as suas funções vão sofrendo alterações ao longo dos tempos.

Perante esta evolução, os docentes deverão ser capazes de adequar as suas práticas, adotando uma postura reflexiva. Nesta perspetiva, importa refletir sobre o conceito e a importância da formação de docentes. De acordo com Ribeiro (1993, p.16), “a formação geral e cultural dos professores vem a traduzir-se no próprio processo do seu desenvolvimento profissional por uma atitude de interrogação constante e de análise crítica acerca das razões, fundamentos e processos de ensino num determinado quadro institucional, numa dada sociedade e num tempo concreto”. É no decorrer da prática educativa que se interligam as conceções teóricas com os conhecimentos profissionais úteis para direcionar a ação. Ou seja, para que se verifique uma prática contextualizada, os saberes disciplinares devem adquirir a função de recursos (Formosinho, 2009). Esta ideia vem reforçar o referido no perfil geral de desempenho, definido no DL n.240/2001, de 30 de Agosto, em que a ação educativa deve emergir da formação profissional, não sendo esta última considerada como uma mera acumulação de conhecimentos.

Neste sentido, importa compreender a dimensão que a teoria e a prática adquirem já que devem ser indissociáveis no desenvolvimento da profissionalidade de docente. Enquanto a prática é essencial para a formação de novos saberes, a teoria, não sendo um resultado da prática, poderá contribuir para o seu enriquecimento e para aprimorar a ação (Souza, 2001). De igual forma, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), as interações são cruciais na formação de professores, sendo que o formando aprende quer em contacto com os formadores, quer com as crianças. Ou seja, o formando vai adquirindo hábitos de reflexão decorrente da sua prática, assim como vai desenvolvendo práticas em que seja visível a cooperação e a colaboração entre pares e outros intervenientes da comunidade educativa. É, neste sentido, que urge a necessidade de que “a cultura do individualismo seja substituída pela colaboração e pela colegialidade” (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012, p.64).

O conhecimento profissional adquirido na prática em conjunto com o trabalho colaborativo é uma mais-valia para o educador de infância e para o professor do 1.º CEB adquirirem uma postura crítica e reflexiva. Desta forma, na formação de professores é essencial inculcar esta postura em vez de se fornecerem estratégias para a acomodação dos profissionais. De igual forma, este posicionamento não se adquire atribuindo respostas a questões que possam surgir na prática já que estas podem ser falíveis, uma vez que não se consegue prever antecipadamente como se vão aplicar (Vieira et al., 2006). Assim, urge a necessidade de efetuar uma articulação entre a postura reflexiva adotada pelo docente com a prática centrada nas crianças. Em qualquer contexto – quer na EPE quer no 1.ºCEB – os profissionais deverão encorajar as crianças a exprimirem as suas intenções, dado que proporcionará uma série de mais-valias para a criança, nomeadamente ao nível da estimulação das suas ideias, das tomadas de decisões, da sua implicação e da concentração nas diversas propostas, tal como refere Hohmann & Weikart (2007).

As crianças, como sujeito do processo educativo, têm desejo de crescer e aprender, consoante o meio em que vivem e se relacionam, cabendo ao

educador de infância e ao professor do 1.º CEB partir desses mesmos interesses e saberes para os ampliar, estimulando a sua curiosidade e vontade de saber mais sobre o que a rodeia. Para que se possa ampliar os saberes das crianças, é fundamental que se tenha em consideração os seus conhecimentos prévios na medida em que estas conceções influenciam diretamente o seu envolvimento nas propostas. Se os conhecimentos forem tidos em consideração, as crianças sempre que vivenciarem e contactarem com um conteúdo distinto efetuarão correspondências com os saberes já adquiridos, o que contribuirá para a realização de aprendizagens significativas e construtivas (Alonso, 2002a). Assim, urge a necessidade de centrar a atividade na criança e no desenvolvimento de mecanismos de aprendizagem úteis para uma participação cada vez mais forte e significativa (Nóvoa & Popkewitz, 1992). As aprendizagens significativas pressupõem a atribuição de um significado pessoal, o que implica uma integração e uma interligação das conceções adquiridas com as que foram anteriormente assimiladas (Solé & Coll, 1999). Para que as aprendizagens sejam significativas, as crianças deverão ter um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Nesta perspetiva, o socio construtivismo revela-se preponderante na medida em que possibilita que a criança tenha um papel ativo, sendo que as interações sociais adquirem uma função significativa para o desenvolvimento cognitivo e significativo da criança (Vygotsky, 2000). Assim, o educador de infância e o professor do 1.º CEB deverão agir como mediadores do conhecimento, incentivando a que a criança atue no nível máximo das suas capacidades atuando na sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP, de acordo com Vygotsky (idem, p.112), define-se como sendo a distância “entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independentemente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Isto é, a distância entre os conhecimentos que a criança é capaz de adquirir sozinha com o conhecimento que adquire em conjunto com outras crianças e adultos. O

profissional deverá ter em consideração as especificidades de cada criança, para que a possa auxiliar na aquisição de novos saberes e, assim, possibilitar que alcance maiores níveis de desenvolvimento (idem).

Com este propósito, importa referir a importância da diferenciação pedagógica onde o educador de infância e o professor do 1.º CEB deverão partir do pressuposto de que as crianças têm interesses e necessidades distintas. Segundo Tomlinson (2008, p. 13), num contexto onde “o ensino seja diferenciado, os aspetos em comum deverão ser tidos em consideração e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se de igual forma elementos essenciais do ensino e da aprendizagem”. Ou seja, não é possível desenvolver competências sem se atender às diferenças (Perrenoud, 1999). A diferenciação pedagógica assume um papel fulcral para o desenvolvimento das crianças, devendo os docentes, a partir da planificação, procurar adequar os objetivos às dificuldades específicas de cada uma (Arends, 2008), já que as estratégias utilizadas na aquisição de novos saberes, determinam as suas aprendizagens (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006). Ou seja, nenhuma prática é útil ou adequada desde que funcione a nível individual, o que pressupõe que os docentes deixem de ser “como guardiões e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidade de ensino” (Tomlinson, 2008, p.35). Neste sentido, a diferenciação pedagógica foi tida em consideração ao longo da PES, tendo sido planificadas e aplicadas diferentes estratégias, para garantir a aquisição de novos saberes por parte de todas as crianças. O sucesso da prática educativa prevê objetivos adequados às necessidades de cada um e a adaptação das planificações sempre que as atividades orientadas não estejam a adquirir um resultado positivo (Vieira et al., 2006).

A diferenciação pedagógica possibilita que a criança adquira novas conceções e que vá estabelecendo relações com os conhecimentos já obtidos, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico. Assim, o educador de infância e o professor do 1.ºCEB deverão adotar estratégias que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças, sendo o trabalho de projeto uma metodologia que possibilita esta vertente (Gâmbua, 2011). Ao longo da PES,

esta abordagem curricular foi implementada exclusivamente na EPE, apesar de se considerar que também teria sido uma mais-valia a sua aplicação no 1ºCEB devido às potencialidades, referidas em seguida, que se considera ter este modelo.

O Trabalho de Projeto não é uma metodologia recente de aprendizagem, mas é, certamente, uma forma inovadora, flexível, capaz de acolher os interesses das crianças e as competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje. A pedagogia progressiva é a base do Trabalho de Projeto, da qual Dewey e Kilpatrick continuam a ser referências incontornáveis.

De acordo com Gâmbua (2011, p.55), “a Metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada”. A ação intencional em simultâneo com a dimensão individual e social da experiência e os modos de aprendizagem eficazes originam comportamentos inteligentes e éticos (Kilpatrick, 1926).

Cada criança, como sujeito do processo educativo, desenvolve um projeto que tem como referência o seu desejo de crescer e aprender, podendo o mesmo surgir de temas do quotidiano ou perante a sua curiosidade. Para além da criança, também o educador de infância e o professor do 1.º CEB têm um projeto profissional próprio que se traduz nas estratégias e práticas que emprega, de acordo com os seus valores e conceções educativas. Além do mais, estes podem também ampliar a diversidade do processo interativo, apelando para a participação de outros adultos da instituição e da comunidade que possam engrandecer o projeto com as suas contribuições (Gâmbua, 2011).

Na perspetiva de plasticidade que caracteriza o projeto, a sua duração pode ser variável bem como o tempo que lhe é destacado no quotidiano. É ainda importante referir que o educador deve interrogar-se sobre o modo como partilha o seu poder com as crianças e cria um clima democrático de participação no grupo (Vasconcelos, 2012). A discussão e a divulgação dos resultados é sempre a principal meta e todo o projeto deve contribuir para uma conclusão rica em conhecimentos – prévios e recentes. Partindo destes

conhecimentos as crianças sentem-se capazes de compreender todas as etapas que atravessaram, reconhecendo as diferenças entre o problema e a sua resolução (Gâmboa, 2011). Assim, é fundamental que todo o planeamento do processo e os resultados a alcançar possam ser partilhados com as crianças, tornando-a ativa no seu processo de aprendizagem. Esta partilha possibilita que sejam trabalhados os conhecimentos formados através do trabalho colaborativo e cooperativo entre as crianças.

Desta forma, surge paralelamente à metodologia de trabalho de projeto as aprendizagens colaborativas e cooperativas, sendo que estes momentos podem surgir não só no decorrer do projeto como também noutras ocasiões. O desenvolvimento destas propostas foi um dos enfoques da díade ao longo da PES, nos dois contextos educativos, tal como será referido no terceiro capítulo, já que a aprendizagem abrange uma dimensão social (Alarcão & Canha, 2013). A perspetiva colaborativa pressupõe que as crianças assumam “diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma parte da mesma” (Fernandes, 1997, p.564). Esta noção envolve inevitavelmente responsabilidade, além de dimensões emocionais e afetivas, independentemente dos papéis distintos de cada um (Alarcão & Canha, 2013).

A cooperação, por sua vez, implica que as crianças trabalhem “em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa” (Fernandes, 1997, p.564). Freinet (1973, citado por Monteagudo, 1988) acredita que a cooperação é fundamental para compreender um determinado conteúdo, implicando a partilha das nossas conceções, descobertas e erros e perspetivando o desenvolvimento não só individual como também coletivo. De acordo com o autor, a cooperação deverá ser um processo de experimentação a decorrer ao longo da vida. As crianças ao interagirem com os seus pares ativam diversos processos internos de desenvolvimento, atuando na sua ZDP (Vygostky,2000).

Tanto nas aprendizagens cooperativas como nas colaborativas o docente deverá ter em consideração a organização do grupo. Ou seja, deverá organizar grupos heterógenos para que a troca de ideias e saberes potenciem o

desenvolvimento das crianças. Esta organização potencia a aquisição de competências, presumindo um aprender a fazer e a refletir sobre as dificuldades sentidas (Perrenoud, 1999). Com a criação de grupos heterogêneos não se pretende unicamente criar grupos com diferentes níveis de desenvolvimento, como também integrar as crianças de diferentes nacionalidades, raças e etnias (Fontes & Freixo, 2004; Arends, 2008).

As aprendizagens cooperativas e colaborativas “como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (...), tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (Niza, 1998, p. 4). Estas estratégias potenciam diversas vantagens, já que permitem o aumento do espírito de grupo, através das relações estabelecidas entre pares, privilegiam o desenvolvimento pessoal e social das crianças, promovem a sua autoestima, assim como possibilitam o seu envolvimento nas diversas ações e propostas (Johnson & Johnson, 1999).

2. PERFIL E PRÁTICAS DOCENTES DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Ao longo da vida são diversas as situações que implicam a transição entre diferentes contextos. Desta forma, importa que estas transições, em particularizar entre a EPE e o 1.ºCEB, sejam amenizadas, garantindo o desenvolvimento harmonioso da criança de forma natural e sem impactos negativos (Serra, 2004). Como já foi referido anteriormente, apesar do DL n.º 49/2005 de 30 de Agosto não referir esta articulação, as OCEPE fazem alusão à continuidade entre estes dois contextos (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, e para que esta transição se centre na criança, importa que seja desenvolvido um currículo com uma sequência lógica e progressiva e que, de certa forma, relacione as diferentes áreas que compõe os diversos níveis educativos (Alonso, 1998). Assim, as conceções desenvolvidas na EPE

necessitam de ter sequencialidade no 1.º CEB, o que não implica que o educador oriente a sua prática pedagógica tendo por base os conteúdos do 1.º CEB (Abrantes, 2009). Pelo contrário, é pressuposto que as crianças tenham a liberdade de explorar o meio com base nos seus interesses e, posteriormente, no nível seguinte, partir-se-á dessas mesmas conceções para aprofundar os conhecimentos.

Segundo Serra (2004), cabe ao professor e ao educador observar, analisar e refletir sobre as semelhanças e contrastes entre os dois contextos educativos, desenvolvendo um trabalho colaborativo que potencie a realização de aprendizagens significativas centradas nas crianças. As transições quando são efetuadas de forma consciente por parte dos profissionais, de acordo com a perspetiva de Bronfenbrenner, poderão ser enriquecedoras para as crianças, sendo que esta continuidade deverá incluir transições ecológicas sucessivas (Portugal, 1992; Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016). Neste sentido, falar em transição educativa importa compreender as especificidades curriculares da EPE e do 1.ºCEB, por forma a compreender as semelhanças e desigualdade entre estes dois contextos educativos.

A EPE, embora não seja uma etapa de frequência obrigatório, pretende “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro, capítulo IV, artigo 10º, alínea d). Sendo uma etapa destinada a crianças entre os três e os seis anos idade (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), cabe ao educador ter em consideração tanto as aprendizagens adquiridas pelas crianças até ao momento como as suas características individuais enraizadas.

Assim, e de forma a orientar a ação do educador, foi criado em 1997 as OCEPE, com o intuito de, tal como o nome indica, orientar a prática pedagógica dos profissionais de educação para que os mesmos perspetivem a educação das crianças de forma holística. No entanto, perante as mudanças ao nível educacional e social, sentiu-se a necessidade de efetuar uma atualização do

documento, tendo o mesmo sido aprovado em 2016 (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE não surgiram com uma índole normativa e prescritiva, o que possibilita que o educador efetue as devidas alterações perante o seu grupo de crianças, as suas necessidades e interesses. Este documento orientador define três áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação que por sua vez se subdivide no Domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática; e, por último, a Área de Conhecimento do Mundo sendo que se prevê a existência de uma articulação entre os diversos saberes (idem).

A articulação entre as demais áreas do saber, o conhecimento das características das crianças e das concepções que detêm não deverá ser, de forma alguma, a preocupação exclusiva do educador ao planificar a sua ação. Ou seja, pretende-se que a criança seja um sujeito ativo na ação com voz própria que deverá ser escutada nos diversos momentos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). O educador, ao encarar a criança como tendo voz ativa, está a abrir o caminho para que a mesma explore, possibilitando o desenvolvimento da sua autonomia.

Desta forma, torna-se evidente que a existência de uma relação positiva entre o educador e a criança é fundamental não só para que a criança tenha voz e seja escutada como também para aumentar a sua segurança e, conseqüentemente, para que as interações com os pares e com o meio se desenvolvam de forma natural, promovendo a realização de aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2007).

Embora as interações positivas confirmem segurança às crianças, é natural que nas diversas situações do dia a dia as crianças vão transmitindo os seus receios e os seus medos, aspetos estes que carecem ser observados pelo educador. É essencialmente ao brincar e ao jogar, quer em momentos espontâneos quer orientados, que o educador pode observar estes aspetos, na medida em que “ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.45), que podem ser vividas

sob diferentes formas. De acordo com Neto (2003) importa reconhecer o jogo como um recurso que ocorre sempre a propósito de uma situação, inserida num determinado contexto e meio, sendo que é essencial identificar o propósito e as características que definem o contexto por forma a proporcionar uma aprendizagem ativa pela descoberta. Ao contactar-se com o meio está-se a proporcionar experiências que originam conflitos cognitivos e que, conseqüentemente, desencadeiam aprendizagens por descoberta. Desta forma geram-se novas visões sobre o mundo, facilitando o desenvolvimento global da criança (idem, 2003). No dia-a-dia, a criança deverá ter momentos para explorar o jogo simbólico, tanto nas áreas da sala de atividades como no espaço exterior, assim como deverá haver momentos em que o jogo estruturado com regras e objetivos seja integrado, com a mediação do educador (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, o jogo apresenta uma dimensão decisiva na EPE, sendo portanto necessário que se verifique em diversos momentos no jardim-de-infância.

Nos jogos, nas atividades espontâneas, nas atividades orientadas e nos diversos momentos do dia, incluindo as rotinas, o educador deverá observar as crianças e efetuar um registo do observado. A recolha dos dados deve ocorrer através da observação das ações das crianças, como referido, sendo que os registos devem ser contextualizados no tempo. Registos audiovisuais e produções executadas pelas crianças são algumas das formas de anotar o observado. As recolhas de informações sobre as famílias e o contexto são igualmente imprescindíveis para compreender algumas ações, interesses e necessidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Dewey (citado por Hohmann & Weikart, 2007, p.99) considera que é “a tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.” Ora, para que se possa alargar estas conceções revela-se essencial envolver a família em diversos momentos da ação educativa. Assim, cabe ao educador fomentar este envolvimento, tal como estipulado nas OCEPE, assim como a família se deve predispor a participar no dia da criança no jardim-de-infância, tal como refere na Lei-Quadro da

Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro). Se esta interação for forte, o educador poderá adotar uma ação pedagógica mais centrada nas características da criança e, além disso, as experiências escolares e familiares serão harmoniosas, não sendo díspares e desintegradas. Esta participação poderá ocorrer em momentos formais ou informais, durante a planificação de estratégias, na avaliação, entre outros momentos que os pais considerem pertinentes e que sejam promovidos pelo educador (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao nível da planificação, o educador ao envolver a família e ao efetuar uma observação atenta e centrada nas crianças estará a contribuir para que o planeamento da sua ação seja mais adequado às especificidades de cada, seus interesses e necessidade. A implicação das crianças na planificação é essencial, na medida em que “quando as crianças pequenas planeiam, começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito”(Hohmann & Weikart, 2007, p.249), podendo esse mesmo propósito ser observado nas suas ações, gestos e palavras.

Por sua vez, a participação das famílias é igualmente fundamental nos momentos de avaliação. A avaliação “apoia a reflexão fundamentada do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade, possibilitando ainda tornar essa prática visível e facilitar a participação dos diferentes intervenientes no processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.19). Desta forma, e tal como referido na Circular n.º4/2011 de 11 de abril, este momento deverá adquirir uma dimensão formativa, o que implica um processo contínuo e interpretativo.

A avaliação, ao assumir esta vertente contínua, permite que o educador adeque a prática, verificando o nível de envolvimento das crianças no decorrer da ação, identificando as competências adquiridas e compreendendo em que medida as aprendizagens foram significativas. A realização de aprendizagens significativas enriquece a estrutura cognitiva e compreende a retenção de saberes de forma articulada com os conhecimentos já adquiridos, de forma a que sejam lembrados com facilidade (Pelizzari et al., 2001). Nestes momentos, a auto e hétero avaliação por parte das crianças são igualmente

cruciais, devendo o educador estimular um clima propício para o desenvolvimento da reflexão em grande grupo (Siraj-Blatchford, 2005).

De uma forma geral, a intencionalidade educativa do educador deve obedecer às seguintes etapas indissociáveis: observação, registo, documentação, ação, planeamento, avaliação, comunicação e articulação (Lopes da Silva et al., 2016). Ao longo da PES, estas vertentes foram tidas em consideração, tanto ao nível individual, como em reflexões efetuadas em díade ou mesmo em tríade.

Conforme já referido anteriormente, para uma prática educativa de sucesso, o educador deverá centrar a sua ação na criança, devendo portanto refletir sobre as opções tomadas de forma consciente, nomeadamente sobre os modelos curriculares utilizados, uma vez que estes influenciam a organização dos recursos, o ambiente educativo, as rotinas e ainda o tempo de envolvimento das crianças. Os modelos definem-se como “um representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodeck & Brown, 1998, p. 15) e, por isso, fundamentam a ação do educador (Formosinho, 2013).

Neste seguimento, importa referir que, ao longo da PES, a díade procurou compreender quais os modelos pedagógicos preferentemente utilizados no jardim-de-infância e em que medida esses modelos tinham influência na ação das crianças. Assim, será feito em seguida alusão ao modelo *High-Scope* e Movimento da Escola Moderna (MEM) para que seja possível compreender as decisões tomadas nas diferentes propostas explanadas no capítulo III.

No decorrer da PES foi sempre intenção da díade que as crianças fossem adquirindo significados a partir da sua própria ação, sendo portanto a aprendizagem pela ação um ideal que sustentou a prática, integrando-se na abordagem educacional *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2007). Neste sentido importa que a criança tenha a oportunidade de planificar o seu dia, tal como pressupõe o modelo referido. Ao longo da prática educativa, as crianças contribuíram diretamente para a planificação, no momento em que se

desenvolveu o trabalho de projeto, sendo que no tempo restante a intervenção das crianças na planificação foi realizada de forma indireta, uma vez que o seu papel não foi tão ativo mas os interesses e necessidades que demonstravam foram tidos em consideração.

No desenvolvimento das planificações foi crucial ter em consideração que as aprendizagens efetuadas pelas crianças quer de carácter espontâneo, quer orientado pelo educador, ocorrem num determinado meio e contexto. A organização do espaço e dos recursos é, assim, fundamental para compreender as ações das crianças. Além do mais, os modelos curriculares referidos anteriormente dão ênfase a esta dimensão uma vez que a organização do espaço possibilita à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84).

De acordo com o modelo curricular *High-Scope* a sala de atividades deverá estar organizada em diferentes áreas de interesse, seguindo uma orientação construtivista. É nas áreas da sala de atividades que a criança vai tomando iniciativas, que se vai tornando autónoma, que vai interagindo com o educador e com os seus pares e que vai manipulando diferentes materiais conforme os seus interesses, curiosidades e por forma a superar os desafios do quotidiano (Formosinho, 1998).

Desta forma, a organização do espaço e dos materiais foi igualmente uma das preocupações ao longo da PES, por forma a contribuir para a criação de um clima democrático, sendo esta uma das principais características do MEM (Niza, 1998). As adaptações efetuadas nas áreas foram realizadas com o intuito de proporcionar o desenvolvimento integral da criança sendo que alguns dos recursos inseridos resultaram das construções efetuadas pelas crianças no decorrer de atividades propostas pela díade.

O tempo da ação educativa foi estruturado de forma flexível com o intuito de atender às rotinas diárias, aos interesses e necessidades das crianças. As rotinas diárias raramente eram alteradas na medida em que as crianças ao apropriarem-se do seu seguimento iam progressivamente aumentando a sua autonomia nestes momentos, não sendo benéfico estar constantemente a

alterá-las. As interações com as outras crianças e educador deve ser estendido como um momento primordial do dia da criança, devendo portanto proporcionar-se diversas ocasiões neste sentido. O modelo curricular de *High-Scope* privilegia esta organização na medida em que procura atender às rotinas das crianças e às suas interações (Hohmann & Weikart, 2007).

Ao proporcionar às crianças a oportunidade de estabelecerem interações entre pares está-se a possibilitar que efetuem aprendizagens sociais, onde a criança tem um papel ativo na construção dos seus saberes, de acordo com o MEM (Niza, 1998). Além da importância para o desenvolvimento da criança que esta ação oferece, viabiliza que as crianças desenvolvam o seu sentimento de pertença ao grupo, aumentando a sua autoestima para, posteriormente, partilharem os seus saberes e escutarem os conhecimentos dos outros (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Relativamente à interação entre o adulto e a criança, como já foi sendo referido anteriormente, a equipa educativa deverá adotar uma postura participativa na vida das crianças, dando a oportunidade para que a sua voz seja escutada e para a construção da sua autonomia, como pressupõe o modelo de *High-Scope* (idem). Importa ainda não esquecer de valorizar a importância das interações estabelecidas com as famílias para o desenvolvimento da criança. Estas interações, quando positivas, proporcionam um equilíbrio entre o contexto familiar e o jardim-de-infância, contribuindo para a construção de um percurso educativo coerente e holístico.

3. PERFIL E PRÁTICAS DOCENTES DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico caracteriza-se por ser gratuito e obrigatório, ao contrário da EPE. Apesar do ensino básico ser constituído por três ciclos, neste relatório só será analisado e refletido o 1.ºCEB. Este nível de ensino é a primeira etapa deste percurso obrigatório, sendo direcionado para crianças que efetuem seis anos

de idade até meados de setembro (Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto). Neste ciclo, o processo de ensino e de aprendizagem é assumido exclusivamente por um professor, havendo a possibilidade de ser coadjuvado em áreas específicas (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). O professor do 1.ºCEB tem a função de desenvolver o currículo “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º 2, II, ponto 1), tendo por base os programas e as metas curriculares das diferentes áreas curriculares.

Os programas e as metas curriculares, sendo documentos que orientam a ação do docente, deveriam ser aplicados às diferentes áreas curriculares, o que não se verifica. Exclusivamente a área curricular de Português e de Matemática é que possuem tanto o programa como as metas curriculares, enquanto a área curricular de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras apenas possuem programa, sendo que o mesmo, já não é revisto desde 2004 (Departamento de Educação Básica, 2004). Tanto em Português como em Matemática se verifica que o programa e as metas curriculares se organizam em domínios de referência (Buesco, et al., 2012; Bivar et al., 2013). Por outro lado, o programa da área curricular de Estudo do Meio e o de Expressões Artísticas e Físico-Motoras estruturam-se por blocos (Departamento de Educação Básica, 2004). No que concerne à última área referida, é ainda crucial referir que engloba a Expressão e Educação Dramática, a Expressão e Educação Físico-Motora, a Expressão e Educação Plástica e a Expressão e Educação Musical (idem).

O facto dos programas de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras não serem revistos desde o ano referido, traduz-se numa inadequação aos tempos de hoje, visto que o mundo está em constante mudança que carece ser acompanhado ao nível curricular. Além do mais, importa mencionar que o programa de Estudo do Meio parte da descoberta do eu para o outro sendo esta estrutura discutível, de acordo com Roldão (2004, p.21), “na medida em que a construção da representação do eu é um processo lento e complexo, que

resulta de permanentes interações com o conhecimento dos outros e pelos outros”.

De igual forma, verifica-se uma discrepância entre as cargas horárias das áreas curriculares, já que as escolas embora tenham autonomia na organização dos tempos letivos têm de cumprir os pressupostos estipulados no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro. A área curricular de Português e de Matemática deverá ter uma carga horária mínima de sete horas semanais, a área curricular de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras três horas semanais, o Apoio ao Estudo no mínimo uma hora e meia e, por último, a Oferta Complementar uma hora semanal. Analisando esta carga horária, é completamente visível a importância que é atribuída às áreas ditas “nucleares”, como o Português e a Matemática, em relação às demais áreas curriculares, sendo que estas áreas contribuem igualmente para o desenvolvimento da criança. Além das diversas áreas curriculares, as escolas deverão disponibilizar às crianças atividades de enriquecimento curricular (AEC), sendo estas de carácter facultativo (Despacho Normativo n.º 11069/2015 de 5 de outubro).

O docente deve adequar o currículo à realidade em que se insere, diferenciando-o, com o intuito de cumprir os pressupostos estabelecidos nos normativos estipulados pelo Ministério da Educação. Esta gestão pressupõe que o currículo seja desenvolvido “de uma forma integrada, numa relação estreita entre as diversas áreas do saber, e não numa lógica meramente monodisciplinar e desligada das situações reais” (Leite, 2003, p.154), ou seja, perspetivando uma articulação curricular. Conforme referido por Morgado & Tomaz (2009) este conceito facilita a obtenção de um conhecimento global, integrador e integrado, crucial para as crianças agirem fora da escola e para ultrapassarem eventuais obstáculos que surjam. Não obstante, a existência dos programas e metas curriculares para as diversas áreas curriculares, não deverá ser um entrave para a realização desta articulação curricular, exigindo por parte do docente uma gestão acrescida a este nível, tal como se procurou realizar ao longo da prática educativa.

Segundo Roldão (2003) a articulação de saberes pode-se distinguir em articulação vertical e horizontal. Por articulação vertical entende-se a aquisição de conhecimento, numa determinada área curricular em concreto. A articulação horizontal, por sua vez, pressupõe uma articulação das demais áreas curriculares, podendo denominar-se de interdisciplinaridade. Alonso (1998) acrescenta ainda um terceiro conceito para articulação, a articulação lateral. De acordo com a autora, esta articulação engloba os conhecimentos prévios das crianças, de forma a que seja atribuído sentido aos novos conhecimentos e para que transponham esses mesmos conhecimentos para o quotidiano. Considerando-se que estas articulações curriculares aqui explanadas são essenciais para o desenvolvimento holístico da criança, ao longo da PES, deu-se ênfase à articulação horizontal e lateral, já que se considera que permitem a realização de aprendizagens mais globalizantes e integrantes, uma vez que surgem dos conhecimentos das crianças e da articulação das diversas áreas curriculares ao invés da abordagem dos diversos saberes de forma estanque.

O professor do 1.ºCEB deve colocar em prática diversas estratégias na sua prática educativa, promovendo a articulação de saberes, de forma a que “os múltiplos conhecimentos se interligam e se relacionam com a realidade na comunidade na qual o aluno está inserido” (Bonatto et al., 2012, p. n/p). A utilização das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), em contexto de sala de aula, poderá ser uma das estratégias que possibilite esta articulação. Neste sentido, “deve-se ter em mente o que vão aprender os alunos e em que medida a tecnologia serve para melhorar a qualidade do processo de ensino na aula; a tecnologia não é mágica e não gera automaticamente inovação” (Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5775). As TIC devem estar presentes em diversos momentos da sala de aula pois, além de envolverem e motivarem as crianças, permitem que as mesmas recorram a estes meios para procurar conhecimentos, para esclarecer dificuldades e para adquirirem novas curiosidades. O professor deve fomentar a utilização das TIC, acompanhando o desenvolvimento da sociedade e correspondendo aos interesses evidenciados

pelas crianças (Flores, Escola & Peres, 2011). Assim, ao longo da PES, foram diversos os momentos em que as TIC foram implementadas como forma de possibilitar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de cariz socio construtivista, tal como visível no terceiro capítulo.

Do mesmo modo, a utilização do manual poderá ser outra estratégia implementada na prática educativa, sendo que se encontra diretamente direcionado para as áreas curriculares e cumpre funções relacionadas com a aquisição de novos saberes, que potencia o desenvolvimento de competências e de capacidades, fomentando a consolidação e a avaliação das aprendizagens dos alunos (Santo, 2006). O manual é visto como um “recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, (...) que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico” (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, capítulo I, artigo 3º, alínea b). Não obstante, o facto dos conteúdos se encontrarem organizados sequencialmente, poderá traduzir-se numa desarticulação de saberes (Santos, 2001).

Assim, considera-se que as vantagens da exploração do manual dependem da metodologia que o docente utilize. Ou seja, o recurso deverá ser explorado de forma contextualizada e não ser entendido como o único recurso didático-pedagógico a aplicar, bem pelo contrário, pois se tal se verificar as crianças podem perder o interesse. Além do mais, a existência de um manual para cada área curricular não fomenta a articulação curricular, já referida anteriormente, de forma global e integrada. Tal facto deverá ser então acompanhado de uma postura reflexiva por parte do docente (Tormenta, 1996). De tal forma, ao longo da PES, tentou-se que a aplicação do manual surgisse de forma contextualizada e como consolidação dos conteúdos abordados através da exploração de outros recursos e de diferentes estratégias, tal como é possível verificar no terceiro capítulo.

A utilização de recursos didático-pedagógicos, quando adequados e diversificados, contribuem para o envolvimento das crianças e para as manter

motivadas nas diversas atividades propostas. Neste sentido, deverá estabelecer-se uma harmonia entre a utilização do manual, das TIC e dos restantes recursos atribuindo à planificação um papel fulcral, na medida em que deverá integrar diferentes estratégias de forma lógica, motivadora e envolvente.

A motivação e o envolvimento das crianças deverá ser então um dos objetivos do docente ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, observando-se esta mesma motivação nas interações que estabelece com o mundo, com as pessoas e com as coisas que as rodeiam (Drew, Olds & Olds, 1997). De acordo com Knüpe (2006) a motivação deve ser uma constante na prática educativa, quer se trate de uma motivação intrínseca (diretamente direcionada para o interesse pela própria atividade), quer seja extrínseca (intimamente relacionada com as rotinas que vão adquirindo ao longo da vida). Perante este aspeto, importa reforçar que as crianças, por norma, são extremamente curiosas, e que o professor, ao motivá-las, apenas está a permitir que realizem aprendizagens pelo seu próprio interesse (Drew, Olds & Olds, 1997). Por consequência a criança implicar-se-á na tarefa, evidenciando-se pela sua concentração e persistência. Ou seja, o ambiente tem influência no seu envolvimento na proposta (Portugal & Laevers, 2010). A adequação das práticas por forma a garantir a motivação das crianças foi um dos aspetos que se procurou mobilizar na prática e espelhar no terceiro capítulo.

O desenvolvimento de uma planificação com diferentes estratégias, além de fomentar o envolvimento e a motivação das crianças, permite de uma forma mais acessível a aquisição de saberes por parte de todas. Neste sentido, importa reforçar a importância da diferenciação pedagógica, conceito já referenciado no ponto 1, por forma a corresponder às necessidades de cada criança. A realização de uma diferenciação pedagógica adequada ao grupo de crianças implica que o docente efetue um processo de observação contínuo (Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho), com o intuito de que lhe seja possível refletir sobre a sua ação e para a ação.

Esta observação não só facilita o aspeto anteriormente referido como também contribui para a realização da avaliação dos alunos, avaliação esta que vai “alimentando e reorientando os processos de mudança” (Estrela & Nóvoa, 2012, p.9). Estes processos envolvem não só um momento em concreto mas sim um percurso contínuo. A esta modalidade de avaliação contínua e sistemática denomina-se de avaliação formativa. Ao utilizar-se a avaliação formativa na prática educativa, o docente deve mobilizar diversos instrumentos de recolha de informação que permite verificar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Alonso, 2002b). Estes instrumentos não bastam serem variados, como também deverão ser apropriados às diversas aprendizagens a desenvolver (idem).

Ainda assim, importa ter em consideração que não é só a avaliação formativa a única modalidade avaliativa aplicada no 1.º CEB, já que também se denota a presença da avaliação sumativa e da diagnóstica. A avaliação sumativa ocorre num momento específico com base em diversos critérios, perspetivando uma apreciação global (Vilar, 1996). De acordo com o DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º-A, ponto 3, a avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”. Por último, com a avaliação diagnóstica o professor deve identificar os conhecimentos das crianças no início de uma determinada abordagem ou de uma exploração. Estas informações permitirão ao professor adequar as suas práticas tendo em conta esses mesmos conhecimentos e características do grupo (Cortesão, 2002).

Atualmente, no ensino básico, privilegia-se em muitas práticas a avaliação sumativa em detrimento do trabalho contínuo desenvolvido pelas crianças (Cortesão, 2002). Ora, “se aprender é dar sentido e significado à realidade, (...) a avaliação tem de procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significados às experiências de aprendizagem” (Alonso, 2002b, p.21). Assim, essa estratégia não deve passar por privilegiar a avaliação sumativa, já que esta modalidade não tem em conta o processo realizado pelas crianças mas sim o produto. Além

do mais, na avaliação sumativa a diferenciação pedagógica não é, de todo, tida em consideração, já que se emprega as mesmas estratégias de avaliação para todas as crianças. Por outro lado, a avaliação diagnóstica poderá facilitar a realização desta diferenciação (Cortesão, 2002).

Ao longo da PES, observou-se que as várias modalidades de avaliação eram empregues por parte da orientadora cooperante, sendo que a avaliação sumativa sobressaia perante as restantes, ocorrendo sob a forma de fichas de avaliação intermédias e trimestrais. Na prática educativa procurou-se privilegiar a avaliação formativa ao invés da avaliação sumativa, já que foi realizado um processo de observação contínuo, que possibilitou a visualização dos saberes que as crianças detinham e o registo dos progressos efetuados pelas mesmas. Não obstante, e uma vez que se procurou efetuar práticas diferenciadas, importa enaltecer a importância da avaliação formativa já que permite observar os desenvolvimentos das crianças de forma diferenciada e atender às especificidades de cada.

Todo o processo de ensino e de aprendizagem, desde as estratégias às metodologias a implementar, implicam a adoção, por parte do professor, de uma postura reflexiva, de forma a que lhe seja possível perceber a adequabilidade da sua ação, perspetivando o desenvolvimento holístico das crianças. Neste sentido, considera-se que os aspetos explanados anteriormente, a articulação curricular, a diversificação de estratégias e a diferenciação pedagógica, ao serem adequados ao grupo de crianças e ao contexto em que se insere a instituição, contribuem para o seu desenvolvimento e para a realização de aprendizagens significativas. Tal facto pressupõe um conhecimento das crianças do grupo, sendo neste seguimento que, no segundo capítulo, será efetuada uma breve caracterização dos contextos de estágio onde se desenvolveu a PES.

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretende-se caracterizar o Agrupamento de Escolas de Matosinhos, mais especificamente a instituição onde se desenvolveu a PES, na medida em que “o pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam, ao participarem em actividades e rotinas familiares” (Portugal, 2008, p.40). Assim, este capítulo é fundamental para a compreensão das práticas desenvolvidas, uma vez que decorreram da observação e reflexão sobre o contexto, suas características e dos grupos de crianças.

Desta forma, o presente capítulo encontra-se organizado em dois pontos. O primeiro caracterizará a instituição, o contexto de estágio da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificando-se as características dos grupos, e ainda as similitudes e os contrastes entre os dois contextos educativos. O segundo ponto elucidará acerca da metodologia de investigação utilizada no decorrer do estágio.

1. INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E MEIO ENVOLVENTE

A PES ocorreu numa instituição de ensino público pertencente ao Agrupamento de Escolas de Matosinhos, distrito do Porto. Este Agrupamento é composto por quatro estabelecimentos de ensino que se destacam pelo elevado nível multicultural. Além do mais, importa referir que o Agrupamento incorpora o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2) desde o ano letivo 2007/2008 (Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2013-2017).

A integração no programa referido conduz a uma função dupla do Agrupamento, uma vez que, além de ser responsável por garantir o sucesso educativo, tem igualmente a seu cargo o desenvolvimento comunitário (Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro). As escolas que integram o Agrupamento pertencem a um contexto socioeconómico com grandes fragilidades, mais designadamente ao nível da pobreza, exclusão social, baixo nível instrucional, e ainda outras situações de risco, tais como violência familiar, problemas de saúde, toxicodependência e alcoolismo. Desta forma, e de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), é prioritário intervir em determinadas áreas como “o insucesso, o absentismo, o abandono escolar; a indisciplina e comportamentos; a intervenção na família e a autoavaliação e avaliação interna como forma de autorregulação das nossas ações” (Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2013-2017, p.7). Este nível socioeconómico anteriormente descrito vem influenciar diretamente a existência de um número elevado de alunos beneficiários de Ação Social Escolar e um número considerável de alunos institucionalizados.

No que concerne à regulação da prática educativa do Agrupamento, existem documentos orientadores tais como o Regulamento Interno, o PEA, o Plano Anual de Atividades (PAA) e os Critérios Gerais de Avaliação. De acordo com o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o Regulamento Interno elucida acerca do funcionamento do Agrupamento, dos órgãos de gestão e administração, assim como os direitos e deveres dos intervenientes da comunidade escolar. O Projeto Educativo especifica os princípios, valores e metas que se pretende alcançar. Neste sentido, o Projeto Educativo do Agrupamento foi concebido para quatro anos letivos (2013/2017) e estipula alguns princípios orientadores que passam por fomentar a formação de cidadãos responsáveis e autónomos, provendo a aquisição de valores imprescindíveis para a integração da sociedade que nos rodeia; por promover as competências substanciais para o sucesso escolar e social; e por proporcionar uma igualdade de oportunidades, tendo em conta as diferenças entre os alunos (Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2013-2017). O PAA, por sua vez, define as atividades, seus objetivos,

organização, recursos e a forma de execução das mesmas (DL n.º 137/2012 de 2 de julho). Por último, os critérios gerais de avaliação, como o nome indica, referem-se especificamente à avaliação de cada área disciplinar, desde o 1.º CEB ao 3.º CEB e refere a metodologia de avaliação na Educação Pré-Escolar.

A instituição onde se efetuou a PES engloba a Educação Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.ºCEB. No entanto, é de salientar que a escola se encontrava dividida, tendo as crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.ºCEB acesso a uma parte da instituição e do 2.º e 3.ºCEB a outra. No que respeita às infraestruturas, estas caracterizam-se por serem espaçosas e adequadas ao número de crianças, sendo que existem algumas comuns para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º CEB, como o espaço exterior, a biblioteca, a cantina, o polivalente e a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM). O espaço exterior é constituído por um parque infantil, um labirinto, um campo de jogos e um espaço coberto. A biblioteca possui livros adequados para as diferentes faixas etárias e uma área com almofadas, favorável para estimular o prazer pela leitura. A cantina possui horários distintos, assim as crianças do pré-escolar começam a almoçar às 11h45, as do 1.º e 2.º ano às 12h e as do 3.º e 4.º ano às 12h30. O polivalente era o local destinado para as atividades de tempo livre (ATL) e para as AEC de Expressão e Educação Físico-Motora. O ATL funciona das 07h30 às 09h00 e das 17h30 às 19h30 em períodos letivos e das 07h30 às 19h30 em períodos não letivos. Por fim, a UAEM, possui alguns recursos para o desenvolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Explanadas algumas características referentes à instituição cooperante, revela-se fundamental descrever e refletir sobre as características dos contextos de estágio da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB.

1.1. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Particularizando a Educação Pré-Escolar, esta é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade” (Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). Neste sentido, e tendo em conta a importância de proporcionar às crianças o contacto com diferentes realidades, a Educação Pré-Escolar deve fomentar experiências variadas que permitam à criança efetuar descobertas sobre si e sobre o que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016).

Tal facto implica por parte do educador o conhecimento dos demais documentos orientadores. Além dos mencionados no ponto anterior, os educadores deverão reger-se igualmente pelo projeto curricular anual da Educação Pré-Escolar, pelo plano anual de atividades (específico para a Educação Pré-Escolar), pelas OCEPE e pelos planos de atividades de grupo. Apesar do PEA já ter sido referido anteriormente, importa destacar a parceria mencionada no documento com a Câmara Municipal de Matosinhos, já que proporcionou o desenvolvimento do projeto “A Ler Vamos...” (Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2013-2017). O objetivo do projeto prende-se na aquisição de competências pré-leitoras, nomeadamente com as crianças que no ano letivo seguinte transitarão para o 1.ºCEB (Câmara Municipal de Matosinhos, 2009).

No que concerne ao grupo em que se desenvolveu a PES, era composto por 17 crianças maioritariamente do sexo masculino, entre os três e os seis anos de idade (cinco de três anos, três de quatro anos, sete de cinco anos e duas de seis anos). É importante salientar que oito crianças frequentaram o jardim-de-infância no ano letivo passado, sendo que cinco já tinham frequentado outra instituição e quatro ingressaram pela primeira vez. No grupo havia uma criança com Síndrome de Down, surdez neuro-sensorial profunda e, por consequência, um atraso ao nível do desenvolvimento, tendo sido sinalizada como

necessidades educativas especiais. Ainda assim, importa referir que a criança não frequentou o jardim-de-infância no período em que decorreu o estágio. A nível socioeconómico o grupo provinha de um meio socioeconómico cultural médio e baixo, sendo que quatro crianças usufruíam do escalão A e três do escalão B (Gouveia, 2016-2017).

Estas realidades sociais foram sendo reconhecidas através da observação efetuada no decorrer da prática educativa e pelo diálogo estabelecido com a educadora cooperante. Nesta perspetiva, cabe ao educador compreender antecipadamente as realidades sociais e as dificuldades das crianças, para que seja possível organizar as suas metodologias em função dessas carências evidenciadas (Portugal & Laevers, 2010). O educador tem um papel fulcral no desenvolvimento de um contexto educativo favorável à estimulação da criança, tentando encontrar resposta às necessidades e interesses de todas.

O grupo revelava interesse pelo jogo simbólico, sendo que nestes momentos se verificou que a maioria das crianças se relacionavam bem, apesar de necessitarem de melhorar o espírito de entreajuda e a aceitação das decisões dos outros. Nestes momentos assim como nos de carácter mais orientado, verificou-se o entusiasmo por atividades ou jogos em grupo, sendo notório um pleno desenvolvimento da motricidade ampla nas crianças. Quando estas atividades se desenvolviam no espaço exterior o gosto era ainda maior, uma vez as crianças manifestavam um certo conhecimento e interesse pelo meio envolvente. Ainda ao nível dos interesses observou-se que grupo apreciava a escuta de histórias. Por outro lado, observou-se algumas dificuldades, nomeadamente em atividades de recorte, ao nível das noções temporais e, particularmente, duas crianças demonstravam dificuldades ao nível da articulação de algumas palavras, frequentando a terapia da fala (Gouveia, 2016-2017).

Deste modo, verificou-se ser imprescindível fomentar as relações pessoais com os pares e com o grupo, ao nível da Área da Formação Pessoal e Social, bem como a promoção da linguagem expressiva e da motricidade fina, ao nível da Área da Expressão e Comunicação (Gouveia, 2016-2017). No entanto, e uma

vez que todas as áreas são necessárias para o pleno desenvolvimento das crianças, é fulcral facultar experiências diversas (Lopes da Silva et al., 2016). Ao proporcionar experiências diversificadas dever-se-á ter em consideração a organização do espaço e do tempo assim como as interações estabelecidas, na medida em que influenciam o envolvimento das crianças (Hohmann & Weikart, 2007).

O ambiente da sala de atividades, sendo considerado o contexto de aprendizagem das crianças, engloba estruturas espaciais, linguagens, instrumentos, traduzindo-se no que potencia ou restringe o desenvolvimento das atividades, quer as de carácter mais orientado quer as espontâneas (Zabalza, 1998). É na sala de atividades que a criança atribui significações, sendo assim o espaço considerado como o cenário para a encenação dos atores, neste caso, as crianças (idem). Neste sentido, é impreterível caracterizar a sala de atividades em que ocorreu a prática pedagógica. A sala de atividades era grande e com espaços amplos, embora estivesse bastante exposta à luz natural, o que tornava, por vezes, o clima bastante quente. Dentro da sala podia-se encontrar um vestiário com os cabides pessoais das crianças identificados com uma fotografia, permitindo que cada uma identificasse o seu espaço e fosse tomando consciência do espaço do outro.

A sala de atividades, de acordo com Hohmann & Weikart (2007), deve estar dividida em áreas de interesse. Assim, importa referir que este espaço se encontrava organizada pela área do tapete, área dos legos, área dos jogos de tapete, área dos carros, área dos animais, área da plasticina / artes visuais, área da biblioteca, área do quarto, área da cozinha, área da pintura e área dos jogos de mesa. Ao longo do estágio foi criada uma nova área na sala de atividades, a área das ciências, tendo em conta algumas curiosidades das crianças acerca do meio. A área do tapete era o espaço onde as crianças permaneciam mais tempo sentadas em grupo. Os jogos de tapete e os jogos de mesa serviam para estimular essencialmente o raciocínio lógico-matemático. A área da biblioteca continha cerca de vinte livros adequados para as crianças mais novas. A área

dos carros, por sua vez, permitia que as crianças fossem tomando consciência de algumas normas de segurança rodoviária nas suas brincadeiras.

Além do mais, os recursos que compõem as diferentes áreas devem encontrar-se organizados para que a criança se possa movimentar de acordo com os impulsos da sua brincadeira (idem). Deste modo, a díade foi introduzindo nas diversas áreas materiais e recursos pedagógicos que se consideravam ser uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças e para o seu bem-estar. Para que as crianças compreendessem, por exemplo, que alimentos saudáveis podiam levar para os lanches, foi construída uma lancheira saudável em grupo que se inseriu, posteriormente, na área da cozinha.

No que concerne à organização e gestão do tempo, as crianças eram acolhidas às 9h00 na sala de atividades. Em seguida, efetuava-se uma atividade orientada até à hora do lanche. Antes do almoço, o tempo era destinado às atividades espontâneas, ou nas áreas da sala de atividades ou no espaço exterior da instituição. No período da tarde, realizavam-se atividades orientadas e / ou espontâneas. A partir das 15h30 e no período de almoço as crianças ficavam na sala de atividades com a assistente operacional – período de Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família. A acrescentar a estas rotinas, a Câmara Municipal de Matosinhos promovia ainda uma sessão de educação física e uma de expressão musical, à quarta-feira e à terça-feira, respetivamente.

Por último, no que respeita às interações entre crianças, verificou-se que grande parte se relacionava com facilidade, sendo que nas suas brincadeiras procuravam momentos a pares e em pequenos grupos. Era uma prática comum no jardim-de-infância promover momentos de brincadeira espontânea no espaço exterior da instituição entre as diferentes salas de atividades, momentos estes que se revelavam essenciais ao nível do socio construtivismo, perspectiva referida no primeiro capítulo. Estas interações são fulcrais na medida em que as crianças se imitam e ensinam, tentam criar um significado para o que as rodeia, partilhando ideias e raciocínios, colaborativamente (Folque, 2012). A relação das crianças com a sala de atividades deve ser

igualmente observada, dado que é nesse espaço que a criança realiza as suas experiências e vai atribuindo significados.

No que concerne à interação adulto-criança, de acordo com Blatchford (2004, citado por Folque, 2012), o educador tem um papel crucial em orientar as atividades na perspetiva socio construtivista, uma vez que o processo de aprendizagem é considerado um processo de co-construção entre crianças, os seus pares e adultos. Assim, a relação positiva que se observava era uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, na medida em que contribuía para o seu bem-estar e para a mediação de alguns problemas entre os pares na ação.

Relativamente à interação adulto – família, verificava-se um certo distanciamento, não se observando colaboração na realização de atividades ou mesmo a participação das famílias nas mesmas. A relação entre a equipa educativa e os encarregados de educação deveria ser então reforçada, pois este afastamento pode conduzir a uma profunda desigualdade entre contextos (Silva, 2009).

Em sumula, considera-se ter sido essencial compreender as características apresentadas anteriormente, necessidades e interesses do grupo, para a compreensão das estratégias e metodologias implementadas no decorrer do estágio e explanadas no terceiro capítulo. Assim, o mesmo será efetuado em seguida, referente ao contexto de estágio do 1.º CEB.

1.2. CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES efetuada no 1.ºCEB desenvolveu-se num grupo de 26 crianças do 2.º ano de escolaridade (13 do sexo feminino e 13 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Ao nível dos interesses e do desenvolvimento cognitivo é de salientar que se tratava de um grupo heterogéneo, ou seja, com diferentes interesses e níveis cognitivos.

Relativamente ao nível socioeconómico do grupo, este caracterizava-se por ser baixo, daí a integração do agrupamento no programa TEIP2, tal como já referido anteriormente. O nível socioeconómico reflete-se no número de crianças que beneficiam de subsídio escolar, sendo que 11 possuem escalão A e seis escalão B (Machado, 2016-2017). As realidades sociais do grupo foram sendo conhecidas ao longo da PES através de intervenções das crianças e de reuniões com a orientadora cooperante. Para tal, foi essencial observar as crianças em diversos momentos do dia.

Além dos registos obtidos diariamente pela observação, é importante dar ênfase aos demais documentos orientadores que nortearam toda a prática. Conforme referido anteriormente, o PEA e o PAA são instrumentos que orientam a ação educativa. Ainda assim, é no Projeto de Atividades de Turma que se tem em consideração a especificidades do grupo, de forma a contribuir para um processo de ensino e de aprendizagem mais enriquecedor, que garanta a formação de cidadãos conscientes e para que se verifique uma harmonia entre o contexto familiar e escolar (idem).

De forma a que se atingisse os objetivos delineados no Projeto de Atividades de Turma, o grupo era acompanhado pela professora titular da turma, por um professor de apoio educativo (que trabalhava individualmente com algumas crianças fora do espaço da sala de aula e com atividades específicas que iam ao encontro das dificuldades evidenciadas durante a semana), por duas psicólogas do projeto “A Ler Vamos”, por quatro professores das AEC e por assistentes operacionais. A acrescentar aos intervenientes anteriormente referidos, a equipa educativa é constituída ainda por dois representantes dos Encarregados de Educação.

O tempo letivo é outra dimensão que requer ser considerada ao refletir-se sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Como tal, importa referir que as atividades letivas se iniciavam às 9h, à exceção de sexta-feira, que tinham início às 11h. O período da manhã tinha duração até às 12h com um intervalo de meia hora, entre as 10h30 e as 11h. O lanche da manhã era trazido de casa e era efetuado dentro da sala de aula, sendo só a partir desse momento que as

crianças podiam ir para o exterior. O período da tarde terminava às 15h30 de segunda-feira a quarta-feira e às 17h30 nos restantes dois dias da semana. Nos dias em que o tempo letivo tinha término às 17h30, as crianças tinham um intervalo, novamente de meia hora, entre as 15h30 e as 16h. De segunda-feira a quarta-feira as crianças ainda tinham AEC a partir das 16h00 de Atividade Física e Desportiva, Inglês e Dramática, respetivamente, e às sextas-feiras, entre as 9h e as 11h de Música. Tal como já referido no capítulo anterior, as AEC têm carácter facultativo, tendo-se verificado que uma criança não frequentava a de Atividade Física Desportiva e outra não usufruía nem de Dramática nem de Música. A acrescentar a esta carga horária, algumas crianças frequentavam o ATL da instituição antes das 9h e após as AEC.

Além das AEC, algumas crianças usufruíam ainda de atividades fora da instituição, destacando-se o futebol, a dança e a natação. A diversificação de atividades, tanto nas AEC como nas atividades realizadas fora do contexto escolar, contribuem para o desenvolvimento holístico das crianças e, de acordo com Eccles & Barbe (1999), potenciam as suas relações sociais além de melhorarem significativamente a sua autoestima. Ainda assim, é fundamental ter em consideração o tempo destinado a estas atividades de forma a que não fiquem sobrecarregadas e para que tenham tempo para brincar e para serem crianças.

A sobrecarga horária poderá verificar-se uma vez que, às atividades praticadas pelas crianças, ainda se tem de adicionar as 24 horas semanais que compõem o horário letivo da turma, já referidas no primeiro capítulo, tal como estabelecido pelo DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Este horário era flexível, sendo que a orientadora cooperante organizava o tempo de acordo com as necessidades evidenciadas pelas crianças. Esta flexibilidade no horário facilita a interdisciplinaridade, tal como já mencionado, sendo este fator uma mais-valia já que se revela essencial “ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos não são peças que encaixam umas nas outras e (...) encontrar um espaço plural mas comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 26).

Nas diversas componentes de currículo verificou-se no grupo diferentes ritmos de aprendizagem e de interesse, sendo que algumas crianças revelavam dificuldades substanciais numa componente do currículo em concreto ou em diversas. As TIC poderão contribuir para gerir os diferentes ritmos na sala de aula, uma vez que as crianças que desenvolvem atividades a um ritmo consideravelmente rápido poderão utilizar este recurso para descobrir mais sobre um determinado conteúdo. Por sua vez, as crianças que têm um ritmo mais lento em consequência das dificuldades que revelam, poderão usar este meio e, ao observar uma imagem ou esquema, compreenderão melhor o conteúdo em causa (Tomlinson, 2008). De forma a contornar os diferentes ritmos procurou-se fomentar o trabalho cooperativo e colaborativo, tal como referido no terceiro capítulo, implementando propostas organizadas em grande grupo ou em pequenos grupos de forma homogeneizar os ritmos.

Os diferentes ritmos evidenciados, por vezes, derivavam das dificuldades de concentração evidenciadas pelas crianças, refletindo-se na aquisição de novos conhecimentos. Estas dificuldades já provinham do 1.º ano de escolaridade em seis crianças, sendo que integraram o projeto “A Ler Vamos”. Por sua vez, essas mesmas crianças e outras duas, frequentavam o apoio educativo duas vezes por semana, perfazendo as duas horas semanais. Nestes momentos a docente cooperante transmitia à docente do apoio educativo qual a maior necessidade evidenciada pela criança, sendo esse o conteúdo a explorar nessa sessão. No geral, o apoio era dedicado ao Português, nomeadamente a atividades de leitura e de escrita.

Por forma a atender às necessidades de cada criança observou-se em diversos momentos que a orientadora cooperante efetuava diferenciação pedagógica, em particular com as crianças referidas anteriormente. Esta diferenciação era efetuada através de uma adaptação das atividades propostas às necessidades em causa, proporcionando um acompanhamento mais individualizado no dia a dia e não só nos momentos de apoio educativo. Diferenciar o ensino pressupõe que o docente coloque à disposição das crianças um conjunto distinto de abordagens educativas de forma a que

consigam alcançar um determinado objetivo. Tal não implica que uma prática seja mais ou menos adequada, o importante é que os resultados sejam visíveis em cada criança em particular (Tomlinson, 2008).

A organização do espaço educativo, mais concretamente da sala de aula, é igualmente uma condição primordial para o envolvimento das crianças e para a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, a sala do 2.ºC era ampla e possuía uma grande luminosidade, dado que um dos lados da sala continha grandes janelas. Este facto apesar de permitir a entrada de luz natural por vezes tornava a sala bastante quente, uma vez que as janelas apenas abriam um bocado em cima, não permitindo a circulação do ar e não favorecendo a existência de um clima agradável para o envolvimento das crianças nas práticas. Como forma de contornar esta forte exposição solar, a sala tinha umas cortinas, no entanto as mesmas por vezes não funcionavam, dificultando inclusivamente a visualização para o quadro. As mesas de trabalho eram duplas e encontravam-se organizadas em U, havendo quatro mesas no centro dessa disposição. A disposição das crianças foi pensada pela docente do grupo, tendo em conta as características das crianças e de forma a que essa disposição fosse favorável para o seu envolvimento nas tarefas propostas e, de igual forma, para a realização de interações entre pares significativas.

No que concerne aos recursos, importa referir que a sua organização e diversificação possibilitará a realização de práticas diferenciadas e com sentido para as crianças. Assim, evidencia-se que a sala continha alguns materiais de Expressão e Educação Plástica (como cartolinas, cola, tesouras, brilhantes), recursos de Matemática (material multibásico, ábaco, cubos) e fantoches. Apesar de não se verificar grande diversidade de recursos, este entrave foi sendo ultrapassado através do trabalho colaborativo efetuado em tríade. Neste sentido, foram sendo construídos recursos para enriquecer as práticas educativas e para atender às necessidades evidenciadas pelas crianças em determinados conteúdos. Na criação dos recursos procurou-se ainda ter em consideração os interesses das crianças. As TIC eram igualmente incluídas no processo de ensino e de aprendizagem, embora existisse exclusivamente um

computador na sala com ligação ao projetor. Neste sentido, seria essencial a existência de tablets, quadro interativo, de mais computadores na sala ou uma maior facilidade no acesso à sala de informática (que estava regularmente ocupada com outras turmas), entre outros recursos que poderiam contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças.

A diversificação de recursos e a organização do espaço embora seja fulcral para o sucesso de ensino e de aprendizagem, não é a única condição que importa ter em consideração na prática educativa. Assim, importa considerar sobre as diferentes interações estabelecidas neste contexto. As interações entre pares são essenciais na medida em que contribuem para a entreaajuda e para o debate de hipóteses de forma colaborativa. Através das aprendizagens colaborativas as crianças são estimuladas a expor os seus pontos de vista, a tomarem iniciativa e a efetuarem decisões, contribuindo igualmente para a aquisição de valores democráticos (Leitão, 2006). Esta entreaajuda era apenas visível em algumas crianças, sendo que as restantes ainda tinham grandes dificuldades em cooperar.

Como o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem não se verifica unicamente através de interações significativas entre pares, é fundamental referir sobre as interações entre adulto-criança, adulto-adulto e adulto-família. As interações adulto-crianças são fundamentais para que a criança se sinta segura e para que efetue descobertas no contexto educativo. Se esta interação não se verificar, a criança sentir-se-á desamparada, não explorando o meio e, por consequência, não realizando aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2013). Neste grupo, a professora cooperante procurava garantir esta segurança ao preocupar-se com os problemas que apresentavam e ao intervir na resolução de conflitos entre pares, incentivando a negociação e o diálogo. No geral, e uma vez que a orientadora cooperante acompanhava o grupo desde do 1.º ano de escolaridade, a base desta interação era o respeito e a cooperação.

Ao nível da interação entre adultos, mais concretamente com a equipa educativa, destacava-se a relação com os assistentes operacionais, com a

professora de apoio educativo e com os restantes docentes do 2.º ano de escolaridade. Ao nível das interações estabelecidas com os assistentes operacionais, as mesmas eram efetuadas em diversas ocasiões, sempre que necessário e, principalmente, sempre que alguma criança relevava alguma indisposição no tempo letivo ou sobre alguma situação que ocorria no espaço exterior, durante o intervalo. No que concerne às interações entre professora titular da turma e a professora de apoio educativo, verificou-se que eram direcionadas para as crianças que frequentavam o apoio semanalmente. A professora cooperante referia as dificuldades que identificava nas crianças e, por sua vez, a docente de apoio educativo partilhava os progressos efetuados pelas crianças no tempo de apoio. Por fim, importa destacar as interações com os restantes docentes do 2.º ano de escolaridade. Os docentes debatiam casos particulares do seus alunos (tanto ao nível das dificuldades evidenciadas como ao nível das situações familiares que se arrastavam para a sala de aula), saberes sobre os conteúdos que iam sendo lecionados, recursos possíveis para implementar na sala de aula, entre outros temas relevante para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. Importa ainda salientar que estes momentos ocorriam tanto ao nível informal como formal. Os docentes ao trabalharem colaborativamente estão a criar condições de aprendizagem mais enriquecedoras (Leitão, 2006).

Por último, importa referir as interações estabelecidas entre a orientadora cooperante e a família. No decorrer da PES foi perceptível que estas interações eram realizadas praticamente nas reuniões de avaliação no final do período. No restante tempo, na maioria dos casos, os Encarregados de Educação comunicavam com a docente pela caderneta do aluno e, exclusivamente uma minoria é que se deslocava à instituição para falar pessoalmente. Por sua vez, a docente sempre que se relevasse necessário solicitava os Encarregados de Educação para se deslocarem à escola, para resolver alguma situação, para partilhar alguma dificuldade evidenciada pela criança e para dar a conhecer alguma inquietação. A participação da família no contexto escolar contribui fortemente para o sucesso da criança, devendo haver uma ligação forte entre

a docente titular e os pais (Marques,1997). Desta forma, esta interação poderá ser ainda mais fortalecida neste grupo, nos dois sentidos, de forma a aumentar a harmonia necessária entre o contexto familiar e o escolar e a para que se verifique uma melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

1.3. SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Tendo em conta os dois contextos referidos anteriormente, é imprescindível efetuar uma reflexão em torno da articulação destes dois níveis de educativos, mais concretamente das similitudes e contrastes. Esta articulação é fundamental, na medida em que se deve garantir a continuidade das competências em desenvolvimento, com progressão ao nível dos conhecimentos (Alarcão, 2008).

Ao nível curricular verifica-se um forte contraste entre os dois contextos educativos dado que na EPE a educadora se apoiava pelas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e nos modelos já mencionados, que concediam uma certa flexibilidade à profissional e que ajudavam na construção do currículo. Por sua vez, no 1.ºCEB verificou-se um currículo mais prescritivo, uma vez que havia uma carga horária semanal para cada componente do currículo, tal como referido no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

No que concerne à organização do espaço educativo, observou-se que, ao contrário da sala do 1.ºCEB, a sala da EPE encontrava-se disposta por áreas que fomentavam o jogo simbólico. De igual forma, enquanto no contexto da EPE as crianças tinham momentos do dia para utilizar os recursos de acordo com os seus interesses, no 1.ºCEB não se verificava o mesmo, já que as crianças tinham recursos predestinados para determinadas atividades propostas. Contudo, nos dois contextos averiguou-se que as profissionais é que efetuavam esta gestão, sem qualquer intervenção das crianças. Este fator deve ser tido fortemente em

consideração, uma vez que, tal como já referido no capítulo I, a criança quando se sente segura no espaço vivencia uma multiplicidade de experiências, o que não acontece quando não se sente segura, daí ser essencial considerar as opiniões das crianças quanto à organização do espaço (Oliveira-Formosinho, 2013).

Uma vez que as PES se desenvolveram na mesma instituição, foi visível algumas similitudes entre os dois contextos, principalmente ao nível socioeconómico e das interações. Ao nível socioeconómico, já que os dois contextos se caracterizavam por serem consideravelmente baixos, daí o Agrupamento estar inserido no programa TEIP 2. De igual forma, ao nível das interações, observando-se um certo distanciamento na relação adulto-família pelos diferentes intervenientes. Nos dois contextos sentiu-se que esta interação ocorria meramente no final de cada período ou quando as crianças evidenciavam algum problema. Estas interações são essenciais para que se verifique uma continuidade entre o meio familiar e escolar. Ainda no campo das interações, era perceptível que a relação adulto-criança era, em ambos os contextos, marcada por uma forte afetividade, proporcionando que a criança se sentisse como sujeito integrante do grupo. Este aspeto referido foi primordial ao longo da PES, sendo que se procurou desenvolver práticas centradas nas crianças, o que implicou uma observação e uma reflexão constante. Neste sentido, importa expor, no ponto seguinte, a metodologia de investigação implementada e em que medida a mesma contribuiu para o sucesso da prática educativa nos diferentes contextos.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer da prática educativa o docente vai-se deparando com diversos problemas que carecem ser resolvidos. A mobilização das suas experiências profissionais pode não ser suficiente para resolver estes imprevistos, sendo

então necessário que o mesmo se envolva igualmente em investigações (Ponte, 2002). Alarcão (2001, p.6) reforça esta perspetiva referindo que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”.

A metodologia da investigação-ação, sendo um dos processos de investigação em educação, está intimamente ligada com as questões práticas que os docentes vivenciam diariamente. A investigação-ação tem como finalidade perceber a dimensão de um problema proveniente da prática, implicando que se tenha em consideração não só o ponto de vista do investigador como também dos restantes intervenientes na ação (Elliott, 1997). Como tal, este processo desenrola-se em espiral de forma dinâmica em torno de quatro fases distintas: a observação, a planificação, a ação e a reflexão (Latorre, 2003). Estas fases apesar de surgirem em diferentes momentos, interligam-se umas às outras, sendo essenciais para o investigador analisar a sua prática e, se necessário, modificá-la para que possua significado para os intervenientes na ação pedagógica (Vieira & Moreira, 2011).

A observação é considerada a primeira fase, sendo essencial ao nível das intervenções pedagógicas, uma vez que possibilita a recolha de informações úteis para a existência de uma ação intencional e adequada ao público-alvo em questão (Estrela, 1994). Neste sentido, ao longo da PES, foi fulcral perceber o contexto em que estava inserida a instituição e recolher alguns dados das crianças, de forma a centrar a prática nas suas necessidades e interesses individuais. Tal só foi possível adotando uma postura de observação participativa (idem). Com o intuito de registar as informações observadas foram utilizados alguns instrumentos, tal como a grelha de observação do contexto (cf. Anexo 1). Este instrumento permitiu obter diversos dados imprescindíveis e formas de organização como “o tempo, o espaço, o movimento, os sinais (de comunicação verbal e não-verbal), os papéis e as funções, a repartição de tarefas e os objectos” (Estrela, 1994, p.396). As grelhas referidas incorporaram o diário de formação individual, assim como os registos

fotográficos e alguns diálogos relevantes para compreender as concepções das crianças, seus receios e interesses. A informação reunida através da observação foi essencial para a planificação das atividades, juntamente com os documentos reguladores já referidos anteriormente, uma vez que só assim seria possível responder às características das crianças.

A segunda fase, a planificação, implica uma reflexão sobre as intenções educativas e prevê que se antecipe situações. No entanto, é essencial ter em conta que a planificação “sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque, constituindo um instrumento (...) que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo” (Vilar, 1998, p.15). Esta concepção é igualmente defendida por Diogo (2010), dado que refere que a planificação deverá ser flexível de forma a integrar as oportunidades de aprendizagem não previstas e as necessidades das crianças. No modelo de planificação, ao nível da EPE, evidenciaram-se as áreas de conteúdo em que incidiram as propostas (cf. Anexo 2), enquanto no 1.ºCEB, além das áreas curriculares, mobilizou-se um mapa de articulação curricular (cf. Anexo 3). Além do mais, na planificação da EPE definiram-se os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto no 1.º CEB se referiram os conteúdos, objetivos e os descritores de desempenho.

Estreitamente interligada com esta fase surge a ação, uma vez que abrange a observação e a recolha de dados no contexto em que se desenrola a prática. Importa ter em consideração que a ação nem sempre ocorre como prevista, tendo de se reorganizar a planificação definida (Máximo-Esteves, 2008). A ação deverá ser reflexiva, ou seja, deverá ser acompanhada de uma análise ativa e constante sobre todo o procedimento adotado na prática, sem esquecer as causas de tal ação e as consequências que possam surgir. Ou seja, é necessário a ação para compreender o contexto como também é fundamental essa compreensão para agir nesse mesmo contexto (Alarcão, 1996). No decorrer da PES, esta fase ocorreu em tríade na EPE, enquanto que no 1.ºCEB este momento desenvolveu-se de forma mais individualizada, embora com o apoio

do par pedagógico e da professora cooperante o que foi essencial para que as crianças adquirissem aprendizagens significativas.

À semelhança da observação, a reflexão é uma etapa fundamental e que deve ser realizada em diversos momentos, antes, durante e após a ação (Zeichner, 1993). De acordo com o defendido por Schön (2000) o processo de reflexão pode distinguir-se em reflexão antes da ação, durante a ação e após a ação. Tal como sugere o termo, reflexão antes da ação significa que precede a prática, sobre a ação compreende uma visão de um determinado momento já desenvolvido e, por sua vez, a reflexão na ação ocorre durante a ação (Elliott, 1997). Alarcão (1996), referindo-se aos conceitos de Schön, acrescenta, ainda, a reflexão para a ação. Refletir sobre uma ação, na ação e para a ação implica que se sustente essa reflexão com uma teoria que atribua significado ao refletido. Esta teoria pode incluir os saberes já adquiridos *à priori* ou os novos saberes resultantes da necessidade de entender determinados aspetos da ação desenvolvida. A análise da ação em correspondência com o sustento teórico proporciona uma reestruturação do saber sobre a ação e, conseqüentemente, esta poderá sofrer alterações, sendo esta a grande vantagem da conexão teórico-prática (Alarcão, 1996).

Em contexto de estágio, nesta etapa, foram utilizados alguns instrumentos que importam ser referidos, como os guiões de observação (cf. Anexo 4), as narrativas reflexivas e os diários de formação. Os guiões de observação precederam a prática, enquanto que as narrativas reflexivas ocorreram após a ação (cf. Anexo 5). Nos instrumentos mobilizados após a ação procurou-se refletir sobre a sequencialidade, a evolução e a atualidade das propostas assim como a postura e o papel adotado pela mestranda nos diversos momentos (Zabalza, 1994). Só ao passar por esta fase é que o educador de infância e o professor do 1.º CEB poderão melhorar a sua prática pedagógica para que tenha significado para as crianças. Alguns dos momentos de reflexão efetuados ao longo da PES estão presentes no diário de formação individual (cf. Anexo 6), tal como a descrição de toda a prática educativa desenvolvida. Esta reflexão

nem sempre era individual, o trabalho em díade foi fundamental traduzindo-se em momentos de reflexão colaborativos.

Todo o processo reflexivo permitiu a realização de uma avaliação ponderada, sobre as estratégias e metodologias utilizadas, tendo conduzido em determinadas ocasiões a uma alteração da prática, com vista ao seu sucesso e a um aumento da sua qualidade. A avaliação implica a adoção de um olhar crítico sobre a prática e de todos os processos que a envolvem. Este momento desenvolveu-se em diversas ocasiões, não só individualmente como também em díade ou tríade, verificando-se uma vez mais a importância do trabalho colaborativo.

Assim, pode-se referir que a avaliação contribui para a melhoria da prática do educador e professor. De acordo com o referido nas OCEPE, não se pretende que avaliar englobe uma classificação da aprendizagem, nem a atribuição de juízos de valor sobre o modo de ser da criança. Avaliar implica, assim, numa perspectiva formativa, valorizar as aprendizagens e os progressos da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Considerando a importância de valorizar os progressos, privilegiou-se a avaliação formativa no 1.º CEB, uma vez que se deve seleccionar “dados que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar” (Cortesão, 2002, p.39).

Em suma, a metodologia da investigação-ação revelou-se imprescindível no desenvolvimento da prática educativa, contribuindo para a sua transformação e compreensão (Coutinho et al., 2009). Assim, a investigação-ação e a formação foram uma constante neste processo, tal como se procurou traduzir no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo surge de uma análise reflexiva sobre os quadros teóricos e legais, a caracterização do contexto de estágio e a referência à metodologia de investigação-ação que norteou toda a ação. Estes momentos reflexivos, de carácter individual, em díade e em tríade, foram essenciais para realizar práticas sustentadas e adequadas aos grupos de crianças.

Assim, será referenciado e analisado algumas atividades que decorreram ao longo da PES, evidenciando a mobilização do quadro teórico apresentado no capítulo I. Importa, ainda, retratar a postura reflexiva e transformadora adotada tanto na EPE como no 1.ºCEB, por forma a dar ênfase às aprendizagens profissionais alcançadas inerentes à habilitação de um duplo perfil de docente e ao impacto das ações nas aprendizagens das crianças. Desta forma, o capítulo encontrar-se-á organizado em dois pontos. O primeiro ponto referente à EPE e, conseqüentemente, o segundo alusivo ao 1.ºCEB, onde será descrito e analisado as ações desenvolvidas nos dois momentos de formação.

1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No decorrer da PES, como já foi salientado em momentos anteriores, a observação foi essencial para perceber tanto os interesses das crianças como também as suas necessidades. Tendo por base o observado, foram sendo realizadas reflexões colaborativas em tríade e, a partir desses momentos, elaboravam-se as planificações, respondendo aos interesses e às necessidades

das crianças. A planificação revela-se adequada se for elaborada com base nestes conhecimentos, nas intenções do educador e nos objetivos individuais (Fisher, 2005). Assim, a observação e a reflexão foram fundamentais para a realização de práticas conscientes, intencionais e significativas para o grupo, com vista ao desenvolvimento global das crianças, conforme regulamentado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/1997 de 10 de fevereiro).

Numa fase inicial da prática educativa, verificou-se a importância de se desenvolver atividades que promovessem a interação entre as crianças, para que se conhecessem melhor, uma vez que as PES se iniciou no início de outubro e muitas crianças frequentavam a instituição pela primeira vez, conforme mencionado no segundo capítulo. Deste modo, optou-se por realizar atividades essencialmente em grande grupo, promovendo o socio construtivismo, perspectiva já referenciada no primeiro capítulo. Esta organização revelou-se uma mais-valia dado que as crianças começaram a interagir mais entre si e começaram a partilhar saberes no desenvolvimento das atividades, traduzindo-se num clima de “aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). As crianças mostravam entusiasmo por atividades de carácter dinâmico, que envolviam estas interações e pelas que implicavam o contacto e a exploração do meio ambiente, mais concretamente, do espaço exterior da instituição. A realização de atividades no espaço exterior proporciona, na grande maioria das situações, diferentes tipos de interações, o desenvolvimento de novas aptidões e uma evolução do conhecimento sobre o meio (Dillon, 2006).

Por forma a ir ao encontro dos interesses das crianças, “os desafios dos soldados” foi uma das atividades desenvolvida no espaço exterior da instituição e que possibilitou a exploração e a interação entre as crianças (cf. Anexo 7). Esta atividade consistia num jogo de tabuleiro em grande formato desenhado no chão, sendo que para a sua execução, o grupo encontrava-se organizado por pares, embora as crianças tivessem sempre um papel ativo nas diversas jogadas e não só nas suas. Esta organização do grupo contribuiu para a comunicação,

expressão e interação com os outros, possibilitando a entreajuda entre pares nos diversos desafios. Esta entreajuda vai ao encontro dos pressupostos do modelo curricular do MEM, ou seja, em que a organização do grupo deve beneficiar a comunicação, a negociação e a cooperação (Folque, 1999).

O tabuleiro tinha casas com diferentes cores associadas a uma determinada categoria: mímica, desenho, perguntas, sons e desafio comum (cf. Anexo 8). A diversidade de categorias possibilitou a articulação das várias Áreas de Conteúdo. O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita esteve presente ao longo de toda a atividade dado que a proposta se desenvolveu após a exploração da Lenda de S. Martinho. Desta forma, os desafios revelaram-se uma mais-valia, já que permitiram efetuar uma compreensão da lenda referida num contexto lúdico, desafiante e estimulante, possibilitando o desenvolvimento da linguagem (Lopes da Silva et al., 2016). Durante os desafios as crianças tinham de comunicar oralmente, tendo de o fazer de forma adequada à situação pretendida, sendo esta outra marca de presença do domínio. Com as interações significativas, as crianças desenvolviam as suas competências comunicativas, pois procuravam expressar-se como forma de solucionar os desafios que iam surgindo. Por sua vez, quanto mais os desafios fossem estimulantes ao nível linguístico, maiores seriam os estímulos e, por consequência, maior o progresso das crianças no desenvolvimento linguístico (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

O domínio da Educação Física teve igualmente enfoque dado que a atividade diz respeito a um jogo, sendo este considerado um recurso educativo, tal como descrito no capítulo I. O jogo continha algumas regras e permitia o “desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44). Na categoria dos desafios comuns era igualmente visível a presença deste domínio, uma vez que alguns desafios implicavam o movimento e o equilíbrio das crianças através de tarefas de estafetas. Os desafios deste carácter são essenciais para desenvolver as competências motoras

fundamentais e, por sua vez, estas competências são uma condição que determinam a frustração ou a satisfação no decorrer dos jogos, até dos mais simples. O encorajamento, por parte do educador, é uma fator preponderante para estimular o desenvolvimento destas aptidões motoras (Gallahue, 2010).

As categorias do desenho, da mímica e dos sons, correspondiam respetivamente ao subdomínio das artes visuais, em que a criança era incentivada a representar simbolicamente, desenvolvendo a sua expressão não-verbal; ao subdomínio do jogo dramático, uma vez que as crianças tinham de assumir os papéis de outras personagens para representar situações, brincando ao “faz de conta”; e ao subdomínio da Música, categoria em que as crianças tinham de identificar e reproduzir alguns sons que caracterizavam algumas ações da Lenda.

O Domínio da Matemática verificou-se no próprio funcionamento do jogo, uma vez que as crianças tinham de saber quantas casas tinham de avançar consoante o número de pintas que apresentava o dado. A contagem, para fazer sentido às crianças, de acordo com Barber (2005), tem de ter uma finalidade (neste caso, avançar para as casas seguintes) e deve ocorrer em diversos contextos. Ainda assim, é fulcral que todas as crianças contactem com situações de adição e subtração, tendo esta sido uma condição essencial no decorrer do jogo.

A Área do Conhecimento do Mundo, área integradora, esteve presente na atividade, já que é quando brincam e exploram o meio que as crianças vão compreendendo e vão construindo hábitos de respeito pelo que as rodeia.

A Área da Formação Pessoal e Social, área transversal, integrou toda a atividade na medida em que as crianças tinham de tomar decisões ao longo do jogo, tinham de cooperar e colaborar com os colegas e tinham de solucionar os problemas que iam surgindo (Lopes da Silva et al., 2016). Ainda assim, importa salientar que algumas das Áreas não foram tanto exploradas como outras uma vez que, como se tratava de um jogo, as crianças respondiam exclusivamente aos desafios das suas casas, havendo pares que, por exemplo, exploraram

apenas duas categorias. Este fator foi essencial para não deturpar o conceito de jogo.

Ao longo da atividade verificou-se que as crianças demonstraram algumas dificuldades: ao nível do equilíbrio, mais concretamente num dos desafios comuns realizados, em que as crianças tinham de transportar uma castanha, equilibrando-a na sua testa e na do seu par. Para melhorar o desempenho das crianças e de forma a diminuir as dificuldades, o percurso poderia ter sido realizado com crianças com alturas idênticas, no entanto, com os pares iniciais a atividade tornou-se mais desafiante e, em alternativa, as crianças poderiam arranjar outras soluções para transportar a castanha (entre o peito da criança mais alta e a testa da mais baixa); ao nível do raciocínio lógico-matemático, dado que algumas crianças não conseguiam compreender que o número indicado no lançamento do dado era o correspondente ao número de casas que tinham de avançar. Como tal, as crianças foram incentivadas a efetuar a contagem em voz alta e, quando as dificuldades permaneciam, procurou-se que outros pares auxiliassem nessa contagem; por último, ao nível da categoria do desenho, uma vez que demonstravam dificuldades em representar personagens e outros elementos da Lenda. Nos desafios desta categoria, procurou-se incentivar outros pares a cooperar com aquelas crianças, com o intuito de aumentar o tempo de envolvimento de quem demonstrou dificuldades e de enriquecer a atividade do subdomínio das Artes Visuais (Lopes da Silva et al., 2016).

Apesar das dificuldades evidenciadas ao nível das Artes Visuais, importa salientar que as crianças revelavam um particular interesse por explorar recursos associados a este subdomínio. Desta forma, procurou-se explorar diversos materiais e diferentes técnicas, de forma a estimular a imaginação e o desenvolvimento de novas criações (Lopes da Silva et al., 2016). Atividades de recorte, colagem, pinturas com guaches e carimbagens foram algumas das tarefas realizadas e que as crianças mostraram prazer em efetuá-las. Assim, foi fundamental dar oportunidade para explorarem diferentes materiais: ao nível do recorte, por exemplo, não se limitou a tarefa a folhas A4 brancas, como

também se colocou à disposição folhas coloridas, papel reciclado, folhas de jornal, papel crepe, papel autocolante, tecidos, entre outros; ao nível das colagens, botões, tecidos, algodão, diferentes papéis, cascas de castanhas e aparas dos lápis; e, de igual forma, em tarefas de carimbagem não se restringiu as tarefas a carimbos já existentes na sala de atividades como também se criaram novos, consoante o que as crianças pretendessem representar.

Estes momentos ocorreram tanto em atividades orientadas como em atividades espontâneas desenvolvidas, tendo sido, em ambos os momentos, comum o contributo do subdomínio para alargar a criatividade e a imaginação das crianças. Ao fomentar o desenvolvimento da criatividade estar-se-á “a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas perceções. Estamos a aumentar as oportunidades que tem de estabelecer novas relações, alcançar novos entendimentos e criar novos significados” (Duffy, 2005, p.131).

Importa ainda ter em consideração que não é exclusivamente no subdomínio referido anteriormente que as crianças têm oportunidade de explorar diferentes materiais com o intuito de alargarem o seu imaginário e o seu conhecimento sobre o mundo. Assim, “o labirinto das sensações” foi uma atividade orientada, desenvolvida no labirinto da instituição, que se prendeu na exploração sensorial onde as crianças tiveram oportunidade para contactarem com diferentes recursos (cf. Anexo 9). O espaço onde ocorreu a exploração não era utilizado pelas crianças durante as atividades espontâneas, uma vez que por norma costumava conter algum lixo, tendo este sido, precisamente, um aspeto que contribuiu para as motivar, já que revelavam curiosidade pelo espaço. Esta curiosidade, que é natural às crianças, possibilitou que efetuassem diferentes explorações, indo além dos objetivos pretendidos com a atividade orientada, enriquecendo ainda mais a proposta.

O espaço do labirinto é composto por várias cores e, em cada uma dessas cores, havia um desafio sensorial: visual, auditivo, olfativo e táctil (cf. Anexo 10). O paladar não foi explorado na atividade por indicação da educadora cooperante, na medida em que algumas crianças dispunham de algumas

restrições alimentares. Os sentidos e as sensações que se transmitem são o único meio de descoberta do mundo no início das vidas e é através dos sentidos que as crianças vão vivenciando o mundo, sendo, portanto, fulcral a realização de atividades multissensoriais desde a EPE (Estanqueiro, 2010). Por forma a intensificar a exploração do espaço e para uma maior vivência dos desafios propostos, optou-se por dividir o grupo em dois para que fosse possível a orientação da díade.

No posto destinado à exploração sensório-visual, colocaram-se alguns objetos do quotidiano das crianças (que compõem as áreas da sala de atividades). As crianças fechavam os olhos e, no instante seguinte, era retirado um objeto ou era invertida a disposição. Com este desafio fomentou-se o desenvolvimento da memorização visual.

No espaço destinado à exploração sensório-auditiva utilizaram-se registos áudios das crianças, recolhidos ao longo da prática educativa. Neste desafio pretendia-se que as crianças identificassem a voz que tinham escutado. Uma vez que as crianças demonstraram uma certa facilidade em reconhecer as vozes, pôde-se verificar que as atividades que fomentavam a interação entre pares, implementadas desde o início da PES, foram essenciais, dado que as crianças já se conheciam melhor, ou seja, já se identificavam pelo nome, o que inicialmente não se tinha observado.

Para a exploração das duas últimas dimensões sensoriais, as crianças tinham de vendar os olhos para que não visualizassem os elementos que compunham os diferentes postos. No posto destinado à exploração do olfato foi usado champô, canela, laranja, água e iogurte; no do tato, utilizaram-se folhas, areia, água, feijão e algodão. A seleção destes elementos foi efetuada de forma a que os mesmos dessem para ser reaproveitados, não desperdiçando bens alimentares. As crianças revelaram mais entusiasmo nestes dois desafios, sendo que no final da atividade exploraram livremente estes dois postos. Neste momento, as interações estabelecidas entre as crianças foram bastante enriquecedoras para colmatar a atividade, na medida em que uma criança tinha os olhos vendados e outra ia efetuando questões: “É macio? Sabes o que é?”;

“Sabes que cheiro é este?”. Esta atividade insere-se em diversos aspetos no modelo curricular de *High-Scope*, já que as interações adotaram um papel privilegiado e a aprendizagem ocorreu pela ação. De acordo com Hohmann & Weikart (2007, p.53), “ao aceitar os comportamentos exploratórios das crianças como normais e desejáveis, em vez de os tentar disputar ou eliminar, os adultos tornam as suas vidas e a das crianças mais agradáveis, menos litigiosas e mais conducentes à aprendizagem”.

Tendo em conta que a atividade supracita se encontra diretamente interligada com o corpo humano, considera-se relevante destacar o “movimento do nosso corpo”, como uma das atividades orientadas pela díade, explorando o domínio da educação física e tendo sido realizada no espaço exterior da instituição. Nesta atividade importa salientar os recursos uma vez que se utilizou exclusivamente um jornal e um saco de plástico, sem se perder a vertente dinâmica que requer este domínio. O jornal serviu para as crianças explorarem o equilíbrio, sendo que tinham de suportar este recurso em diversas partes do corpo. Por sua vez, com o saco, eram realizados diversos movimentos com o seu corpo. Desta forma, explorou-se o equilíbrio e o movimento, por forma a adquirir um maior controlo sobre o corpo, sendo que, progressivamente, se foi aumentando a complexidade dos movimentos e a sua precisão (Lopes da Silva et al, 2016). Estes recursos foram fundamentais para motivar as crianças e para torná-las um sujeito ativo, na medida em que ora realizavam as deslocações e equilíbrios propostos ora sugeriam outros deslocamentos.

As crianças ao participarem e ao proporem diversos movimentos no e ao grupo, mais se desenvolvem ao nível da curiosidade, do sentido estético e da criatividade. Assim, importa mencionar que “quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a actividade da sua imaginação” (Vygotsky, 2009, p.18).

Para finalizar a atividade realizou-se “O jogo do espelho”. Esta proposta foi realizada em pares, sendo que uma criança representava o espelho e a outra imaginava que se observava ao mesmo. Assim, a criança que representava o espelho tinha de reproduzir os movimentos da outra e conseqüentemente os papéis invertiam-se. Ainda a propósito deste jogo, importa referir que se verificaram diversos momentos de cooperação entre pares e em pequenos grupos.

Como tem sido referido ao longo do capítulo, as interações entre pares e com os adultos foram sempre valorizadas ao longo da PES, de acordo com a perspectiva socio construtivista. Esta intenção foi sendo fortalecida ao verificar-se que as crianças apresentavam pouca autonomia em diversos momentos do dia, recorrendo aos adultos presentes no contexto educativo para satisfazerem as suas necessidades. Neste sentido, foi imprescindível compreender as características da interação pedagógica, do ambiente educativo, assim como a organização do tempo perspectivando a construção da autonomia das crianças, sendo, portanto, essencial não só adquirir uma postura reflexiva, como também de educador-investigador, como já referido no capítulo II.

Os adultos, nas diferentes interações, têm de procurar incentivar o desenvolvimento ativo e social da criança, tendo a consciência que é mais enriquecedor encorajá-la a solucionar os seus problemas e conflitos que efetuará-lo pela mesma, promovendo a construção de uma identidade pessoal, que a defina enquanto cidadã autónoma e independente, com aptidão para realizar escolhas e tomar decisões (Lopes da Silva et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2007).

O ambiente educativo influencia a autonomia das crianças, tendo o educador uma função crucial na promoção de um contexto estimulador e enriquecedor, possibilitando a independência da criança. A organização deste ambiente possibilitará que a criança sinta a segurança necessária para explorar o espaço, estabelecendo interações no mesmo em diversas situações.

O tempo, por sua vez, é uma dimensão que está diretamente relacionada com a autonomia, na medida em que a criança deverá ter oportunidade para

pensar, agir e solucionar as tarefas (Lopes da Silva et al., 2016). A rotina diária é outra circunstância que o adulto deverá ter em consideração, incentivando a criança para uma progressiva independência nestes momentos do dia. Incentivar as crianças a encher a garrafa de água e a retirar o lanche das suas mochilas são algumas das tarefas que, embora simples, tiveram de ser estimuladas no decorrer da PES. Esta independência verificar-se-á quando a criança se familiarizar com esta sucessão de acontecimentos, conseguindo antecipá-los e efetuá-los autonomamente.

As rotinas diárias, além de contribuírem fortemente para uma progressiva autonomia das crianças, são essenciais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. De acordo com Barber (2005, p.63), o simples momento em que as crianças são estimuladas a arrumar os seus brinquedos, “pode proporcionar oportunidades para desenvolver a compreensão matemática. (...) É possível encorajar as crianças pequenas a reconhecer a necessidade de classificar dados através do uso de sistemas de armazenagem” e ao incentivar-se a organização dos objetos em diferentes sítios consoante os tamanhos e formas.

Além dos modelos curriculares que foram sendo referidos anteriormente, *High-Scope* e MEM, foi colocada em prática a Metodologia de trabalho de projeto. De acordo com o que foi referido no primeiro capítulo, esta metodologia permite que a criança seja tanto o sujeito ativo na ação como uma co construtora dos seus saberes.

Tendo em conta que a PES se desenvolveu maioritariamente no 1.º período, foram várias as curiosidades evidenciadas pelas crianças ao aproximar-se a época festiva do Natal. Além das curiosidades que iam surgindo, importa referir que em diversas situações as crianças foram revelando interesse pela época: “No Norteshopping já tem luzes de Natal!”; “No fim-de-semana fiz o pinheirinho com a minha mãe, mana e prima.”; “O Pai Natal vem aqui à escola?”. Neste sentido, e com o intuito de implementar estratégias centradas nos interesses das crianças, a tríade decidiu implementar o trabalho de projeto, para que as crianças procurassem satisfazer as suas curiosidades e para que

estivessem progressivamente mais implicadas na planificação das suas atividades.

Inicialmente, começou-se por incentivar as crianças a partilharem as suas ideias sobre o Natal, correspondendo este momento à fase da definição do projeto (Vasconcelos, 2012). A partir destes conhecimentos, foi elaborada uma chuva-de-ideia que continha, além das frases referidas pelas crianças, os seus desenhos para que a tarefa executada tivesse significado (Pereira, 2002). Este momento foi crucial para compreender as conceções das crianças sobre a temática, para que todos os conhecimentos partilhados fossem enriquecidos em dialética com as experiências que viriam a ser planeadas no decorrer do projeto (Fisher, 2005). Ao longo desta fase inicial, foram sendo levantadas algumas questões por parte das crianças, como por exemplo: “Porquê que o Pai Natal dá prendas?”; “O que se come tradicionalmente no Natal?”; “De onde vem o Pai Natal? Como? Quem o ajuda?”, entre outras. Por forma a obter respostas às questões anteriormente referidas, as crianças efetuaram uma pesquisa. Para tal, questionou-se as crianças em que sítio se poderia efetuar a investigação, e obteve-se as seguintes respostas: “Na internet!”; “Nos telemóveis!”; e “Nos computadores e nos Tablet!”. Democráticamente, estipulou-se que estas curiosidades seriam esclarecidas numa pesquisa efetuada no computador. A vivência de um clima democrático é um pressuposto do modelo curricular do MEM, já referido no primeiro capítulo, “onde a cidadania da criança constitui uma área de educação fundamental” (Folque, 1999, p.12), tendo-se, portanto, procurado colocar em prática no decorrer da PES.

No decorrer da pesquisa, o grupo foi dividido em dois, sendo que cada um investigou questões distintas, registando os dados recolhidos sob a forma de desenho para apresentar posteriormente às restantes crianças (cf. Anexo 11). Esta fase é igualmente fundamental na metodologia de trabalho de projeto, na medida em que as crianças começam a dar os primeiros passos na recolha de informações através de pesquisas pessoais. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas, motivação essa que se prendeu pela exploração do

computador e pelo facto de ter como finalidade a apresentação das descobertas aos colegas. De acordo com Siraj-Blatchford (2005, p.109), a exploração dos computadores na Educação de Infância traduz-se numa mais-valia a nível social, já que “as crianças preferem trabalhar em grupo com os computadores e, (...) há muitas provas de que a qualidade desta interação é elevada, sobretudo no que diz respeito ao comportamento cooperativo”. É fundamental que as crianças vão ao encontro das informações, tal como pressupõe a metodologia de trabalho de projeto e como se revela mais enriquecedor para as crianças. As crianças necessitam de alcançar os novos conhecimentos por si, o que atribui ao educador um papel elementar, já que terá de ser um transmissor de confiança, incentivando-as a referir as suas ideias e a refletir sobre as aprendizagens efetuadas (Glauert, 2005).

Esta metodologia perspetiva o educador como mediador na busca dos conhecimentos das crianças, estimulando o trabalho colaborativo e criando um clima democrático de participação no grupo, tal como já referido (Vasconcelos, 2012). Ou seja, o educador deverá observar os conhecimentos que a criança é capaz de adquirir sozinha e em interação com outras crianças, com o intuito de a incentivar a atuar no nível máximo das suas capacidades, ou seja, na ZDP (Vygostsky, 2000).

A apresentação das descobertas foi um momento bastante enriquecedor, na medida em que todos tiveram voz, fundamentando as escolhas que efetuaram na elaboração dos desenhos, entre outros aspetos cruciais. Num primeiro momento apresentou um grupo, sendo que as restantes crianças escutaram atentamente e efetuaram questões e, em seguida, apresentou o segundo, sendo que o mesmo foi observável. Os desenhos foram, neste caso, a forma de registo do observado e o suporte visual utilizado na apresentação. Sendo que até ao momento ainda não tinha sido realizada nenhuma atividade deste carácter, importa enaltecer esta fase, já que foi essencial para a construção de novos saberes e para incentivar a partilha de novas conceções.

Como foi referido no capítulo I, de acordo com o modelo curricular de *High-Scope*, a criança deverá ter a oportunidade de planificar as suas ações. Assim,

tal como pressupões a metodologia de trabalho de projeto e o modelo referido anteriormente, as crianças participaram diretamente neste processo, revelando as suas intenções, de forma a tomarem consciência das ações que pretendiam efetuar (Hohmann & Weikart, 2007). A planificação assume-se como sendo a segunda fase da metodologia, tendo adotado um carácter flexível, para que fosse possível adaptá-la no decorrer do projeto de acordo com os interesses, necessidade e curiosidades das crianças. “Quero fazer um Pai Natal e a casa dele”, “vamos fazer um jogo de Natal”, “podíamos fazer uma prenda para levar para casa”, “sim, podíamos dar prendas e brincar com os outros”, “podíamos brincar com os meninos da Unidade”, foram algumas das intervenções das crianças durante esta fase, servindo de ponto de partida para o desenvolvimento do projeto. A partir desta última afirmação surgiu uma série de propostas direcionadas para esta vertente, tendo todas as crianças, sem exceção, revelando interesse em efetuar uma visita às crianças da UAEM: “Podíamos levar uma prenda”; “E depois podemos brincar com eles.”; “Ensinar a contar.”; “Cantávamos uma música”; “Podíamos fazer um teatro com os fantoches que fizemos”.

Na terceira fase, a de execução (Vasconcelos, 2012), tal como estabelecido pelas crianças aquando a elaboração da planificação do projeto, procedeu-se à decoração da sala de atividades, onde as crianças construíram a fachada da casa do pai natal na porta da sala de atividades. Esta atividade foi relevante na medida em que auxiliou o alargamento do imaginário das crianças, assim, como o desenvolvimento da motricidade fina, uma competência ainda pouco desenvolvida por algumas. A aquisição desta motricidade mais precisa envolve a coordenação óculo-manual e foi sendo adquirida em atividades de recorte, pintura, desenho, entre outras (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Durante a fase da planificação o grande enfoque das crianças prendeu-se com a visita às crianças da UAEM, sendo essencial destacar a educação para os valores que norteou todo o projeto. Com o intuito de preparar a visita, começou-se a pensar nas prendas que podiam ser construídas para oferecer às crianças. Para tal, foi sugerido que pedissem ideias aos pais ou pesquisassem

em casa com os mesmos, de forma a envolver a família no processo educativo, mais concretamente, no projeto. No dia seguinte, as crianças partilharam as pesquisas realizadas em casa e foi efetuada uma eleição para decidir as prendas que seriam construídas, tendo sido definido *à priori* que seriam elaboradas as duas ideias com mais votos. Ao proceder-se à eleição, desenvolveu-se o raciocínio lógico-matemático, na medida em que cada criança colocou um traço por baixo da prenda que queria elaborar e, num momento seguinte, tiveram de contar quantos traços continha cada prenda e desenhar o numeral correspondente. O tratamento de dados, efetuado no registo da eleição, é essencial na EPE (Barber, 2005).

No decorrer da sessão de música, promovida pela Câmara Municipal de Matosinhos, foi aprendida uma canção pela qual as crianças mostraram interesse, e revelaram a sua intenção de a apresentar às crianças da UAEM. Neste sentido, a díade sugeriu às crianças que se efetuasse uma dramatização da música referida. Perante o *feedback* positivo das crianças, decidiu-se avançar com esta ideia. Sendo que tanto o subdomínio do Jogo Dramático / Teatro como o subdomínio da Música pertencem ao mesmo domínio, da Educação Artística, importa considerar a importância de realizar atividades deste carácter com o intuito de fomentar o “desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 47). Com esta finalidade foram elaborados adereços para as personagens que compunham a música. Para que as crianças fossem capazes de efetuar a construção dos adereços efetuou-se uma análise da música para identificar as personagens e as suas ações. Desta forma, foi apresentada uma história adaptada da música, criada pela díade, tendo como suporte visual um flanelógrafo (cf. Anexo 12). Este flanelógrafo foi inserido na Área da Biblioteca para que as crianças pudessem explorar o recurso quando entendessem, dando espaço para a criatividade e para a expressividade, já que “as histórias que criam são uma forma de comunicar a sua experiência ao mundo, experiência esta sem igual” (Payley, citado por Duffy, 2005).

Nos diversos momentos do desenvolvimento do projeto verificou-se que as crianças trocavam ideias e opiniões. Os momentos reflexivos que foram ocorrendo necessitam igualmente de ser considerados. Na maioria das vezes, estes instantes sucediam-se durante a realização das atividades, de forma espontânea, no entanto, numa determinado fase da execução do projeto sentiu-se a necessidade de realizar um momento deste carácter. Este momento foi concretizado por forma a haver um ponto de situação do projeto, observando-se o que já tinha sido realizado da planificação, o que faltava ou possíveis alterações à mesma. Neste espaço foi fundamental que fossem as crianças a ter voz, a descrever o que aprenderam e a partilhar o que pretendiam descobrir, cabendo ao educador ouvir as suas crianças com o intuito de avaliar o processo educativo (Fisher, 2005).

Na fase de divulgação e avaliação (Vasconcelos, 2012), última fase da metodologia, ocorreu a visita à UAEM, tendo sido este a grande referência durante o desenvolvimento do projeto. Devido às rotinas e aos cuidados especializados daquele grupo não houve muito tempo para as crianças interagirem. Ainda assim, a visita foi uma mais-valia, as crianças mostraram-se entusiasmadas e fizeram referências àquele momento em diversas ocasiões seguintes. Além do mais, os valores que foram sendo abordados durante todo o projeto foram fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social da criança, já que os valores “não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

A construção de um jornal foi outra forma de divulgação do projeto decidida pelas crianças da sala 2. Inicialmente, analisou-se em grupo alguns jornais, as crianças transmitiram os conhecimentos que sabiam sobre a sua constituição e investigou-se mais sobre este meio de comunicação. Após esta pesquisa, as crianças propuseram tanto um título para o jornal como para as várias notícias e selecionaram fotografias que tinham sido registadas no decorrer do projeto. Cada criança levou um exemplar do jornal para casa para “contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e como aprenderam, e os

procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (Katz & Chard, 2009, p. 106)

Os registos fotográficos não foram efetuados exclusivamente no decorrer do projeto como também ao longo de toda a PES, estando sempre contextualizados no tempo. Além das fotografias, foram recolhidos registos em suporte de vídeo, produções efetuadas pelas crianças e, por último, dados escritos que constituíram o diário de formação individual da mestranda. A partir destes elementos, realizaram-se reflexões sobre as ações e sobre as aprendizagens das crianças, redefinindo as estratégias utilizadas.

A reflexão na ação, sobre e para a ação foram uma condição essencial para o sucesso das práticas implementadas. Estes momentos foram efetuados tanto individualmente, como em díade ou em tríade e contribuíram para a realização de atividades significativas e construtivas tanto para as crianças como para a mestrada, tendo em conta o seu desenvolvimento profissional. Ao longo da PES procurou-se aumentar o desafio dia após dia, focalizando progressivamente mais nos interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças, nas suas curiosidades e desejos naturais para explorar e descobrir. Além do mais, importa reforçar que a criança deverá estar no centro de todo o processo educativo, como sujeito ativo e detentor de diversos saberes que carecem ser partilhados e aprofundados. Tudo isto contribuiu para o processo de desenvolvimento profissional sendo que este nunca se desenrolará por completo, pelo contrário, deverá ser constantemente aprimorado, com novos saberes e novas visões, já que o mundo está constantemente em mudanças que requerem ser acompanhadas ao nível educacional.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES efetuada no 1.ºCEB foi composta por diversos desafios e experiências que proporcionaram o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, por forma a adequar as práticas ao grupo de crianças. No processo de ensino e de aprendizagens a planificação assume um papel fundamental, na medida em que reflete as estratégias a implementar, articulando com os interesses das crianças, as suas necessidades e ainda os conteúdos das diversas áreas e as competências a desenvolver. Tendo em conta que o docente tem um papel fulcral na gestão flexível do currículo, o mesmo deve realizar planificações considerando os aspetos anteriormente referidos, a realidade em que se insere a instituição, assim como os demais normativos legais em vigor. Esta gestão pressupõe a existência de uma articulação curricular, de forma a que as crianças consigam efetuar uma construção articulada de saberes (Roldão, 2009).

Nas diversas planificações elaboradas ao longo da PES, a articulação de saberes foi um fator preponderante pelas potencialidades que concede às crianças, como explanado no primeiro capítulo, quando realizada de uma forma coerente. Esta articulação poderá surgir a propósito da exploração das diferentes áreas curriculares, como o Estudo do Meio, por exemplo, já que contém “um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (Roldão, 2004, p. 31). Esta área, sendo a que se destacava no grupo ao nível dos interesses, serviu em diversas ocasiões como mote para as propostas. Os “animais”, mais concretamente, é uma das temáticas que correspondia efetivamente aos interesses das crianças, tendo sido explorada em diversos momentos da PES, momentos esses que integraram as demais áreas curriculares.

Por forma a atender aos interesses e às necessidades do grupo, realizou-se planificações de carácter flexível. Nas planificações procurou-se efetuar propostas que fomentavam o trabalho colaborativo e cooperativo entre pares, conceitos distinguidos no capítulo I, já que o grupo se manifestava de forma bastante positiva a atividades deste carácter, quer se desenvolvessem em pares, em pequeno ou grande grupo. Não obstante, estas práticas contribuíram igualmente para identificar uma problemática no grupo, já que no dia a dia se verificavam diversos conflitos entre as crianças, quer em momentos da sala de aula, quer no espaço exterior. Os conflitos que surgiam nas atividades propostas derivavam essencialmente da dificuldade em partilhar, escutar e em respeitar a opinião do outro. Algumas crianças, inclusivamente, não contribuíam nas atividades de carácter colaborativo, desentendendo-se.

Neste sentido, desenvolveu-se o projeto de intervenção “Aprender a colaborar, colaborar para aprender!”. Este projeto englobou as diversas áreas curriculares na medida em que se efetuaram propostas que fomentavam a colaboração e a cooperação entre as crianças nas diversas atividades. Ainda assim, importa referir que os diversos valores explorados neste projeto incidiram-se fundamentalmente na área curricular de Educação para a Cidadania.

As atividades implementadas no decorrer do projeto, explanadas no presente capítulo, proporcionam metodologias de ensino e de aprendizagem que potenciam o progressivo desenvolvimento de competências sociais, estimulando a correlação e a reciprocidade entre os pares (Schmuck, 1985 citado por Bessa & Fontaine, 2002). O desenvolvimento destas competências, ao contrariar a tradição individualista de ensino, como referido no primeiro capítulo, pressupõe uma adequação das rotinas e da organização do trabalho (Niza, 1998; Alonso, 1998). Se tal se verificar, os conflitos emergentes das interações entre pares, de acordo com Hartup (1983, citado por Bessa & Fontaine, 2002), têm tendência a serem diminuídos, devido às alterações comportamentais que esta metodologia proporciona.

Desta forma, importa que os grupos sejam heterógenos ao nível dos ritmos de aprendizagem e interesses, tendo o docente um papel impreterível nesta organização. Esta organização foi alvo de várias reflexões ao longo da PES, implicando, além de reflexões em tríade, um processo de observação contínuo. Ao formarem-se grupos heterogéneos, a entreatuda entre as crianças, “especialmente com aqueles que apresentam mais dificuldades, favorece uma aprendizagem interactiva e o desenvolvimento de atitudes de respeito, cooperação e autoestima” (Alonso, 1998, p.541). Neste sentido, a cooperação prevê que cada criança atinja o objetivo final se as restantes também o atingirem (Niza, 1998). As competências adquiridas nos trabalhos de grupo serão transportadas no futuro nas demais ocasiões profissionais ou pessoais (Cohen, 1986, citado por Detry, 1992).

Sendo que os trabalhos de grupo envolvem diversas interações, a díade considerou que seria imprescindível as crianças refletirem sobre este contacto que estabeleciam com os pares. Como tal, foram analisados alguns vídeos do grupo, que ocorreram tanto na sala de aula como no espaço exterior, tendo os mesmos sido recolhidos em diversos momentos da PES. Neste momento, pretendia-se que as crianças tomassem consciência que a cooperação e a entreatuda deverão estar presentes nas demais ações. Com o intuito de registar as conceções prévias das crianças, foi construído um mapa mental em grande grupo, com a ferramenta *online coogle*. O mapa mental foi essencial para compreender os conhecimentos que detinham e para perceber as ideias sobre o tópico em estudo que deveriam ser mais desenvolvidas e refletidas (Pelizzari et al., 2001; Sanches, 2001).

No seguimento desta atividade foi efetuado um debate para discutir alguns conceitos interligados com o tema. Para tal alterou-se a disposição das mesas da sala de aula de forma a que fosse criado um clima propício à realização da proposta em causa e permitindo que todas as crianças estabelecessem contacto visual entre si. Esta atividade teve uma forte incidência na área transversal de Filosofia para Crianças já que se pretendia que o grupo refletisse sob outros pontos de vista, empregando diferentes modos de pensamento e

de ponderação (Lipman, Sharp & Oscanyan, 2014). De forma a orientar o debate foi criado um guião com diversas imagens para que, em grupos, efetuassem uma análise das mesmas. O que observavam nas imagens, o que diriam aos intervenientes das imagens, atitudes mais e menos corretas, entre outros aspetos, foram alguns dos tópicos a ter em consideração no momento de preparação. No decorrer do debate cada grupo partilhou o que tinham discutido, de forma a que fosse efetuada uma análise reflexiva dos pontos comuns e distintos. Este momento foi bastante enriquecedor já que com esta partilha as crianças estimularam o seu pensamento crítico e apreciativo, procurando fundamentar as suas opiniões quando os pensamentos divergiam. Um dos tópicos que surtiu mais discussão entre os grupos a propósito de uma das imagens foi as profissões que trabalham colaborativamente e os profissionais que necessitam de cooperar entre si. Neste sentido, foi planeada uma visita ao quartel dos Bombeiros, situado na proximidade da instituição, tal como será referido no presente capítulo.

Para finalizar a atividade, as crianças propuseram novas competências para a aplicação *classdojo*. A *classdojo* foi um *software* utilizado no decorrer da PES por forma a potenciar um ambiente positivo na sala de aula através da atribuição de pontos em determinadas competências estabelecidas. Na exploração da aplicação, a motivação para a aprendizagem foi completamente notória, verificando-se uma atenuação dos conflitos que se observavam, em algumas ocasiões, nas interações entre pares (Silva & Flores, 2014). Com a criação das competências na atividade mencionada (escuta, partilha e apoio), pretendia-se que as crianças, semanalmente, efetuassem uma reflexão sobre as interações estabelecidas, dentro ou fora da sala de aula, auto avaliando-se. Nestes momentos as crianças eram incentivadas a mencionar o porquê de merecerem a pontuação ou não. Estas competências associam-se a uma experiência social complexa, não se presumindo um ato específico, mas sim diversos atos e atitudes que conferem sentido e continuidade à ação (Perrenoud, 1999). Na sequência desta prática foi observada uma ligeira

melhoria nas interações, sendo que nos discursos orais as crianças procuravam alertar os outros para a pontuação do *classdojo*.

Como já referido anteriormente, a realização de propostas que fossem ao encontro dos objetivos do projeto de intervenção foi um dos enfoques da diáde ao longo da PES, sendo que estas práticas foram desenvolvidas não só em momentos direcionados diretamente para esta temática como também nas demais áreas curriculares, tal como exposto em seguida.

A exploração do meio era efetivamente um interesse comum do grupo, interesse este associado diretamente com a área curricular de Estudo do Meio. Neste sentido, possibilitou-se em diferentes momentos o contacto com o meio envolvente, sendo que, numa das ocasiões, decorreu da distinção entre seres vivos e seres não vivos. As descobertas no meio envolvente contribuem fortemente para tornar mais concretos os conteúdos, em particular, da área curricular referida. O professor ao proporcionar estas experiências possibilita que as crianças redescubram o seu quotidiano, observando o que as rodeia diariamente com outro olhar, de forma fascinante e estimulante (Roldão, 2001). Neste espaço exterior, as crianças, em grupos, tiveram de efetuar um registo fotográfico de um ser vivo e de um ser não vivo. Os registos foram essenciais na medida em que possibilitaram a reflexão sobre o observado após a ida ao espaço exterior, assim como também o poderão ser a longo prazo, já que as crianças terão a possibilidade de analisarem posteriormente os registos, tendo por base conhecimentos adquiridos (Pereira, 2002).

Os registos fotográficos dos seres vivos serviram para as crianças, em seguida, construírem um cartaz de sensibilização para a sua proteção. O cartaz conteve as fotografias capturadas assim como um texto de sensibilização, direcionado mais para os animais, onde as crianças expressaram alguns cuidados a ter com os mesmos, como se deve cuidar deles, entre outros aspetos. Esta atividade foi desenvolvida após a análise de diferentes cartazes de sensibilização para a proteção de seres vivos, tanto de animais como de plantas. Destes dois momentos destacam-se essencialmente a área curricular de Estudo do Meio, assim como a área transversal de Educação para a

Cidadania. Segundo Roldão (2001), a área curricular de Estudo do Meio possui um papel fulcral no desenvolvimento das competências necessárias para o desempenho da cidadania, já que as temáticas e as metodologias empregues fomentam tendencialmente o desenvolvimento da consciência e de práticas da vivência democrática.

Ainda assim, importa referir que as atividades, ao nível da área curricular de Estudo do Meio, para serem significativas não têm de ocorrer necessariamente no meio exterior, tal como mencionado em seguida. A atividade “Descobrimo o ar” diz respeito a uma das propostas que, inserindo-se de igual forma na área curricular referida, não foi efetuada no meio envolvente, mas sim na sala de aula. Esta proposta consistia em duas atividades experimentais, para serem realizadas a pares, sustentadas em duas questões-problemas: “Com que objetos um balão pode aumentar de volume?” e “Será que o ar tem peso?”. Uma vez que o ensino experimental reflexivo se define por ser desenvolvido num clima favorável à comunicação e à cooperação, foi fundamental fomentar a expressão das ideias, dúvidas e questões entre as crianças (Sá & Varela, 2004).

Ao entrar na sala estavam expostos dois balões (um no interior e outro no exterior), sendo que esta condição suscitou curiosidade ao grupo para a atividade a desenvolver, despertando o interesse pela Ciência (Martins, 2009). A criação de motivações intrínsecas, referidas no primeiro capítulo, foi igualmente uma das preocupações ao longo da PES, sendo que implicaram a criação de contextos significativos (Bernardino, 2009). Esta motivação contribuiu da mesma forma para despoletar os conhecimentos das crianças sobre o mundo, permitindo identificar algumas diferenças entre os balões e eventuais razões para essas mesmas diferenças (Martins, 2009). Entre as diversas sugestões apresentadas pelas crianças, evidencia-se a resposta de uma: “o balão lá de fora está a mexer-se e o de cá não!” (M.O.). A partir desta afirmação surgiram diversas intervenções em torno do motivo pelo qual aquele balão se movimentava e como se poderia fazer com que o de dentro também se movimentasse, sem tocar com nenhuma parte do corpo. Com estas intervenções concluiu-se que o vento é o ar em movimento. Esta motivação foi

essencial para as crianças chegarem à explicação, sem que essa mesma informação lhes tivesse sido fornecida.

Posteriormente, realizou-se as atividades experimentais, sendo que foram distribuídos protocolos experimentais. Estes protocolos definiam as fases da atividade com o intuito das crianças recolherem os registos definidos *a priori* e perspetivando a obtenção dos resultados esperados (Almeida, 2001). Para finalizar a atividade foi proposta a realização dos exercícios do manual como forma de consolidação do assunto (Santo, 2006). A exploração do manual, ao longo da prática educativa, foi efetuada com a finalidade mencionada, ou seja, de forma contextualizada e articulada com os demais recursos.

Ao nível da área curricular de Matemática, observou-se que as crianças revelavam dificuldades ao nível do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, necessitando de concretizar as aprendizagens através da exploração de recursos. Assim, procurou-se proporcionar estes momentos na prática educativa, por forma a que com a exploração dos recursos as crianças conseguissem abstratizar o pensamento. Esta prática vai ao encontro do defendido por Canals (2001, citado por Alsina, 2004, p.8), já que a experimentação, estando “longe de ser um obstáculo que nos faz perder tempo e dificulta o salto para a abstração, facilitará esse processo, porque fomentará a descoberta e tornará possível uma aprendizagem sólida e significativa”.

Um destes casos evidenciou-se na exploração das figuras simétricas já que as crianças não conseguiam representar as simetrias. Neste sentido, foi fulcral disponibilizar palitos para que o grupo conseguisse identificar e compreender visualmente estas figuras e, em seguida, explorassem o conteúdo, representando-o (Serrazina, 2007). Numa fase inicial, começaram por representar com os palitos as construções simétricas projetadas e posteriormente construíram as figuras simétricas sem qualquer tipo de suporte. Nesta fase final, foi visível que as crianças conseguiam não só criar estas figuras simétricas como também conseguiam olhar para as construções efetuadas pelos pares e detetar eventuais falhas e soluções para que essa figura ficasse simétrica: “tens de mudar este palito, assim fica bem e parece uma

casa!” (N.R.). Por fim, importa enaltecer o contributo desta atividade para o desenvolvimento do conhecimento matemático das crianças, tendo sido fundamental incentivá-las e encorajá-las a ultrapassar esta dificuldade (idem).

Os jogos, com todo o seu carácter lúdico, contribuíram igualmente para o envolvimento das crianças nas atividades desta área curricular. Ainda assim, importa que as estratégias sejam distintas, de forma a que o jogo não acabe por desinteressá-las. Ao longo da PES procurou-se ter em consideração estes aspetos uma vez que a essência da matemática é lúdica embora integradora da vertente científica (Alsina, 2004). Neste sentido considera-se importante salientar o jogo “Quanto tempo o tempo tem!”, sendo que este foi construído a partir da aplicação *kahoot*.

O jogo “Quanto tempo o tempo tem!” desenvolveu-se em trios, no seguimento da análise da obra literária “A girafa que comia estrelas” de José Eduardo Agualusa, exploração essa mencionada em seguida. Esta exploração envolveu o manuseamento de computadores, *tablets* e telemóveis ligados em rede a um servidor que se encontrava projetado, contribuindo, tal como o nome da atividade indica, para explorar o relógio e as horas. A aplicação *kahoot* é gratuita e serve para criar questionários sustentados em jogos de resposta de escolha múltipla (Guimarães, 2015). As perguntas surgiam projetadas e as crianças, no dispositivo tecnológico disponibilizado, respondiam às questões selecionando a opção que consideravam correta. Para cada questão era definido um tempo de resposta e no final desse tempo a aplicação projetava automaticamente a resposta correta e um gráfico de barras onde era visível quantos grupos tinham acertado ou errado (cf. Anexo 13). Esta proposta tinha como prémio final, para os vencedores, a atribuição de pontos no *classdojo* na categoria sucesso no jogo. Ao nível das dinâmicas de trabalho o *kahoot* estimulou o trabalho cooperativo, já que as crianças tinham de responder às perguntas em trios. Com esta organização, as crianças podiam auxiliar-se a resolver os problemas, detetando os enganos e retificando-os nas jogadas seguintes (Smole et al., 2008). Ainda a respeito da atividade que envolveu a utilização da ferramenta *Kahoot*, importa efetuar uma ponte com o explanado

no capítulo I, já que as TIC foram introduzidas nesta prática com a finalidade de melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao nível da área curricular de Português, observou-se que as crianças não revelavam hábitos de leitura fora da sala de aula. A promoção da leitura é imprescindível tanto para o percurso escolar como para o quotidiano fora da sala de aula, sendo que o domínio desta competência potencia o desenvolvimento de capacidades de compreensão e de interpretação (Sequeira, 2000; Sá, 2004). Neste sentido, e de forma a promover o gosto pela leitura incentivou-se as crianças a partilharem uma obra literária com os pares (cf. Anexo 14). Este momento desenvolveu-se na biblioteca da instituição, mais concretamente no tapete de leitura, com o intuito da atividade se desenvolver num ambiente envolvente e acolhedor. A biblioteca escolar não deverá ser entendida como um espaço de armazenamento de livros, mas como um espaço de aprendizagem com diferentes finalidades, tais como a promoção de hábitos de leitura duradouros (Sequeira, 2000). Neste espaço, as crianças tiveram oportunidade para apresentarem e para revelarem informações sobre a obra, bem como para expressarem a sua opinião pessoal sobre a mesma. Este momento foi desenvolvido em grande grupo, sendo que as crianças tiveram a possibilidade de efetuar questões a quem se encontrava a apresentar por forma a facilitar o desenvolvimento desta tarefa. Desta forma, concluiu-se que existem livros com diversos temas, mensagens e personagens, sendo que os mesmos podem ser selecionados consoante o gosto individual.

Na sequência desta atividade foi apresentada a obra literária a explorar no presente ano letivo, “A girafa que comia estrelas” de José Eduardo Agualusa. Com a exploração da obra referida pretendeu-se promover o gosto pela educação literária e atribuir “consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p.8). Durante estas sessões desenvolveram-se propostas que obedeceram aos três momentos defendidos por Sequeira (1999): antes da leitura, leitura e depois da leitura. Uma vez que as crianças não tinham a obra selecionada, e já que não haviam disponíveis na instituição,

foram criados cadernos de leitura para auxiliar a sua compreensão, tendo-se incluindo separadores para a análise dos elementos paratextuais, do vocabulário, para a tomada de notas e para a realização de atividades complementares. Estes registos foram realizados de forma orientada e de forma autónoma (Silva et al., 2011).

Inicialmente, nos momentos de pré-leitura, analisaram-se os elementos paratextuais. A identificação do autor do texto, do autor das ilustrações, a análise da ilustração que compõe a capa e a realização de inferências sobre o assunto da obra foram algumas das atividades desenvolvidas em grande grupo e anotadas no caderno de leitura.

O momento de leitura assume um papel fulcral na medida em que se define como um “meio privilegiado de se ter acesso ao saber, teórico e prático e de se conquistar autonomia na aprendizagem” (Santos, 2000, p.22). Desta forma, as crianças além de terem a oportunidade de ouvir a obra tiveram igualmente a oportunidade de a ler e de acompanhar e leitura da mestranda e dos pares.

Por fim, no momento de pós leitura efetuaram-se atividades de compreensão do texto, tanto orais com escritas, sendo que para o sucesso da compreensão é fulcral obter um bom domínio vocabular e estar familiarizado com a estrutura do texto (Santos, 2000). Neste momento, desenvolveram-se ainda propostas das demais áreas curriculares, tais como a construção de um cartão de identificação da girafa, tendo sido necessário obter informações sobre as características físicas do animal, o habitat e a sua alimentação; a realização do jogo *online kahoot*, já referido anteriormente, onde havia uma relação entre as horas e as ações das personagens; entre outras atividades.

A análise desta obra coincidiu com o momento em que as crianças estavam a ter contacto inicial com o texto dialogal. Desta forma, após a leitura e compreensão do texto, desenvolveu-se a atividade “Banda desenhada: a personagem infiltrada”, partindo-se da análise de uma banda desenhada adaptada da obra, criada pela mestranda. Neste momento lembrou-se o conceito de prancha, tira e vinheta para posteriormente se propor a construção de uma banda desenhada, a pares, onde fosse visível um diálogo entre uma

personagem imaginada com a girafa Olímpia ou a galinha-do-mato Margarida, personagens da obra. A criação da banda desenhada obedeceu à estrutura de produção textual defendida por Barbeiro & Pereira (2007): planificação, textualização e revisão. De acordo com os autores, a planificação, sendo a fase que a longo prazo diferencia o domínio da escrita, deve ser estimulada desde cedo. Neste momento as crianças tinham de ter em consideração que a ação se tinha de desenvolver nas nuvens, sendo que tudo o resto, o tempo da ação, o assunto do diálogo, a localização das personagens (perto do ninho ou longe, perto das estrelas ou longe) ficou a cargo de cada par. Na fase da textualização tiveram de definir os diálogos de cada personagem e tiveram de completar as ilustrações da banda desenhada. Por último, na fase da revisão foi disponibilizado uma grelha de análise às crianças, onde tiveram de verificar se os diálogos estavam escritos corretamente, sem erros ortográficos, e se as ilustrações correspondiam à ação descrita. Esta fase “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19).

No seguimento da elaboração da banda desenhada, realizou-se a atividade observada: “Dramatização: a personagem infiltrada”, tendo sido proposto aos pares a realização da dramatização do diálogo elaborado. Esta dramatização foi efetuada com fantoches, sendo que os da girafa e o da galinha já estavam elaborados, faltando exclusivamente o da personagem inventada. Assim, antes de se proceder à dramatização as crianças tiveram de construir o fantoche (cf. Anexo 15), num tempo previamente definido, com diversos materiais recicláveis e com outros objetos disponíveis na sala, sendo que os materiais estavam à sua disposição. Esta construção possibilitou que as crianças, manipulando os materiais e as suas formas, desenvolvessem “formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Departamento de Educação Básica, 2004, p.98). Além do mais, segundo Aguiar (2001) os fantoches proporcionam o desenvolvimento da coordenação óculo-manual, da imaginação, da expressão oral e do autodomínio.

O jogo dramático “ao proporcionar a comunicação, através de personagens imaginárias, prepara a criança para o contacto com os outros” (Aguilar, 2001, p. 31). Além do mais através da comunicação a criança exterioriza a forma como compreende o mundo e, ao fazê-lo, desenvolve essa conceção relacionando-a com o quotidiano (idem). Para realizar a dramatização as crianças tiveram que ter em consideração os diálogos elaborados na banda desenhada, o tom de voz e o manuseamento dos fantoches. Com base nestes critérios as crianças efetuaram uma auto e hétero avaliação, através do preenchimento de uma grelha, com o intuito de desenvolverem o pensamento crítico de forma fundamentada. A autoavaliação implica um exercício de autorreflexão individual sobre o que se disse e fez. O pensamento crítico implica uma dialética entre a reflexão e a ação, pressupondo “além de um saber-fazer e de um saber-dizer, um saber-viver junto” (Leleux, 2008, p.34).

Para definir a ordem das dramatizações, utilizou-se a aplicação *qr-code*, sendo que os *qr-codes* estavam afixados no fantocheiro. Sempre que um par terminava a dramatização tinha de descodificar um com o telemóvel, indicando o grupo seguinte. Para se decidir o primeiro grupo, utilizou-se a ferramenta de seleção aleatória no *classdojo*, cabendo à criança selecionada a descodificação. Tanto o *classdojo* como a aplicação *qr-code* foram úteis para gerir a participação das crianças. Nesta atividade, o telemóvel serviu como motivação, sendo um recurso que as crianças revelam curiosidade.

Por fim, foi efetuada uma votação da melhor dramatização e do melhor fantoche, sendo que cada par tinha de decidir o melhor grupo em ambas as categorias. Neste momento foi crucial lembrar que para efetuarem a votação tinham de ter em atenção os critérios avaliados ao longo das dramatizações, sendo portanto essencial olhar para a grelha que tinham preenchido. Este aspeto foi crucial para que as crianças comesçassem ser imparciais nestas ocasiões, imparcialidade essa que implicava que as relações afetivas entre pares não influenciassem a hétero avaliação realizada.

O registo das votações foi efetuado sob a forma de *tally charts*, articulando assim a área curricular de Matemática. A organização e a análise de dados é

preponderante para a interpretação do meio social bem como para o exercício da cidadania, devendo portanto estes momentos surgir a propósito de questões significativas que justifiquem o registo em causa (Ponte & Serrazina, 2000). Este registo foi efetuado em grande grupo, no quadro, e individualmente, nas mesas de trabalho, sendo que cada criança teve uma tabela para o efetuar. Neste momento foi utilizado novamente o *classdojo*, para selecionar uma criança para retirar os papéis das caixas e outra para efetuar o registo no quadro.

Ao longo destas duas atividades supramencionadas foi fulcral observar alguns aspetos, tais como: as interações estabelecidas entre o grupo, principalmente entre os pares, tendo estes momentos sido bastante ricos, evidenciando-se um evolução ao nível da colaboração e cooperação; a criatividade, competência que foi fulcral quer na criação da banda desenhada, como na construção dos fantoches e na dramatização; o confronto com a grelha preenchida durante as votações por parte de alguns pares, antes de decidirem em que grupo votavam para melhor fantoche e para melhor dramatização.

A organização do espaço e do tempo são outras dimensões que requerem ser analisada. O espaço possui grande importância na medida em que a sua organização fomenta a partilha de saberes, ou seja, influencia as interações entre pares, o acesso aos recursos necessários para a atividade e a visualização para o fantocheiro (Sanches, 2001). Assim, foi fundamental ter uma mesa num ponto central da sala com os materiais para a construção dos fantoches e dispor igualmente o fantocheiro num local que fosse visível por todo o grupo. No que concerne ao tempo da atividade, foi fulcral dar a oportunidade às crianças para construírem os fantoches e para prepararem a dramatização.

Nesta proposta, a maior dificuldade da mestranda prendeu-se ao nível da gestão do grupo, já que os diferentes momentos eram executadas a pares e, por vezes era necessário orientar as crianças, tornava-se complicado conseguir a atenção de todas. Como tal, foi fulcral aguardar que todas tivessem a prestar atenção para que se obtivesse condições para orientar a atividade, de forma a

que todas conseguissem escutar. Esta gestão foi igualmente essencial no momento das dramatizações, na medida em que algumas crianças efetuavam os diálogos na dramatização com um tom baixo sendo essencial os restantes pares estarem em silêncio para que fosse possível ouvir os diálogos.

A grelha de observação que os pares tinham de preencher após as dramatizações foi a parte que suscitou mais confusão na atividade, já que as crianças tiveram dificuldade em compreender como é que se procedia ao preenchimento da mesma. Assim, foi fundamental, no final das primeiras dramatizações, esclarecer eventuais dúvidas e deslocar pelos lugares para relembrar como era preenchida a grelha. Após a ação, no momento de reflexão com a tríade e a supervisora institucional, a mestrada percebeu que este aspeto podia ter sido evitado se a grelha tivesse sido projetada no momento em que foi explicado como se efetuava o registo. Estes momentos de reflexão foram essenciais para melhorar a ação, perspetivando o desenvolvimento da criança e o da mestrandia.

Em suma, verifica-se que estas duas atividades integraram diversos saberes, já que incidiram em diversas áreas curriculares, na área curricular de Português, domínio da Oralidade e da Leitura e Escrita; Matemática, domínio da Organização e Tratamento de Dados; Expressões Artísticas e Físico-Motoras, vertente de Expressão e Educação Plástica e de Expressão e Educação Dramática. Além do mais, a área transversal de Educação para a Cidadania teve igualmente enfoque durante a atividade.

A área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, de acordo com o DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, possui uma menor carga horária em detrimento das áreas curriculares de Matemática e de Português. Ainda assim, procurou-se dar ênfase a esta área ao longo da PES, articulando recorrentemente com as ditas “nucleares”, por considerar que a integração das diversas áreas é uma mais-valia para o desenvolvimento holístico das crianças (Portugal, 2008).

“Letra a letra escrevo primavera” foi uma das propostas desenvolvidas pela tríade por forma a incorporar a Expressão e Educação Físico-Motora, a propósito da primavera. Esta atividade surgiu no seguimento de uma proposta

de Português (cf. Anexo 16), tendo-se desafiado as crianças a representarem com o seu corpo as letras do alfabeto, numa fase inicial, para posteriormente representarem palavras do campo lexical da estação do ano em causa (cf. Anexo 17). Esta última parte implicou a realização de grupos, para que cada criança representasse uma letra da palavra (por exemplo na palavra flor, seria um grupo de quatro, sendo que cada criança tinha de representar uma letra). Assim, pretendia-se que os restantes grupos adivinhassem a palavra representada. Esta experiência motora foi fulcral para o desenvolvimento cognitivo, “dado que a integração das sensações daí resultantes (...) facilita toda a aprendizagem simbólica que se queira relacionar com a vivência concreta das actividades físicas” (Ministério da Educação, 1992, p,27). Ou seja, esta atividade não fomentou exclusivamente o desenvolvimento motor como também possibilitou explorar a área curricular de Português. Além do mais, esta atividade revelou-se útil para a exploração da lateralidade e da organização espacial das crianças, uma vez que se tinham de organizar por ordem, ou seja, se a palavra a representar era flor a primeira criança deveria representar a primeira letra e assim sucessivamente, para que fosse possível identificar a palavra. Assim, em contacto com os outros e em interação com o meio a criança aprende sobre si, sobre as suas capacidades e procura solucionar as suas dificuldades (Cravo, Magalhães & Neves, 2015).

A atividade supracita, tal como outras descritas no presente capítulo, compreendeu mais um momento de aprendizagem cooperativa, com o intuito de fortalecer as interações entre pares. Esta foi uma das prioridades da diáde ao longo da PES, sendo que foi imprescindível observar o grupo diariamente por forma adequar as práticas aos interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças. Desta forma, tal como já referido no presente ponto, foi planeado uma visita aos bombeiros a propósito do debate e do interesse das crianças. Esta visita ocorreu no último mês da PES (cf. Anexo 18) e as crianças tiveram a possibilidade de conhecer as infraestruturas desta corporação e de escutar os relatos dos profissionais, que partilharam algumas situações onde era visível o

trabalho de equipa realizado (tirar os gatos das árvores, incêndios, salvamentos, entre outras situações).

Nesta última fase da prática educativa, ao analisar as interações entre pares, quer na sala de aula quer no espaço exterior, evidenciou-se uma melhoria ao nível da gestão dos problemas emergentes, sendo que essa melhoria teve repercussões positivas nos comportamentos. Ao aprenderem a gerir os conflitos entre pares, nomeadamente em atividades orientadas, era maior a envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, as aprendizagens tornavam-se mais significativas. A evolução observada implicou por parte da diáde uma observação diária por forma a adequar as estratégias, perspectivando no grupo a realização de interações positivas. Indissociável ao processo de observação e à ação esteve a reflexão, pois só após estes momentos é que era possível adequar as práticas, contribuindo para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem e para o desenvolvimento profissional enquanto futura docente.

REFLEXÃO FINAL

O presente documento contempla o percurso realizado pela mestranda na construção do seu duplo perfil, tendo sido impreterível a mobilização dos conteúdos teóricos para fundamentar as práticas desenvolvidas. Esta dialética entre a prática e a ação foi uma constante nesta formação profissional, possibilitando a tomada de consciência de alguns aspetos didáticos e metodológicos que se refletiam em ações éticas adequadas (Estrela, 2010).

Nesta linha de pensamento, é inquestionável que os conhecimentos teóricos adquiridos deverão ser constantemente atualizados, tendo em conta as mudanças observadas na sociedade, mudanças essas sentidas igualmente ao nível pedagógico e educacional. Ou seja, importa que o desenvolvimento profissional do docente seja uma ato contínuo e que não seja entendido como um ato finalizado (Herdeiro & Silva, 2008).

O desenvolvimento profissional, adquirido com a relação teórico-prática, possibilita diversas vantagens, nomeadamente na facilidade em reajustar adequadamente os imprevistos decorrentes da prática. Desta forma, e perante estas imprevisibilidades, procurou-se adequar as ações tendo por base uma atitude profissional reflexiva e investigadora (Ribeiro, 2016-2017). Ainda assim, importa que esta atitude adote um cariz não só individualizado como também de partilha com outros profissionais, implicando um posicionamento crítico fundamentado (Estrela, 2010). O docente ao adotar esta “atitude científica que o leve a interrogar o real e a questionar-se enquanto elemento desse real” (Esteves, 2002, p.125) aproxima-se da metodologia de investigação-ação. Tendo esta metodologia contribuído para o desenvolvimento profissional da mestrada, importa efetuar aqui um balanço, preconizando as dificuldades e os progressos evidenciados ao longo do percurso nos diversos momentos de observação, de planificação, ação e de reflexão.

A observação revelou-se uma etapa crucial no processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que permitiu a recolha de dados empíricos relevantes para posterior reflexão. Assim, a adoção de uma observação participante neutralista foi impreterível, com o objetivo de recolher informações sobre o contexto, os intervenientes e as interações estabelecidas (Estrela, 1994; Máximo-Esteves, 2008). O diário de formação individual e a grelha de observação foram os instrumentos utilizados como forma de registo do observado. Os instrumentos referidos integram informações relevantes para caracterizar o grupo e o contexto. Todavia, enquanto nas grelhas de observação se incorporou exclusivamente os registos observados, o diário de formação contemplou as reflexões, as interpretações, as conjeturas e as explicações decorrentes desta etapa (Máximo-Esteves, 2008). Com o intuito de efetuar planificações conscientes e centradas nos interesses e necessidades das crianças, enaltece-se a pertinência destes registos, nos dois contextos educativos, como forma de nortear a prática.

Por sua vez, a planificação assumiu um carácter flexível de forma a que fosse possível integrar precisamente os interesses e as necessidades evidenciadas pelas crianças. Entre as duas valências educativas, sentiu-se algumas diferenças, uma vez que na Educação Pré-Escolar as planificações eram realizadas em díade e em alguns momentos em tríade, enquanto no 1.ºCEB eram mais individualizadas, dispondo, quando solicitado, da colaboração da díade e da professora cooperante. Além do mais, a inserção das necessidades e interesses foi uma prioridade ao longo da prática, embora por vezes se tenha evidenciado algumas dificuldades, particularmente no 1.ºCEB, devido à organização curricular deste nível educativo. De forma a ultrapassar estas adversidades, procurou-se integrar nas planificações diversas estratégias que correspondiam aos interesses das crianças, articulando-as com os conteúdos das áreas curriculares. Porém, a mestrada considera que a metodologia de trabalho de projeto poderia ter sido uma mais-valia por forma a integrar os interesses das crianças e para aumentar a sua envolvência nesta etapa. Ou seja, esta metodologia poderia implicar que as crianças, como sujeitos ativos,

mobilizassem as suas intenções, colocando-as em prática, tal como se verificou na Educação Pré-Escolar.

Ao nível da ação, procurou-se incorporar, tal como já referido, tanto os conhecimentos teóricos como os dados e reflexões decorrentes do processo de observação e mobilizados nas planificações. A associação dos conhecimentos supracitados foi crucial quando surgiam imprevistos na prática, o que implicava uma reflexão imediata na ação. Esta capacidade de reajustar a planificação tendo em conta os imprevistos surgidos foi sendo desenvolvida ao longo da PES, sendo mais um dos aspetos que contribuiu para o desenvolvimento profissional da mestranda. Tal como analisado ao longo do relatório de estágio, a díade incentivou as práticas cooperativas e colaborativas nos dois contextos, desenvolvendo inclusivamente, no 1.ºCEB, um projeto de intervenção neste sentido, devido aos conflitos evidenciados entre as crianças nas diferentes interações. Desta forma, neste nível educativo foram propostas diferentes atividades que implicavam a formação de pares ou grupos, sendo que uma das dificuldades sentidas ocorreu ao nível da gestão do grupo. Ainda assim, como a promoção de práticas colaborativas era efetivamente uma das prioridades da díade, foi fulcral criar estratégias para colmatar esta dificuldade e para que se comesçasse, progressivamente, a efetuar interações mais positivas entre as crianças. O *classdojo* foi, neste sentido, uma ferramenta essencial neste campo.

Indissociável à observação, à planificação e à ação surgem a reflexão e a avaliação. Estes momentos foram frequentemente praticados em díade e em tríade contribuindo para compreender em que medida a prática foi adequada ao grupo e como a mesma poderia ser melhorada. As supervisoras institucionais tiveram, do mesmo modo, um forte contributo nestes dois campos, mostrando-se dispostas a esclarecerem dúvidas e a ajudarem a superar os receios evidenciados pela mestrada. Os momentos de reflexão ocorreram, tal como referido no segundo capítulo, antes da ação, durante a ação e após a ação (Schön, 2000). No momento de reflexão durante a ação, mobilizou-se as características do grupo por forma a adequar as práticas sempre que necessário, sendo que estes momentos ocorriam de forma mais

individualizada, ao contrário do que se verificou na reflexão sobre a ação, já que a tríade e a supervisora institucional contribuíram para este processo. Estes momentos de reflexão sustentaram os momentos de avaliação. Neste campo verificou-se uma certa disparidade entre os dois níveis educativos, sendo que a Educação Pré-Escolar, positivamente, valoriza a voz das crianças enquanto que o 1.ºCEB continua a sobrevalorizar a avaliação sumativa em detrimento da formativa. Assim sendo, privilegiou-se a avaliação formativa no 1.ºCEB, pois considera-se ser um tipo de avaliação mais construtivista e que valoriza o percurso realizado pelas crianças.

A adoção de uma postura reflexiva e investigativa, que assim exige esta metodologia de investigação, possibilitou a construção da identidade profissional da mestranda e contribuiu igualmente para evidenciar os contrastes e as similitudes entre os dois contextos educativos, tal como explanado no presente relatório de estágio. Perante tal facto, importa ter em consideração que, apesar destes níveis conterem alguns aspetos que os diferenciam, deverá haver uma sequencialidade entre os mesmos, tendo em vista o desenvolvimento sequencial e integral da criança. Esta transição deverá ser então, como já referido, ecológica por forma a fortalecer a identidade da mesma (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016).

Neste sentido, e considerando que a Educação Pré-Escolar por vezes é desvalorizada em relação ao 1.ºCEB, por não ter carácter obrigatório, importa que se valorize este nível por ser o primeiro momento da educação básica (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto). Esta primeira etapa deverá ser significativa, tendo em conta as características individuais da cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Por conseguinte, no 1.ºCEB deverá considerar-se as aprendizagens até então adquiridas, perspetivando uma continuidade e um aprofundamento dos conhecimentos e experiências (Serra, 2004). Por forma a facilitar esta transição harmoniosa, cabe ao professor do 1.ºCEB procurar descobrir as vivências anteriores das crianças, analisando eventuais documentações pedagógicas, e ao educador, possibilitar uma grande diversidade de vivências e de experimentações (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016; Serra,

2004). O facto da prática se ter desenvolvido, nos dois níveis, na mesma instituição possibilitou aferir que esta transição poderá ser mais valorizada se os profissionais cruzarem informações sobre as crianças.

Concomitantemente, esta troca de informação deverá ocorrer de igual forma com os pais, já que o envolvimento da família é crucial para a plena adaptação das crianças. Ainda assim, averiguou-se nos dois contextos que estes momentos eram estabelecidos essencialmente na avaliação de final de período ou noutras ocasiões que se relevasse essencial transmitir algum tipo de informação. Por forma a melhorar esta relação escola-família, a escola deve incentivar a participação da família em diversas atividades ou na edificação das mesmas. A ferramenta *classdojo*, já referida, poderá ser uma estratégia útil para partilhar as atividades que vão sendo realizadas e para promover a comunicação, uma vez que há famílias, que por razões profissionais ou pessoais, não têm a possibilidade de se deslocar à escola.

O percurso refletido ao longo do relatório desenvolveu-se a propósito da formação inicial que ocorrerá ao longo de toda a vida. Nesta etapa, vivenciou-se momentos que permitiram a construção de conhecimentos imprescindíveis para a tomada de decisões na prática educativa. Estas decisões foram sempre centradas nas crianças, por forma a proporcionar-lhes experiências significativas, já que, tal como referido por Cury (2005, p.59), “os professores fascinantes transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência. Sabem que apenas a experiência é registada de maneira privilegiada nos solos da memória, e somente ela cria avenidas na memória capazes de transformar a personalidade.” Em suma, no futuro enquanto profissional pretende-se criar e aumentar estas avenidas de memória, tendo por base a metodologia da investigação-ação.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à Entrada da Escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (Online), 60, 33-52. Retirado de <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n60/n60a03.pdf>> em 22 de fevereiro de 2017.
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e educação dramática: guião pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. In *Cadernos de Formação de Professores*, (Online), nº1. Retirado de <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>, em 17 de dezembro de 2016.
- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.198-219). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. M. (2001). Educação em Ciências e Trabalho Experimental: Emergência de uma nova concepção. In A. Veríssimo, A. Pedrosa, & R. Ribeiro (Coords.), *(Re)Pensar o Ensino das Ciências*, (pp.51-73). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, L (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Alonso, L. (2002a). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, (5), 62-88.
- Alonso, L. (2002b). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 17-24). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Alsina, A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.^a edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barber, P. (2005). Ensinando Matemática a Crianças Pequenas. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 55-70). Lisboa: Texto Editores.
- Bernardino, E. A. (2009). O pensamento Deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira. *Travessias*, (Online), 3 (1), 1-10. Retirado de <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3291>>, em 5 de maio de 2017.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Eduções ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bonatto, A., Barros, C. B., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. *Seminário de Pesquisa em educação da região sul*. (Online). Retirado de

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>> em 14 de maio de 2017.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Programa e Metas curriculares do Ensino Básico - Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas – Os coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. (Dissertação de Doutoramento). Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro, Portugal.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*, (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, (Online), XIII (2), 355- 379. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%c3%a3o_Ac%3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF>, em 16 de janeiro de 2017.
- Cravo, C., Magalhães, I. & Neves, R. (2015). Predominância lateral e atividades motoras – um estudo em idade pré-escolar. *Indagatio Didactica*, (Online), 7(4), 127-143. Retirado de <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3568/3296>>, em 6 de junho de 2017.
- Cury, M. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. (6.ª edição). Rio de Janeiro: Editora Sextante.
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.

- Detry, B. (1992). Comunicação na sala de aula: o trabalho de grupo com pares. In J. Formosinho (Org.), *Formação Pessoal e Social*, (pp. 123-126). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Dillon, J. (2006). Education! Education! *Primary Science Review*, (Online), 91, 4-6. Retirado de <<http://www.gettingpractical.org.uk/documents/EducationEducation.pdf>>, de 21 de janeiro de 2017.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. (3.ª edição). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores África.
- Drew, W., Olds, A. & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Duffy, B. (2005). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editores.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball or marching band: What kinds of extracurricular involvement matters?, *Journal of Adolescent Research*, (Online), 14(1), 10-43. Retirado de <<http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles99h.pdf>> em 12 de dezembro de 2016.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. (3ª edição). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.). (2012) *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Pedagógica*, (Online), 4 (XV), 563-572. Retirado de <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>> em 25 de março de 2017.
- Fisher, J. (2005). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração das tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Actas X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764-5778). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: que perspetivas? In P. Dias, & A. Osório, *VII Conferência Internacional de TIC na educação - Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (Online), 5, 5-7. Retirado de <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf> em 15 de janeiro de 2017.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. O. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª edição). (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.). (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Gallahue, D. L. (2010). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (2.ª Edição). (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gâmbua, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Formosinho & R. Gâmbua (Org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Glauert, E. (2005). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 71-85). Lisboa: Texto Editores.
- Guimarães, D. (2015). Kahoot: quizzes, debates e sondagens. In A. M. Carvalho, *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários* (pp.203-224). Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geraç de Educação.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38 (2), 67-73. Retirado de < <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405849909543834?nedAccess=true>> em 2 de março de 2017.

- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. H. (1926). *Foundations of method: informal talks on teaching*. New York: The Macmillan Company.
- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar*, (Online), n.º 2, 277-290. Retirado de <<http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a17n27.pdf>>, em 22 de maio de 2017.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Editor Ramos Leitão.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leleux, C. (2008). *Filosofia para crianças: O modelo de Matthew Lipman em discussão*. Artmed editora: Porto Alegre.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (2014). *Filosofia na sala de aula*. (2ª edição). São Paulo: Nova Alexandria.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais: Como colaborar?*. (5.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. I. (Coord.). (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da Prática Pedagógica e Colegialidade Docente. A Perspetiva dos Candidatos a Professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Online), 12, 59-77. Retirado de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13027/1/Supervis%C3%A3o%20da%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20e%20colegialida>

de%20docente.%20A%20perspetiva%20dos%20candidatos%20a%20professores.pdf>, em 7 de março de 2017.

Ministério da Educação (1992). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral dos Ensinos Básicos e Secundário.

Monteagudo, G. (1988). *La PEDAGOGIA de Célestin Freinet: Contexto, Bases teóricas, Influência*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma Parceria de Investigação. In *Actas XVII Colóquio Afirse “A escola e o mundo do trabalho”*. Lisboa: AFIRSE.

Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (2ª edição). Faculdade de Motricidade Humana – Serviço de Edições.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico, *Inovação*, (Online), 11, 77-98. Retirado de <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf>, em 18 de janeiro de 2017.

Nóvoa, A. & Popkewitz, T. S. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2003). *Profissão Professor* (2ª edição). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4.ª edição). (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª edição). Lisboa: McGraw-Hill.

- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinsky, S. (2001). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausebel. *Revista PEC*, 37-42.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência*. Educação hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão, *Relatório do Estudo – A Educação da Crianças do 0 aos 12 Anos*. (pp. 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.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. (4ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, I., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajectórias de aprendizagem: Do 1.º para o 2.º ciclo do Ensino Básico. *Avaliação Psicológica*, (Online), 5 (2), 127-133. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22650/1/artigo_Conhecimentos%20pr%C3%A9vios,%20sucesso%20escolar%20e%20traject%C3%B3rias%20de%20aprendizagem.%20Do%201%C2%BA%20para%20o%202%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico..pdf>, em 24 de maio de 2017.
- Roldão, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003). *Gerir o currículo e Avaliar Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º ciclo: Fundamentos e Estratégias* (2.ª edição). Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências – uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona da Educação*, (Online), 8, 103-115. Retirado de <<http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OsManuaisEscolaresAConstrucaoDeSaberesEAAutonomiaDoAluno.pdf>>, em 27 de maio de 2017.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, M. (2001). *A cidadania na "voz" ativa dos manuais escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (Vol. II). (pp. 407-413). Coimbra: APL.
- Sequeira, M. F. (2000). *FORMAR LEITORES- O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. L. (2007) Aprender a ensinar Matemática nos primeiros anos *In M. Serrazina (Coord.). Ensinar e aprender Matemática no 1.ºCiclo*. (pp.19-33) Porto: Texto Editores.
- Silva, P. (2009) Criança e comunidade como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In I. Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade – as crianças como actores sociais*. (pp.17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, F. & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidade. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (Org.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 253-268). Vila Real: De Facto Editores.
- Sim-Sim, I. (Coord.), Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, J. (2005). *Design, Tecnologia e Uso de Computadores na Educação de Infância*. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 103-113). Lisboa: Texto Editores.
- Smole, K., Diniz, M., Pessoa, N. & Ishihara, C. (2008). *Jogos de matemática: de 1º e 3º*. Porto Alegre: Artmed.
- Solé, I. & Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Editorial Graó.
- Souza, N. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, (Online), 22 (1), 5-12. Retirado de <http://www.uel.br/proppg/portal/pages/arquivos/pesquisa/semina/pdf/semina_22_1_21_33.pdf>, em 14 de maio de 2017.

- Spodeck, B. & Brown, P. (1998). Alternativas curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª edição). (pp.13-50). Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, T. (Coord.).(2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Mapas, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora* (vol. 1). Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vilar, A. M. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. (2.ª edição). Lisboa: Edições ASA.
- Vilar, A. M. (1998). *O professor planificador*. (3.ª edição). Lisboa: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores* (6ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygostsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circulares n.º 4/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – n.º201. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República - I Série – A*. n.º201. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República – 1ª série - n.º126*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 79 / 2014 de 14 de maio. *Diário da República – 1.ªsérie – n.º 92*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª série – n.º176. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – n.º65. Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho. *Diário da República – I Série – B*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. *Diário da República – 2ª série - n.º206*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio. *Diário da República – 2.ª Série – n.º100*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 11069/2015 de 5 de outubro. *Diário da República – 2.ª Série – n.º194*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Lei n.º5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – n.º 34. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República, 1.ª série – n.º 237*. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República – 1.ª Série- n.º 38*. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. *Diário da República, 1.ª série – n.º165*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República, 1.ª série - n.º 166*. Assembleia da República. Lisboa.

Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2013-2017). *Projeto Educativo Agrupamento*. Matosinhos.

Câmara de Municipal de Matosinhos (2009). *“A Ler Vamos” – Intervenção Precoce na Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Casa da Leitura: Gulbenkian. Retirado de <http://www.cfaematosinhos.eu/PIP2.pdf>, em 24 de outubro de 2016.

Gouveia, M. (2016-2017). *Plano de Atividades de Grupo*. Matosinhos.

Machado, A. (2016-2017). *Projeto de Atividades de Turma*. Matosinhos.

Ribeiro, D. (2016-2017). *Ficha Curricular de Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

NM