

Orientação

AGRADECIMENTOS

A Conclusão deste relatório marca o final de mais uma etapa na minha formação. No entanto, esta não seria possível sem o apoio incondicional daqueles que me rodeiam e apoiam com tanto carinho e orgulho. Assim, resta-me agradecer a todas estas que fizeram parte deste importante percurso e às quais as palavras não chegam para dizer o quão essenciais são na minha vida.

À minha fantástica família, principalmente à minha mãe, e às minhas irmãs Rita e Maria Inês, que sempre estiveram presentes ao longo desta jornada. Pela compreensão, pelo apoio incondicional na conquista dos meus objetivos. Obrigada por terem acreditado sempre em mim e nas minhas capacidades e obrigada por nunca me terem deixado desistir do meu sonho.

À minha sobrinha, Maria Rita, pela alegria e pelo seu sorriso maravilhoso que me permitia recarregar baterias e enfrentar todos os obstáculos. Obrigada minha princesa por me fazeres uma tia tão orgulhosa e feliz quando eu mais precisava.

Ao meu namorado, João Pedro, que ao longo dos anos me encorajou a nunca desistir, convencendo-me de que eu era capaz de tudo e demonstrando um orgulho imenso pelas minhas conquistas. Caminhaste ao meu lado demonstrando a tua paciência, compreensão e apoio incondicional nos momentos mais difíceis.

Ao meu par pedagógico, Alexandra Coelho, que partilhou comigo tantos momentos fantásticos e outros menos bons. Obrigada pelo teu apoio, pela tua dedicação e pela tua alegria que contagiava quem está à tua volta. És uma pessoa maravilhosa e uma excelente profissional. Não foste apenas o meu par pedagógico, foste uma amiga que levo para a vida, a minha “Xaninha”. Aprendemos e ultrapassamos tantas coisas juntas que não consigo imaginar este percurso com outra pessoa. Obrigada por seres uma pessoa tão especial e agradeço à vida que nos tenhamos cruzado. Nunca te esqueças “Par Pedagógico *forever*”.

A todas as crianças que fizeram parte deste percurso. Elas que me fizeram crescer e me proporcionaram momentos inesquecíveis. Obrigada por me terem feito tão feliz, levo um bocadinho de cada um de vocês para a vida. Vão estar sempre no meu coração.

Às orientadoras institucionais pela exigência e partilha de conhecimentos que me fizeram crescer enquanto futura profissional.

Às orientadoras cooperantes, assim como outros elementos da comunidade educativa, pelo apoio, envolvimento e carinho com que nos acolheram.

RESUMO

O presente relatório de estágio apresenta-se como o resultado das reflexões que emergiram em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada. Este contempla as vivências e aprendizagens concretizadas nestes dois níveis de Educação.

Neste documento estão edificados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram as práticas educativas e conseqüentemente consolidaram um conjunto de saberes científicos que articulados a uma atitude investigativa, crítica e reflexiva promoveram o desenvolvimento de competências fundamentais para o desenvolvimento do profissional docente. Partindo destes conhecimentos teóricos e refletindo sobre as características do contexto, optou-se pela metodologia de investigação-ação, como potenciadora e/ou facilitadora de um desenvolvimento mais assente em estratégias reflexivas e intencionais criando oportunidades de resolução de problemas emergentes da prática. Assim, a sua característica cíclica baseada em processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação permitiram à docente em formação transformar e colmatar problemas que emergiram da prática.

Analisando as intervenções realizadas assumiu-se uma metodologia construtivista onde a criança é o centro de todo o processo educativo, sendo capaz de construir os seus próprios conhecimentos e aprendizagens de uma forma significativa. Neste processo, o profissional docente adquire o papel de orientador para o processo de aprendizagem de uma forma integradora e integrada.

O trajeto formativo explanado neste documento permitiu a construção de um perfil duplo assente num processo de reflexão e colaboração constante e que se revelaram fundamentais quer para o desenvolvimento profissional quer para o desenvolvimento pessoal da docente em formação.

Palavras-Chave: Construtivismo; Criança; Educação; Metodologia de Investigação-ação; Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

The present internship report is presented as the result of the reflections that emerged in the context of the pre-school and primary education stage of the 1st Cycle of Basic Education within the scope of the Supervised Educational Practice course. This contemplates the experiences and learning achieved in these two levels of Education.

In this document are built the theoretical and legal assumptions that underpinned the educational practices and consequently consolidated a set of scientific knowledge that articulated to a critical, reflexive and investigative attitude promoted the development of fundamental skills for the development of the teaching professional. Based on this theoretical knowledge and reflecting on the characteristics of the context, the research-action methodology was chosen as a potentiator and / or facilitator of a development based on reflexive and intentional strategies, creating opportunities to solve emerging problems of practice. Thus, its cyclical characteristic based on processes of observation, planning, action, reflection and evaluation allowed the teacher in training to transform and fill problems that emerged from the practice.

Analyzing the interventions carried out, a constructivist methodology was adopted where the child is the center of the entire educational process, being able to construct his own knowledge and learning in a significant way. In this process, the teaching professional acquires the role of guiding the learning process in an integrative and integrated way.

The training path explained in this document allowed the construction of a double profile based on a process of constant reflection and collaboration, which proved to be fundamental both for the professional development and for the personal development of the teacher in training.

Keywords: Constructivism; Child; Education; Action Research
Methodology; Supervised Educational Practice.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	V
Lista de Anexos	VIII
Lista de Apêndices.....	IX
Lista de Abreviaturas.....	XI
Introdução	1
CAPÍTULO I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1.Enquadramento Teórico e Legal sobre a Educação	3
1.2.O 1º Ciclo do Ensino Básico:Perfil e Prática Docente	11
1.3.A Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática Docente.....	20
CAPÍTULO II-CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
2.1.Caracterização do Contexto e da Instituição.....	30
2.2.Caracterização do Contexto no 1ª Ciclo do Ensino Básico.....	34
2.3.Caracterização do Contexto na Educação Pré-Escolar	40
2.4.Metodologia de Investigação.....	45
CAPÍTULO III-DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS.....	52
3.1.Ações Desenvolvidas em Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	53
3.2.Ações Desenvolvidas em Contexto de Educação Pré-Escolar	68
Metarreflexão	85
Referências Bibliográficas.....	89
Normativos Legais e Outros Documentos	101

LISTA DE ANEXOS

A

A1-Modelo de Grelha de observação no 1.º CEB

A2-Modelo de planificação no 1.ºCEB

A3-Modelo de planificação na EPE

A4-Modelo de Guião de Pré-observação

A5-Modelo de grelha de avaliação semanal no 1.º CEB

LISTA DE APÊNDICES

B

- B1-Planificação de 9 de novembro
- B2-Registo fotográfico-Visualização do vídeo enviado pelo dentista
- B3- Registo fotográfico-Trabalho com o *Tablet*, registo de respostas
- B4-Recurso construído na aplicação *Kidszone*-Gráfico Circular
- B5- Recurso construído na aplicação *Canva*-Panfleto
- B6- Planificação de 27 de novembro
- B7- Registo fotográfico-Trabalho colaborativo
- B8- Registo fotográfico-Utilização *Qrcode*
- B9- Registo fotográfico-Definição de *Qrcode* e registo
- B10-Registo fotográfico-Realização do *Storyjumper*
- B11- Registo fotográfico-Apresentação oral do *Storyjumper* realizado
- B12- Registo fotográfico-Utilização de *Qrcode* para compreender o desafio
- B13- Registo fotográfico-Decifração de produtos comprados e registo
- B14- Registo fotográfico-Utilização da aplicação *Guito*
- B15- Registo fotográfico- Utilização da folha auxiliar “Operações do *Guito*”
- B16- Registo fotográfico-Atribuição de pontuações aos grupos
- B17-Gráfico com resultados da questão-*Webquest*
- B18-Registo fotográfico-Pontuação na *Classdojo*
- B19- Registo fotográfico-Atribuição do título de “*Xerife*”
- B20-Registo fotográfico-Mensagem de motivação/*feedback*-*Classdojo*
- B21-Questionário acerca do projeto de intervenção-*Classdojo*
- B22-Gráfico com resultados da questão-*Classdojo*
- B23-Questionário destinado à Orientadora cooperante-*Classdojo*

C

- C1-Registo fotográfico-Votação e contagem de elementos
- C2- Registo fotográfico-Tabela de materiais para construção da sementeira
- C3- Registo fotográfico-Construção da sementeira
- C4- Registo fotográfico-Utilização do “Diário das Plantações”
- C5-Registo fotográfico -“Fotografia da semana”
- C6- Registo fotográfico- Utilização da máquina de fotografias instantâneas
- C7- Registo fotográfico- Construção dos ecopontos para a sala de atividades
- C8- Registo fotográfico-Caixa do correio
- C9-Planificação semanal de 19 a 23 de março
- C10-Recurso construído pelo grupo-Panfletos
- C11- Registo fotográfico- Camas para os animais
- C12- Registo fotográfico-Planificação semanal de 23 a 27 de abril
- C13- Registo fotográfico- Atividade de contagem
- C14- Registo fotográfico-Espaço da feira
- C15- Registo fotográfico- Brinquedos construídos na oficina
- C16- Registo fotográfico- Cartaz de divulgação à comunidade escolar
- C17- Recurso livro em formato digital construído na aplicação *Storyjumper*
- C18-Registo Fotográfico-Entrega das taças dos “Heróis da Missão Mundo”

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AE- Apoio ao Estudo

AEC- Atividades de Enriquecimento curricular

ATL- Atividades Tempos 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

MIA-Metodologia de Investigação- Ação

OCEPE-Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTD-Organização e Tratamento de Dados

PCG- Projeto Curricular do Grupo

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática Educativa Supervisionada

PTT-Plano de Trabalho de Turma

SE- Sistema Educativo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization

UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de estágio edifica-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), este que constitui parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este procura evidenciar o processo formativo de um perfil duplo assim como o desenvolvimento de competências profissionais da mestranda como consequência de um processo de observação, reflexão e colaboração na ação, presentes em ambos os níveis educativos. Por outro lado procura-se demonstrar a capacidade de mobilizar saberes teóricos, legais e didáticos para a prática educativa, de modo a criar estratégias e recursos promotores de aprendizagens curriculares associadas ao desenvolvimento de diversas competências.

A habilitação ao perfil duplo designado pelo decreto-lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio promove uma conceção do desenvolvimento holístico da criança, proporcionando-lhe um acompanhamento sequencializado sendo que o docente contém saberes profissionais inerentes a ambos os níveis de educação, permitindo-lhe acompanhar as crianças desde que ingressam na creche até terminarem o 1.ºCEB. Não descurando as aprendizagens adquiridas ao longo destes cinco anos de formação, importa salientar a PES como principal promotora de saberes e competências profissionais destacando-se o estágio em contexto e os seminários que constituíram verdadeiros momentos de reflexão e consequentes aprendizagens, importantes para o futuro do profissional docente.

Assinalando as competências objectivadas na PES, espera-se a mobilização de diversos saberes na prática educativa evidenciando saber pensar e agir como resposta à diversidade dos atores educativos; a construção de uma atitude reflexiva e investigativa acerca das práticas como forma de potenciar

transformações na Educação; a planificação e intervenção educativa como promotores de aprendizagens para todos os atores educativos; a problematização e reconhecimento da prática profissional como uma aprendizagem que se desenrola ao longo da vida (Ribeiro,2017).

Em concordância, o presente relatório pretende espelhar o processo de construção do perfil deste profissional, sendo que apresenta uma estrutura organizada, tratando cada contexto educativo de uma forma singular e fundamentada. Assim, este é composto por três capítulos, uma reflexão final, anexos e apêndices. O primeiro capítulo apresenta o quadro teórico e legal que orientou a PES e fundamenta os capítulos que se seguem. Neste capítulo, estão integrados os subcapítulos referentes à docência numa perspetiva global assim como o específico para cada nível educativo. O segundo capítulo abarca a caracterização e visão geral do contexto de estágio onde decorreu a PES e posteriormente explicita a descrição específica de cada valência tendo em conta as observações, reflexões e registos no diário de formação. Ainda neste capítulo encontra-se a metodologia de investigação ação como metodologia preferencial das práticas educativas, cujo ciclo de observação, planificação, avaliação e reflexão sustentaram todo este processo. Importa referir que ao longo destas ações, a criança foi o foco principal das ações, existindo a preocupação constante em atender aos seus interesses e necessidades promovendo uma articulação de saberes baseada numa diversificação de recursos e materiais. Assim, pretende-se demonstrar o desenvolvimento das aprendizagens do grupo de crianças, aliada ao ao desenvolvimento profissional da mestranda. A Metarreflexão traduz o processo de formação como uma mais-valia no decurso formativo da mestranda, evidenciando o seu contributo para o desenvolvimento profissional, pessoal e social do docente em formação. Finalmente encontram-se os anexos que pretendem demonstrar registos ou evidências que permitem uma melhor compreensão das ações desenvolvidas ao longo deste processo de formação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica e legal que orientou e sustentou a prática educativa nos contextos da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. O primeiro ponto aborda paradigmas de pedagogia geral que fundamentam ambos os ciclos educativos, demonstrando dimensões da formação e desenvolvimento do profissional docente. Apesar de contínuas e de possuírem pontos semelhantes, estes dois ciclos educativos apresentam especificidades que os diferenciam e, que, por isso merecem a sua exploração diferenciada. Em concordância, o segundo e o terceiro subcapítulo emergem de forma a evidenciar esses pontos teóricos e legais específicos da EPE e do 1.º CEB, respetivamente.

1.1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

Demonstrando os princípios explanados pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) (1990), a criança necessita de uma proteção e atenção especial, sendo que é de extrema importância o respeito pelos seus plenos direitos como cidadã. Incluído nestes, encontra-se o direito à educação, disponibilizando à criança um ensino obrigatório e gratuito que respeite os direitos e dignidade da mesma. Perante tal evidência, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece o quadro geral do Sistema Educativo Português que se define como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da

personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei n.º46/86, 14 de outubro, artigo 1.º, n.º2). O sistema educativo encontra-se organizado em níveis de educação, formação e aprendizagem, nomeadamente a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar (Lei n.º46/86 de 14 de outubro). A Educação Pré-Escolar (EPE) é o complemento da ação educativa familiar que antecede a escolaridade obrigatória. Esta, visa a estimulação das crianças, favorecendo a sua formação e desenvolvimento tendo em conta as suas potencialidades. O sistema de ensino escolar, de cariz universal, obrigatório e gratuito, é constituído por dois níveis sequenciais: ensino básico e o ensino secundário (Pires, 1987).

Segundo Ferreira e Santos (2007, p.5), “a escola é uma instituição de reprodução social, mas também possível espaço social de transformação”. Embora deva ser considerada uma organização como tantas outras, com o objetivo de obter fins socialmente desejáveis, com as suas regras, pessoas e tarefas, a escola vai ter finalidades específicas que a vão distinguir de outras organizações sociais pelo que deve ser encarada como uma organização específica com finalidades como educar, socializar, preparar para o trabalho, entre outras (Fullan & Hargreaves, 2000). Pode definir-se, ainda, como uma instituição que tem como finalidade proporcionar a todos os cidadãos o desenvolvimento de conhecimentos e competências para que possam participar ativa e conscientemente na sociedade, sendo que a administração e gestão das escolas desempenham um papel fulcral neste sentido (DL n.º 137/2012 de 2 de julho). Desta forma, a escola afirma-se como uma instituição que pensa, organiza, realiza e avalia os seus exercícios de conhecimento, aprendizagem, investigação e socialização (Alarcão,2000),ou seja, para além da função de ensinar, esta, deve formar cidadãos responsáveis, autónomos e solidários (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que por sua vez desenvolverão a sua personalidade e as suas relações com a sociedade. Segundo Delors (1998,p.90),é neste âmbito que, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” se assumem como as quatro aprendizagens fundamentais a desenvolver no indivíduo, constituindo, estas, os quatro pilares da educação. Compreende-se, assim, a necessidade de uma

seleção metodológica coerente com este perfil não se limitando ao “saber que” tão específico de uma metodologia tradicional (Delors,1998, p.192).

Importa salientar o regime de autonomia das escolas que reconhece à mesma, pelo menos teoricamente, a capacidade de “ (...) tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (Lei n.º137/2012, 2 de julho, capítulo II, artigo 8.º, n.º1), que será concretizada “ (...) através da gestão e organização do currículo e dos tempos escolares, da definição das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos” (Despacho Normativo n.º 10-A/2015, 19 de junho, artigo 3.º, n.º1). Neste sentido, com a promoção da gestão do currículo de forma flexível e contextualizada esperam-se melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado. Para tal, é fundamental o trabalho colaborativo docente (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), como por exemplo, o ensino por equipa, a planificação, a observação, a ação e o acompanhamento permanente de colegas face à adequação do currículo, que permite corresponder às necessidades específicas evidenciadas em cada criança (Fullan & Hargreaves,2000).Estas práticas colaborativas consideram-se fundamentais ao longo de todo o percurso profissional, uma vez que promovem a interação entre os indivíduos, a partilha de saberes e conhecimentos, a partilha de experiências, assim como a igualdade face à responsabilidade a delinear acerca dos percursos da ação, resultando na reconstrução do conhecimento (Alarcão & Canha, 2013). Olhando às especificidades de cada ser humano, os saberes e experiências de cada docente divergem de profissional para profissional contribuindo para o desenvolvimento do outro através da partilha, confronto e reconstrução colaborativa de um novo saber (Roldão, 2007), sendo que o docente vai enriquecer através do grupo que integra (Fullan & Hargreaves, 2000).

A autonomia das escolas encontra-se inteiramente relacionada com o currículo e com a sua gestão, sendo que o docente desempenha um papel fundamental nesta questão. Constituindo, a escola, um local privilegiado para

que as crianças adquiram competências essenciais, de acordo com a evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais (Oliveira-Martins, 2017), cabe ao docente, visto como um agente de mudança, ser o principal gestor do currículo, procurando abordar todos os seus aspetos, adequando-os ao desenvolvimento e evolução das respetivas crianças (Roldão, 2009). Pode afirmar-se que a gestão do currículo “é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se, portanto, de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir” (Roldão, 1999, p.28). Pode, então, assegurar-se que o currículo deve estar vinculado com as decisões acerca dos pensamentos das crianças e não com as decisões fundamentadas dos profissionais de Educação, devendo assumir uma estrutura aberta e flexível apropriada à escola e às crianças a que se dirige. (Diogo & Vilar, 2000). Assim importa referir a necessidade de implementação de metodologias ativas, segundo as características das novas gerações, onde se delineiam componentes que são fundamentais para o sucesso da aprendizagem como “a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, (...) que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas” (Morán,2015,p.18). Assim, a aprendizagem dá-se a partir de problemas e situações reais onde as crianças experimentam as mais diversas situações (Morán,2015).

Note-se que, ao longo da infância, a criança passa por diversos momentos de rutura até concetualizar a entrada na escola. Inicialmente, o momento de rutura é caracterizado pelo abandono do seu contexto natural/familiar de aprendizagem (Ferreira & Santos, 2007) e posteriormente, dá-se a transição entre a EPE e o 1.º CEB. Considerando que “Aprender é uma atividade natural e espontânea em qualquer ser humano” (idem,p. 17), é fundamental que a transição entre ciclos se torne um processo harmonioso e promova a sequencialidade do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, deve definir-se

a continuidade educativa como um processo de formação da criança, que se desenvolve em etapas inteiramente relacionadas e em que umas influenciam as outras (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2015). A continuidade educativa diz assim respeito ao modo como estão organizados os saberes de forma sequenciada ao longo dos vários níveis educativos, pois cada ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, atendendo ao desenvolvimento das crianças e às suas capacidades de aprendizagem em cada nível e considerando que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem (Serra, 2004). Com efeito, a articulação do currículo exige uma reflexão acerca dos objetivos da atividade e a respetiva relação com os objetivos do currículo do 1.º CEB e das Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) salientando que, em ambos os níveis, existe um cuidado permanente em promover aprendizagens devidamente articuladas (Serra, 2004). Nesta linha de pensamento, a criança não deve sentir esta transição educativa, devendo esta ser promovida de forma natural, com harmonia e confiança, salvaguardando o sentimento de segurança por parte da criança (idem).

Importa salientar, que tanto os docentes, como as crianças, devem ter perceção dos desafios que irão encontrar no nível seguinte, para que possam, conjuntamente, compreender as mudanças e adaptações que serão efetuadas. Assim, a transição da EPE para o 1.º CEB deve ser organizada e refletida atempadamente, uma vez que apesar das crianças apresentarem idades semelhantes, assumem disparidades quanto ao número de anos de frequência na EPE e, consecutivamente, quanto ao seu desenvolvimento (Circular n.º17/2007, de 10 de outubro).

Ausubel (1963) faz notar que a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para as crianças, onde estas compreendem que o novo conhecimento se interrelaciona com o que já possuía anteriormente. Isto significa que, referindo Ausubel e Novak, (Valadares & Moreira, 2009), a aprendizagem significativa é um processo através do qual um determinado conceito ou afirmação se relaciona com a estrutura cognitiva de quem o aprende, ficando integrado nela, mas por outro lado também é importante

realçar a parte humanista uma vez que deve ter-se em conta o carácter transdimensional do ser humano, na medida em que este pensa, sente e atua. Desta forma, a criança deixa de ser encarada como uma máquina de pensar, passando a ser alguém cuja intelectualidade se relaciona com as suas componentes afetivas e sensitivas (idem), pelo que se compreende que a inspiração para a educação do Século XXI é o Paradigma do Desenvolvimento Humano e decorre de forma contínua e multifacetada, não se limitando somente a aquisição de conhecimentos, mas aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser e estar, como refere Delors (1998). Assim, pode referir-se que ainda o mesmo autor defende que a interação direta e constante da criança com o mundo que a rodeia vai permitir uma aprendizagem de descobertas pela ação, desenvolvendo-se também um conjunto de aprendizagens significativa devido à sua característica experimental e ao papel ativo que a própria criança possui ao longo da ação (idem).

Esta teoria de aprendizagem encontra-se diretamente implicada com a visão construtivista da aprendizagem teorizada por Piaget. Segundo esta perspetiva “a aprendizagem é encarada como um processo auto-regulador de luta contra o conflito entre modelos pessoais preexistentes do mundo e novos conhecimentos discrepantes, construindo novas representações e modelos da realidade como um empreendimento humano construtor de significado, com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos e negociando esse significado através de atividade social cooperativa, de discurso e de debate” (Fosnot, 1996, p. 9). Desta forma, este tipo de aprendizagens incentiva a formação de uma estrutura organizada de conceitos na mente da criança – a estrutura cognitiva-propiciando a construção de uma rede de conhecimentos interligados (Coll, et al.,1999). Nesta linha de conceções, aprender passa a ser sinónimo de construir uma vez que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não passa por copiar ou reproduzir a realidade (idem). Esta teoria Piagetiana pode focar-se num aspeto crucial quando se diz que uma criança constrói o conhecimento, na verdade, esta reconstrói-o no sentido de construir sobre uma construção anterior ou

construir o que já havia sido construído por outros (Valadares & Moreira, 2009).

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança dá-se como resultado de um processo sócio-histórico, onde o meio em que se insere, a linguagem e a aprendizagem têm um papel fundamental nesse progresso. Assim, as interações entre a criança e os sujeitos contribuem positivamente para o seu desenvolvimento graças às relações construtivas e bidirecionais que se estabelecem do eu com o outro (idem). Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento cognitivo é a conversão das relações sociais em funções mentais, ou seja, “é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores” (Discroll, 1995 citado por Valadares & Moreira, 2009, p.56; Vygotsky,1998). Em concordância, a relação que a criança possui com os docentes, as crianças e até outros profissionais do contexto educativo, vai-lhes permitir estar numa relação constante com o mundo (Coll, et al., 1999).

Uma estratégia que fomenta este processo é o trabalho em grupo/trabalho colaborativo uma vez que trabalhar cooperativamente se assume como um suporte para um ambiente construtivista e, por isso, a educação deve ser estruturada em termos de cooperação entre crianças, em grupos maiores ou menores, incluindo o grupo-turma. Um ambiente construtivista de aprendizagem, segundo os autores, assenta “(...) numa metodologia de comunhão de sentimentos, objetivos e atitudes construtivistas entre alunos e de negociação e partilha de ideias (...)” que conduzem para a resolução das questões colocadas, estas que devem ser acompanhadas pelo docente (Valadares & Moreira, 2009,p. 98). O trabalho colaborativo contribui para uma interdependência positiva entre os pares, um sentido de responsabilidade comum que cada um tem de conhecer e para o qual tem que contribuir, estimular a comunicação, a confiança, a liderança, a tomada de decisões, a resolução de conflitos e acima de tudo fomentar valores e regras de cidadania que se vão traduzir em aprendizagens cooperativas(Lopes&Silva,2009). Neste contexto, o *feedback* do docente ocorre, também, como um estímulo para a criança, fazendo-a sentir-se auxiliada, valorizada e confiante neste processo (Coll, et al., 1999), sendo que, neste, predomina o respeito mútuo e a

cooperação entre todos os participantes (Fosnot, 1996). Concluindo, é neste processo interativo entre os pares que a construção do conhecimento se dá de forma significativa, esta que se alia à motivação quando se consideram os interesses das crianças nas ações, tal como evidenciado na prática educativa (Barros & Pessanha, 2010).

Em conformidade, as ações desenvolvidas ao longo da PES foram orientadas por esta concepção onde a criança é a atora da sua ação e construtora do seu próprio conhecimento como consequência das suas experiências (Hohmann & Weikart, 2011), contrapondo uma metodologia tradicionalista, onde a aprendizagem pela ação demonstra que a educação deve partir de uma sobrevalorização do papel ativo e interventivo da criança no desenvolvimento de conhecimentos e competências (Novak, 1995). Face ao exposto estamos perante um perfil de docentes que segundo o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto se objetiva observador e reflexivo e que parte do seu conhecimento acerca do seu grupo/turma para identificar os seus principais gostos e interesses e ao mesmo tempo os principais problemas e necessidades, assim como as suas resoluções. Desta forma, o profissional, não deve cingir-se aos documentos legais existentes uma vez que as mudanças ao nível da educação ocorrem em contexto da sala de aula/ sala de atividades e por essa mesma razão, este deve estar predisposto para a constante novidade, para o inesperado e para as capacidades, vontades e gostos das crianças (Oliveira-Martins, 2017).

Como já referido, durante a formação inicial e durante o exercício da profissão é sentida uma necessidade constante de partilha de experiências, conhecimentos e mesmo de dúvidas ou receios. Em concordância, estas interações entre docentes, a busca constante de formações ou a metodologia de investigação-ação são algumas das estratégias a que os docentes recorrem para melhorarem as suas práticas e se desenvolverem profissionalmente, propiciando sentimentos de confiança e segurança que lhes vão permitir lidar com as mais diversas situações, onde se pretende, sempre, beneficiar as crianças (Oliveira-Formosinho, 2009).

Assim, esta formação apresenta pontos similares para docentes de dois níveis educativos dissemelhantes, evidenciando o seu carácter transdisciplinar que incita a construção da sua identidade de carácter duplo (Ponte,2005), habilitando o profissional à docência na EPE e no 1.º CEB, tal como referido no DL n.º 79/2014, de 14 de maio. Findando o desenvolvido até então, resta mencionar que as referências científicas, pedagógicas e didáticas explanadas nesta secção fazem parte integrante da formação inicial docente, sendo que estas não se devem sobrevalorizar relativamente à sua posição reflexiva, investigadora e interventiva ao longo do seu percurso profissional.

1.2.O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

Este subcapítulo apresenta uma reflexão acerca dos fundamentos para a prática docente no 1.ºCEB, evidenciando pressupostos teórico e legais sustentados por alguns autores de referência notória na educação.

O 1.º CEB caracteriza-se pelo seu carácter universal, obrigatório e gratuito, sendo este, responsabilidade de um único Professor que pode ser auxiliado em áreas especializadas (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Este nível educativo é frequentado por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos sendo que constitui a segunda etapa do sistema educativo português. O 1.º CEB segue-se à EPE e tem a “função de completar, aprofundar e alargar” (Pires, 1987, p.45) o que já foi apreendido no ciclo anterior. Segundo a LBSE,o ensino básico, contempla três ciclos que ocorrem de forma continuada, o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, que antecedem e preparam a entrada para o ensino secundário (DL n.º 46/86, de 14 de agosto). No que diz respeito ao ensino básico apresenta como objetivos assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, que lhes possa proporcionar oportunidades de desenvolver interesses, capacidades e conhecimentos

básicos que lhes permitam prosseguir os estudos. Pretende-se, neste nível, formar o aluno de forma equilibrada, fomentando experiências diversificadas que lhe permitam relacionar “o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (DL n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º, secção II, alínea b), promovendo-se uma inter e transdisciplinaridade. Estas experiências impulsionam o desenvolvimento das crianças criando atitudes e hábitos de relação positivas de cooperação, tanto ao nível das relações familiares, como uma “intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (DL n.º 46/86, 14 de outubro, artigo 7.º, seção II, alínea h). Em concordância, o sistema educativo, acompanhando uma sociedade em mudança e dando resposta à necessidade de uma alteração aos documentos normativos que servem de base para esta evolução, evidencia alguns princípios emanados pelo documento curricular relativo ao perfil do aluno onde explicita as aprendizagens dos alunos ao longo de doze anos em completa interação com a família, professores, educadores e restante comunidade educativa onde estes assumem uma ligação entre a escola e a sociedade (Oliveira-Martins,2017).

Para além dos objetivos gerais explanados pelo ensino básico, o 1.º CEB apresenta objetivos específicos que contemplam “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (DL n.º 46/86, 14 de outubro, artigo 8.º, seção II, ponto 3, alínea a) que se traduzem nas diferentes componentes curriculares, elucidadas na matriz curricular (DL n.º176/2014, 12 de dezembro). Atendendo às componentes curriculares no 1.º CEB, este integra áreas curriculares de cariz obrigatório, tais como Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Motoras, Apoio ao Estudo (AE) e Oferta complementar. No que diz respeito ao AE, este assume-se como uma área que desenvolve a aquisição de métodos de estudo, visando a crescente autonomia dos alunos no processo de aprendizagem (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro) com carga horária semanal de 1h30. Já a Oferta complementar, obedece à mesma carga horária semanal que o AE, no entanto,

este promove atividades no âmbito da educação para a cidadania e outras componentes mais diversificadas como o trabalho através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro).

Ainda no que respeita à matriz curricular, esta atribui a cada uma das áreas uma carga semanal diferenciada totalizando 25 a 27 horas semanais. Nas áreas disciplinares de Português e Matemática contam com um mínimo de 7 horas semanais, face ao Estudo do Meio e Expressões e Artísticas e Físico Motoras que assumem o mínimo de 3 horas semanais, sendo que o Inglês se destina, apenas, a crianças que frequentam o 3º e 4º ano (DL n.º 176/2014, 12 de dezembro). Deste modo pode verificar-se uma sobrevalorização das áreas curriculares de Português e Matemática talvez pela sua importância na vida das crianças e transversalidade curricular. Note-se que o 1.º CEB constitui uma etapa elementar no percurso académico das crianças, sendo esperado que desenvolvam no Português capacidades de oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática domínios fundamentais na compreensão do outro e das coisas (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), na Matemática capacidades de estruturação do pensamento, análise do mundo natural e interpretação da sociedade, concorrendo para aquisição de conhecimentos de factos e procedimentos para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática para a resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente, fundamental para a compreensão e participação na sociedade (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). Acresce que estas áreas, sendo trabalhadas de forma transversal, interdisciplinar e articulada do currículo podem alterar, na prática, a matriz curricular valorizando as restantes áreas curriculares, nomeadamente se integradas no âmbito da flexibilização contextualizada e mobilização de literacias e múltiplas competências (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Assim, procede-se à elaboração de um plano de estudos no qual se incluem “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 2.º, ponto 3), tendo como referência os programas das diferentes áreas curriculares, bem como as metas

curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino (DL n.º 139/2012, de 5 de julho) assim como outros documentos complementares do currículo. Os programas curriculares encontram-se divididos nas diferentes áreas disciplinares, sendo que estes definem os conteúdos e ordem sequencial dos mesmos, consoante o ano de escolaridade (Buescu et al., 2015). As metas curriculares definem os “objetivos gerais que são especificados por descritores, redigidos de forma concisa e que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis” (Bivar et al., 2013, p.1). Deste modo, torna-se evidente a correspondência entre cada domínio e conteúdo apresentado no programa curricular, com os objetivos e descritores de desempenho explanados nas Metas curriculares. Pode afirmar-se, então, que a utilização de ambos os documentos funciona de uma forma articulada e coesa (Buescu et al., 2015). Assim, torna-se claro que os programas nacionais, que todos os profissionais conhecem e utilizam, estão inseridos no funcionamento da escola e do sistema educativo como constituintes do currículo de hoje (Roldão, 1999). No entanto, importa salientar que este currículo não dá resposta às necessidades sociais de hoje e sobretudo às necessidades futuras.

Como complemento ao currículo e visando dar resposta aos novos desafios da educação exigidos nos dias de hoje, foram criados dois documentos curriculares: O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e as aprendizagens essenciais, sendo que ambos se complementam. Segundo a UNESCO (2015), o seu primeiro objetivo mundial é uma Educação para todos. Desta forma, é necessário considerar a diversidade e a complexidade de forma a definir-se o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Oliveira-Martins, 2017). Apesar de este documento se referir a um perfil, não é, de todo, um uniformizador curricular, mas sim uma tentativa de “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (idem, p.5). Pretende-se, assim, um equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, sendo que é primordial formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadão ativos na sociedade.

Quanto ao sentido/pensamento crítico, este tem vindo a tomar grande importância ao longo dos anos na área do ensino, pois “ (...) é uma pedra basilar na formação de indivíduos capazes de enfrentar e liderar (...) os mais complexos sistemas que caracterizam o mundo actual” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p.14), sendo fundamental na adaptação às exigências do século XXI (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000). O percurso de escolaridade efetuado pelas crianças deve proporcionar-lhes, assim, “uma formação para fazerem frente à mudança” (idem, p.17) e não se limitar a prepará-las para empregos ou situações que deixaram de existir. Acredita-se que uma metodologia baseada na investigação permite à criança construir aprendizagens e promove o uso de capacidades de pensamento crítico sendo que a aquisição de informação dá lugar ao uso dos conhecimentos e ao uso de pensamento (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000). De referir também a importância das aprendizagens essenciais como documento de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, que favorece aprendizagens efetivas e significativas, a articulação de saberes, a diferenciação pedagógica em sala de aula e o desenvolvimento das competências conducente ao obrigatória. Neste âmbito realça-se, ainda, a autonomia e flexibilidade curricular que dá a possibilidade às escolas de participarem no desenvolvimento curricular para que os vários documentos orientadores complementem a formação de cidadão capazes de integrar conhecimento, de resolver problemas, de dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, de cooperar, ser autónomo, ter sensibilidade estética e artística e cuidar do seu bem-estar, como refere o Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho de 2017.

Para melhor compreensão, o documento complementar que evidencia o perfil dos alunos para o século XXI apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Assim constam-se no referido documento, os princípios e a visão pelos quais se organiza a ação educativa sendo que estes se vão relacionar diretamente com a execução e gestão do currículo em todas as áreas disciplinares e vão explicitar o que é pretendido para a criança/jovem enquanto cidadão à saída da escolaridade obrigatória que parte da visão dos

alunos. Os valores e as competências são as orientações que se consideram desejáveis em determinadas ações podendo ser entendidos como “(...)os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos (idem, p.9). Quanto às Áreas de Competências estas incluem competências compreendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma ação humana em contextos diversificados (Oliveira-Martins,2017). Importa salientar que as competências envolvem conhecimento, capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos, sendo que estas assumem uma combinação central no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória (idem).

Com base neste cenário, ao longo da PES foram desenvolvidas estratégias, com base no currículo, de forma a mobilizar não só os saberes programáticos, mas também outros saberes (Sousa, Alonso, & Roldão, 2013). É importante que os modos de ensinar e de integrar o currículo sejam adaptados, tendo em conta as necessidades particulares dos alunos de forma a promoverem a aquisição de conteúdos orientados para o desenvolvimento de competências que possam ser utilizadas, transformando a sala de aula num ambiente de contínua investigação (Moran,2000). Em concordância, pressupõe-se a existência de programas educativos diferenciados mas ao mesmo tempo equivalentes do ponto de vista formativo, ou seja, que os alunos atinjam os objetivos gerais do ciclo de ensino em que se encontram; a possibilidade de alterar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo como os espaços, o tempo ou os agrupamentos de alunos; a necessidade de flexibilizar as soluções encontradas, evitando usá-las repetidamente em todas as situações uma vez que as características dos alunos são específicas e individuais, existindo a necessidade de recorrer constantemente a processos novos e dinâmicos (Diogo & Vilar, 2000). Educar vai implicar, então, promover oportunidades para experienciar um currículo mais abrangente, sendo o

primeiro pressuposto da inclusão ajudar o aluno a integrar-se no currículo da sala de aula e não tanto na promoção de um programa individual de ensino (Vilar, 1994).

Posto isto, existe uma necessidade constante de o docente analisar as suas práticas, questioná-las e refletir sobre elas de forma a verificar a eficácia das suas ações (Roldão, 1999). Aliada à aprendizagem surge o querer aprender, associado à motivação (Coll, 2003). Esta motivação para a aprendizagem associada à curiosidade da criança constitui um fator fundamental no processo de aprendizagem e que deve estar implícito na planificação da atividade educativa na medida em que interfere no comportamento da criança e por conseguinte nos seus resultados (Coll, 2003; Arends, 2008). Neste contexto, a formação docente é importante no *design* do plano, quer na seleção metodológica, quer dos recursos e criação estratégica, sendo diversificadas e inter e transdisciplinares como refere o documento legal (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). Percebe-se a interdisciplinaridade como uma combinação entre duas ou mais áreas do saber, sendo que “no estágio das relações interdisciplinares podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria a “transdisciplinaridade” (...) mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fraturas estáveis entre as disciplinas (Weil, D’Ambrosio & Crema, 1993, p. 30), ou seja, a interdisciplinaridade surge para enfraquecer as fronteiras entre as disciplinas (Pombo, 2004). Assim, transdisciplinaridade põe fim aos limites entre as diversas áreas de conhecimento, fazendo com que exista uma relação de dependência entre si e colocando fim à fragmentação do conhecimento (Guedes, Machado, Brito, Brito, & Machado, 2010).

Numa sociedade em constante mudança, torna-se emergente tratar os conteúdos de uma forma dissemelhante da atual, compreendendo que esta não vai produzir impacto significativo no desenvolvimento da criança (Moran, 2000). Desde sempre, que o manual escolar, se revela um recurso pedagógico e didático propiciador de percursos essenciais. No entanto, tem vindo a constatar-se que, este, se assume maioritariamente como um instrumento transmissor de conhecimentos estimulando uma pedagogia tradicional. De

entre os vários objetivos definidos pelo manual escolar destacam-se o desenvolvimento de hábitos de trabalho nos alunos, incorporação de métodos de aprendizagem assim como a integração de conhecimentos adquiridos no dia-a-dia do aluno (Gérard & Roegiers, 1998). Dado que a função da escola não é transmitir e sim reconstruir o conhecimento experiencial (Litwin, 1997) procurou-se, ao longo da PES, adotar uma emancipação relativamente a este recurso (Vieira, Marques & Moreira, 1999), procurando um equilíbrio e articulando a sua utilização com outros recursos, mais especificamente, com as TIC. Através destas, torna-se possível apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de ferramentas de uso corrente e que pertencem ao quotidiano como através de aplicações direcionadas para a Educação (Ponte, 2002). A escola deve, então, reconhecer uma nova era e deve ser responsável pela preparação das crianças para as oportunidades e desafios que nela irão encontrar, motivando-os para o sucesso (Flores, Peres, & Escola, 2010). Uma vez que a metodologia de trabalho privilegiada no contexto de estágio se baseava no uso exclusivo do manual escolar, não se pretendia substituí-la, mas sim enriquecê-la. Pretendia-se, assim, incentivar atividades de participação e criatividade das crianças e, ao mesmo tempo, propiciar novas dinâmicas de aprendizagem que devolvessem ao aluno um papel ativo, desafiador da ação e da construção num ambiente prazeroso (Ferreira & Santos, 2007). Compreendeu-se que cabe ao Professor o papel de organizar e coordenar diversas atividades, por forma a estar em parceria com a criança num mesmo processo de aprendizagem sendo que emerge que se desenvolvam metodologias ativas de aprendizagem construtivistas, centradas no aluno e no processo de aprendizagem e que incluam recursos digitais (Flores, Escola, & Peres, 2011), pelo que se torna importante o apetrechamento das escolas para não serem obstáculo a este processo formativo.

Por fim, torna-se essencial refletir acerca da avaliação, uma vez que esta constitui uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular podendo ocorrer com propósitos formativos, sumativos e diagnósticos (Gregório, Rodrigues, Félix, Perdigão, & Ferreira, 2016; O DL n.º 17/2016 de 4 de abril).

Para além de observar, planificar e agir, como comprova o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente deve utilizar as diferentes abordagens de aplicação da avaliação, como uma componente promotora da qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem, considerando-a um meio e não um fim (Estanqueiro, 2010), ou seja, uma avaliação de um processo e não de um resultado.

Segundo Zabalza (1997), a avaliação é um processo uma vez que “ (...) não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente” (p.222). Assim, a avaliação formativa valoriza, não só, os processos como a análise dos resultados, de modo a que surjam novos indícios “(...) sobre o modo como conduzir esse processo e/ou reparar as deficiências entretanto detectadas”, priorizando a avaliação das aprendizagens e os sucessos conseguidos até então, contrariamente à avaliação sumativa que classifica o aluno no final de cada período, sem qualquer alteração nas atividades de aprendizagem (Zabalza, 1997, p.239). Apenas deste modo, baseado numa avaliação formativa, o docente poderá objetivar novos indicadores sobre a forma como dirigir o processo acima referido ou repensar determinadas práticas desaconselhadas, melhorando significativamente a prática preconizada (Estrela & Nóvoa, 1993; Zabalza, 1997). Para além da avaliação formativa e sumativa, encontra-se a avaliação diagnóstica, que deve ser realizada no início do ano letivo, uma vez que facilita a integração escolar dos alunos e permite ao docente, conhecer o aluno podendo adaptar as suas estratégias de ensino aos conhecimentos dos alunos (DL n.º 17/2016 de 4 de abril; Diogo, 2010).

Desta forma, uma correta avaliação caracteriza-se pela sua natureza “contínua, global, integradora e individualizada” (Diogo, 2010, p. 114), no entanto, e apesar de se distinguirem de forma clara, as diferentes modalidades de avaliação não assumem funções e finalidades distintas, pelo contrário, devem funcionar como complementos umas das outras (Estrela & Nóvoa, 1993). Através da combinação das várias modalidades de avaliação, o docente consegue atender ao contexto em que se insere, individualizando os modos de ação e interação pedagógica assegurando-se de que “ (...) um máximo de

alunos possa atingir os objetivos essenciais do programa de formação” (Allal, Cardinet, & Perrenoud, 1986, p. 178). Por conseguinte, assume-se que a avaliação não deve ser pensada como uma apreciação orientada para a classificação, certificação e seleção dos alunos (Alves & Ketele, 2011) mas antes um “ (...) conjunto de pequenas avaliações que vão alimentando e reorientando os processos de mudança” (Estrela & Nóvoa, 1993, p. 11).

Conclui-se o presente capítulo demonstrando a relação indissociável entre a teoria e a prática, sendo que esta conexão se encontra explanada no capítulo II e III, constituindo um suporte fundamental para a reflexão sobre as intervenções desenvolvidas ao longo da PES.

1.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A Educação Pré-Escolar (EPE) é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, tendo como objetivo, consignados nos documentos orientadores, como a etapa que deve favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º). Assim, sabe-se que esta é fundamental no desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os 3 anos até atingirem idade para ingresso no 1.º CEB. Este nível de Educação, “ (...) sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação (...) (idem), deve estar em cooperação constante com a mesma e com a comunidade envolvente, de forma a contribuir para o desenvolvimento equilibrado da criança, uma vez que ambos são agentes responsáveis pelo processo educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

No entanto é à família que compete, prioritariamente, a responsabilidade da Educação das crianças, pelo que a frequência desta etapa educativa é de

caráter opcional, universal e gratuito (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), sendo esta decisão tomada pela família. Neste sentido, importa salientar que o processo educativo da criança não se inicia apenas aquando a sua entrada para a EPE, mas sim desde o nascimento, sendo a família o primeiro elemento deste processo e posteriormente a Creche. Esta vai permitir o acolhimento das crianças com idades inferiores a 3 anos possibilitando o seu desenvolvimento ao nível social, adequando o Projeto Pedagógico da instituição à presente faixa etária, atendendo, sempre, ao desenvolvimento integral da criança e respeitando a sua singularidade (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto). Por estas razões, este Projeto é produzido pela equipa técnica com a constante colaboração das famílias (idem). Apesar da ausência de PES na formação inicial, em contexto de Creche, o docente em formação encontra-se habilitado para “(...) o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, ponto I, n.º 1). Assim, um Educador de infância encontra-se não só habilitado para exercer as suas funções em contexto de Jardim de infância mas também na valência de creche.

Atendendo aos objetivos da EPE, esta assume um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança, garantindo o seu crescimento ao nível pessoal, social, cognitivo e motor, que vão permitir à criança tomar consciência do seu papel na sociedade democrática onde está inserida, fomentando valores como o respeito, a igualdade e a cidadania (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro; Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Para além disto, a EPE constitui uma fase de preparação da criança para a vida, inclusive para os níveis de Educação que se seguem.

Ao Educador compete desenvolver aprendizagens diversificadas e motivadoras, designadas como currículo (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, estas devem respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança, uma vez que cada uma delas possui características específicas e individuais (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro). Assim, o documento onde constam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) integra objetivos globais pedagógicos que visam apoiar a construção e gestão do

currículo no Jardim de Infância, sendo este da responsabilidade de cada Educador assim como da Equipa Educativa da Instituição (Lopes da Silva et al., 2016). As OCEPE constituem, assim, um documento orientador para o Educador de Infância na tomada de decisões acerca da sua prática e conceção e desenvolvimento do respetivo currículo, proporcionando-lhe plena liberdade para refletir e planificar de acordo com as características do seu grupo.

Reconhecendo e evidenciando as características das crianças e do meio torna-se possível, então, construir e gerir o currículo. Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p.4), o Currículo desenvolve-se “(...)com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente”, salientando-se a inexistência de uma orientação rígida e inalterável. Assim, o currículo na Educação Pré-Escolar deve ser centrado nas crianças, cabendo ao Educador proporcionar oportunidades para que a criança seja escutada, de modo a participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem para a aprendizagem dos seus pares (Lopes da Silva et al., 2016). É neste sentido que o Educador cria um Projeto Curricular de Grupo onde define estratégias de realização e desenvolvimento das OCEPE atendendo ao Projeto Curricular da Escola e ao mesmo tempo ao contexto em que está inserido, privilegiando os interesses e necessidades das crianças que constituem esse grupo. Paralelamente, “(...) o Educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, ponto II, n.º1). Assim, o profissional de Educação deve assumir o papel de constante investigador sobre as práticas que desenvolve objectivando a recolha e organização das informações e, conseqüentemente adaptá-las às diferentes situações de modo a que possa intervir adequadamente (Oliveira-Formosinho,

2002). Obter informações exatas e precisas sobre os interesses e necessidades das crianças implica uma observação consistente e sistemática de modo a que o Educador reconheça as modificações necessárias a implementar (Oliveira-Formosinho, 2002). Consequentemente à observação surge a reflexão sobre a observação e é a partir desta que se dá o processo de planificação.

A planificação é vista como uma sequência prática que permite organizar e interpretar a ação didática a que se propõe (Zabalza, 1997). Assim, segundo as OCEPE, “ Planear não é (...) prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Partindo deste princípio, a planificação não deve ser encarada de uma forma rígida e imutável mas sim como um apoio à prática pedagógica onde as crianças são estimuladas a participar neste processo, podendo propor, sugerir e modificar a mesma.

A observação é, conseqüentemente, fundamental, quer no processo de planificação, quer na organização do ambiente educativo e na avaliação (Oliveira-Formosinho, 2002). Avaliar, em contexto de EPE, “ (...) consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática”, sendo esta uma forma de conhecimento direcionada para a ação (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Assim, a avaliação é realizada de um modo formativo destacando-se a sua importância no sentido de melhorar diariamente as intervenções e, também, para se perceber o desenvolvimento e as aprendizagens do grupo e de cada criança em específico (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No entanto, importa salientar que quando se avalia uma criança não se pode, apenas, enumerar as suas capacidades de forma esporádica mas sim realizar uma avaliação onde se apreciam continuamente as experiências vivenciadas sendo esta constante no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. (Portugal & Laevers, 2010). Partindo da avaliação, o Educador, deve rever e readaptar as práticas, respeitando o desenvolvimento do grupo, os seus interesses e necessidades, perpetuando, sempre, o desenvolvimento de competências da criança (Estrela & Nóvoa, 1993; Lopes da Silva et al.,

2016).Sucessivamente, o Educador reflete acerca da observação, da planificação, da ação e da avaliação atendendo às três áreas de conteúdo que se denominam por: Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, estas que são consideradas âmbitos de saber com uma estrutura própria e que abrangem vários tipos de aprendizagens para além dos conhecimentos, abarcando também as “ (...) atitudes, disposições e saberes-fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31).

Como se verifica, as OCEPE consistem num recurso de apoio ao Educador, no entanto não constituem a única referência de excelência na EPE. Assim, a adoção e desenvolvimento de Modelos Curriculares, em conjunto com as OCEPE, resulta num fator de qualidade uma vez que se conjuga a diversidade e flexibilidade das mesmas. No entanto, salienta-se que o Educador não se deve restringir a um único modelo curricular uma vez que este vai ser insuficiente para dar resposta à Educação. Considera-se, então, que o Educador deve possuir conhecimentos acerca dos mesmos e adaptá-los e ajustá-los ao seu próprio modelo desenvolvendo um currículo em função das práticas que vivencia e tendo em conta, sempre, o grupo de crianças em ação (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Partindo destes pressupostos, apresentam-se os Modelos Curriculares cujas conceções se espelharam no desenvolvimento da PES, ressaltando-se, assim, as suas principais características em conformidade com a realidade pedagógica.

No que concerne à organização do espaço, este “ (...) reflete as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino,2013,p.120), evidenciando-se o seu carácter alterável mediante momentos de reflexão quer do Educador, quer do grupo de crianças. Ao estarem integradas neste processo, as crianças desenvolvem a autonomia em relação ao espaço (Lino,2013). A necessidade de criar uma relação entre a criança e o espaço permitem o desenvolvimento intelectual da mesma, sendo que “ (...) o respeito pela criança é central para as aprendizagens e desenvolvimento neste domínio” (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho,2013, p.95).

Evidenciando traços do modelo *High-Scope* e da pedagogia-em-participação, a sala de atividades não apresenta organização inalterável, podendo ser devidamente reestruturada em conformidade com os interesses e necessidades das crianças (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva et al., 2016), sendo que esta reorganização vai promover momentos estimulantes de aprendizagem colaborativa e cooperativa (Oliveira-Formosinho, 2013), também evidenciado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). A distribuição e disposição das áreas de interesse deve estar organizada de forma a atender aos interesses do grupo, sendo que em cada uma destas as crianças encontram uma multiplicidade de matérias que após a sua utilização são devolvidos aos respectivos sítios, promovendo na criança a sua autonomia tal como defende o modelo de Reggio Emilia (Lino, 2013). A organização da sala de atividades por áreas de jogo, evidencia uma relação com a abordagem *High Scope* pela proximidade com o quotidiano das crianças e a sua delimitação no espaço (Hohmann & Weikart, 2011). A organização da sala por áreas é uma necessidade indispensável para a vida em grupo que contém mensagens pedagógicas quotidianas (Oliveira-Formosinho, 2013). Para além disto, este tipo de sala permite à criança “ (...)uma vivência plural da realidade e a construção dessa pluralidade”, permitindo à criança imergir no quotidiano através da experiência de um papel social (idem, p.84).

Importa referir ainda a função pedagógica das paredes na sala de atividades, “que servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças e os professores produzem no âmbito das experiências e projetos que realizam” (Lino, 2013, p. 123). Para além do modelo *Reggio Emilia*, também o modelo do MEM defende a organização do espaço de forma partilhada, entre o Educador e o grupo de crianças. Assim, evidenciando-se a aquisição de aprendizagens, importa salientar utilização das paredes da sala de atividades para a afixação e exposição dos trabalhos realizados pelas crianças (Niza, 2013). Estes trabalhos apresentam como principal finalidade o enriquecimento da sala de atividades e, por outro lado, apresentam-se como recurso auxiliar das aprendizagens adquiridas (idem).

Para além da sala de atividades, o modelo de Reggio Emilia, salienta a importância do espaço exterior como impulsionador da exploração de elementos da Natureza que podem promover experiências bastante ricas e diversificadas, sendo que para além destas, a criança pode estar exposta a situações em que lhe é possível baloiçar, escorregar, tropeçar, saltar, entre outros (Lino, 2013). Este pode oferecer ao grupo um vasto leque de atividades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Lopes da Silva, et al., 2016), apesar de não ser utilizado pela Educadora cooperante. No entanto, a diáde permitiu que as crianças realizassem novas descobertas, sobretudo associadas à Natureza, no espaço exterior. Comprovando-se a necessidade de explorar o espaço exterior, a diáde de formação passou a realizar algumas das atividades que habitualmente se concretizam na sala, fossem executadas no exterior, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças, através de situações quotidianas e desafiantes.

No que respeita à organização do tempo, verifica-se a existência de uma rotina diária previamente definida uma vez que se encontra organizada de forma a oferecer às crianças um equilíbrio de momentos que variam entre ações individuais, a pares, em pequenos grupos e em grandes grupos. No entanto importa ressaltar que esta rotina definida apresenta um caráter aberto a flexibilizações (Lino, 2013). Partindo deste caráter flexível, as rotinas diárias eram definidas num momento de partilha entre as crianças e o Educador, criando uma oportunidade para estas tomarem conhecimento da sequência de acontecimentos surgem ao longo do dia, possibilitando-lhe“ (...) múltiplas oportunidades de escolha” (idem,p.126) podendo sofrer alterações sempre que necessário, como defende o modelo *High-Scope* e *Reggio Emilia*. Presente na rotina deste grupo encontra-se por exemplo o “Acolhimento” que inclui o “Quadro de Presenças”, associados ao MEM. Este acolhimento caracteriza-se pela concentração de todas as crianças, seguida pela marcação das presenças e após este momento partilham algumas vivências, sendo que a partir destas se parte para a planificação das atividades para esse dia ou para o dia seguinte (Niza, 2013). Tal como no modelo *High-Scope*, as crianças têm um papel ativo

na planificação do seu dia-a-dia, reconhecendo-lhe o direito de ser escutada nas decisões que lhe dizem respeito (Hohnman & weikhart,2011). O “Quadro de presenças” ajuda a criança a “(...) construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Niza, 2013,p.153), sendo que este como qualquer outro quadro de registo utilizados funcionam como “ (...) plataforma de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático” (idem,p.153)

No que concerne às interações, estas assumem um papel fundamental no desenvolvimento holístico das crianças e podem ser observadas entre criança-criança e adulto-criança. Segundo o modelo de Reggio Emilia, a criança assume um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, estando inserida num conjunto de relações e interações com os protagonistas do processo educativo: as crianças, os educadores, os pais e a comunidade (Lino,2013). Partindo destes pressupostos, pode assumir-se que este modelo se baseia numa “Pedagogia das relações” onde o conhecimento se constrói através das interações que decorrem dentro e fora da escola, sendo que a colaboração é um ponto primordial nesta pedagogia (idem). Assim, considera-se essencial o trabalho entre o grupo ou em pares, como forma de promover atividades de organização, estimulando as criança a “dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas” (idem, p.119).

Pode verificar-se que os modelos patenteados anteriormente apresentam como ponto de referência aspetos presentes na perspectiva socio construtivista, nomeadamente a centralidade da criança na ação educativa e a valorização da sua participação na mesma (Strandberg,2009).Igualmente, verifica-se uma abordagem à Metodologia de Trabalho por Projetos (MTP), através do contributo do outro e da própria criança no processo de aprendizagem (Castro & Ricardo, 2002). Incluir a MTP no currículo vai promover o desenvolvimento intelectual das crianças uma vez que estas vão estar envolvidas em tarefas de constante observação e investigação partindo de factos recolhidos através da sua experiência do quotidiano e do meio (Katz & Chard, 2009). Assim, as crianças são agentes participativos em todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem explorados. Ao Educador compete determinar as potencialidades de

determinado tema adequando-os ao desenvolvimento e interesses das crianças (idem), estando o profissional em reflexão constante (Vasconcelos, et al., 2011). Na MTP existem fases que são fundamentais para o desenvolvimento de um projeto na educação pré-escolar, onde Vasconcelos (1998) apresenta uma divisão em quatro fases, sendo estas a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação. Estas fases “trata-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Oliveira-Formosinho, 2011,p.57)

A definição do problema centra-se no levantamento de questões das crianças, onde após serem questionadas existe uma partilha de conhecimentos acerca do assunto que desejam investigar. Na primeira fase “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.” (Vasconcelos, 1998, p.140). A planificação, pretende exatamente planejar o que se vai fazer, quando e como. Esta, feita em conjunto com o Educador pretende que a criança organize os seus dias, ou até mesmo a semana assumindo um compromisso com o que tem para fazer (Vasconcelos, 1998). Na fase da execução as crianças partem para a investigação dos conhecimentos que pretendem adquirir. Prende-se com as experiências diretas que as crianças vão tendo, com vista à resolução do problema acima mencionado (Katz & Chard, 2009). Por fim surge a avaliação onde está implícita a divulgação do projeto realizado. Esta divulgação permite à criança desenvolver a capacidade de memorização fazendo assim uma síntese de tudo o que aprendeu ao longo do projeto e superado ao longo das atividades, assim, “A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto” (Oliveira-Formosinho, 2011,p.57)

Ao atribuir à criança o papel de protagonista na construção do seu conhecimento, pela posição ativa que lhe é conferida, os modelos referidos veiculam a escuta da criança como um princípio essencial também presente na Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).Esta, defende que o tempo deve considerar os interesses, motivações e necessidades das crianças, tendo em vista que cada uma possui as suas características, respeitando os seus ritmos (idem).

Apoiada nos modelos curriculares apresentados, a PES evidenciou a sua concretização dando resposta aos interesses, necessidades, curiosidades e motivações do grupo de crianças, promovendo o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes.

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

O presente capítulo diz respeito à caracterização da instituição onde se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada em contexto de Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico. Este, torna-se fundamental para compreender as opções pedagógico-didáticas, uma vez que estas foram pensadas, analisadas e refletidas, tendo como base as características do contexto e do grupo de crianças com quem a díade interagiu em diferentes momentos. Está igualmente inserida neste capítulo, a Metodologia de Investigação em que se apoia a PES, sendo apresentada como estratégia que permite ao profissional uma formação reflexiva, um posicionamento investigativo e questionador relativamente às suas práticas. (Alarcão, 2000).

Desta forma, neste capítulo, encontra-se explanada, a caracterização do contexto de estágio do 1.º CEB e da EPE, respetivamente, uma breve caracterização das semelhanças e contrastes entre os dois contextos de intervenção e, ainda, a Metodologia de investigação a que a PES se aproximou.

2.1.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

Segundo o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, um agrupamento de escolas “ (...) é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de

educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (...)” com o objetivo de responder a diferentes necessidades (artigo 6.º).

A Prática Educativa Supervisionada (PES) realizou-se numa instituição escolar pública pertencente a um agrupamento de escolas na zona do grande Porto. A este pertencem oito estabelecimentos de educação e ensino, sendo que estes se inserem num contexto de desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica e níveis díspares de escolarização e de formação, ou seja, famílias com baixo nível de escolaridade, situações socio-financeiras débeis resultantes de baixos rendimentos, e de situações de desemprego que podem condicionar o rendimento escolar e/ou o comportamento das crianças. Apesar de não apresentar grande diversidade cultural o Agrupamento de escolas privilegia a diversidade cultural de forma a garantir a equidade social. Comum a todas as escolas do agrupamento encontra-se o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) assim como o Regulamento interno, constituindo-se como documentos orientadores e reguladores dos processos educativos das instituições.

O primeiro, explicita “ (...) os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (DL n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 9.º), sendo que este se desenvolve em torno de objetivos comuns, torna-se capaz de traduzir com clareza as aspirações de uma determinada comunidade educativa (Grade, 2008). Este, foi elaborado no ano de 2016, apresentando-se válido até ao ano de 2019. Como áreas de intervenção pedagógica, enumeram-se alguns pontos que carecem especial atenção como melhorar continuamente a qualidade de ensino, obter resultados escolares mais favoráveis, melhorar a supervisão pedagógica, evidenciar a articulação entre os diferentes níveis de ensino, aperfeiçoar a gestão da disciplina e apresentar evidentes melhorias na qualidade dos apoios educativos (AESCAS, 2016-2019). Quanto ao segundo, o Regulamento Interno, assume-se como um documento que define o funcionamento da escola e de cada um dos seus órgãos de gestão e ao mesmo tempo delimita os direitos e os deveres de toda a comunidade educativa (Grade, 2008).

O PEA requer uma reflexão constante das ações, incluindo uma sobrevalorização da questão da disciplina uma vez que esta se assume como um pilar fundamental na formação de um cidadão, pois assenta em atitudes de responsabilidade e respeito para com os outros assim como outros valores de cidadania e compromete o clima escolar uma vez que envolve toda a comunidade escolar. Desta forma o PEA pretende tornar este agrupamento de escolas num espaço de aprendizagem e de interação, onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam crescer enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença (AESCAS, 2016-2019). Aos objetivos explanados até então, acresce-se objetivo primordial das ações educativas que visam a melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, significativa para os grupos.

Relativamente ao centro escolar onde se realizou a PES, este foi construído em duas fases distintas, a primeira em 1976 e a segunda em 2010, permitindo que os edifícios possuam um aspeto estético moderno. Caracterizando este ambiente educativo, a escola apresentava, na globalidade, espaços e recursos em bom estado de conservação. Este centro escolar, é constituído por onze salas de aula, das quais três são salas de atividades destinadas ao Jardim-de-infância e as restantes ao primeiro ciclo. Todas as salas de aula se encontram equipadas com quadro interativo, computador e projetor, demonstrando o seu cariz propício à mudança e permitindo à díade aperfeiçoar e desenvolver competências associadas à tecnologia de forma a facilitar o processo de ensino aprendizagem promovendo intervenções realmente interessantes para as crianças. Para além disto, a instituição, possui um gabinete para a coordenação, uma pequena reprografia, um salão polivalente, um refeitório com cozinha e uma sala destinada ao Serviço de Apoio à Família.

No espaço exterior, para além do campo de jogos, não existe qualquer infraestrutura ou dinamização destinada à realização de atividades. A área exterior é predominantemente constituída por espaço amplo, onde as áreas cobertas e os espaços verdes são escassos. Em contexto educativo, o espaço é

encarado como um elemento crucial da construção pedagógica, pelo que a forma como está organizado influencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, sendo visto como uma estrutura de oportunidades que podem facilitar ou dificultar o seu processo de aprendizagem. Nestes ambientes, as crianças têm oportunidade de realizar diversas ações que desenvolvem o seu conhecimento sobre o mundo, iniciar atividades que partem dos seus interesses pessoais, descrever as suas experiências, escolher os materiais, decidir o que fazer com eles e explorá-los, utilizando todos os sentidos (Hohmann & Weikart, 2011). No entanto, de acordo com o contexto em que decorre a PES, os profissionais de Educação evidenciam uma desvalorização do espaço exterior, encarando-o como apenas um lugar de recreio sendo que, associado a este, surgem apenas questões de segurança onde o papel do adulto se restringe à vigilância e controlo das brincadeiras das crianças (Bento & Portugal, 2016). Desta forma, ao longo da PES, dentro da receptividade patenteada pelas orientadoras cooperantes, realizaram-se pequenos momentos de exploração do exterior, inseridos em atividades de sala de aula e sala de atividades. Para além disto, pretendeu-se enfatizar este espaço, desenvolvendo-se uma sensibilização acerca dos espaços exteriores da instituição e por outro lado, uma tentativa de quebrar a barreira entre o espaço destinado à Educação Pré-Escolar e ao 1.ºCEB, de forma a potencializar as interações entre as crianças.

No que concerne aos espaços com potencial pedagógico salienta-se o polivalente que se destina à realização de atividades motoras, ao acolhimento das crianças quando, por algum motivo, as salas não se encontram nas condições indispensáveis para a sua utilização e à realização de momentos de partilha e articulação entre vários níveis de Educação.

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

De modo a compreender algumas características da turma associadas às especificidades de cada criança e a aperfeiçoar as intervenções ao longo da PES, torna-se necessário um processo constante de observação, bem como uma reflexão apoiada pela análise de documentos de caracterização, pelo diálogo em tríade de formação e ainda, pelas interações com as crianças. Através destes processos, torna-se possível sustentar as evidências presentes no contexto, tais como a caracterização do ambiente educativo, a organização da turma, a gestão do tempo curricular, os intervenientes no processo educativo assim como a relação que estes partilham e ainda a relação bilateral entre a criança e a escola.

A prática educativa supervisionada desenvolvida no contexto de 1º ciclo foi realizada numa turma de 2º ano de escolaridade. Esta, constitui-se por 26 alunos, 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade. Esta sala de aula é constituída por 15 mesas e 28 cadeiras, sendo que cada mesa é destinada a duas crianças, organizadas em linhas verticais constituídas por 6/8 alunos, com quatro filas de mesas paralelas. Esta dispõe de um computador, um projetor e um quadro interativo.

Quanto às características gerais do grupo evidencia-se a curiosidade, empenho e vontade em aprender novos conteúdos. Para além disto demonstram grande entusiasmo e interesse perante novos recursos ou materiais que não são implementados com frequência pela orientadora cooperante. Quanto às possíveis dificuldades de intervenção prendem-se com: a metodologia de ensino tradicional utilizada pela orientadora cooperante; a existência de crianças com níveis de desempenho e desenvolvimento distintos, estando estas a usufruir de apoio educativo; turma com elevado nível de energia que se manifesta num comportamento extremamente conversador.

Refletindo acerca destas evidências sabe-se que cada criança tem o seu nível de desenvolvimento e desempenho, admitindo-se que esta é um ser próprio e singular. Desta forma salientam-se quatro crianças a usufruir de Apoio Educativo, uma vez na semana. No entanto, ao longo da prática, observaram-se progressos significativos destes quatro elementos, mais especificamente no desenvolvimento da leitura. Sobressai-se, ainda, o facto de que todo o trabalho realizado no Apoio Educativo é desenvolvido em estreita colaboração e articulação com o orientador cooperante. Tal como referido no Capítulo I, sabe-se que a diferenciação pedagógica permite ao Professor planificar estratégias que valorizem e respeitem as necessidades e aprendizagens específicas de cada criança (Perrenoud,2001). No entanto, ao longo da PES torna-se evidente que através de um ensino diferenciado nem sempre o Professor consegue ajudar constantemente as crianças, sendo que existiu a tentativa constante em produzir abordagens diversificadas por forma a atender às diversidades encontradas no contexto. É de salientar que a planificação e gestão das atividades foi algo tido em conta, sendo que, sempre que necessário, se procedeu à adaptação das situações de aprendizagem às dinâmicas da aula.

Partindo das características da turma e de cada criança como um ser individual, a díade procurou investigar estratégias que dessem resposta aos interesses e gostos das crianças e colmatassem, ao mesmo tempo, as principais dificuldades sentidas. Ao nível das áreas curriculares, no Português, a turma revela grande interesse pela leitura em voz alta apesar de ainda existirem várias falhas ao nível da leitura e da produção escrita. Na Matemática é sentida uma participação mais ativa por parte da turma, revelando grande entusiasmo e motivação. No que diz respeito à componente do Estudo do Meio, esta é uma área muito pouco explorada embora em articulação com outras áreas de conteúdo seja trabalhada recorrentemente.

Ao nível das áreas de expressões, a turma demonstra grande interesse pelas atividades que implicam o contacto com a música e que privilegiam a utilização da voz. Relativamente a estas áreas assume-se, então, que a expressão e educação musical é a área de expressão com maior interesse e é

através das canções que se concretiza o apoio às aprendizagens e se melhora e auxilia o desempenho das crianças. Quanto ao domínio da educação motora e subdomínio da dramatização estas são áreas pouco desenvolvidas no plano curricular. O subdomínio das artes visuais é o mais presente no quotidiano dos alunos e é promovida através da pintura, do desenho e das colagens.

Para além das áreas curriculares, é necessário ter em consideração a organização do espaço físico da sala de aula uma vez que esta dimensão vai ser relevante no processo de aprendizagem das crianças dado que é aqui que estas se encontram na maioria do tempo letivo. Deste modo, a sala, de formato rectangular é constituída por duas paredes com janelas em toda a sua dimensão e com exposição para o recreio da instituição. Em dias de sol é de salientar a pouca circulação do ar que provocava um mau estar no seu interior, condicionando a disposição das crianças para a realização das propostas solicitadas. No entanto, os aspetos positivos incidem na boa luminosidade natural proveniente do exterior, um ambiente agradável em dias de frio e ainda nos recursos existentes, uma vez que a sala dispõe de meios indiscutivelmente positivos para as intervenções pedagógicas como o computador, o quadro interativo, o projetor, as colunas e a impressora. Ainda referentemente aos recursos, existem alguns trabalhos dos alunos que se encontram expostos numa parede e noutra parede encontram-se em evidência recursos utilizados no 1º ano como o alfabeto, os números e os casos especiais de leitura.

Quanto à atribuição de lugares é variável ao longo do tempo, sendo que a Professora cooperante a adapta às necessidades evidenciadas pelas crianças e também constitui uma estratégia para evitar os comportamentos que perturbam o desenrolar das atividades pedagógicas. Em termos comportamentais, pode observar-se que apesar de participativa, interessada e extrovertida, a turma contempla crianças bastante conversadoras que por norma colocam em causa o normal funcionamento das atividades. Este comportamento pode ser justificado pela necessidade/gosto pela partilha de tudo o que envolva atividades de aprendizagem. Desta forma, para além da troca constante de lugares proposta pela orientadora cooperante, a diáde

propõe a utilização da aplicação *Classdojo* inserida na Metodologia da *Gamificação* como complemento para a gestão de comportamentos.

A secretária da docente cooperante encontra-se numa das extremidades da sala junto à primeira fila de alunos, existindo ainda neste espaço três armários de duas portas e um armário com cinco prateleiras que permitem arrumar os materiais. Nestes armários encontram-se organizados materiais como cartolinas, marcadores, vários tipos de folhas, tintas, os manuais escolares que não levam para casa, os dicionários e capas individuais de trabalho. Na saída da sala, e em usufruto com a turma da sala ao lado, verifica-se a existência de um lavatório que visa promover e supervisionar as rotinas de higiene das crianças, bem como auxiliar em algumas atividades.

Como reflexão acerca das informações explanadas até então, pode afirmar-se que as crianças revelam grande entusiasmo pela “inovação/novidade”. Partindo dos interesses das crianças, a díade propõe ativamente intervenções que vão ao encontro do real interesse da criança e que por sua vez produzirão aprendizagens realmente significativas para os alunos. Uma vez que a sala de aula em questão apresenta recursos que propiciam a inovação proposta para o século XXI, parece evidente que através de recursos estimulantes, o par pedagógico alcançasse resultados positivos quer nas aprendizagens quer na regulação de comportamentos. No entanto, é de extrema importância, salientar que a Metodologia tradicional utilizada pela orientadora cooperante não constituiu uma barreira a estas implementações. Coube à díade encontrar um equilíbrio entre as intervenções de forma a dar resposta aos objetivos definidos para as ações interventivas.

No sentido de caracterizar o contexto familiar das crianças da turma, foram analisadas as fichas de caracterização individual dos elementos constituintes da mesma, inserida no PTT (Plano de Trabalho de Turma) assim como o envolvimento e enquadramento familiar dos mesmos. Em termos socioeconómicos, a grande maioria dos alunos pertence a famílias com um nível de vida bastante razoável, não revelando, portanto, grandes dificuldades económicas. O acompanhamento familiar, em alguns casos, é escasso e por essas mesmas razões se verificam algumas disparidades no aproveitamento

escolar, apesar do aproveitamento da turma ser bastante satisfatório. No que se refere às características familiares verifica-se que cerca de metade dos agregados familiares dos alunos da turma são formados por quatro pessoas, ou seja, casais com dois filhos, sendo que nove alunos são filhos únicos. Somente uma criança tem dois irmãos, outra tem três irmãos e três têm quatro irmãos (Cruz, 2017).

A esmagadora maioria dos alunos vive com o pai e com a mãe, sendo que três crianças vivem sem o pai e uma vive com a avó e os irmãos. Relativamente à idade, os pais apresentam em média de 39 anos de idade os pais e as mães 38 anos. Quanto às habilitações literárias da maioria dos pais situam-se entre o 2.º Ciclo e o Ensino Secundário. Com licenciatura existem três pais e nove mães. Apenas um pai possui o 1º ciclo do ensino básico (Cruz, 2017). No que diz respeito à situação profissional, conclui-se que a quase totalidade dos pais e encarregados de educação se encontra empregado, à exceção de dois pais e três mães que à data do questionário, não se encontravam empregados (Cruz, 2017).

Quanto à relação do Professor cooperante com os encarregados de educação, alguns participam ativamente na vida escolar e revelam-se disponíveis quando solicitados a vir à escola, sendo que por parte da docente cooperante existe disponibilidade total para o atendimento individual aos encarregados de educação, manifestando preocupação no desempenho e dificuldades sentidas em algumas crianças. A caderneta escolar é, maioritariamente, o meio utilizado para a comunicação das duas partes.

No que diz respeito às interações, observou-se, que de um modo geral as crianças interagem facilmente umas com as outras, com os docentes e com os outros elementos da comunidade educativa, Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Auxiliares de Ação Educativa e Professora de Apoio Educativo. Já na relação criança-criança nem sempre prevalece um ambiente amistoso. Por vezes, geram-se conflitos entre os pares, revelando comportamentos um pouco egoístas que visam prejudicar o outro. Para além disso é sentida alguma dificuldade em respeitar a opinião do outro. Esta relação vai revelar-se, também, no espaço exterior em que predominam as

“lutas” e as “guerras” que partem maioritariamente para a agressão física e verbal.

A organização do tempo assim como os interesses e necessidades da turma tornam-se cruciais na exploração das diferentes áreas, por isso, em algumas circunstâncias, o Professor cooperante altera a ordem das atividades de forma a dar resposta a todas as necessidades da turma. No que concerne à dimensão organizacional e gestão do tempo do horário letivo e não letivo, as crianças iniciavam a rotina pelas 9 horas, seguido do intervalo realizado das 10h30m às 11 horas. Às 11horas, sensivelmente, as crianças regressavam à sala onde permaneciam até às 12H30 horas, seguindo-se do intervalo para hora do almoço. Ao almoço, diariamente, são dezasseis a dezoito os alunos a almoçar no refeitório da escola (onde têm revelado comportamentos com poucas regras) o que representa muitas vezes cerca de oito a nove horas seguidas na escola. Esta rotina torna-se muitas vezes extremamente cansativa para crianças tão pequenas. Por outro lado, este excesso de atividade evidencia-se na sala de aula por algum cansaço e outras vezes por um excesso de agitação. Pelas 14h, iniciam-se as atividades letivas, que terminavam às 15h30 horas sendo que depois se prosseguem as AEC de carácter facultativo.

Segundo informação recolhida junto da orientadora cooperante, as crianças demonstram interesse e gosto pelas AEC sendo que estas decorrem dentro da normalidade. Este interesse pelas AEC pode ser evidenciado pelo facto da quase ausência de lecionação de atividades expressivas durante o tempo letivo. Sempre que se demonstre necessidade existe uma troca de informações entre a Professora titular e os professores das AEC para aferir procedimentos quanto ao comportamento de alguns alunos. Cerca de metade dos alunos (onze a treze frequentam diariamente estas atividades). Os alunos que não frequentam as AEC frequentam um ATL ou vão para casa com familiares.

Por fim, convém salientar as atividades e projetos existentes na turma em questão. Desta forma, pode destacar-se a Biblioteca ambulante, que se destina às crianças do 1º ciclo, e que constitui um recurso potenciador pedagógico. Apesar de a escola não estar dotada com uma Biblioteca, sabe-se que esta é fundamental para potenciar o gosto pela leitura, por sua vez a leitura assume

um papel primordial no desenvolvimento de competências a nível pessoal, social e escolar das crianças (Ferrand,2011). Uma vez que as crianças não podem usufruir de uma Biblioteca regularmente, a Biblioteca ambulante permite-lhes adquirir um livro que poderá ser substituído ou renovado no mês seguinte.

2.3.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ambiente educativo da sala de atividades em contexto de EPE assume-se como elemento fundamental na criação de oportunidades educativas para a criança (Hohmann & Weikart, 2011;Zabalza,1998). Assim, cabe ao Educador refletir sobre este e ao mesmo tempo intervir em caso de necessidade. Para esta reflexão/ intervenção e conhecimento, importa ter em conta os elementos que fazem parte deste ambiente educativo como o grupo de crianças, o espaço, os materiais, o tempo e as intervenções. Este conjunto de informações, adquiridas através de um processo de observação, servem como alicerce para as ações desenvolvidas e explanadas no Capítulo III.Assim, este grupo é constituído por 25 crianças, das quais 16 pertencem ao sexo feminino e 9 ao sexo masculino. Quanto às idades do grupo, estas são bastante homogéneas sendo que 22 têm 5 anos e três têm 6 anos. Em diálogo com a Educadora cooperante, pôde constatar-se que três das crianças deste grupo frequentam este Jardim de Infância pela primeira vez, duas crianças frequentam pela primeira vez esta sala, uma criança frequenta o Jardim de Infância, nesta sala, mas de forma parcial uma vez que reside nos Estados Unidos da América e o tempo residente em Portugal é bastante reduzido. No entanto, não existe qualquer dificuldade na integração destas crianças no grupo nem na constante readaptação desta criança que se encontra fora do País.

Analisando o contexto familiar, verifica-se que grande parte das crianças deste grupo vive com o pai e com a mãe, sendo que os agregados familiares são

maioritariamente constituídos por três ou quatro elementos (Moita,2017). Apenas quatro crianças vivem em situação de famílias monoparentais, sendo que uma não tem pai. Quanto às habilitações académicas verifica-se uma grande heterogeneidade a este nível (idem). No que diz respeito à situação profissional, o nível de desemprego é elevado, pois num universo de quarenta e nove pais, oito apresentam-se na anterior situação, sendo que existem situações de desemprego dos dois elementos do casal (idem).

Através da observação direta e contínua, podem apontar-se algumas dificuldades mais evidentes. Na formação pessoal e social salientaram-se as dificuldades ao nível da escuta do diálogo do outro, na partilha de materiais e na colaboração. Alguns elementos do grupo manifestam dificuldade, em arrumar os materiais, em cumprir regras dentro e fora da sala, em aguardar pela sua vez e ouvir os outros. Alguns ainda revelam muita dificuldade em executar trabalhos com alguma rapidez e até ao fim.

Relativamente aos interesses do grupo, é de salientar o interesse e curiosidade pela Área do Conhecimento do Mundo e pelas atividades realizadas no exterior. Esta que se encontra presente na sala de atividades numa área denominada por “Área das Ciências” mas que se encontra praticamente vazia e desinteressante para o grupo de crianças. Para além disto, apresentam grande interesse pela audição de histórias, contadas ou lidas, por teatros de fantoches e musicais, pelos jogos de mesa e construções, atividades de Expressão Plástica que evidenciem um carácter livre e espontâneo, pelo computador que se encontra inutilizável, por canções e coreografias e por brincar ao faz de conta. Grande parte do grupo aprecia o relato de experiências diárias, sendo que participam nestas por iniciativa própria. Estas conversas em grande grupo partem do interesse das crianças pelo fator novidade.

Como forma de respeitar as motivações e interesses do grupo, a Educadora altera as suas planificações de forma a promover a satisfação e aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta satisfação e motivação do grupo no processo de aprendizagem poderia tornar-se mais eficaz se o processo de planificação fosse realizado de uma forma participada entre o

Educador, as crianças, os pais assim como outros elementos da comunidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Tendo em conta este aspeto e alastrando para as interações de todos os elementos deste contexto, convém salientar a relação adulto-criança numa base de respeito, estimulação, segurança e acima de tudo a escuta da criança como um ser individual (Lopes da Silva et al.,2016). O ambiente educativo transborda uma afetividade recíproca entre as crianças e todos os profissionais, sendo claro o sentimento de felicidade, bem-estar e segurança emanado pelas crianças. Esta relação tão positiva sente-se, também, entre a maioria das crianças do grupo.

O envolvimento da família no processo educativo das crianças baseia-se em diálogos dos profissionais com os pais, a participação destes em algumas atividades como a recolha de informações e investigação de temas previamente definidos assim como a partilha de trabalhos que levam para casa. As reuniões periódicas para reflexão das atividades e desenvolvimento de cada criança constituem, ainda, outro momento de envolvimento familiar.

No que concerne às relações entre os profissionais da instituição cooperante é notório o desenvolvimento de um trabalho de colaboração, verificando-se o desenvolvimento de atividades conjuntas entre as salas do jardim-de-infância.

A relação com a comunidade verifica-se pelo desenvolvimento de projetos com entidades externas como o Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto (LIPOR), no âmbito da promoção da saúde ambiental e com a Biblioteca Municipal da Maia no âmbito da promoção da leitura.

Esta sala de atividades possui uma temperatura bastante agradável e iluminação natural graças à existência de grandes janelas numa das paredes. Este espaço, com infraestruturas de qualidade, apresenta um espaço satisfatório para o desenvolvimento de diversas atividades. O acesso da sala ao exterior realiza-se diretamente, uma vez que a sala apresenta uma porta que dá acesso direto ao recreio. Dentro da sala de atividades pode contemplar-se uma exposição dos processos de aprendizagem das crianças nas paredes,

contornando-se o tom cinzento da sala e conferindo-lhe cores agradáveis, convidativas e significativas (Hohmann & Weikart, 2011).

A organização da sala de atividades por áreas de jogo evidencia uma relação com a abordagem High Scope, pela proximidade com o quotidiano das crianças e sua delimitação no espaço (idem). Estas correspondem aos interesses das crianças, embora alguns dos materiais associados a cada área não sejam motivadores e interessantes, apesar de se adequarem à faixa etária em questão. No entanto, todos os materiais se encontram disponíveis para utilização por parte das crianças e encontram-se colocados em locais adequadas à sua idade e altura, de forma a promover a sua autonomia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Para uma análise mais detalhada das áreas integradas na sala, importa proceder à sua enumeração: área de acolhimento, área das mesas de trabalho, área dos jogos, área das construções, área da casinha, área da Biblioteca, área da informática e a área das Ciências.

A área de acolhimento, constituída por um tapete colorido, contém afixada a tabela do registo de presenças, o mapa do tempo e a tabela para registo de partilha de vivências. Nesta área, encontra-se, ainda a lista com todas as crianças do grupo sendo que a partir desta se seleciona o “Chefe do dia”, este tem a responsabilidade de cantar os Bons dias, registar o tempo meteorológico, formar “comboios” para a casa de banho ou para a cantina, tentar adequar os comportamentos do grupo e ainda distribuir a bolacha a cada um dos elementos do grupo na hora da saída. As atividades de pintura, recorte, modelagem e colagens realizam-se na área das mesas de trabalho que são constituídas por mesas, prateleiras com folhas, material de desenho e os trabalhos anteriores realizados pelas crianças. Na mesma área, encontra-se o cavalete da pintura, que pode ser utilizado livremente, contemplando boiões com diferentes cores de tinta e, perto deste, encontra-se o armário com o lavatório. Uma das mesas desta área é partilhada para a exploração da área dos jogos, uma vez que os jogos de tabuleiro necessitam deste apoio para serem realizados. Os jogos disponíveis nesta área são, essencialmente, puzzles e jogos lúdico-pedagógicos. Durante a PES observou-se a aquisição de alguns

jogos de modo a introduzir novos desafios (Lopes da Silva et al., 2016), no entanto, nem todos se adequavam à faixa etária.

Em relação à área das construções, as atividades com os seus materiais decorrem na área de acolhimento, de modo a que as crianças produzam livremente as suas construções, sem restrições de espaço (Hohmann & Weikart, 2011). Os materiais disponíveis são alguns brinquedos, materiais de encaixe, pistas de carros em madeira, legos, e peças em plástico para construção de sequências. Já a área da casinha é composta pela cozinha e pelo quarto, estando ambas as divisões equipadas com alguns materiais do quotidiano das crianças.

Na área da biblioteca, encontram-se alguns livros, sendo que alguns destes apresentam pouca qualidade literária e características pouco interessantes para o grupo, expostos num armário de prateleiras de fácil acesso, três *puffs*, um cesto de fantoches e uma pequena mesa. Dentro desta área, encontra-se a área da informática que apresenta um computador para utilização livre das crianças mas que de momento se encontra danificado e um quadro branco, também, para livre utilização.

Na área das Ciências, verifica-se a existência de um globo, de uma balança e de um Corpo Humano desmontável. A diáde verificou que esta é a área menos explorada pelas crianças, tendo sido alvo de reflexão e de transformação descrita no Capítulo III. O facto de ser um espaço com um número reduzido de recursos e pouco convidativo à sua exploração, aliado ao tratamento inadequado das crianças para com os materiais, conduziu-se a algumas alterações nesta área, partindo, sempre, dos conhecimentos, sugestões e interesses das crianças.

Além dos materiais enunciados até então, a sala encontrava-se equipada com uma mesa que possuía um computador com acesso à internet, colunas e uma impressora. Este espaço é utilizado exclusivamente pela Educadora para momentos de audição de músicas e momentos de relaxamento.

No que concerne à organização do tempo, a sua caracterização marca-se pela rotina diária e flexibilidade das atividades planificadas. A rotina inicia-se às 7h30 com abertura da instituição cooperante que acolhe as crianças que

frequentam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Por volta das 9h, a Educadora e o grupo dirigem-se para a sala de atividades, onde decorre o momento de acolhimento até por volta das 10h. Posteriormente, iniciam-se as atividades planificadas que terminam por volta das 10h30 com a higiene pessoal e o lanche. Após este, as crianças dirigem-se para a brincadeira livre no exterior. O segundo momento da manhã, das 11h às 11h45, dá continuidade à atividade iniciada ou a uma nova ação. Entre as 11h45 e as 13h30 ocorre a higiene, hora de almoço e atividade livre ao encargo das assistentes operacionais. Às 13h30, cada grupo se dirige para a sua sala e realiza-se a hora do relaxamento por parte da Educadora. Posteriormente, dá-se início às atividades planificadas sendo que às 15h30, algumas crianças do grupo regressam a casa, enquanto as restantes são encaminhadas para o local onde decorrem as AAAF.

Pode concluir-se que esta sala de atividades apresenta uma rotina pedagógica bastante evidente que permite às crianças, conhecer os diversos momentos e reconhecer o que sucede cada um destes ao longo do dia. Esta sucessão tão previsível pode permitir à criança, evidenciar e propor mudanças a este quotidiano, sendo o Educador, o responsável por refletir e acolher estas sugestões, atendendo aos interesses e necessidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De uma forma geral, a investigação caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos contextos (Fortin, 2009). No campo da investigação em educação, a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) assume-se como a metodologia preferencial nas práticas educativas, sendo que é a que mais se aproxima do contexto educativo, onde o Professor se assume como investigador em reflexão

constante (Coutinho, et al., 2009). Assim, esta constante reflexão, visa aperfeiçoar a qualidade e construção da prática educativa, assegurando as decisões tomadas no respetivo contexto, adequando-as às características do mesmo e tornando-o único.

A MIA caracteriza-se por ser uma metodologia de pesquisa em que o docente assume o papel de investigador, capaz de “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27), permitindo-lhe partir de problemas que ocorrem em contexto real para transformar a realidade e produzir conhecimento, tendo em consideração o mais importante elemento do processo educativo, a criança. Assim, esta contribui para a construção de saberes acerca da prática devido ao seu contacto constante com a realidade, permitindo uma reflexão individual e colaborativa que promove a aquisição de aprendizagens singulares e significantes (Latorre,2005). Desta forma, a MIA caracteriza-se pela capacidade de autorrefletir aquando a formação para a docência, orientando para um questionamento constante que por sua vez origina uma melhor compreensão e melhoria das práticas educativas (Alarcão,1996), contribuindo para o desenvolvimento da sua profissional idade (Alarcão & Tavares, 2000). Para além de promover o desenvolvimento do profissional em formação, esta metodologia assume-se como uma estratégia que beneficia a atenção às especificidades de cada criança. Atendendo a todos os benefícios até agora apresentados, o contributo da MIA consiste em melhorar a educação e, por consequência, transformar a sociedade (Latorre,2005).

Atendendo a estes pressupostos, a MIA, apresenta características que lhe são muito próprias e processa-se de uma forma cíclica, em que as diferentes fases apresentam uma relação entre si e se desenvolvem de forma contínua. Assim, o percurso ao longo da PES relacionou-se diretamente com as fases orientadoras desta metodologia. Refletindo acerca das suas características, esta apresenta um carácter participativo e colaborativo, na medida em que, o investigador não é um elemento externo ao contexto, faz parte dele e é em cooperação com todos os elementos pertencentes a esse mesmo contexto que

desenvolve a sua investigação (Coutinho, et al., 2009). Pode, assim, afirmar-se que esta é uma metodologia interventiva, uma vez que o investigador não se limita a elaborar teorias e a descrever a realidade, intervém nessa mesma realidade, produzindo mudanças que dão origem a novos problemas que, por sua vez, serão alvo de novas investigações, daí o seu carácter cíclico (idem.).

Para além do seu carácter colaborativo, interventivo e cíclico, a MIA caracteriza-se, ainda, pela sua natureza crítica e autoavaliativa. Crítica, na medida em que os profissionais da ação pedagógica procuram melhorar as suas práticas e atuar como agentes de mudança críticos e autocríticos, apesar das restrições existentes (Coutinho et al., 2009). Autoavaliativa, no sentido em que, prevalece uma necessidade transversal de reflexão e adaptação de forma a produzir novos conhecimentos, para atender de uma forma mais adequada aos interesses e necessidades das crianças (Arends, 2008).

A MIA, neste contexto, realça o importante papel dos profissionais de educação, considerando-os “actores e autores”, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, permitindo-lhe valorizar a sua prática educativa e reconhecendo-o como um investigador da sua própria ação, sendo, por isso, importante que este construa conhecimentos e competências para que, aliadas à constante observação e reflexão, possa, de facto, desenvolver-se a nível pessoal e profissional, alterando a sua prática e fazendo evoluir a sua área de investigação (Máximo-Esteves, 2008,p.11).

Tendo em conta o carácter cíclico da MIA, referido anteriormente, importa destacar as fases que lhe estão associadas: Observar, Planificar, Agir, Avaliar e Refletir. Este conjunto de processos dá origem a um novo ciclo que acarreta novas ações reflexivas (Arends, 2008). A cada ciclo de investigação ocorriam novos fatores e necessidades do ambiente educativo culminando no início de um novo ciclo de investigação. A observação é um processo fundamental para uma intervenção consciente e adequada à realidade (Estrela, 1994), permitindo conhecer o contexto “através do contacto direto com os fenómenos de acordo com a ordem natural que eles decorrem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Esta é um processo contínuo e transversal, que permite, não só direccionar-se apenas para a criança, mas também para todo o contexto

educativo que a envolve assim como para o seu meio familiar. Para que este processo decorra de forma natural e delimitada é necessário definirem-se estratégias de observação, criando-se diversos critérios e formas de registo adaptadas ao contexto em questão (Estrela, 1994). Ao longo da PES, a observação, demonstrou-se essencial e imprescindível uma vez que é “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 188), sendo que através desta, se tornou possível recolher informações acerca do ambiente educativo e acerca dos interesses e necessidades das crianças. As observações realizadas em díade traduziram-se em reflexões registadas nos respetivos Diários de formação, em grelhas de observação (cf. Anexo A1), registos fotográficos e ainda em reflexões críticas acerca dos pensamentos de cada elemento da díade e tríade de formação levando a uma troca constante de informações. Através de um Diário de Formação, recorreu-se a notas de contexto que permitem avaliar o desenvolvimento/aprendizagens/complexidades das crianças (Oliveira, 2004). Assim, este recurso auxiliar tornou-se uma ferramenta imprescindível assente na atitude reflexiva e investigativa, ao longo da PES. Através deste registo de experiências, é possível confrontá-las recorrentemente e até alterá-las tendo em conta as situações que vão ocorrendo (Vieira & Moreira, 2011).

Fundamentada pelas reflexões e análise das mesma, inicia-se o processo de planificação, sendo que este deverá concretizar-se numa sequência de estratégias e procedimentos que incluem as tarefas, as atividades e, conseqüentemente, a avaliação ou o término do processo (Zabalza, 1997). O processo de planificação constituiu uma das principais fases ao longo de todo o processo profissional. Para planificar, o carácter colaborativo da MIA torna-se relevante, uma vez que é necessária uma reflexão colaborativa bastante exaustiva (Zabalza, 1997). Importa salientar, nesta fase, a importância das informações recolhidas previamente de forma a adequar as planificações às crianças e aos seus interesses e necessidades, assim salienta-se que não existe “ (...) acção educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho,

2013, p. 77). Segundo Diogo (2010, p.64), uma planificação deve apresentar “coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade”, atendendo à diversidade do grupo proporcionando-lhes situações educativas verdadeiramente enriquecedoras (Cadima, et al., 1997). Ambos os modelos de planificação (cf. Anexo A2 e Anexo A3), desenvolvidas em contexto de EPE e 1.º CEB, resultaram de uma reflexão em tríade, apoiada pelas respetivas supervisoras institucionais, visando acima de tudo o respeito pela heterogeneidade do grupo de crianças, recorrendo a estratégias com objetivos específicos e procedimentos diferenciados (Roldão, 1999), traduzindo-se numa construção articulada de saberes. Esta reflexão colaborativa em tríade, permitiu ao longo da PES um ambiente saudável propício a novas aprendizagens e consequentemente à melhoria das práticas educativas do docente em formação. Assim, a elaboração das planificações ao longo da PES compreenderam uma reflexão acerca dos interesses e necessidades observadas, uma avaliação de atividades e processos anteriores e finalmente a posterior planificação.

No que respeita à ação, esta é uma etapa que se relaciona com a realização das intenções educativas previamente definidas. Importa salientar que, nesta fase, é fundamental que o profissional seja capaz de refletir na ação, lidando com situações inesperadas e espontâneas, de forma a convertê-las em aprendizagens significativas para as crianças (Alarcão,1996).Ao longo da ação, verificou-se a necessidade de alteração nas planificações realizadas previamente de forma a atender a novos interesses e necessidades e regularmente devido à gestão do tempo. Assim, pode concluir-se que uma planificação não é algo rígida e estanque uma vez que o profissional deve estar disponível para alterar os seus planos aquando o surgimento de situações imprevisíveis ao longo da sua elaboração (Tavares & Alarcão, 2005). As intervenções realizadas em contexto apresentaram uma sobrevalorização da participação da criança para que esta aprenda através das suas próprias experiências, tendo um papel ativo na construção do seu próprio saber (Sanches,2001).

A reflexão é uma etapa essencial para a MIA por ser uma tarefa que se realiza ao longo de todo o processo, tornando-se, assim, pertinente explorar as três concepções que lhe estão associadas. Segundo Schön (1987), citado por Oliveira & Serrazina (2002) podem ser distinguidos três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta ideia aponta para a necessidade de o profissional de Educação estar em constante reflexão e, se por um lado a reflexão na ação ocorre durante a prática, a reflexão sobre a ação ocorre num momento posterior à prática. Esta é a etapa propícia à reformulação do pensamento, à percepção sobre o que aconteceu durante a ação e quais os motivos, ou seja, é o momento de reconstruir mentalmente a ação e tentar interpretá-lo (Coutinho et al, 2009). Já a reflexão sobre a reflexão na ação, por ser realizada num momento mais distante da prática, permite ao docente investigador olhar de forma retrospectiva quer para a sua ação quer para a reflexão sobre a ação e perceber o que na sua prática pode ser alterado e melhorado, tendo em vista a satisfação das necessidades e interesses das crianças (idem). Ou seja, é uma reflexão orientada para o futuro, para que a partir dos problemas encontrados no presente, consiga encontrar soluções que possam orientar as futuras práticas. Refletir na e sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada quando realizada apenas por um profissional (Oliveira & Serrazina, 2002), desta forma refletiu-se sobre a ação em cooperação com outros intervenientes como o respetivo par pedagógico, orientadora cooperante e ainda com as orientadoras institucionais. Como instrumentos de reflexão anterior à ação, interesse salientar os guiões de pré-observação (cf. Anexo A4) e as narrativas, sendo que estas constituíram um instrumento de reflexão seguinte à ação. O processo de reflexão inerente à MIA processa-se de uma forma transversal a todos os outros processos sendo que existiram momentos de reflexão para a ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e uma reflexão sobre a reflexão na ação (Oliveira & Serrazina, 2002). As narrativas reflexivas após momentos de observação do processo de supervisão surgem, então, como potenciadoras de questionamentos que através da escrita transparecem uma reelaboração da sua estrutura ou até do próprio pensamento da mestrandia (Oliveira, 2012).

Nestas podem encontrar-se os pressupostos teóricos que sustentam a prática, as principais dificuldades sentidas, as trajetórias de aprendizagem definidas, os interesses e necessidades das crianças, as estratégias e recursos utilizados assim como as reacções e intervenções das crianças. Através destes instrumentos torna-se possível construir diversos saberes acerca da prática, permitindo ao profissional em formação analisar, de forma retrospectiva, as suas práticas e avaliá-las de forma melhorá-las (Amaral,2011).

O processo de avaliação assume-se como parte integrante e com vista a reformulações das práticas, assim, atendendo às categorias de avaliação existentes segundo o possuindo o DL n.º 17/2016 de 4 de abril (cf. Capítulo I), ao longo da PES, recorreu-se a uma avaliação formativa, realizada de acordo com procedimentos informais, através de observações, grelhas de avaliação semanais (cf. Anexo A5) nas próprias planificações, análise dos trabalhos realizados pelas crianças e através de interações e diálogos existentes. Assim, através de uma avaliação reflexiva e sensível ao contexto, permitiu-se uma adequação das planificações às crianças e à sua respetiva evolução (Lopes da Silva et al., 2016).

Através da adoção da investigação ação como metodologia preferencial ao longo da prática, evidencia-se, no profissional em formação, um posicionamento investigativo relativamente à prática, permitindo a construção de um saber profissional que lhe vai permitir construir a sua identidade direccionando-o para o seu desenvolvimento profissional (Alarcão & Tavares,2000). Assim, compreende-se, também, que a procura de problemáticas reais do contexto educativo e o encontro de soluções, podem desencadear processos de mudança, recriação e construção das ações educativas em ambos os níveis educativos (cf. Capítulo III) que constituem verdadeiras oportunidades para o desenvolvimento holístico da criança.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

No presente capítulo pretende-se descrever, analisar e refletir acerca das estratégias utilizadas nas ações desenvolvidas no contexto da EPE e no 1.º CEB e consecutivamente, analisar e refletir acerca dos resultados obtidos. Assim, a conjuntura da PES constitui o pilar da qualificação profissional para a docência, permitindo à mestrandia enquadrar-se em momentos de formação orientados para o desenvolvimento das competências necessariamente exigidas ao Educador de infância e ao Professor do 1.º CEB (explanas no DL 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto.).

O quadro concetual, teórico e legal evidenciado no capítulo I, sustenta a prática educativa e a construção do capítulo que se apresenta seguidamente, evidenciando-se, assim, a relação entre a teoria e a prática, uma conexão indispensável na formação docente. Este equilíbrio entre a teoria e a prática, orientou à reflexão constante ao longo de toda a prática educativa, permitindo transformar estes conhecimentos teóricos em saberes profissionais, eficientes na fundamentação e orientação das práticas/ações docentes diárias (Formosinho, 2009). Importa, ainda, referir o carácter cíclico das etapas da investigação-ação, às quais a mestrandia se aproximou no processo de intervenção-observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (cf. Capítulo II) - como outro alicerce, uma vez que através dela se produziram reflexões e orientações para uma ação de mudança, desenvolveram-se estratégias que se ajustaram ao contexto e utilizaram-se técnicas, instrumentos e metodologias que proporcionaram a análise, reflexão e ação sobre a realidade educativa em que se interveio, permitindo, conseqüentemente, melhorar as intervenções educativas de forma progressiva

As intervenções descritas neste capítulo, revelam um crescimento profissional durante a formação e a capacidade de atender aos desafios que

emergem da prática educativa. Estas intervenções pretendem demonstrar, também, a articulação transdisciplinar das diversas áreas do saber, como um processo que transforma as intervenções numa ação significativa (Morgan, 1983).

3.1.AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo refere-se à análise reflexiva das intervenções pedagógicas em contexto do 1.º CEB. Assim, partindo para a construção de planos e respetiva implementação da ação no 2º ano do 1.º CEB foi necessário atender aos conteúdos curriculares definidos para o ano escolar em questão (cf. Capítulo I e II), às necessidades e interesses das crianças assim como às orientações e sugestões da orientadora cooperante. Partindo destes pressupostos, criaram-se intervenções que motivaram as crianças para aprendizagens, tornando-as mais significativas para as mesmas (Flores, Escola & Peres, 2011b) (cf. Capítulo I). Assim, mobilizaram-se componentes curriculares, competências e valores indispensáveis para o desenvolvimento holístico da criança, proporcionando-lhes situações de aprendizagem através de recursos diversificados, entre eles a tecnologia digital.

Partindo das fases que constituem o processo cíclico da MIA, a observação evidenciou-se constante ao longo de todo a PES uma vez que permitiu “ a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados” (Estrela, 1994). Seguidamente às variáveis ou dados recolhidos através da observação, iniciou-se o processo de planificação. Este consistiu na transformação de uma ideia num curso de ação sendo que se concretizou numa sequência de estratégias e procedimentos que incluíram as atividades e consequentemente a avaliação desse processo (Zabalza, 1997; Coutinho et al.,

2009). A planificação da ação educativa focou-se, então, em dois princípios primordiais, a intencionalidade educativa e a adequação ao contexto.

Adequando as estratégias de forma a atender às necessidades da turma assumiu-se como uma abordagem baseada numa perspetiva transdisciplinar que exigiu uma reflexão constante por parte do par pedagógico de forma a valorizar uma relação de dependência entre as mais diversas áreas, colocando fim à fragmentação de conhecimentos, valorizando um conhecimento global (cf. Capítulo I). Segundo Sommerman (2012), a transdisciplinaridade resultou, então, de uma articulação de saberes e conhecimentos, sendo que quando se refere a conhecimentos, a transdisciplinaridade abarcou, também, conhecimentos não curriculares (Nogueira,2017),ou seja, a transdisciplinaridade considerou todo o tipo de saberes construídos pela criança, ultrapassando as fronteiras impostas pelo conhecimento “controlado” pela escola. Aliada à articulação das áreas curriculares e não curriculares (cf. Capítulo I), outra estratégia utilizada pela díade foi, também, a realização de trabalhos colaborativos, de forma a promover uma aprendizagem colaborativa associada a um ambiente construtivista de aprendizagem (cf. Capítulo I).

A área curricular de Estudo do Meio ofereceu um conjunto de conteúdos que permitiram à díade articular conteúdos e aprendizagens das restantes áreas (Roldão,1995). Desta forma, será alvo de reflexão a sequência didática “A dentição” (cf. Apêndice B1) em que se encontram articuladas as diferentes áreas curriculares, tais como Estudo do Meio, Português, Matemática, TIC e Educação para a Cidadania, comprovando-se as várias potencialidades do desenvolvimento de um tema integrado com sentido e significado, para o processo de ensino - aprendizagem. Nesta linha de pensamento, para o desenrolar da atividade, utilizaram-se diversos recursos nunca antes utilizados, nomeadamente jogos de escuta ativa, a visualização de um vídeo direcionado para a turma, a utilização de uma aplicação interativa online (*bubbl*) para a construção de um mapa de conceitos, a utilização do *Tablet*, a construção de gráficos interativos e online (*Kidszone*) e ainda a construção de um panfleto com informações apreendidas(*canva*),como forma de consolidação e de construção de conhecimento após debate argumentativo. A

utilização destes recursos despoletou o interesse do grupo e ajudou na concentração das crianças uma vez que constituíam um fator novidade para o grupo e prolongou no tempo os conhecimentos adquiridos/construídos Estes recursos, sendo inovadores na sala de aula, nomeadamente para a turma, promoveram emoções importantes no processo de aprendizagem, pois o cérebro está constantemente à procura de estímulos e de saber se o estímulo recebido é diferente do habitual e se constitui uma novidade concentrando-se nela (Flores, Ramos e Escola, 2015)

Importa salientar que anteriormente a esta intervenção, a díade propôs ao grupo que lançassem uma série de questões ou dúvidas a um dentista, caso estivessem em contacto com este profissional, de forma a partir dos conhecimentos prévios das crianças. Através destas questões, o par pedagógico fundamentou e produziu esta sequência didática.

Numa primeira atividade, a motivação, as crianças escutaram uma sequência de sons que remetiam à atividade de um dentista, sendo que o principal objetivo desta era a turma associar e refletir acerca destes sons identificando-os com a atividade correspondente. Este momento inicial teve como objetivo envolver as crianças na atividade que ia ser desenvolvida, estimulando o seu interesse e curiosidade. Posteriormente, recordaram as questões que lançaram ao dentista e discutiram alguns pontos foco para a visualização do vídeo que se seguia. Assim, debateram-se questões como: Quais os cuidados a ter para uma higiene oral saudável? O que devemos evitar fazer? O que é uma cárie e como ela aparece? Colocadas estas questões orientadoras, surge o momento de visualizarem o vídeo (cf. Apêndice B2) e poderem confrontar as suas ideias com as várias informações cedidas pelo dentista. Assim, para além da informação que continham acerca do tema, importou questionar sobre o que aprenderam de novo de forma a poderem organizar toda a informação retirada. De forma a facilitar esta organização, procedeu-se à construção de um mapa de conceitos digital, utilizando uma ferramenta interativa (*Bubbl*). Foi, assim, elaborado no único computador presente nesta sala de aula, no entanto, todas as crianças puderam participar nesta construção, sendo que à vez puderam dirigir-se ao computador para

registarem as suas ideias, enquanto, no lugar, todos os outros registavam estas informações no suporte de papel. A construção de mapas conceituais promoveu a apresentação da temática de uma forma diferenciada, progressiva e integrada. Através desta estratégia pedagógica, a docente em formação pôde verificar como a criança organiza, estrutura, integra e relaciona conceitos, procurando obter evidências de uma aprendizagem significativa (Novak & Gowin, 1995) (cf. Capítulo I).

Aquando a terceira atividade denominada por “ Quantas vezes lavamos os dentes?”, a díade pretendia apurar quantas vezes por dia lavavam os dentes. Assim, através da questão orientadora “Quantas vezes lavam os dentes?”, as crianças foram, oralmente, evidenciando as suas respostas. Assim, a turma foi questionada sobre a melhor forma para organizar todas estas respostas, de forma a poder-se verificar rapidamente a informação de todas as crianças. A díade propôs, então, um levantamento de dados através de um *Tablet*, evidentemente a proposta foi aceite instantaneamente uma vez que constituía um recurso nunca antes utilizado pelas crianças na sala de aula, podendo verificar-se as seguintes observações por parte das crianças “ Também podemos trazer os nossos *Tablets*?”, “Podemos usar mais vezes aqui na sala?” e “Quando vamos usar outra vez?”. Através de uma página de *Word* com diversas opções de resposta, uma a uma, as crianças puderam manusear o *Tablet* seleccionando a sua escolha (cf. Apêndice B3). Este recurso surgiu, então, como complementar para a aprendizagem da criança. Através de novas tecnologias e metodologias como o *Tablet* proporcionou-se, às crianças, melhores aprendizagens, ao mesmo tempo tornou-se este processo mais interativo e dinâmico facultando aos alunos uma ferramenta que os torna mais competentes, por outro lado, esta tecnologia, incitou a interação professor/criança de uma forma qualitativa (DGE, s.d).

Depois de toda a turma ter registado a sua resposta, lançou-se novamente a questão: “E agora? Já conseguimos verificar a resposta de todos, rapidamente?”, não, é a resposta geral, estando a díade em busca de uma solução que lhes parecesse viável e fosse do seu conhecimento. A resposta foi peremptória e muito rápida para surpresa da mestrande: “Podemos fazer um

Gráfico” (F). Apesar de até aquele momento não terem abordado este tipo de organização de dados, a Professora cooperante ao lecionar o diagrama de *Venn* e *Carrol* fez referência aos gráficos, por esta razão a resposta foi tão certa e convicta. Por decisão da maioria, foi construído um gráfico circular (cf. Apêndice B4) numa aplicação interativa (*Kidszone*), fácil e intuitiva, que facilitou a participação ativa das crianças, sendo que todos tiveram a oportunidade de registar informações nesta aplicação através do computador disponível na sala. Construído o gráfico circular, importava compreender as percepções que a criança tinha acerca daquelas informações. Desta forma, lançaram-se algumas questões orientadoras como “ Por que construímos este gráfico? Quantos meninos da turma lavam os dentes? Quantos lavam apenas uma vez? E duas? E três? E mais de três? “A que conclusão chegamos relativamente às lavagens dos dentes?” uma vez que era importante perceber os efeitos desta ação que visava promover intencionalmente a aprendizagem (Roldão,2009). A Organização e Tratamento de Dados (OTD) explanada pelo Programa de Matemática do Ensino Básico visa a valorização dos “ (...) diversos processos que permitem repertoriar e interpretar informação recolhida em contextos variados (...) ” (Bivar et al.,2013, p.6).

Dáí, a importância de explorar, desde cedo, a OTD nas salas de aula tentando utilizar, como neste caso, vivências das crianças e situações do contexto em que se inserem (Ben-Zvi & Garfield, 2007). Quanto à esquematização e análise dos dados, estas assumiram um papel preponderante no desenvolvimento de outras competências matemáticas, por exemplo, a comunicação matemática, pois as crianças apresentaram as suas conclusões de forma esclarecedora, utilizando correctamente a linguagem matemática (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Segundo Ausubel (1978), de forma a construir aprendizagens significativas e não rotineiras deve iniciar-se um conjunto de ações tendo em conta onde o aluno está, por esta razão, num momento seguinte, as crianças voltaram a analisar as informações que registaram no seu mapa de conceitos de forma a verificarem e seleccionarem as que pretendiam divulgar quer para as outras

turmas da comunidade escolar quer para o dentista. Assim, procederam à construção de um panfleto numa aplicação interativa e apelativa (*Canva*) onde inseriram as informações por eles seleccionadas, o gráfico realizado anteriormente assim como as principais conclusões retiradas acerca deste processo (cf. Apêndice B5). A construção deste folheto acarretou uma dupla intencionalidade, por um lado a consolidação e construção de saberes e por outro lado a sua divulgação à comunidade escolar.

Nesta linha de pensamento importa salientar outra atividade desenvolvida com base numa metodologia de trabalho através de uma *Webquest* (cf. Apêndice B6). Esta que se assumiu como um recurso extremamente motivador para o grupo uma vez que as tarefas foram realizadas em ambiente digital. Assim, a díade produziu uma *Webquest* que articulasse as diversas áreas de conteúdo aliadas ao desenvolvimento da literacia digital. Esta articulação de saberes fomentou o desenvolvimento de competências essenciais como por exemplo falar em público, trabalhar em equipa, raciocinar, tomar decisões, argumentar e apresentar os conhecimentos construídos, enriquecendo-se, deste modo, o currículo (Roldão, 1999; Oliveira-Martins, 2017). A *Webquest* apresentou-se, então, como uma metodologia de apoio ao ensino, uma vez que não privilegiou a aquisição de conhecimento através da memorização, mas sim através de um processo gradual em que se estimularam as capacidades de análise, de síntese e de pesquisa da criança (Castro & Tavares, 2005).

Para a construção desta metodologia, para além de recorrer aos interesses das crianças foi necessário reconhecer e adequar as atividades à heterogeneidade de aprendizagem evidenciada pela turma com o objetivo de ir ao encontro das suas expectativas e necessidades de forma mais eficaz. Para que a *Webquest* se adaptasse a todas as crianças, optou-se por uma linguagem simples e acessível sendo que as indicações eram bastante claras para o grupo de crianças. Foram utilizadas imagens, informações, sites e aplicações que pareciam oferecer ao aluno um meio “ (...) apelativo, de grande valor e produtivo (...)” para a turma em geral (Castro & Tavares, p. 3). Em consequência, a tarefa assumiu um carácter autêntico, rico e significativo, tornando-se algo desafiante e impulsionador de aprendizagens quer

individualmente, quer em grupo (Dodge,1997). Este recurso digital apresentava cinco fases/componentes: Introdução, Tarefas, Processo, Avaliação e Conclusão.

Numa primeira abordagem, considerou-se natural que as crianças apresentassem dúvidas constantemente e manifestassem incertezas quanto ao facto de serem capazes de realizar as tarefas (“Não sei fazer sozinho” (M), “Podes vir aqui ajudar-nos?” (H)). No entanto, e à medida que as crianças iam realizando as diferentes etapas, estas reações tenderam a desaparecer dando lugar ao entusiasmo e confiança assim como iam revelando uma postura mais aberta e predisposta à escuta do outro e partilha tanto de conhecimentos, como de recursos. Em alguns momentos, sentiu-se que a gestão da turma não estaria a ser eficaz, o aumento do nível de barulho e uma maior intervenção das crianças que procuravam participar na tomada de decisão foram alguns dos fatores que puderam contribuir para este pensamento. No entanto, foi necessário ter em conta os indicadores relativos a aprendizagens realizadas pela turma “Está mal! Em Lisboa é que há pastéis de Belém” (Mf). Neste caso, as intervenções da mestrandia foram muito mais reduzidas comparativamente às dos alunos. Assim, a mudança de papéis, foi uma marca do ensino do pensamento crítico, sendo que o ensino foi um processo de construção por parte dos alunos (cf. Capítulo I). Desta forma, a aquisição de informação deu lugar ao uso dos conhecimentos e ao uso de pensamento (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Assumindo uma visão socioconstrutivistas (cf. Capítulo I), dividiu-se a turma em grupos de 5/6 alunos, sendo que a cada um destes foi atribuído um computador portátil, promovendo um trabalho colaborativo (cf. Apêndice B7) (cf. Capítulo I) contribuindo para uma interdependência positiva entre os pares, um sentido de responsabilidade comum que cada um tem de conhecer e para o qual tem que contribuir, estimular a comunicação, a confiança, a liderança, a tomada de decisões, a resolução de conflitos e acima de tudo fomentar valores e regras de cidadania (Delors,1998; Perrenoud,2002; Oliveira-Martins,2017).Atendendo aos diferentes ritmos de trabalho evidenciados nesta turma, os grupos foram formados de uma forma

equilibrada, tendo em conta as capacidades de cada criança e contribuindo para um clima de aprendizagem e interajuda. Compreendeu-se que a aprendizagem em grupos heterogêneos seria benéfica para todas as crianças sendo que os que evidenciam menos capacidades aprendiam ao lado daqueles que têm maiores capacidades, por sua vez, estes desempenharam um papel de “tutor” junto dos pares menos capazes (Arends, 2008).

A *Webquest* produzida, intitulada por “Vamos conhecer Portugal” apresentava duas variantes ao longo de todo o seu processo. Se por um lado objetivava a construção de um conhecimento acerca de costumes, gastronomia e história de determinado distrito do seu país, por outro lado visava a utilização desses mesmos conhecimentos relacionando-os com diversos conteúdos matemáticos aliados à construção da percepção de poupar e das regras para uma boa educação e gestão financeira. Como já referido anteriormente, as atividades explanadas neste capítulo apresentam uma constante articulação entre as mais diversas áreas de conteúdo, neste caso encontrava-se a área do Português, Matemática e Estudo do Meio sendo que as TIC eram a área transversal a todas as outras. Assim, depois de lerem a introdução e de compreenderem as suas tarefas, os grupos acederam aos recursos disponíveis no processo. Deste modo, também se contemplava a segurança das crianças, pelo facto de se limitar o trabalho em *sites* previamente selecionados, seguros e com a informação necessária para a tarefa. Posteriormente, começam a realizar, progressivamente, as tarefas propostas na *Webquest* sendo que no total existiam quatro atividades.

No que diz respeito à primeira atividade, esta pretendia, que através de um *Qrcode* presente em cada mesa, as crianças o descodificassem e consequentemente descobrissem a cidade que iriam “visitar”, através de um dispositivo móvel (cf. Apêndice B8). Seguidamente acederam ao *Qrcode* presente na atividade que continha a pergunta “O que é um *Qrcode*?”. Mediante orientação da díade e partilha de ideias com o grupo e com a turma procederam à elaboração de uma resposta que registaram no respetivo caderno diário (cf. Apêndice B9). A segunda atividade constituiu essencialmente uma atividade de pesquisa, onde se encontravam apresentados

os *sites* que deveriam utilizar para dar resposta às questões que se encontravam no *Storyjumper* (cf. Apêndice B10). Por outro lado, e de forma a facilitar a envolvimento da criança, colocou-se no mail da turma, mais especificamente, no *Google drive* um documento que fornecia as respostas a todas as questões caso os grupos não conseguissem encontrar toda a informação necessária. No *Google drive*, as crianças encontraram um documento com o nome da sua cidade e clicavam sobre ele para aceder a toda a informação. Terminada a elaboração do *Storyjumper*, todos os elementos do grupo prepararam uma apresentação oral acerca da sua cidade (cf. Apêndice B11) de forma a partilharem com a turma o *Storyjumper* construído pelo grupo e conseqüentemente a turma poder revelar/partilhar ideia sobre essa cidade caso já a conhecessem “Eu já fui a Aveiro com os meus pais andar de “barco” (H). Este tipo de exposição perante si e perante o outro propiciaram à criança uma oportunidade de apresentarem as suas descobertas aos restantes grupos, por outro lado, estas, desenvolveram uma capacidade de expor de uma forma fluente e desinibida os conhecimentos e conceções que foram construídas ao longo das tarefas (Guedes & Rego, 2012).

A terceira e a quarta atividade apresentavam uma transdisciplinaridade entre a área da Matemática, a área do Estudo do Meio e ao mesmo tempo aliada à área da Matemática, a percepção sobre poupar e como o deviam fazer. A quarta atividade continha, através de um Qrcode disponibilizado no mail de turma, um desafio que os instigava a ajudar uma família de um determinado distrito a poupar nas suas compras, definido para as mesmas um *plafom* que não poderiam ultrapassar (cf. Apêndice B12). Desta forma tiveram acesso a uma lista de compras efetuadas pela família e deveriam contabilizar o dinheiro gasto pelas mesmas. Esta lista foi desvendada pelas crianças uma vez que se encontrava disponibilizada em Qrcode, assim à medida que obtinham os produtos comprados registavam-no numa folha auxiliar disponibilizada anteriormente (cf. Apêndice B13). Depois de registarem todos os produtos, encaminharam-se ao *Google drive* e encontraram a “Tabela de preços “onde puderam consultar os seus produtos assim como o preço correspondente, registando-o novamente na folha auxiliar. Tendo acesso a todas estas

informações já poderiam calcular o valor total gasto pela família assim como o valor que lhes restou. Terminados os seus cálculos puderam verificá-los na calculadora online.

Depois de todos os grupos acederem a esta informação, partilharam os seus resultados numa “Folha de conclusões” disponibilizada no *Google drive* sendo que esta folha foi projetada para a turma através do computador disponível na sala de aula. Neste momento, todas as crianças puderam verificar os gastos e o que ainda restou aos diferentes grupos, fazendo deste, um momento de partilha e debate em que se discutia o grupo que gastou mais, o que gastou menos, ao que sobrou menos e ao que sobrou mais (“O meu grupo foi o que gastou menos” (MR), “R, quanto sobrou ao teu grupo? (JG)). Assim, partindo destas intervenções, os grupos foram desafiados a ordenar os valores gastos pelas famílias, por ordem crescente e decrescente, podendo verificar estes resultados através dos Qrcode disponibilizados na *Webquest*. Terminada esta tarefa, as crianças exploraram, então, uma aplicação interativa que estimulava a criança a aprender a gerir o seu próprio dinheiro (*Guito*) (cf. Apêndice B14), registando todas as operações necessárias na folha “As operações do Guito”(cf. Apêndice B15), sendo que este recurso físico foi colocado depois no caderno diário para uma consulta posterior. Por fim, e como esta *Webquest* envolvia Qrcodes em grande parte das atividades, foi altura de os grupos explorarem este conceito, sendo que através destes deveriam criar uma frase conclusiva acerca do que aprenderam ao longo da atividade (“servem para vermos mensagens”(G), “não é só mensagens, podemos ver outras coisas(Af), “se tivermos um telemóvel ou *Tablet* conseguimos ver o que quer dizer”(L)). Como forma de auto e hétero-avaliação acederam ao *Classdojo*, selecionaram o grupo com o nome da cidade que lhes correspondia e atribuíram a sua pontuação (cf. Apêndice B16). A Auto e Heteroavaliação assumiu-se como um elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Assim, nesta atividade e ao longo da PES, a diáde explicitou ao grupo os critérios de avaliação e negociou-os com as crianças uma vez que é conveniente que os alunos estejam cientes dos parâmetros de avaliação desde o início de cada programa ou

atividade e igualmente importante é o *feedback* dado depois de cada atividade (Black & Wiliam, 1998).

É da salientar, que ao longo desta sequência didática, existiu uma preocupação constante na utilização do registo, na medida em que o suporte papel foi essencial na aula e é o recurso mais utilizado no dia-a-dia das crianças. Este tipo de recurso permitiu que as crianças refletissem acerca das aprendizagens construídas, esclarecessem hesitações surgiram posteriormente e ao mesmo tempo pudessem conciliar estes conhecimentos com os seus conhecimentos prévios (Smole & Diniz, 2007). No entanto, o facto de se encontrarem demasiado entusiasmados e com grande vontade de utilizar o computador, nem sempre foi fácil motivar o grupo para a utilização do suporte físico.

Refletindo acerca da aplicação desta metodologia, importa refletir sobre o ambiente de aprendizagem criado através desta. O facto de esta metodologia decorrer num ambiente completamente diferente do que é habitual levou a que as crianças se interessassem imediatamente pelo que estavam a realizar. Assim, e tendo em conta o ambiente criado, realizaram-se experiências didáticas que proporcionaram por um lado o desenvolvimento de conteúdos de uma forma integrada e por outro lado, de forma consequente, aprendizagens significativas para as crianças (Ausubel, 2003) (cf. Capítulo I).

No que concerne ao funcionamento dos grupos, foi notório o empenho e entusiasmo das crianças, uma vez que procuraram constantemente seguir as indicações sugeridas em cada tarefa, cooperando de forma a auxiliarem-se uns aos outros, com o objetivo de completarem as tarefas de forma eficaz. Foi sentida uma imensa responsabilidade individual e ao contrário do que era expectável, a partilha de opinião, recursos e funções foi notável ao longo da atividade. Este trabalho colaborativo e cooperativo surtiu efeitos nas crianças que refletiram acerca da mesma como mais proveitosa do que o tradicional trabalho individual: “Eu gosto mais!”; “É fixe!”; “Aprendi coisas sobre as cidades!”; “ Já sei entrar no mail e até posso enviar mensagens!”; “ Já sei que com o telemóvel posso descobrir o Qrcode das coisas”; “ Podemos usar o Guito em casa?”. A opinião do grupo adquiriu grande importância para a díade,

sendo que se tornou imprescindível adquirir uma apreciação geral desta metodologia. Assim, à questão “Gostaste de Trabalhar na *Webquest*?”, pôde concluir-se que num total de 26 alunos, 25 disseram que gostaram de trabalhar na *Webquest* e apenas um respondeu negativamente (cf. Apêndice B17). As principais respostas que justificaram esta maioria foram: “Assim podemos trabalhar em grupo e ajudar os outros”; “Eu gosto porque nunca tínhamos trabalhado assim”; “Assim somos uma equipa”; “Sim, porque aprendi coisas”; “ Na internet aprendem-se coisas”; Sim, porque gosto de ter uma equipa”.

As práticas aqui explanadas e refletidas demonstram, efectivamente, a mudança de um modelo centrado no professor, baseado num modelo transmissivo, para um modelo centrado no aluno, baseado num modelo sustentado por metodologias e tecnologias interativas e colaborativas (Flores, Ramos, & Escola, 2015).

O último ponto a refletir acerca da PES, neste nível de Educação, refere-se ao projeto de intervenção, desenvolvido em díade ao longo das intervenções realizadas em contexto, inserido numa metodologia de Gamificação onde se utilizaram elementos de jogos como fator motivacional. Partindo de pesquisas bibliográficas e tendo em conta as observações do contexto, é necessário salientar a importância da relação entre a teoria e a prática na formação e profissão docente. Refletir acerca do contexto, da turma, das suas estratégias e ações foram aspetos importantes uma vez que trabalhar num projeto envolveu as mestrandas com a pesquisa, podendo dizer-se que a díade foi uma constante investigadora. Esta investigação por parte da díade caracterizou-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantaram neste contexto (Fortin, 2009).

Através de uma observação e reflexão constante acerca das práticas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo, partiu-se para a identificação do problema. Esta turma em particular apresentava um nível de energia bastante elevado e com uma vontade imensa em participar nas atividades, causando por vezes algumas situações desviantes

e comportamentos menos adequados, no entanto coube à díade e à orientadora cooperante rentabilizar a energia existente. Assim, partiu-se para uma investigação acerca de uma metodologia e o que esta poderia acarretar para a turma em questão. Desta forma, utilizou-se a *Classdojo* como ferramenta experiencial na rotina diária desta turma, sendo que esta se veio a tornar imprescindível ao longo da PES como reguladora de comportamentos e como estratégia de recompensa pelo trabalho autónomo ou cooperativo. Para além disso, esta contribuiu para o rendimento escolar das crianças através da criatividade da sua utilização e consequentemente para uma melhoria do ensino-aprendizagem. Através de uma pontuação diária (cf. Apêndice B18), a turma esforçou-se por controlar os comportamentos menos corretos e ao mesmo tempo verificou-se um maior interesse nas atividades por parte das crianças. No final de cada dia, a criança com maior pontuação ganhava o título de “*Xerife*” sendo que no dia seguinte tinha a oportunidade de ter consigo uma estrela associada a este título (cf. Apêndice 19). Não só a aplicação *Classdojo*, como muitas outras aplicações e jogos utilizados ao longo deste percurso constituíram uma linguagem familiar que facilmente foram compreendidas por estas crianças e que, portanto, facilitaram a aprendizagem e validaram claramente estratégias pedagógicas associadas à *Gamificação*. Convém salientar que estas se assumiram como estratégias pedagógicas para as crianças na medida em que permitiram, através das regras de jogo, incentivar o aluno a aprender e querer melhorar constantemente, visando a recompensa do desafio que a Gamificação propõe (Lorenzoni, 2016).

Com o objetivo de justificar as suas opções metodológicas, evidenciando a valorização da utilização desta metodologia em contexto sala de aula ao longo da PES, a díade realizou uma entrevista ao Doutor Mário Cruz, especializado na área da *Gamificação*. Segundo este, “a *Gamificação* é uma pedagogia ligada ao enfoque comunicativo experiencial que oferece uma mudança de práticas em que o aluno está mais ativo na sala de aula”. O termo *Gamificação* está, muitas vezes associado ao conceito do jogo, no entanto deve salientar-se que o jogo implica um conjunto de regras em que existe a possibilidade de perder, já a *Gamificação* esteve unicamente direcionada para a aprendizagem

(Foncubierta & Rodriguez, 2015) associada a uma prossecução de tarefas, que podiam ser recompensadas com pontos, nas quais perder era uma opção mas o principal objetivo era a motivação das crianças (Lamas & Lamas, 2011). Assim, importa salientar que o objetivo desta metodologia não foi ensinar jogos mas sim utilizar alguns dos seus elementos para promover a motivação e envolvimento dos alunos nas tarefas propostas (Star, 2015).

Os elementos do jogo utilizados ao longo da PES como o sistema de pontuação, o “*feedback*”, as medalhas, o “*Xerife* do dia”, os limites de tempo etc, fizeram parte da motivação que depende de fatores externos, sendo que tiveram como principal objetivo a atribuição de pontos.

Neste contexto em específico, os manuais eram a base pedagógica utilizada pelo orientador cooperante. No entanto, pode salientar-se que a *Gamificação* pôde ser integrada neste ensino mais tradicional uma vez que “todas as tarefas são “Gamificáveis” desde que exista uma abertura e predisposição para tal”. Podemos estar perante um fenómeno de *Gamificação* com ou sem tecnologia (Foncubierta & Rodriguez, 2015), desta forma pode verificar-se que até através de um papel se podem criar atividades gamificadas. Como já referido a aplicação *Classdojo* constituiu a principal ferramenta gamificada como forma de regulação de comportamentos e estímulo de desempenho, permitindo uma “gestão ecossitémica da sala de aula”, assim, tirar pontos fez parte do jogo e portanto achou-se pertinente fazê-lo ao longo das intervenções, não valorizando apenas as interferências positivas. A utilização desta ferramenta, de forma recorrente, contribuiu para a “formação pessoal e social da criança uma vez que a fez tomar consciência da sua auto-avaliação, da sua avaliação com conhecimento dos pares, sabendo lidar com a avaliação e a metodologia da *Gamificação* associada a competências colaborativas e competitivas”.

Esta plataforma permitiu à díade, ao longo da PES, atribuir e retirar pontos individuais ou em grupo, em momentos de colaboração ou autónomos, enviar mensagens motivadoras (cf. Apêndice B20) à turma e partilhar trabalhos realizados pelo grupo. Como forma de compreender a importância e os efeitos deste projeto no percurso da turma, assim como a apreciação global desta ferramenta, a díade procedeu à realização de um questionário (cf. Apêndice

B21) que pretendia dar resposta à seguinte questão “Gostaste de usar a aplicação *Classdojo?* ”. A maioria dos alunos respondeu positivamente à mesma questão (cf. Apêndice B22) dizendo que “ Eu gosto de ter pontos”; “ Sim, porque posso ser Sheriff”; “Eu gosto de ser Sheriff”; “Se me portar bem ganho muitos pontos”; “ Se eu ajudar outros meninos também ganho pontos”.

Um projeto de intervenção, como referido anteriormente, propõe uma série de efeitos para um grupo de crianças, no entanto, este adquire relevância para todos os atores desta PES. Assim, convém salientar os efeitos deste para a criança, para a mestranda e para a orientadora cooperante através de uma reflexão completa. No que diz respeito às crianças observou-se um entusiasmo constante na realização das tarefas propostas, demonstraram compreender o funcionamento da atribuição de pontos e esforçaram-se pela sua aquisição, adquiriram competências básicas para o trabalho colaborativo sendo que ao mesmo tempo se notou um esforço coletivo para trabalhar autonomamente, sem o sistemático auxílio do docente. Já a orientadora cooperante reconheceu as potencialidades desta ferramenta assim como os efeitos sentidos no grupo, admitindo o seu interesse pela sua continuidade (cf. Apêndice B23). Para a mestranda, este projeto de intervenção favoreceu a aquisição de novas competências para um professor do 1.º CEB, promoveu o conhecimento e compreensão de diversos recursos e ao mesmo tempo comprovou o reconhecimento das vantagens do trabalho colaborativo.

No que diz respeito às interações, entre a tríade e a Professora cooperante é de salientar o espírito de equipa e a disponibilidade constante por parte da mesma. Esta, ao longo de todo este percurso, demonstrou uma abertura a novas estratégias e metodologias, contribuindo para um crescimento em tríade fundamentado numa aprendizagem cooperativa (Alarcão & Canha, 2013).

3.2.AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo contempla as reflexões das intervenções desenvolvidas ao longo da PES na EPE assim como os efeitos das mesmas, nas crianças a que se destinavam. A principal intencionalidade destas ações visou o desenvolvimento da criança de uma forma integral, articulando as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem com “ (...) as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais (...) de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016,p.11). Aliada a estas áreas, importa salientar a importância da vertente lúdica associada ao brincar, sendo que esta “ (...) é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender” (idem, p.12).

As planificações destas ações partiram de um processo de observação e reflexão e pretendiam dar resposta ao que a criança necessitava e desejava articulando-se com as restantes áreas. Assim, a díade em formação promoveu ações na perspetiva da metodologia de projeto onde estas desenvolveram projetos direcionados para uma exploração livre, acreditando que esta é uma forma de promover propostas de qualidade para a Educação de Infância(cf.Capítulo I). Assim, cada projeto partiu de uma ideia a ser desenvolvida sendo que cada criança consegue “negociar” e chegar a um consenso, movendo-se atrás do seu próprio desenvolvimento (Vasconcelos et al, 2011). Desta forma, as crianças deste grupo apresentavam um interesse comum relacionado com a área das Ciências e do Conhecimento do Mundo e ao mesmo tempo um interesse pela música, pela dança e pelas Artes Visuais que foram desenvolvidas de uma forma articulada. Nesta sala de atividades, a observação e a exploração do meio foram os veiculadores de aprendizagens uma vez que proporcionaram às crianças, experiências concretas onde cada uma compreende e assume a responsabilidade com o lugar em que vive (Siraj-Blatchford & Vasconcelos, 2004).

Partindo de um momento de partilha e diálogo onde cada criança evidenciou o que de mais importante fez no seu fim de semana, surge a descrição de um filme visualizado por uma criança, a “Vaiana”. Neste momento as crianças evidenciaram os pormenores retratados no filme assim como a sua envolvência: uma ilha. “Nesta ilha existiam muitas flores” (D), “o mar era clarinho”(MI), “Lá comiam frutos das árvores e legumes” (I), perante este espaço de partilha surgiu a vontade de ter uma “sementeira” na sala de atividades. No entanto, este vocábulo não era do conhecimento geral do grupo, originando uma troca de ideias onde surgiram conceções como “É um lugar onde podemos guardar as sementes” (R) e “É onde podemos semear os legumes e também flores”(D), sendo que esta última criança demonstrou conhecimento acerca deste tópico de interesse. Atendendo ao facto de que o Educador deve reconhecer a criança como “(...) principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo”,(Lopes da Silva et al, 2016, p.10) os momentos de diálogo e partilha assumiram-se como edificadores de novos conhecimentos ou como consolidadores destes mesmos conhecimentos. Assim, respeitando o interesse geral do grupo, partiu-se para o plano da construção de uma “teia de ideias” onde as crianças dão resposta a questões como “Como podemos construir uma sementeira?”, “O que vamos fazer com ela?”, “O que poderemos usar nesta sementeira?”. Este tipo de mapa concetual assumiu-se como uma técnica para as crianças aprenderem de forma significativa e constituiu uma estratégia pedagógica de grande relevância para a construção de novos conceitos, ajudando as crianças a integrar e relacionar as informações atribuindo-lhes, assim, um significado (Ausubel,1978).

Posteriormente a este levantamento de ideias, surge um momento de pesquisa na internet, no computador disponível na sala. Neste, as crianças procuraram imagens de algumas sementeiras de forma poderem criar uma imagem acerca das possibilidades existentes assim como das suas dimensões e por consequência conseguissem pesquisar imagens de flores/frutos ou legumes que achassem adequados para uma sementeira dentro da sala de atividades, procedendo a uma seleção. Este trabalho, realizado em pequenos

grupos, originou um momento de discussão e experimentação em torno desta temática (Lino, 2013), “Podíamos plantar uma árvore de fruto, porque assim dava para todos” (D), “Mas as sementeiras são pequenas para as árvores” (TM), “Temos que semear coisas mais pequenas” (FD), “Vês estas sementeiras aqui na imagem? Agora vê a árvore! Não cabe, pois não?” (S), verificando-se que o conhecimento se constrói com base nas interações e relações entre as crianças e os adultos e onde “O diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação”, próprias de uma “pedagogia das relações” (Lino, 2013, p.118) (cf. Capítulo I). Assim, este momento de pesquisa e partilha tornou possível o confronto de diferentes perspetivas e pontos de vista, conduzindo ao conflito cognitivo e aos processos de negociação, promovendo uma aprendizagem individual num contexto de investigação e experimentação em grupo (Lino, 2013). Baseada nesta busca, foram levadas para a sala diversas imagens de sementeiras de forma a que o grupo, através de uma votação, pudesse escolher a peça com que mais se identificava e ao mesmo tempo a que lhe parecia mais adequada para a sala uma vez que a criança deve ser “(...) consultada e ouvida(...), dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo(...)” (Lopes da Silva et al, 2016, p.10). Realizada a votação, passou-se para o momento de contagem de elementos que em maioria selecionariam a escolha do grupo (cf. Apêndice C1). Esta atividade de contagem assumiu-se como fundamental para o desenvolvimento do sentido do número. Neste caso em particular, ao efetuarem a contagem, as crianças, recorreram à correspondência um a um, associando a cada objeto que contam um número (Barros & Palhares, 1997). É de salientar, também, a capacidade demonstrada pelas crianças na comparação numérica e interiorização da ordem de grandeza dos números onde expressões como “mais do que” e “menos do que” se tornaram fundamentais para evidenciar estes conceitos (Castro & Rodrigues, 2008).

O momento seguinte prendeu-se com a seleção dos materiais a utilizar na construção. Neste momento, o grupo pôde observar a imagem da sementeira mais votada e evidenciar os elementos presentes assim como

outros materiais que lhes parecessem pertinentes para a sua construção. Assim, em conjunto com o grupo de crianças, a díade construiu uma tabela onde constavam todos os elementos sugeridos, salientando-se que a díade assim como o grupo de crianças privilegiou a utilização de materiais reciclados e recicláveis (cf. Apêndice C2). Aquando a seleção e escolha dos materiais a utilizar, verificou-se ao nível da comunicação oral uma constante vontade na partilha de opiniões e desejos uma vez que as crianças se sentem bem por tomar decisões e por serem realizadas atividades que partiram dos seus próprios interesses. Existiu, também, neste momento, a consciência de uma diversidade de competências acerca do respeito pelo meio ambiente assim como a compreensão da necessidade e a possibilidade de produzir novos materiais com métodos alternativos e naturais, “Não precisamos de comprar coisas”(L), “Vamos fazer coisas novas sem gastar dinheiro”(T) e “Fazemos coisas novas com coisas mais velhinhas”(A).

Construída a sementeira, procedeu-se à sementeira sendo que ao longo do processo as crianças iam referindo que era necessário a terra, a água e o “carinho para as plantas crescerem”. Alguns materiais eram novos para o grupo, no entanto colocaram em ação “(...) as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.35). Em concordância, o Educador deverá apresentar um espaço bem organizado onde a criança seja verdadeiramente autónoma (Leite & Malpique, 1986), por essa mesma razão a díade decidiu colocar todos os materiais disponíveis para esta atividade nas respetivas “mesas de trabalho”. Como materiais, o grupo utilizou uma palete enchendo-a com terra, pás e bacias, sendo que todas as crianças participaram neste processo (cf. Apêndice C3). De seguida, constataram que teriam de colocar as sementes escolhidas pelo grupo dentro da terra na palete, realizando um pequeno buraco. Assim, desenvolveu-se a Área do Conhecimento do Mundo, aliada às ciências, facultando ao grupo um momento em que puderam contactar e observar elementos da Natureza, sendo que as crianças puderam reconhecer algumas características e transformações como a necessidade da água e do sol para o crescimento da planta “É como os

vasos, precisam de ser regados” (FD), “Se não tiverem luz do sol não crescem” (B), “ As plantas são como as pessoas, precisam de carinho” (T). Então verificou-se o desenvolvimento de uma consciencialização para a conservação do ambiente assim como dos materiais que este nos fornece (Lopes da Silva et al., 2016).

Posteriormente conduziu-se a uma reflexão, com as crianças, acerca dos elementos constituintes de uma planta sendo que estes já eram do conhecimento geral do grupo. Verificaram-se intervenções como “A raiz fica debaixo da terra” (F), “No sítio onde nascem as flores depois nascem os frutos”(R),sendo que se pretendia uma sensibilização para o mundo natural e para o papel do homem neste mesmo ambiente, trabalhando-se valores imprescindíveis para a vida.

Terminada a tarefa de sementeira, dada a resposta à curiosidade e interesse nesta atividade de cariz experimental e compreendidos todos os seus elementos e respetivo processo surgiu a questão referente ao respetivo local para a sementeira. O grupo decidiu, por unanimidade, colocá-la junto à área das Ciências, sendo que posteriormente a sua disposição foi alterada de forma a garantir a existência de maior luz solar para o seu crescimento e desenvolvimento. De seguida surgiu a preocupação e responsabilidade pelo momento da rega das plantas, reconhecendo que a mesma poderia ser realizada pelas crianças. Assim, criou-se o momento denominado por os “Agricultores em ação” sendo que, à vez, todos os dias, dois elementos do grupo eram responsáveis pela tarefa de regar, observar as alterações que iam acontecendo, registá-las no “Diário das Plantações” (cf. Apêndice C4) construído pelo grupo com papel reciclado sendo que uma vez por semana foi concretizada uma “Fotografia da semana” (cf. Apêndice C5) através de uma máquina de fotografias instantâneas que foram colocadas junto da sementeira (cf. Apêndice C6).

A construção desta sementeira evidenciou a emergente consciencialização ambiental sensibilizando as crianças para o mundo que os rodeia e ao mesmo tempo evidenciou-se uma necessidade emergente na construção de valores sociais e ambientais. Aliada a estas necessidades surge a motivação e empenho

associada à consciencialização ambiental face ao meio envolvente, principalmente através da experimentação científica. Esta abordagem ao conhecimento do mundo permitiu-lhes refletir sobre fenómenos que observam e experienciam, acolhendo bases para o desenvolvimento e construção do espírito crítico (cf. Capítulo I). Partindo destes princípios e de acordo com o interesse evidenciado pelo grupo, foi concretizada uma atividade acerca da reciclagem e reutilização de materiais.

Inicialmente, uma das crianças encontrou uma carta na sala de atividades. Esta estratégia originou uma curiosidade geral assim como o fator surpresa que serviu como mote para uma situação de grande criatividade, discussão e formulação de hipóteses. Importa salientar o envolvimento das crianças neste momento de aprendizagem onde a criatividade se assumiu como um sinal deste envolvimento. As crianças adicionaram à atividade a sua visão individual, produzindo algo de novo e promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da sua criatividade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Em concordância, a leitura da carta foi realizada pelo adulto e, nesta, constava um desafio para a construção de ecopontos para a sala de atividades (cf. Apêndice C7) de modo a que pudessem reciclar os materiais que iriam surgindo no dia-a-dia do grupo. Este desafio foi recebido de uma forma muito positiva, sendo que a reação geral foi de interesse em realizar rapidamente e com sucesso aquele desafio.

Realizada a tarefa, surgiu um momento de questionamento e reflexão onde as crianças evidenciaram a curiosidade e interesse por desvendar a origem daquela carta registando-se as seguintes intervenções: “ Quem traz as cartas são os carteiros” (L), “Isto parece uma missão” (G). Esta última reflexão levou a um momento de partilha de ideia onde a díade colocou a questão: “Por que vos parece uma missão?”. Refletindo na ação, estes momentos de diálogos e trocas assumem-se como fundamentais para uma escola apoiada em “interações, colaboração e comunicação” onde as crianças são incentivadas a dialogar, comparar, levantar hipóteses e resolver problemas em contexto grupal (Lino, 2013, p.118). Por outro lado, este tipo de diálogo em grupo, através de estímulos, considera-se fundamental e necessário ao

desenvolvimento cognitivo da criança (Lino,2013).Perante esta atividade, a díade compreendeu o interesse demonstrado pelo grupo em receber cartas com “missões”, sendo que com o passar dos dias foram evidenciando uma ansiedade, característica do entusiasmo e motivação, traduzida por questões como: “Quando é que vamos receber mais cartas?”, “As cartas vêm todos os dias?”, “Hoje não recebemos cartas?”.

Refletindo sobre esta motivação, a díade em formação, colocou em hipótese a realização de um projeto de intervenção baseado nesta estratégia, sendo que esta foi alvo de reflexão em tríade. Partindo destes pressupostos e dando resposta aos interesses do grupo, foi colocada na sala de atividades uma caixa de correio (cf. Apêndice C8), sendo que esta foi motivo de vários diálogos entre pares e entre o grupo e o adulto. Assim, verificaram-se várias questões e afirmações como: “Aquilo é uma caixa de correio”; “O que tem lá dentro?”; “Podemos ver se tem cartas?”; “Aquele buraco é para se porem as cartas”. Analisando e refletindo acerca das várias intervenções, assume-se que a existência desta caixa do correio despoletou, novamente, no grupo, um momento de grande imaginação e curiosidade perante o que poderia surgir a seguir. Ao se proporcionarem experiências criativas e imaginativas, deu-se à criança a oportunidade de melhorar a sua capacidade de pensar, agir e comunicar, de alimentar os seus sentimentos e sensibilidades, de aumentar as suas capacidades físicas e de perceção, de explorar valores e de compreender o mundo (Siraj-Blatchford & Vasconcelos, 2004). Atendendo a esta curiosidade e dando resposta às expectativas do grupo sobre o que se encontrava no interior da caixa do correio, proporcionou-se um novo momento de diálogo e reflexão que antecede a sua abertura. Entre as opiniões registadas salientam-se as seguintes: “Pode ter mais uma carta” (C), “Ás vezes vêm caixas” (De), “Mas não podem ser encomendas grandes, porque senão não cabem” (FS), “Não podemos receber mais do que uma carta?” (T), estas intervenções comprovam um conjunto de conceções previamente adquiridas perante esta realidade do quotidiano. Quando surge a hipótese de esta caixa do correio permanecer na sala de atividades, a reacção do grupo foi muito positiva sendo que este tomou um compromisso perante as tarefas que poderiam surgir,

assumindo que caso não as cumprissem perderiam o jogo (“Quando chegar uma carta nova temos que fazer mesmo o que diz lá, se não vamos perder o jogo”). Quando intitularam o desafio como algo com “regras de jogo”, as crianças assumiram-se como jogadores e participantes responsáveis desse mesmo jogo que faz parte do “brincar” (cf. Capítulo I e Capítulo II). Esta é a atividade mais natural, espontânea e necessária para a criança constituindo-se como parte fundamental para a aprendizagem da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, a sala de atividades ganhou um novo elemento, constituindo, este, uma nova organização ou reorganização consoante os interesses e necessidades do grupo (Lopes da Silva et al., 2016) (cf. Capítulo I e Capítulo II). Partindo de algumas atividades desenvolvidas evidenciou-se a necessidade de intervenção no âmbito do conhecimento do mundo, mais especificamente uma consciencialização ambiental e social, a nível global e social, promovendo a sua responsabilidade individual. Esta assume, assim, o momento de reconhecimento da situação problema inserida na Metodologia de Trabalho de Projeto (cf. Capítulo I). Em concordância, esta partiu de um intensivo processo de observação e reflexão uma vez que estes se assumiram como um dos principais instrumentos do processo educativo na medida em que constituíram um procedimento contínuo e transversal, que permitiu não só direcionar-se apenas para a criança, mas também para todo o contexto educativo que a envolve (cf. Capítulo II). Em conformidade, a planificação do “Projeto Missão Mundo”, intitulado pelas crianças, objetivou uma articulação entre a Área do Conhecimento do Mundo com a totalidade das áreas de Expressão e Comunicação, estando a Área de Formação Pessoal e Social presente de uma forma transversal a todas as outras.

Todas as semanas, de acordo com o tópico de interesse demonstrado pelo grupo, receberam na caixa do correio cartas e “Notícias do Mundo” que pretendiam estimular o espírito crítico, a sensibilidade e a consciência das crianças perante acontecimentos quotidianos que lhes permitiam realizar uma “Missão semanal” associada a esse tópico de interesse.

Neste contexto, seguiu-se a dinamização de uma atividade (cf. Apêndice C9) que integrou a realização de uma “Missão semanal” onde o “Chefe”, logo pela manhã, recolheu da “Caixa do Correio” um conjunto de notícias. Estes documentos foram visualizados pelas crianças que apesar de não reconhecerem o que lá se encontrava escrito, através do logotipo do jornal rapidamente os associaram a uma notícia. Analisando as imagens, em conjunto com a díade, eficazmente compreenderam que as notícias se relacionavam com animais. Partindo do tema gerou-se um momento de diálogo onde as crianças puderam partilhar se tinham animais, quantos tinham, se gostavam deles, se os tratavam com carinho, entre outras observações. Deste diálogo puderam retirar-se algumas intervenções que mais tarde dariam o mote para a introdução da temática: “O Panchito dorme comigo”(S), “O Ricky é pequenino e castanho” (D), “Eu tenho uma gata, mas ela faz asneiras” (I), “Amanhã vou trazer a Fanny para os meninos verem?”(D). Este constituiu um momento onde as crianças criaram oportunidade para conversar, partilhar experiências, ideias e sentimentos. Os animais de estimação constituíram um tema onde se verificou prazer ao comunicar sendo que existia uma motivação para interagir visto que o grupo se baseou nas suas rotinas e vivências e nos seus sentimentos pessoais (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Seguidamente, passou-se para o momento da leitura das notícias efetuado pelo adulto. Uma das notícias denominava-se por “Gatos do Mercado do Bolhão procuram donos”, outra intitulava-se por “Animais abandonados em Portugal continuam a aumentar”. Terminada a leitura da notícia surgiu o momento de refletir acerca do que foi lido. Nesta circunstância, onde a criança assume um papel ativo no processo comunicativo, é indispensável que saibam tomar e dar a vez estando conscientes de que o ato de comunicar e partilhar é uma troca constante (idem). Dinamizado este momento em que a criança aprende a esperar pela sua vez, partiu-se para a visualização de dois vídeos associados à linguagem oral mas que apenas continham sons e imagens. Desta forma pretendeu-se captar a atenção das crianças, criando um espaço calmo onde estas se concentrassem no que estavam a ver e ao mesmo tempo proporcionar-se

momentos que motivassem as crianças a partilhar experiências, vivências, ideias e sentimentos, encorajando-as a formular opiniões sobre o que viram e ouviram, retirando conclusões acerca dos sentimentos dos outros (idem). A visualização destes vídeos provocou um efeito inesperado uma vez que as crianças reagiram com grande tristeza traduzindo-se num momento de choro.

Retiradas as conclusões acerca da temática surgem intervenções como “Coitadinhos, eles ficam tristes como nós” (F); “Não podemos tratá-los mal” (Y), “Eles dão beijinhos” (D), “Alguns animais são abandonados e depois não têm onde dormir” (B), “Eles vão para os abrigos” (F), “Nesse filme os animais não têm uma cama para dormir” (A). Este diálogo com as crianças sobre o modo como perspetivam a diferença, ajuda-as a compreenderem as situações de injustiça ou discriminação incentivando-os a proporem soluções (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, as soluções apresentadas pelo grupo passaram por ideias como “Podíamos fazer caminhas para os animais abandonados”(LM), “Podíamos fazer cartazes pequeninos para os outros meninos”(LS), “Também podemos levar esses cartazes para casa?”(A). Em concordância com as sugestões do grupo construíram-se, nesse mesmo dia, panfletos (cf. Apêndice C10) onde constavam os desenhos realizados pelas crianças sobre o tópico de interesse abordado na atividade anterior, considerando-se o desenho como aspeto primordial da atividade artística das crianças, no decorrer da Educação Pré-Escolar (Vygotsky, 2009). No dia seguinte, após digitalização e reprodução dos panfletos, as crianças distribuíram e divulgaram os mesmos pelas salas da EPE. Esta iniciativa permitiu ao grupo alargar as suas relações com outras crianças de diferentes idades, atendendo e adaptando o seu discurso ao nível etário (3 e 4 anos) (Lopes da Silva et al., 2016) e ao mesmo tempo, ao partilharem este assunto com a família vão transmitir em casa o que fizeram e aprenderam envolvendo a participação dos pais no processo educativo (cf. Capítulo I e II) sendo a criança a mediadora entre a escola e a família (idem).

Neste mesmo dia surge a nova “Missão Semanal” na caixa de correio, esta, lida pelo adulto, apresentou o desafio de construírem camas para os animais abandonados assim como alguns exemplos que o grupo poderia escolher. Terminada a votação e o processo de contagem de votos eis que a escolha recai

sobre uma cama feita com pneus. Todas as sugestões apresentadas para a realização destas camas apresentavam uma construção baseada em materiais recicláveis. Em consequência procedeu-se à elaboração de uma lista de materiais, em conjunto com o grupo, onde identificavam os elementos presentes na fotografia assim como outros que lhes parecessem necessários. Na manhã seguinte e já dispondo dos materiais necessários, inicia-se a oficina de “Construção de camas para animais”. Esta atividade surgiu como um trabalho em equipa sendo que o grupo se reuniu em torno de um projeto comum (Perrenoud, 2000) fomentando um trabalho colaborativo onde todas as crianças participaram na atividade respeitando a opinião dos outros e sendo respeitada a sua opinião (Lopes da Silva et al., 2016). A primeira tarefa dizia respeito à pintura dos pneus e uma vez que cada grupo de 5 crianças era responsável por apenas um pneu, a diáde ponderou a existência de algum tipo de conflito quanto à divisão de tarefas. No entanto assumiu-se que estes conflitos podem tornar-se numa importante experiência de desenvolvimento pessoal e social do ser humano (Morgado & Oliveira, 2009). Assim, as situações de conflito rapidamente se converteram em situações de negociação onde o grupo de crianças chegou a um acordo que agradava a ambas as partes (Jares, 2002) verificando-se as seguintes intervenções: “-Posso pintar deste lado? (TM) -Não, porque deste lado vou pintar de azul e tu estás a pintar de verde! (T) -Então quando acabares de pintar, posso vir eu para aqui? (TM) – Podes!”(T); “-Posso usar o vosso cor de rosa? (LS) -Não, porque só há um copo com cor de rosa e este é nosso! (FD) –“Nós temos laranja e vocês não. Podemos trocar!”(LS).

Para a construção das almofadas foram definidos pelas crianças os seguintes materiais: Tecidos, esponja, linha, agulha, tesouras. Após verificarem a existência de todos os materiais, iniciaram a tarefa, enchendo os tecidos com a esponja em flocos. Este foi um momento absolutamente enriquecedor uma vez que a esponja em flocos constitui um material nunca antes utilizado pelo grupo. Assim, este consistiu num material estimulante e diferenciado que proporcionou às crianças uma experiência educativa integrada (DL 241/2001 de 30 de agosto). Este novo material despoletou nas crianças situações de jogo

simbólico onde estas imaginavam e representavam diversas situações: “Parece que está a nevar” (S), “Olha para o meu cabelo, pareço um velhinho” (G), “Vou fazer um bigode de esponja” (E). Terminado este momento de brincadeira e concluído o enchimento das almofadas surge o momento de as coser, no entanto esta era também uma tarefa também desconhecida para o grupo: “Eu não sei coser” (T). Com a ajuda do par pedagógico todas as crianças tiveram a oportunidade de coser um bocadinho da sua almofada experienciando e conhecendo as propriedades e funcionalidades dos materiais associados a esta realidade.

Terminadas as camas (cf. Apêndice C11) faltava definir o seu destino. Assim, após um momento de diálogo acerca do local para onde iriam as camas, chegam a um acordo: “Vão para um abrigo que lá os animais precisam”(F), assim restava decidir a que associação seriam doadas. O momento que se seguiu foi um momento de pesquisa onde o computador surge como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem sendo utilizado como fonte de informação (Catalão & Maia, 2002) (cf. Capítulo I). A inclusão de recursos informáticos no conhecimento do mundo exerce uma forte atração sobre o grupo, pelo que importa que as crianças compreendam as potencialidades destes recursos (Lopes da Silva et al., 2016) (cf. Capítulo I). Em conformidade, visitaram, virtualmente, diversas associações sendo que a sua observação caía sobre a existência ou não de camas nas jaulas dos animais. Após várias fotografias, o grupo decidiu doar o seu trabalho a uma instituição em Santo Tirso (ASAASST) e no mesmo tempo, em conjunto com a díade, formularam e enviaram uma mensagem expressando a sua vontade em doar os seus trabalhos.

Refletindo sobre esta intervenção, a educação para a cidadania surge aliada à educação ambiental sendo que nesta mesma linha de pensamento se partiu para uma intervenção proveniente do interesse pelo “jogar no exterior” e pela necessidade de promover estímulos associados à partilha e ao respeito pelo outro. Assim, esta ação encontra-se articulada entre a Área do Conhecimento do Mundo, a Área de Expressão e Comunicação nomeadamente o Domínio da Matemática, o Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o Domínio

da Educação Motora e Educação Artística mais especificamente o subdomínio das Artes Visuais. Transversalmente a estas, encontra-se a área de Formação Pessoal e Social, incidindo sobre as atitudes, valores e comportamentos das crianças deste grupo

Inserida na dinâmica do projeto “Missão Mundo”, cujo tópico de interesse a desenvolver na semana anterior esteve relacionado com os direitos das crianças, foi realizada num outro momento da PES, a leitura e exploração de uma notícia que incidia acerca da temática “Crianças sem brinquedos”. Aqui projetaram-se ideias como as crianças que trabalhavam para poderem comer, as crianças que não tinham casa nem família, e as crianças que não brincavam porque não podiam e porque não tinham brinquedos. Refletindo sobre o impacto desta notícia no grupo, importa salientar um elevado nível de sensibilidade, compaixão e vontade de contribuir, no sentido de ajudar as outras crianças. Aliando esta notícia aos direitos das crianças, surge a sugestão de ajudar estas crianças: “Podíamos contruir uma fábrica de brinquedos e assim estes meninos já podiam ser mais felizes e já podiam brincar”(D). Este tipo de intervenções demonstraram espírito crítico, respeito e desencadearam um processo que se considera bastante pertinente, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências na área de Formação Pessoal e Social, como a partilha e a solidariedade para com o próximo sendo que estas se têm evidenciado como uma necessidade do grupo. Partindo destas ideias, o par pedagógico delineou a intervenção educativa (cf. Apêndice C12) que se iniciou com a entrada das crianças na sala onde o grupo se deparou com duas novas situações: mesas com materiais e bolas de diversas cores coladas no chão, dando a indicação de continuidade para o espaço exterior. Assim, num primeiro momento, realizou-se o “planeamento da atividade” onde as crianças puderam observar os elementos presentes no espaço educativo, estando em condições de os relacionar com as atividades a desenvolver e promovendo-se um diálogo acerca da dinâmica da respetiva atividade. Desta forma, a mestrandia considerou a criança como agente do processo educativo e reconheceu-lhe o “(...) direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito (...) constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem.”

(Lopes da Silva et al., 2016). Neste caso, procedeu-se a este momento em grande grupo, de forma a que todos pudessem apresentar as suas propostas e as suas expectativas, e todos pudessem ser protagonistas da sua aprendizagem(cf.Capítulo I).

Compreendida a dinâmica da atividade seguinte assim como as regras definidas pelo grupo, as crianças dirigiram-se para o exterior onde se viria a iniciar o jogo intitulado por “Caça aos elementos escondidos”. Durante este jogo, realizado em pequenos grupos, as crianças recolheram o maior número de bolas que, mais tarde, usaram para efetuar as suas compras na “Feira dos materiais”. Geralmente, o espaço exterior tende a ser desvalorizado pelos profissionais, no entanto, a díade de estágio acredita que o espaço exterior se assume como um meio potenciador de aprendizagens significativas e únicas (Hohmann & Weikart, 2011) (cf. Capítulo II). Desta forma, pode assumir-se que o espaço exterior foi “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, 2013,p.121) facilitando o envolvimento nouro tipo de explorações e aprendizagens distintas das realizadas no interior do espaço sala de atividades. Este jogo realizado no exterior assumiu-se como catalisador das atividades realizadas na sala de atividades e impulsionador de aprendizagens noutras áreas de conteúdo como por exemplo a Matemática, a Expressão motora como promotora de atividade física e a Formação Pessoal e Social nomeadamente valores como a responsabilidade e o espírito de equipa.

Esta ação, para além de criar situações de conhecimento, permitiu às crianças tomar consciência de si mesmas através da relação com o outro, uma vez que adquiriu um carácter colaborativo. Segundo Lopes da Silva et al (2016, p.27), “o trabalho (...) em pequenos grupos (...) alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras”, por outro lado, as crianças vão ser confrontadas com situações de partilha, responsabilidade e tomada de decisões. Todas as decisões que foram necessárias ter em conta foram tomadas pelo grupo após momentos de conversa e reflexão entre todos. A partilha e o respeito pelo outro foram

fundamentais nesta atividade, sendo que foram valores trabalhados constantemente uma vez que eram pouco evidentes neste grupo. Durante a atividade foi sentida uma imensa responsabilidade e respeito pelo outro, enquanto grupo, e a partilha foi algo que foram negociando ao longo de todo o processo apesar de precisarem do estímulo da díade. Assim, pode inferir-se que é a partir destas experiências de trabalho e cooperação que a criança irá desenvolver valores que levará consigo até à vida adulta.

Depois de reunirem o máximo de peças possíveis e terminado o jogo, os grupos dirigiram-se para a sala com a respetiva carteira e separaram as bolas, que esta continha, por cores de forma a verificarem as quantidades recolhidas (cf. Apêndice C13). Assim, em conjunto, agruparam as bolas em três cores: laranja, azul e verde, sendo que estas seriam utilizadas na respetiva banca da feira. Agrupadas as bolas, puderam verificar a cor que tinham mais bolas, a que tinham menos bolas, ficando a saber em que bancas poderiam comprar mais ou menos materiais. Este tipo de associações tiveram como intenção promover a construção de conceitos matemáticos através de experimentações que implicavam a resolução de problemas, sendo que as competências matemáticas são reveladas no sentido de lidar com materiais e com eles resolver problemas lógicos, quantitativos ou espaciais (Barros & Palhares, 1997). Ao agruparem objetos por propriedades, as crianças estão a formar conjuntos segundo um critério que neste caso era cores, já que as propriedades eram o laranja, o azul e o verde (idem). Quando se refere o termo “Contagem”, a mestranda refere-se a uma identificação visual onde as crianças fizeram a sua identificação, partindo daquilo que observavam, não existindo uma correspondência termo-a-termo nem um número superior, mas sim uma quantidade superior (idem). Avaliando as interações do grupo, importa salientar o seu envolvimento nestes momento de aprendizagem onde o entusiasmo se assumiu como um sinal deste envolvimento.

O momento seguinte simulou o espaço de uma feira onde existiam três bancas de cores diferentes, sendo que em cada uma destas estavam organizados os diversos tipos de materiais existentes: materiais de origem natural (verde); materiais reciclados e recicláveis (azul) e materiais

convencionais de sala de aula (laranja) e o seu respetivo valor, cada grupo circulou livremente pelo espaço de forma a poder selecionar e comprar os materiais das várias bancas, de acordo com os círculos de cores encontrados no jogo realizado anteriormente (cf. Apêndice C14). Comprados os materiais, as crianças iniciaram a construção dos brinquedos (cf. Apêndice C15). Refletindo sobre esta ação, importa salientar a capacidade de partilha entre grupos, o desenvolvimento do raciocínio matemático, o respeito pelo grupo e pelas escolhas de cada elemento. Importa, ainda, salientar o modo como assumiram o papel de uma personagem interpretando o papel de clientes numa brincadeira de faz de conta: “personagem”: “Minha senhora, quanto custa esta garrafa?” (G), “Pode dar-me uma fatura por favor?” (T).

A avaliação deste processo contempla um balanço do processo e das aprendizagens adquiridas ao longo dos vários ciclos de investigação-ação (cf. Capítulo II) dentro de uma MTP. Assim, considera-se que esta foi uma avaliação contínua pauteada nos momentos de planificação de modo a contribuir para um conjunto de aprendizagens significativas (cf. Capítulo I). A avaliação semanal constava de momentos de observação, diálogo e avaliação por parte das crianças onde faziam os seus registos, através do desenho, sobre o projeto e onde evidenciavam os seus sentimentos, dúvidas, dificuldades e interesses. Estes momentos serviam de estímulo para a realização das planificações seguintes.

As intervenções pedagógicas evidenciadas ao longo deste capítulo fazem parte do “Projeto Missão Mundo” que contempla sete missões semanais que ocorreram de forma sequencial e que contemplaram os tópicos de interesse explanados através da escuta, vontade e curiosidade das crianças. Assim, o culminar deste projeto insere-se na fase de divulgação (cf. Capítulo I) onde se procedeu à construção de um cartaz (cf. Apêndice C16) em torno das missões desenvolvidas sendo que a caixa do correio se encontrava no centro de todas as uniões uma vez que esta se interligou com todas as missões realizadas até então. Esta construção constituiu um momento onde o grupo pôde evidenciar as ideias principais deste projeto produzindo um exercício de memória e organização sequencial dos acontecimentos. A par desta estratégia, as

crianças, em grande grupo, decidiram apresentar às outras salas da EPE, todo o processo deste projeto assim como as suas aprendizagens, guiando-se pelo cartaz exposto na sala de atividades. Assim, todos puderam partilhar com outras crianças as suas vivências, salientando que realizaram todas as missões e que por isso eram “Heróis” do “Projeto Missão Mundo”. Esta apresentação oral, espontânea, em grande grupo foi uma competência estimulada ao longo das intervenções na PES.

Valorizando a criança assim como as suas intervenções e sugestões, surge a proposta de realização de uma “história” sobre “as nossas missões” (TM), assim, utilizando as TIC como recurso que visa apoiar a aprendizagem de conteúdos (cf. Capítulo I) procedeu-se à elaboração de um livro em suporte digital através da aplicação *Storyjumper* (cf. Apêndice C17). A edificação desta história contou com o contributo oral das crianças mas também com os seus sentimentos e vivências. A par da escrita do livro, as crianças fizeram as suas ilustrações que foram digitalizadas e inseridas no programa utilizado. Atendendo à sua disponibilização *online*, o livro pôde ser partilhado com a família evidenciando a importância do envolvimento da mesma nas aprendizagens das crianças (cf. Capítulo I). Finalmente procedeu-se à entrega dos prémios, as “Taças dos Heróis da Missão Mundo” (cf. Apêndice C18) que visaram o reconhecimento da entrega e prontidão das crianças ao longo do projeto sendo que estas foram as autoras de todo o processo de construção de conhecimentos e aprendizagens. O título de “Herói” causou um impacto positivo no grupo sendo que as crianças se sentiram confiantes e orgulhosos das suas ações e do seu envolvimento no projeto. A envolvimento da criança em projetos é uma preciosa ajuda para o seu desenvolvimento, uma vez que através do apoio do Educador, esta se vai tornar competente, ou seja, vai ser capaz de saber fazer em ação (Vasconcelos et al., 2011) (cf. Capítulo I). Assim, o docente é responsável por fazer com que a criança se sinta ativa e com um poder que transmita a sua capacidade para dar um contributo para a vida social (idem).

METARREFLEXÃO

A presente reflexão surge como um momento de análise sobre a construção da identidade da mestranda enquanto docente em formação resultado de todo um percurso desenvolvido baseado em experiências. Assim, parte-se de uma reflexão acerca do envolvimento profissional nos contextos de estágio no 1.º CEB e na EPE, considerando que esta é responsável por um ser humano criativo e não um comum reprodutor de ideias e práticas (Alarcão,2003).

Os momentos de reflexão, constante ao longo das práticas e ao longo deste relatório, assumiram-se como fundamentais para uma interrogação sobre as experiências de modo a melhorá-las ou alterá-las, traduzindo-se em momentos oportunos para o desenvolvimento e aprendizagem de novas competências. Esta posição reflexiva e investigativa apresenta-se inteiramente relacionada com a metodologia de investigação selecionada para a concretização das práticas, a MIA. Esta permitiu à mestranda investigar e intervir na realidade educativa visando a melhoria das suas práticas sendo que estas se adequavam às particularidades das crianças e dos contextos educativos. A MIA caracteriza-se pelo seu processo cíclico onde as fases de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação exigem uma postura investigativa que seja capaz de recolher informações que, sujeitas a análise, suportaram a prática educativa. Desta forma, esta regeu-se por um processo circular de investigar, agir e modificar que se traduziram numa busca por melhorar a qualidade educativa dos dois contextos.

Atribuindo especial importância à observação como essencial para compreender e caracterizar a situação educativa de um determinado contexto, assume-se que, esta, foi constante sendo o alicerce de todo o processo educativo. Só através da observação foi possível identificar “(...) as principais variáveis em jogo e a análise das interações (...) que permitiram à mestranda definir estratégias adequadas aos objetivos propostos (Estrela, 1994, p.128). Assim, a observação assumiu-se como um procedimento contínuo e

transversal, que permitiu, não só direcionar-se apenas para a criança, mas também para todo o contexto educativo que a envolve.

Aliado ao processo de observação importa referir a importância do Diário de Formação como imprescindível na recolha de notas de contexto que emergiram da ação educativa e que permitiram avaliar o desenvolvimento/aprendizagens/complexidades das crianças (cf. Capítulo III). Neste auxiliar foram registados e refletidos os mais diversos comportamentos relativos ao desenvolvimento curricular, entre outras inferências que pareceram relevantes para a compreensão da criança. Este suporte permitiu à estagiária uma reflexão sobre a ação e uma reflexão na ação uma vez que constituiu uma construção do real, organizada, à qual pôde recorrer constantemente de forma a construir novos sentidos e orientações (Oliveira, 2004).

O processo de planificação pressupõe uma antevisão do que viria a ser desenvolvido (Coutinho et al., 2009) constituindo, também, um processo responsável por diversas aprendizagens e sentimentos. Para além de permitir uma maior segurança e confiança ao longo das ações, permitiu também o desenvolvimento do sentimento de autonomia na docente em formação.

Concomitantemente torna-se evidente que o processo de observação e planificação se assumiram como facilitadores de uma ação previamente fundamentada e com o objetivo de desenvolver atividades que respondessem aos interesses e necessidades das crianças assim como às suas singularidades. Assim, considera-se que a possibilidade de experienciar a prática, desenvolvendo ações nos respetivos contextos, constitui o principal meio para o desenvolvimento das competências profissionais da mestrande. Assumindo que foi no decurso das ações que a docente em formação sentiu uma evolução notória das suas práticas. No decorrer da ação, em ambos os ciclos educativos, a mestrande encontrou algumas dificuldades, dúvidas, constrangimentos e imprevistos que obrigaram a uma resolução ponderada face a esses desafios inesperados. Assim, importa salientar algumas dificuldades sentidas ao longo das intervenções como por exemplo a gestão de tempo. Esta, foi uma dificuldade sentida em ambas as valências e pode ser

justificada com o facto de não ter sido feita uma previsão adequada para cada uma das atividades propostas assim como incapacidade para prever imprevistos. Em concordância esta falta de previsão foi originada pela ausência de conhecimento acerca do ritmo de trabalho e aprendizagem das crianças. No entanto, contactando com o corpo docente da instituição reflete-se que este é um parâmetro que constitui um desafio para todos os profissionais.

Consequência da ação surgem os processos de avaliação e reflexão que se refletiram numa melhoria significativa das práticas. Quanto à avaliação, esta procedeu-se através de uma dimensão formativa onde o diário de formação, os guiões de observação assim como outras inferências retiradas das observações constantes, contribuíram para orientar ou redirecionar as opções metodológicas tomadas até então, visando a conceção de práticas que produzissem aprendizagens significativas para os grupos de crianças.

Integrada no processo reflexivo surge a reflexão colaborativa entre docentes e mestrandas que se edificava em momentos de reuniões desenvolvidas entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e também com as respetivas supervisoras institucionais onde se evidenciavam reflexões sobre as práticas e ao mesmo tempo incentivos ao questionamento e aperfeiçoamento das capacidades reflexivas da mestranda. Partindo deste pressuposto pode referir-se que este processo de formação teve por base um trabalho colaborativo entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes, as supervisoras institucionais assim como tantos outros elementos alheios à instituição, salientando esta ligação como um benefício para o crescimento pessoal, social e profissional da mestranda. Concomitantemente, a cooperação assumiu-se como um veiculador de aprendizagens que se transformaram em aprendizagens partilhadas uma vez que as necessidades e objetivos comuns requereram uma progressiva troca de ideias e conhecimentos (Freitas&Freitas,2002).

Os momentos de *feedback* pós-ação apresentaram pontos fulcrais como o apoio, a organização e até o ajuste de metodologias e estratégias, sendo que o orientador assumiu o papel de encaminhar a mestranda de forma a ajustar as suas práticas às necessidades com que se depara diariamente. Assim, a supervisão assumiu uma modalidade formativa, visando a estimulação do

desenvolvimento e da aprendizagem do Educador/Professor em formação e ao mesmo tempo o sucesso das crianças (Alarcão & Canha,2013).

Face ao explanado ao longo do documento e uma vez que as perpectivas para a PES iam ao encontro do desenvolvimento das competências como futura profissional de Educação, desenvolveu-se a utilização de metodologias construtivas e socioconstrutivistas (cf. Capítulo I e III) onde a criança foi o centro de todas as ações e conseqüentemente das aprendizagens. Assim, provou-se a possibilidade de atender aos interesses e motivações das crianças, articulando as diversas áreas do saber e conseqüentemente a possibilidade de produzir aprendizagens realmente significativas quer para os grupos, quer para a mestranda (cf. Capítulo I).

Olhando retrospectivamente ao desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e sociais importa salientar algumas evoluções mais notórias como o aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências num duplo perfil educativo, integrando os conhecimentos existentes, de forma adequada às características individuais de cada criança; o desenvolvimento da capacidade de gestão de tempo e organização das atividades mediante as prioridades existentes; o desenvolvimento de autonomia nas diferentes intervenções pedagógicas; o estabelecimento de uma relação de trabalho construtiva com todos os profissionais inseridos no contexto educativo. Assim, crescer como profissional é algo que a PES propicia. Tal como inicialmente, o sentimento de autoconfiança nas ações manteve-se ao longo de todo o processo, independentemente das contrariedades que foram surgindo. Estas, tal como agora, vão acompanhar a vida de um profissional da educação e cabe ao mesmo adotar ou improvisar estratégias de resolução

Como qualquer outra profissão, um docente está em constante aprendizagem, por essa mesma razão e reconhecendo as dificuldades sentidas, importa salientar o esforço pessoal e da díade para responder às exigências que, mais tarde se reconheceram como benéficas para este percurso.

Desafio, é a palavra constante para caracterizar esta PES, ultrapassar limites, experienciar vivências e oportunidades, marcaram esta formação prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. 14, 58. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor Investigador: Que sentido? Que Formação?* In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora
- Allal, L. , Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina
- Alves, M.P., & Ketele, J.M. (2011). *Do currículo à avaliação, Da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora
- Amaral, M. J. (2011). *Os “Portfolios Reflexivos” e a Autonomização dos seus Autores. Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed). Madrid: Editora McGraw-Hill Companies.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1978). *Educational Psychology- a cognitive view*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Wiston
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano

- Barros, S. & Pessanha, M. (2010). *Aprendizagem, motivação e memória*. In M. Pessanha., S. Barros., R. Sampaio., V. Serrão., & S. Araújo, *Psicologia da Educação*. Porto: Plural Editores.
- Beane, J. A. (2010). *La integración del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ben-zvi, d., & garfield, j. (2007). *how students learn statistics revisited: a current review of research on teaching and learning statistics*. International statistical review. Obtido a 20 de janeiro de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/4762092_how_students_learn_statistics_revisited_a_current_review_of_research_on_teaching_and_learning_statistics
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. (vol 72)*.Madrid: Revista Iberoamericana de Educação.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: Department of Education & Professional studies, King's College.
- Bolívar, A. (2007). *Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços da melhoria?* In C. Leite, & A. Lopes (org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: ASA Editores
- Cachapuz, A.F., Sá-Chaves., & Paixão, F. (11 de março de 2004). *Saberes Básicos de todos os cidadãos no Séc.XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação- Ministério da Educação.
- Cadeia, C. & Carvalho, P. (2009). *Organização e Tratamento de Dados*. In Ema Mamede (Coord.). *Matemática – Tarefas para o Novo Programa – 1º Ciclo*. Braga: AEME.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.

- Castro, J. I., & Tavares, J. M. (2005). *Webquest: um instrumento didáctico inovador*. Porto, Portugal. Obtido a 30 de novembro de 2017, de https://web.fe.up.pt/~tavares/downloads/publications/artigosENVC2005_artigo_Webquest_JC.pdf
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Catalão, I. & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo. In J. Ponte (org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora, 2002.
- Coll, C., Martín, E. , Mauri, T. , Miras, M. , Onrubia, J. , Solé, I, & Zabalza, A. (1999). *O Construtivismo na sala de aula*. 6ª edição, São Paulo: Editora Ática
- Coll, C. (2003). *Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, 9. Instituto de Educação: Universidade do Minho
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI .Porto: Edições Asa.
- DGE (s.d). Projeto “tablet em sala de aula”. DGE. Obtido a 19 de janeiro de 2018,de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/tablet_sala_aula.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.

- Dodge, B. (1997). *Some Thoughts About WebQuests*. Obtido a 20 de janeiro de 2018, de San Diego State University College of Education: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una Segunda Língua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial*. (U. d. Huelva, Ed.) Edunumen. Obtido a 26 de janeiro de 2018, de www.profele.es
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P. & Escola, J. (2007). *Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional*. In SIIE'2007 (pp. 235 – 240). Obtido a 6 de novembro de 2017, de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2010). *COMPETÊNCIAS E SABERES NA NOVA ERA DIGITAL: EXEMPLIFICAÇÃO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO*. Porto: Universidade do Porto.
- Flores, P. Q. , Escola, J. , & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: Que perspetivas?* Braga: Universidade do Minho
- Flores, P.Q. , Escola, J. , & Peres, A. (2011b). *Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. ESE - Instituto Politécnico de Bragança. Obtido em 17 de janeiro de 2018, de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6328>

- Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In Rodríguez, J., Bruillard, E., & Horsley, M. (ed.), *Digital Textbooks, What's New?* (pp.275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Obtido a 18 de janeiro de 2018, de <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>.
- Ferrand, L. (2011). *Psicologia Cognitiva da leitura*. Instituto Piaget
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar e Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Foncubierta, J. & Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la classe de español*. Edinumen. Obtido a 23 de janeiro de 2018, de www.profele.es.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. , Monge, G. , & Oliveira-Formosinho, J. (2015). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: da conceção à realização*. Décarie Éditeur.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Freitas, C. V., Novais, M., Baptista, V. R., & Ramos, J. L. (fevereiro de 1997). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. 6, 1ª. Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, L. e Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. (2ª edição ed.). ARTMED editora.

- Gérard, F., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. (1988), *El curriculum: una Reflexión sobre las prácticas*. Morata: Madrid
- Grade, L. S. (2008). *A centralidade do projeto educativo na administração escolar*. Edições Colibri.
- Gregório, C., Rodrigues, I. P. , Félix, P. , Perdigão, R. , & Ferreira, S. (2016). *Relatório Técnico. Avaliação das aprendizagens dos alunos na Ensino Básico*. Conselho Nacional Da Educação
- Guedes, C. O., Machado, J. G. , Brito, M.J., Brito, S. d. ,& Machado, V.R. (2010). *Importância das aplicações da transdisciplinaridade na educação humana*. Brasil: Revista Graduando
- Guedes, A. & Rego, M. (2012). *Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídio para uma proposta*. Revista Ibero-americana de Educação, ISSN:1681-5653, 58 (3), 1-12. Obtido a 21 de janeiro de 2018, de <http://rieoei.org/deloslectores/4377Oliveira.pdf>.
- Gusdorf, G., Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (2006). *Interdisciplinaridade: antologia*. Porto: Grupo das letras.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la práctica Educativa*. Editorial Gráo: Barcelona
- Lamas, E. M., & Lamas, E. P. (2011). *Educação digital – que potencialidades para o ensino-aprendizagem? Actas da Conferência online Informática Educacional*. Lisboa: Universidade Católica.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de*

- Infância. Construindo uma práxis de participação* (p.109- 140).Porto: Porto Editora.
- Litwin, E. (1997). *Tecnologia Educacional: Política, Histórias e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lorenzoni, M. (26 de julho de 2016). Gamificação: o que é e como pode transformar a aprendizagem. Brasil. Obtido a 13 de novembro de 2017, de <http://info.geekie.com.br/gamificacao/>
- Mamede, E. (2009). *Matemática: Tarefa para o Novo Programa,1º Ciclo*. Braga: AEME
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moran, J. (2000). Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender. Transformar as Aulas em Pesquisa e Comunicação Presencial-Virtual. Revista Interações, V.
- Morán,J. (2015).*Mudando a educação com metodologias ativas*.In C. Sousa & O.Morales (Org.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens (Volume II)*. Obtido a 20 de novembro de 2017,http://dewww2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Moreira, F. & Ferreira, E. (2014). *Teoria, prática e relação na formação inicial na enfermagem e na docência. Educação, Sociedade e Culturas*. Obtido a 16 de janeiro de 2018,dehttp://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_F_Moreira_E_Ferreira.pdf
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Exedra, pp. 43-56.
- Morgan, G. (1983). *Beyond Method: Strategies for social research*. Los Angeles: Sage Publications

- NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (p.141-159). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, M. L. (2017). *Práticas interdisciplinares: A interdisciplinaridade na educação básica e na educação ambiental*. Brasil: Editora Appris. Obtido a 17 de janeiro de 2018, de https://books.google.pt/books?id=QCAoDwAAQBAJ&pg=PT57&lpq=PT57&dq=leite+2012+transdisciplinaridade&source=bl&ots=oDl1CTNduT&sig=oPNzgw-74Yv01y-_V7bIdNB8Emc&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwi13N27kuzYAhVEvRQKHbfUAzQQ6AEIPDAC#v=onepage&q&f=false.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1995). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. 2.^a Edição. Lisboa: Dom Quixote
- Oliveira, L.,A. e. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*, 16. Portugal: Porto Editora.
- Oliveira, R. (2012). *Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação*. Revista de Educação Pública.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola. Em C. Parente, *Observação: Um processo de formação, prática e reflexão* (pp. 166 - 216). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, K. Tizuko, & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento profissional dos professores*. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-Em-Participação*. Coleção Infância, Edição 17^o. Porto. Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J.Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (p.25-55). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Obtido a 17 de março de 2018, de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5957>.
- Oliveira-Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Palacios, J. (2004). *Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos*. In C. Coll., A. Marchesi., & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed;

- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. (L. Cabral, Trad.) Porto: ASA.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Edições Asa
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'água Editores
- Ponte, J. P. (2002). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo de Ensino Básico*. Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2005). *O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal*. In: J. P. Serralheiro (org.), et al., *O Processo de Bolonha e a formação de educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2017). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica.
- Roldão. (1995). *O Estudo do Meio no 1 ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. NOESIS, (71). Obtido a 6 de novembro de 2017, de www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*. Obtido a 20 de janeiro de 2018, de <http://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007?doi=1>.

- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aulas*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. 2.^a edição. Lisboa: Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1^o Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Smole, K., & Diniz, M. (2007). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M.d.(2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina
- Star, K. (Dezembro de 2015). *Gamification, Interdependence, and the Moderating Effect of personality on Performance* (Dissertação de Doutoramento). Obtido de Institutional Repository for Coventry University.
- Strandberg, L. (Junho de 2009). *Vygotsky, um amigo da prática. Redescobrir Vygotsky*, Noesis 77. Direção-Geral Da Educação
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (6.^a edição)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2000). *Promover o Pensamento crítico dos Alunos: Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (1999). *Professores e Ensino num Mundo de Mudança*. (G. Pereira, Trad.) Porto: Edições ASA.
- UNESCO. (2015). *Educação para todos 2010-2015: Progressos e desafios*. UNESCO

- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.
- Valadares, J.A., & Moreira, M.A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina
- Vasconcelos, T. (1998) “*Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*”. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalhar por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Vieira, F., Marques, I. & Moreira, M. A. (1999). *Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar*. In R. V. Castro et al. (org.). *Manuais escolares – estatuto, funções, história – Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Viera, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP.
- Vygotsky, L. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino para uma prática teórica*. Edições Asa.
- Weil, P., D'Ambrosio, U. & Crema, R. (1993). *Rumo à Nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Editora Summus. Obtido a 15 de dezembro de 2017, de <http://books.google.com.br/books?id=iPjTwgvVff8C>.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (3.ª edição). Porto: ASA Editores.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

AESCAS. (2016-2019). PEAS. PEAS. Águas Santas, Maia, Portugal.

Buescu, H., Morais J., Rocha M., Magalhães V. (2015). *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa Ministério de Educação e Ciência

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. , & Timóteo, M.C (17 de junho de 2013). *Programa de Matemática*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência

Cruz, A. P. (2017). *Plano Trabalho Turma. PTT*. Águas Santas, Maia, Portugal.
Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República - I Série A n.º 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil Específico do desempenho Profissional do educador de infância e do Professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro. Lisboa. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 126. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos Básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.

- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 131. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece as novas matrizes Curriculares do 1.º Ciclo do ensino básico e dos cursos Profissionais do ensino secundário. Os ajustes agora introduzidos visam a integração nos currículos de componentes que fortalecem o desempenho dos alunos e que proporcionam um maior fortalecimento das suas capacidades.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1ª série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República, 1.ª série – N.º 240. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Determinação da introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento
- Despacho Normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho. Diário da República n.º 118/2015, 1º Suplemento, Série II. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Organização do ano letivo
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República – 1.ª Série n.º 65. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. I Série A. Lisboa: Ministério da Educação - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República – 1.ª Série n.º 166. Assembleia da República, Lisboa. Estabelece o regime de escolaridade

obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

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

Moita, C. (2017). *Projeto Curricular de Grupo (PCG)*. Águas Santas, Maia, Portugal.

Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República-1.ª Série n.º 167. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Lisboa. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche.

Anexos

Anexo A1.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

TÓPICOS	QUESTÕES CHAVE	OBSERVAÇÕES
Organização da instituição de ensino	Quantas salas existem na instituição? Para que são destinadas?	
	O espaço respeita as regras de limpeza e segurança?	
	Como está organizado o refeitório?	
	Como está organizada a casa de banho?	
	As crianças têm algum espaço exterior onde podem conviver e ter algum contacto com a natureza? Quem é responsável por esse espaço?	
	As crianças têm algum espaço interior onde podem conviver nos dias em que as condições atmosféricas não permitem a saída para o exterior?	
	Existe algum espaço destinado às atividades extracurriculares?	
	Como estão dispostas as mesas e as cadeiras nas salas de aula? Quando é que são alteradas?	
	Qual é o aspeto da sala de aula? O que está afixado nas paredes? Que recursos estão disponíveis na sala?	
	Existe muito barulho na sala de aula? Existem interrupções causadas por fatores externos?	
	As cadeiras são confortáveis? Existe luz e espaço de	

	trabalho suficientes na sala de aula?	
Gestão da sala de aula	Quem define o que se vai fazer durante a aula?	
	O plano de aulas é flexível? Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planeado?	
	Os recursos utilizados pelo professor são adequados às atividades propostas?	
	O professor escolhe o tema da aula de acordo com o programa da disciplina?	
	Qual é a rotina diária?	
	Quais são as regras de funcionamento de sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas?	
	Como é que as crianças estão organizadas para trabalhar – individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos?	
	As TIC são utilizadas na sala de aula? Se sim, com que frequência? Que tipos de recursos existem? Com que objetivo são utilizados?	
	É dada às crianças a oportunidade de assumirem responsabilidades?	
	Existe um ambiente de confiança e interajuda dentro da sala de aula?	
	Quem é que fala? Para quem fala e durante quanto tempo?	

Interação na sala de aula	Qual é o padrão de interação – fala uma pessoa de cada vez ou muitas pessoas ao mesmo tempo? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas?	
	Com que frequências existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles?	
	Como é que o professor e as crianças lidam com opiniões diferentes das suas?	
	O professor tem em conta as diferenças individuais de cada aluno? Como é que o faz?	
	Como é que o professor gere os conflitos?	
Discurso do professor	Como é que o professor recebe as crianças?	
	Que tipo de feedback dá o professor às crianças quando estes são questionados?	
	Que tipo de perguntas faz o professor (relativamente à resposta pretendida, aos conteúdos abordados)?	
	A quem é que o professor dirige as perguntas?	
	O professor dá tempo para às crianças pensarem depois de fazer a pergunta?	
	O professor encoraja, ou não, a formulação de perguntas?	
	Como é que o professor mostra que está a ouvir?	
	Como é que o professor dá instruções?	
	Como é que o professor estimula a discussão?	
Como é que o professor promove a criatividade das crianças?		

Discurso das crianças (qualidade da intervenção das crianças)	Que tipo de perguntas fazem as crianças e com que frequência?	
	Em que áreas têm uma intervenção mais direta?	
	Com que frequência as crianças têm conversas paralelas?	
	Como é que as crianças reagem ao feedback do professor?	
	Linguagem usada, construção de frases, questões pertinentes ou desviantes	
Relação entre as crianças (sentimento de comunidade)	Como é que as crianças interagem umas com as outras?	
	Como é que as crianças se movimentam dentro da sala de aula?	
	Todas as crianças recebem a mesma atenção do professor?	
	Como é que as crianças pedem ajuda (perguntam ao colega, levantam a mão, esperam pela aproximação do professor)?	
	As crianças ajudam na tomada de decisões sobre os conteúdos dos planos de aula?	
	Como é que as crianças resolvem situações de conflito?	
Clima de sala de aula	Percebe-se entusiasmo e interesse por parte do professor e das crianças?	
	O professor utiliza os nomes dos alunos?	
	O humor é usado de forma apropriada?	

	O professor ouve atentamente as crianças?	
	O professor estimula a participação e o pensamento de todas as crianças?	
	Há alguma atividade guiada pelo professor na rotina diária que promova o desenvolvimento e o bem-estar grupal?	
	Que tipos de atividades estimulam prazer nas crianças?	
Relação entre os atores da comunidade educativa	As crianças estão envolvidas em algum projeto comum a toda a instituição de ensino?	
	O professor organiza as atividades de acordo com os interesses e necessidades dos alunos?	
	A família é envolvida nos projetos e atividades da instituição de ensino?	
	As crianças têm uma caderneta? O professor e os encarregados de educação utilizam-na? Para quê? Com que frequência o professor comunica com os pais? Como é que o faz? Porquê?	
	Existe um horário estabelecido para o contacto entre o professor e os encarregados de educação?	
Organização da aula	O professor integra os elementos da aula numa estrutura e sequência que facilitem a aprendizagem?	
	Os materiais/recursos usados adequam-se ao conteúdo da aula? Permitem a interação da criança? Estão atualizados?	

	De que forma são apresentados os conteúdos?	
	O professor ajusta o tempo de acordo com o ritmo de aprendizagem das crianças?	
	O professor consolida conceitos e ideias antes de mudar de conteúdo? Como é que o faz (mapa conceptual, ficha, etc.)? Permite a auto-avaliação?	
	Como é avaliado o progresso das crianças? De forma regular? O professor comunica os resultados da avaliação aos alunos, de forma construtiva? Mantém algum tipo de registo do desempenho das crianças?	
	Os projetos e as atividades são apoiados por documentação pedagógica? É feita a planificação (pensar sobre o que se vai fazer) e a recordação (evocação e reflexão sobre o que foi feito)?	
	A chegada e a partida das crianças são programadas de alguma forma específica?	
	Há projetos desenvolvidos no exterior?	
Caracterização da turma	Número de crianças	
	Ano de escolaridade	
	Género	
	Alunos com dificuldades de aprendizagem	
	Alunos NEE	
	Interesses e motivações das crianças	
	Qual a missão do agrupamento?	

Caracterização do agrupamento	Quais os projetos em vigor?	
	Quais os projetos em vigor na escola? E na turma?	

Anexo A2.

Instituição Cooperante:
Orientador(a) Cooperante _____ | **Turma/Ano**
Supervisor institucional:
Estagiária(o) observada(o)
Data:



PLANIFICAÇÃO

Contextualização:

Conhecimentos:

- **Conhecimentos prévios:**

- **Necessidades reveladas:**

Capacidades:

Competências e Potencialidades:

Atitudes:

- **Interesse e comportamentos:**

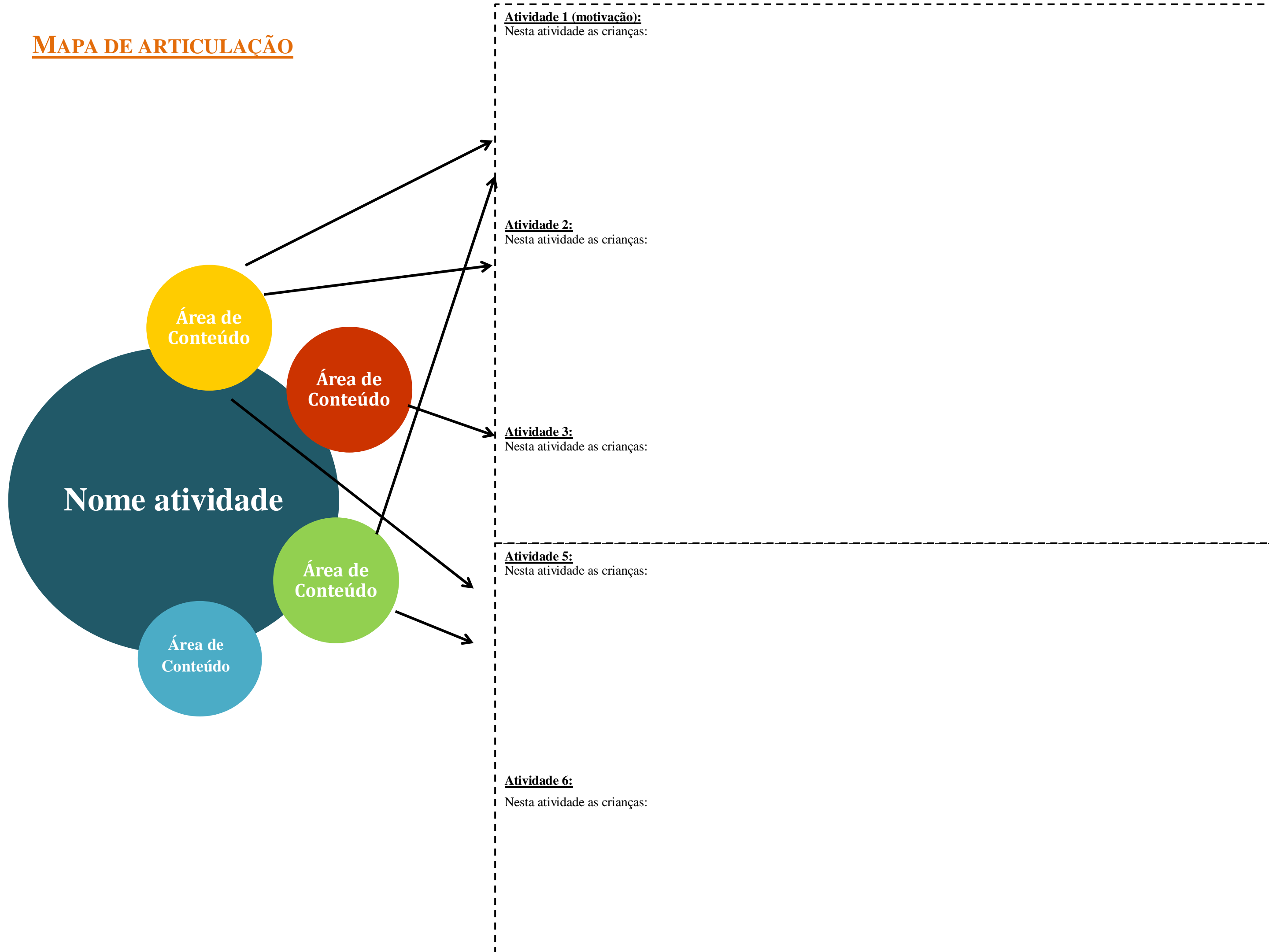
Áreas curriculares:

Área Curricular:

Domínio:

Subdomínios / Objetivo geral / descritor de desempenho:

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Atividade 1 (motivação):
Nesta atividade as crianças:

Atividade 2:
Nesta atividade as crianças:

Atividade 3:
Nesta atividade as crianças:

Atividade 5:
Nesta atividade as crianças:

Atividade 6:
Nesta atividade as crianças:

Dias da semana	Tempo previsto	Conteúdos	Atividades	Recursos didáticos	Avaliação	Competências a desenvolver
	<p data-bbox="329 394 427 426">Manhã</p> <p data-bbox="329 552 418 583">Início:</p> <p data-bbox="329 1430 486 1514">Intervalo (30 minutos)</p>	<p data-bbox="578 394 804 478">Área Curricular: Conteúdo (s):</p>			<p data-bbox="1676 657 1970 783">- Avaliação formativa - Instrumentos de avaliação:</p>	

	Fim: 12h 30 min. (Almoço)					
	Tarde	Área curricular: Conteúdo (s): •			- Avaliação formativa - Instrumentos de avaliação:	
	Fim: 15h30 min					

Anexo A3.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL:

<u>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</u> <u>Interesses evidenciados:</u>	Instituição: Sala: <u>5 anos</u>		Equipa educativa: Educadora: Assistente técnica: Estagiárias/os:			
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:					
		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Manhã	A1-	A2-	A3-	A4-	A5-
	B1 –					

Aprendizagens
evidenciadas:

LANCHE DA MANHÃ

C1 –**D1–**

Tarde

E1 –

F1 –

Decisões pedagógicas:**Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:**Área de Formação Pessoal e Social:Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:Área do Conhecimento do Mundo:Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática:Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio das ArtesVisuais:**Organização do grupo:**

Grande Grupo –

Pequeno Grupo /Pares –

Individual –

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música:

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio da

Dramatização:

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Motora:

Organização dos materiais:

Organização do espaço:

Zona de Acolhimento –

Mesas de Trabalho –

Áreas –

Espaço Exterior –

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

Anexo A4.

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante:

Orientador Cooperante: Sala

Díade:

Estagiária em Observação:

Data da observação

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam as atividades pedagógicas

Atividades pedagógicas

Área (s) e domínio (s) de conteúdo predominante (s)

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Apêndices

Instituição Cooperante

Orientador(a) Cooperante

Turma/Ano

Díade Alexandra Valente Coelho e Isabel Taboada da Mata

Data: 9 de novembro de 2017



PLANIFICAÇÃO

Contextualização: A turma revela um grande interesse por atividades dinâmicas e interativas. Apresenta um elevado nível de participação nas tarefas propostas, sendo evidente a necessidade de desenvolver estratégias que permitam captar e desenvolver a atenção das crianças. O recurso às TIC, bem como o desenvolvimento de tarefas que promovem a construção do conhecimento através da experimentação e reflexão (construtivismo), surgem no presente percurso de aprendizagem como principal objetivo de desenvolver competências e capacidades da turma. A temática da Dentição, introduz-se no âmbito do programa de Estudo do Meio sendo desenvolvida de forma transversal, em articulação de saberes ao longo das atividades propostas.

Conhecimentos:

- **Conhecimentos prévios:** Conhece algumas características morfológicas do seu corpo; Identifica informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos; Planeia, redige e revê textos curtos com a colaboração do professor;
- **Necessidades reveladas:** Desenvolver o pensamento crítico e criativo; Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem; Desenvolver rotinas diárias de higiene pessoal, alimentar, do vestuário e dos espaços de uso coletivo; Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; Recolher, organizar e representar dados qualitativos e quantitativos discretos utilizando diferentes representações e interpretar a informação representada.

Capacidades:

Competências e Potencialidades: Exprime opinião partilhando ideias e sentimentos; elabora respostas escritas a questionários e a instruções; Exprime, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados.

Atitudes:

- **Interesse e comportamentos:** As crianças demonstram uma grande motivação na sala de aula, embora muitas vezes com um comportamento que revela imaturidade. No entanto, é passível de observar ações de interajuda, que contribuem para o desenvolvimento da autoestima e segurança, e por sua vez vontade em melhorar. Grande nível de participação.

Nota: Com recurso à aplicação *Classdojo*, a turma receberá pontos pelo comportamento e trabalho realizado ao longo das atividades propostas e através da roleta virtual da aplicação *Clastools* são reguladas as intervenções e a participação das crianças, pela escolha aleatória dos participantes nas tarefas.

Área curricular: Matemática, Português e Estudo do Meio

Conteúdo (s):

- Representação de dados (OTD2) (Matemática);
- Interação discursiva (O2) (Português);
- Compreensão e expressão (O2)
- Bloco 1. À Descoberta de si Mesmo (Estudo do Meio);
- 3. O seu Corpo
- 4. A saúde do seu corpo

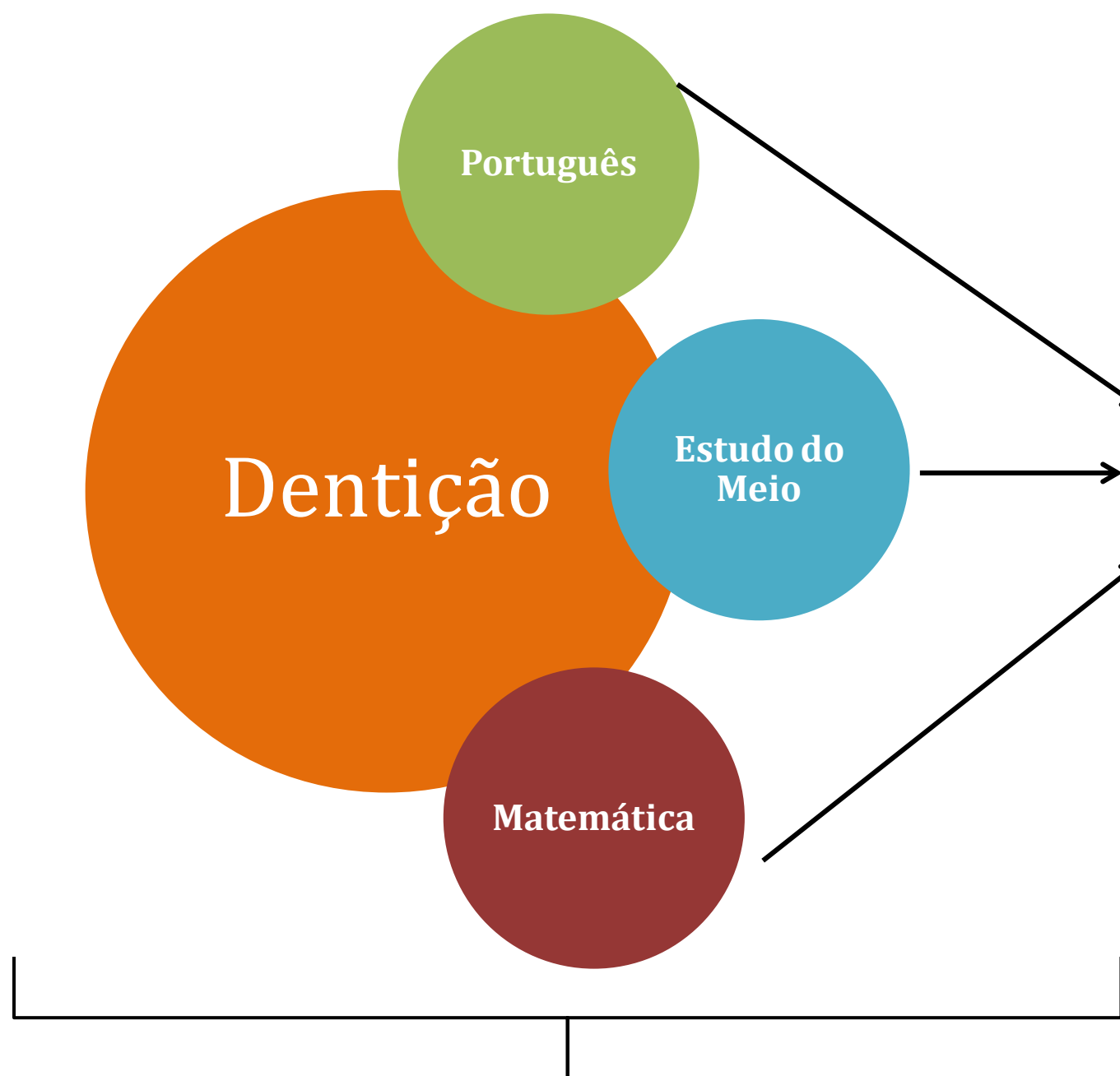
Objetivo(s) geral(ais):

- 2. Recolher e representar conjuntos de dados (OTD2);
- 3. Interpretar representações de conjuntos de dados (OTD2);
- 1. Respeitar regras de interação discursiva (O2);
- 3. Produzir um discurso oral com correção (O2);
- Reconhecer modificações do seu corpo (queda dos dentes de leite e nascimento da dentição definitiva ...)
- Conhecer e aplicar normas de: - higiene do corpo (hábitos de higiene diária)

Descritor(es) de desempenho(s):

OTD2 2.3 Representar dados através de gráficos de pontos e pictogramas; OTD2 3.3 Construir e interpretar gráficos de barras; O2 1.1 Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas; O2 3.1 Falar de forma audível; O2 3.4 Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado; O2 3.5 Construir frases com grau de complexidade crescente.

MAPA DE ARTICULAÇÃO



TPC*. Nesta atividade as crianças:

- Em cooperação, criam um gráfico de barras através de um tablet na aplicação *Kidszone*;
- Criam um panfleto através da aplicação *Canva*;
- Pesquisam com recurso a livros, internet ou outros materiais informativos, curiosidades acerca da dentição;
- Partilham as suas pesquisas na pasta de “Trabalhos de Pesquisa”, na aplicação *Classdojo*.
- Apresentam à turma na próxima aula.

Atividade 1: O jogo de escuta ativa

Nesta atividade as crianças:

- Escutam uma sequência de sons que remetem à atividade de um dentista;
- Registam a ordem dos mesmos;
- Refletem acerca das questões orientadoras:
 - A que tipo de atividade associamos estes sons?
 - Que tipos de sons escutaram?

Atividade 2: À conversa com a dentista

Nesta atividade as crianças:

- Recordam as questões lançadas ao dentista;
- Discutem sobre alguns pontos foco para a visualização do vídeo:
 - Quais os cuidados a ter para uma higiene oral saudável?
 - O que devemos evitar fazer?
 - O que é uma cárie e como se provoca?
- Observam e escutam a apresentação de um vídeo direcionado à turma, acerca da dentição;
- Discutem sobre as várias informações dadas pela dentista:
 - Que conceitos foram desenvolvidos ao longo do vídeo?
 - O que aprendemos?
- Organizam a informação recolhida;
- Constroem um mapa de conceitos digital e em suporte físico através da aplicação *Bubbl.us*;
- Registam e anexam o trabalho realizado em “Diários da Turma do 2ºA” na aplicação *Classdojo*;

Atividade 3: Quantas vezes lavamos os dentes?

Nesta atividade as crianças:

- Respondem à questão orientadora “Quantas vezes lavam os dentes?”;
- Registam essa resposta no *Tablet*, através da aplicação *Kidszone*;
- Constroem um gráfico de barras.
- Analisam o gráfico e compreendem a sua informação através de questões orientadoras (Porquê que construímos este gráfico? Quantos meninos não lavam os dentes? Quantos lavam uma vez? E duas? E três? E mais de três?)

Atividade 4: O que aprendi sobre os dentes?

Nesta atividade as crianças:

- Analisam as informações registadas através do mapa de conceitos;
- Selecionam as que pretendem divulgar;
- Constroem um panfleto com o que aprenderam acerca da dentição, através da aplicação *Canva*.
- Enviam o panfleto para a dentista e também para outras turmas da comunidade escolar.

Atividade 5: Vou experimentar!

Nesta atividade as crianças:

- Analisam os resultados da experiência “Como ficam os meus dentes se beber refrigerantes?” realizada 3 dias antes;
- Registam e esquematizam as informações observadas;
- Preenchem o guião de observação da experiência proposto pelo manual de Estudo do Meio;
- Fotografam a atividade e registam em “Diários da Turma do 2º A”, na aplicação *Classdojo*.

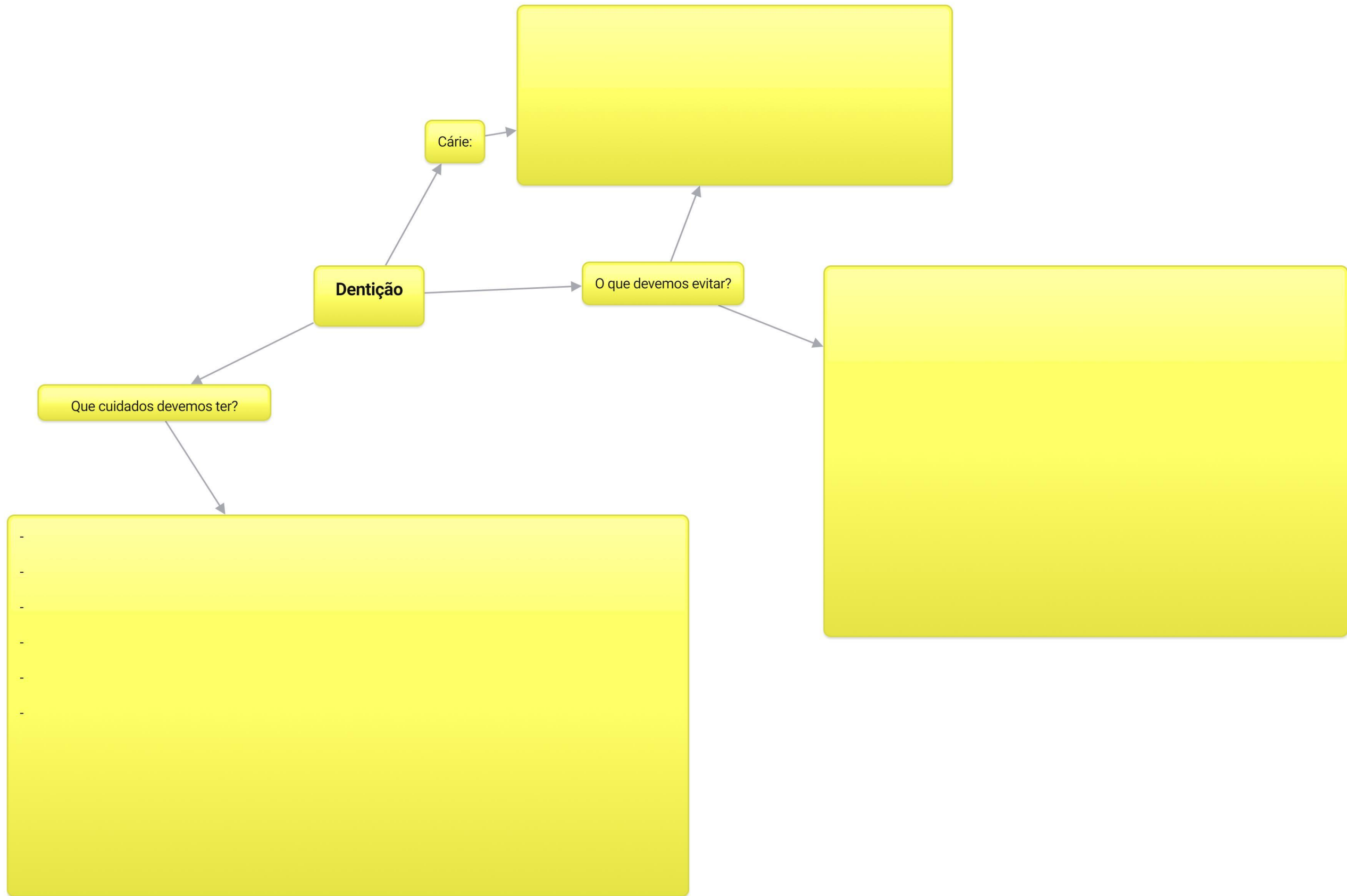
Atividade 6: Como me portei?

Nesta atividade as crianças recebem o feedback acerca do comportamento e atitudes ao longo do dia, através da aplicação

Dias da semana	Tempo previsto	Área curricular/ Domínios/Blocos	Ação estratégica Atividades	Recursos didáticos	Avaliação	Competências a desenvolver
Quinta-feira	Manhã					
	(Início: 09h10 / 09h20 min	Área Curricular: Português Conteúdo (s): <ul style="list-style-type: none"> Interação discursiva; Compreensão e expressão. 	Jogo de escuta ativa	Computador Colunas Quadro Interativo Gravação áudio	- Avaliação formativa - Instrumentos de avaliação: Observação direta; Registos no Diário de Formação; Classdojo; Avaliação formativa e qualitativa: - - Grelha de observação semanal	<ul style="list-style-type: none"> Expressar, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados. Reconhecer no discurso da dentista as suas próprias questões; Adequar o comportamento aos momentos de cooperação.
	09h20min/ 10h10 min	Área Curricular: Estudo do Meio Bloco 1. À Descoberta de si Mesmo 3. O seu Corpo 4. A saúde do seu corpo	À conversa com a dentista	Vídeo realizado pelo dentista Quadro interativo; Computador e colunas; https://bubbl.us/8503799 26 Esquema em suporte físico https://teach.classdojo.com/#/classes/59f4b4734ebca821fa185656/story?_k=b02q2o Scanner (Nota: anexar em “Diários da turma”)	- - Grelha de observação semanal	<ul style="list-style-type: none"> Adequar o comportamento aos momentos de cooperação.
Intervalo (30 minutos)						
	11h10/11h45	Área curricular: Matemática Conteúdo (s): <ul style="list-style-type: none"> Representação de dados 	Quantas vezes lavamos os dentes?	Tablet Aplicação Kidszone https://nces.ed.gov/nceskids/createagraph/default.aspx?ID=7f6076f30e3143b291190620ff29c96a	Avaliação formativa - Instrumentos de avaliação: Observação direta; Registos no Diário de Formação; Classdojo; Avaliação formativa e qualitativa: - - Grelha de observação semanal	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar o tablet como recurso fundamental; Expressar a sua opinião partilhando ideias e sentimentos; Reconhecer os dados evidenciados pelo gráfico; Adequar o comportamento aos momentos de cooperação Demonstrar responsabilidade pelo novo recurso.

	<p>11h45/12h30</p> <p>Fim: 12h 30 min. (Almoço)</p>	<p>Área curricular:Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação discursiva; • Compreensão e expressão. <p>Área curricular: Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação de dados <p>Área curricular: Estudo do meio</p> <p>Bloco 1. À Descoberta de si Mesmo</p> <p>3. O seu Corpo</p> <p>4. A saúde do seu corpo</p>	<p>O que aprendi sobre os dentes?</p>	<p>Computador Projetor Quadro interativo 26 Mapas de conceitos em suporte físico(anexo 1)</p> <p>https://teach.classdojo.com/#/classes/59f4b4734ebca821fa185656/story?_k=b02q2o</p> <p>Aplicação <i>canva</i> https://www.canva.com/design/DAC15P_f418/DVAeaFHb_hNRiLIzuIRCbQ/edit</p>	<p>Avaliação formativa</p> <p>- Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta;</p> <p>Registos no Diário de Formação;</p> <p>Classdojo;</p> <p>Avaliação formativa e qualitativa:</p> <p>-</p> <p>- Grelha de observação semanal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados; • Analisar corretamente o mapa de conceitos; • Saber seleccionar e adequar as informações recolhidas; • Demonstrar convenientemente a sua opinião; • Adequar o comportamento aos momentos de cooperação.
--	--	--	--	--	--	---

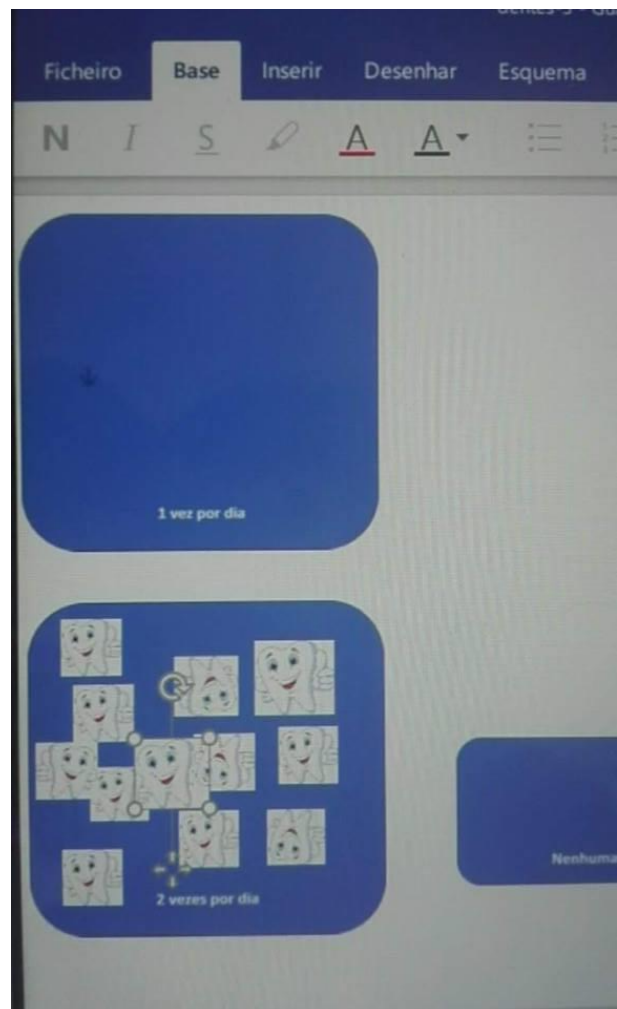
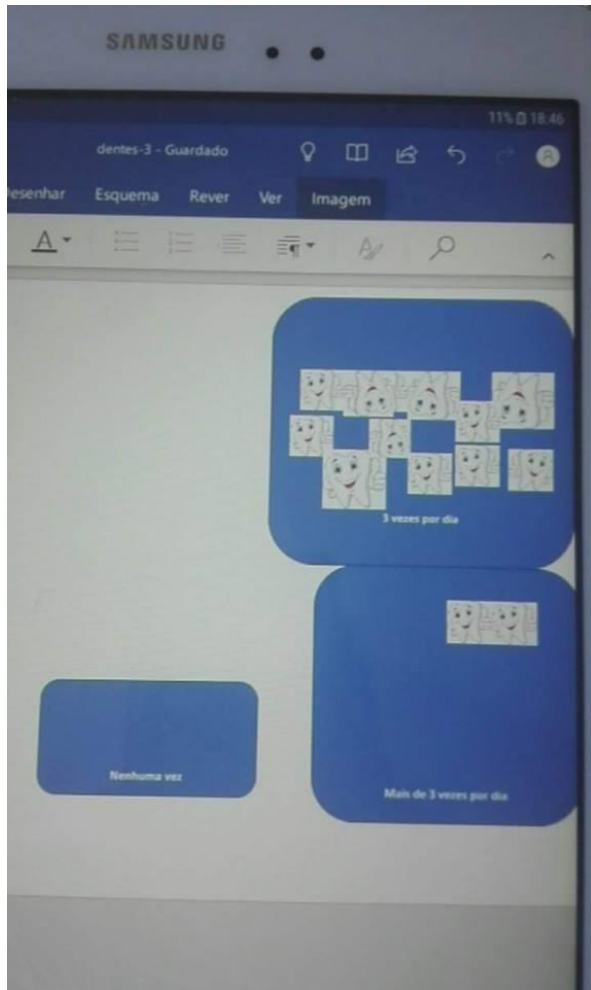
	<p>Tarde</p> <p>14h00 min / 15h10 min</p>	<p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Bloco 1. À Descoberta de si Mesmo</p>	<p>Vou experimentar!</p>	<p>Resultados da experiência;</p> <p>26 Guiões de observação (Manual de Estudo do Meio pág.38);</p> <p>Quadro Interativo;</p> <p>Computador;</p> <p>Fotografias da atividade;</p> <p>https://teach.classdojo.com/#/classes/59f4b4734ebca821fa185656/story?_k=b02q2o</p> <p>Scanner (Nota: anexar em “Diários da turma”)</p>	<p>- Avaliação formativa</p> <p>- Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta;</p> <p>Registos no Diário de Formação;</p> <p>Classdojo;</p> <p>Avaliação formativa e qualitativa:</p> <p>- Trabalhos dos alunos;</p> <p>- Grelha de observação semanal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados; • Evidenciar os seus conhecimentos para justificar os resultados experimentais; • Demonstrar convenientemente a sua opinião; • Adequar o comportamento aos momentos de cooperação. <p>Adequar o comportamento aos momentos de cooperação e aos momentos de trabalho autónomo.</p>
	<p>15h10min/ 15h30 min</p>		<p>Como me portei?</p>	<p>https://teach.classdojo.com/#/classes/59f4b4734ebca821fa185656/points?_k=acuypr</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Computador e colunas</p>		



Apêndice B2.

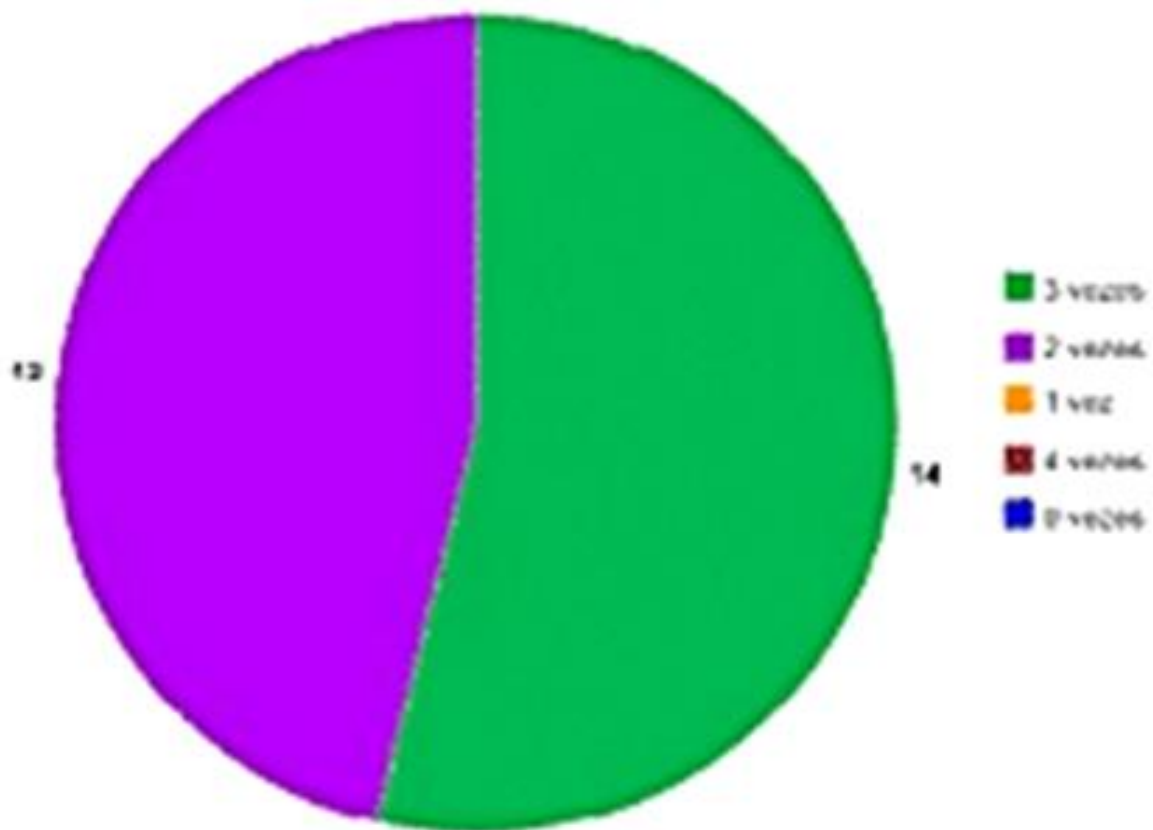


Apêndice B3.



Apêndice B4.

Quantas vezes lavam os dentes os meninos do 2º A?



Apêndice B5.

O que aprendemos
sobre os nossos
dentes ?



"Devemos lavar os nossos dentes pelo menos duas vezes por dia."

"Devemos ver ao espelho se temos manchas nos dentes."

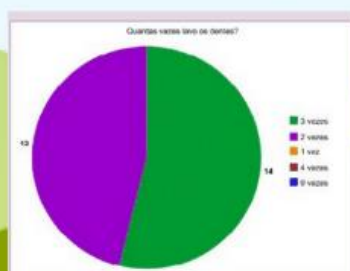
"Devemos evitar os doces."

"Quando temos os dentes tortos devemos ir ao dentista."

"Devemos cuidar dos nossos dentes. Devemos ir ao dentista pelo menos uma vez por ano."

"Devemos evitar alimentos escuros."

Quantas vezes lavam os dentes os meninos do 2ºA?



Existem 12 meninos que lavam 2 vezes os dentes por dia e 14 que lavam 3 vezes.

Então, a maioria dos alunos da turma do 2ºA lava os dentes 3 vezes por dia.

Conclusão: Todos os alunos da turma cumprem as regras de higiene oral.

E tu?

Turma do 2º A, novembro de 2017

Instituição Cooperante

Orientador(a) Cooperante: Turma/Ano **Supervisor Institucional:**

Díade Alexandra Valente Coelho e Isabel Taboada da Mata



Planificação

Contextualização: Considerando-se uma turma dinâmica, com elevado nível de participação e motivação pela aprendizagem, evidencia-se fundamental planificar atividades práticas e interativas, assentes em princípios, áreas de competência e valores de um aluno do séc.XXI (Oliveira-Martins,2017). Sendo assim, e de acordo com o autor é importante formar indivíduos autónomos, e promover condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, perante o Mundo de mudança, incerteza e diversidade.

Como tal, e no sentido de construir um ambiente de aprendizagem com beleza emocional, criativa e empática, têm sido introduzidos diversos recursos tecnológicos digitais, que demonstram ser uma mais-valia no processo de aprendizagem, uma vez que promovem outras oportunidades no saber-fazer.

Deste modo, temos observado que efetivamente a utilização destes recursos interativos envolve, com satisfação, os alunos nas diferentes áreas curriculares e respetivas tarefas, estimulando o desenvolvimento de competências curriculares e outras, nomeadamente no âmbito da literacia digital. Considerando os interesses da geração digital e a necessidade de desenvolver diferentes competências essenciais neste século (Oliveira-Martins, 2017), selecionamos a Webquest, no desenvolvimento da temática “Vamos conhecer Portugal” por ser uma metodologia que favorece o processo colaborativo na aprendizagem, uma dimensão importante a desenvolver na educação, e ainda competências como a autonomia, a capacidade de decisão e de comunicação, relevantes na construção do cidadão atual.

Conhecimentos:

- **Conhecimentos prévios:** Planeia, redige e revê textos curtos com orientação do professor; Utiliza padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos; Concebe e aplica estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos, avaliar a plausibilidade dos resultados; Desenvolve persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.
- **Necessidades reveladas:** Desenvolver o pensamento crítico e criativo; Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem; Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras; Recolher, organizar e representar dados qualitativos e quantitativos discretos utilizando diferentes representações e interpretar a informação representada.

Capacidades:

Competências e Potencialidades: Exprime opinião partilhando ideias e sentimentos; elabora respostas escritas a questionários e a instruções; Exprime, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados; Desenvolve interesse pela Matemática e valoriza o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social; Exprime, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explica raciocínios, procedimentos e conclusões.

Atitudes:

- **Interesse e comportamentos:** As crianças demonstram uma grande motivação na sala de aula, embora muitas vezes com um comportamento que revela imaturidade. Sendo assim, é passível observar um elevado nível de participação nas tarefas propostas, apesar das diversas dificuldades apresentadas, o que evidencia vontade de as ultrapassar e satisfação pela aprendizagem. Importa ainda salientar, que o recurso a estratégias de gamificação através das TIC em sala de aula, na atribuição de pontuações imediatas, permite um auxílio na regulação das intervenções e estimula o trabalho individual ou em grupo com vista na recompensa – “Aluno especial(ista)”..

Áreas curriculares: Matemática, Português e Estudo do Meio e Expressões

Área Curricular: Matemática

Domínio: Números e Operações

Conteúdos / Objetivo geral / descritor de desempenho:

- Sistema de Numeração decimal (NO2)
 - 4.Descodificar o sistema de numeração decimal;
 - 4.2. Ler e representar qualquer número até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem;
- Adição e subtração (NO2)
 - 5. Adicionar e subtrair números naturais;
 - 5.1 Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo;
 - 6.Resolver Problemas
 - 6.1. Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.

Área Curricular: Português

Domínios: Oralidade ; Leitura e Escrita; Iniciação à Educação Literária

Conteúdos / Objetivo geral / descritor de desempenho:

- Interação discursiva (O2);
4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor;
4.1 Responder adequadamente a perguntas; 4.4 Recontar e contar.

- Produção Expressiva (LE2);
23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos;
23.5 Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.

- Compreensão de texto (IEL2);
8. Ler textos diversos;
8.1 Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada;
20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;
20.4 Fazer inferências (de sentimento-atitude).

Área Curricular: Estudo do Meio

Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições

2.A vida em sociedade;

-Respeitar os interesses individuais e coletivos.

Área Curricular: Expressão e Educação Plástica

Bloco 2 – Descoberta e Organização progressiva de superfícies

- Desenho: Desenho de Expressão livre

Bloco 3 — Exploração de técnicas diversas

- Recorte, colagem dobragem;

Área transversal: TIC

- Desenvolver a literacia digital

Atividade 3: Vamos às compras!

Nesta atividade as crianças:

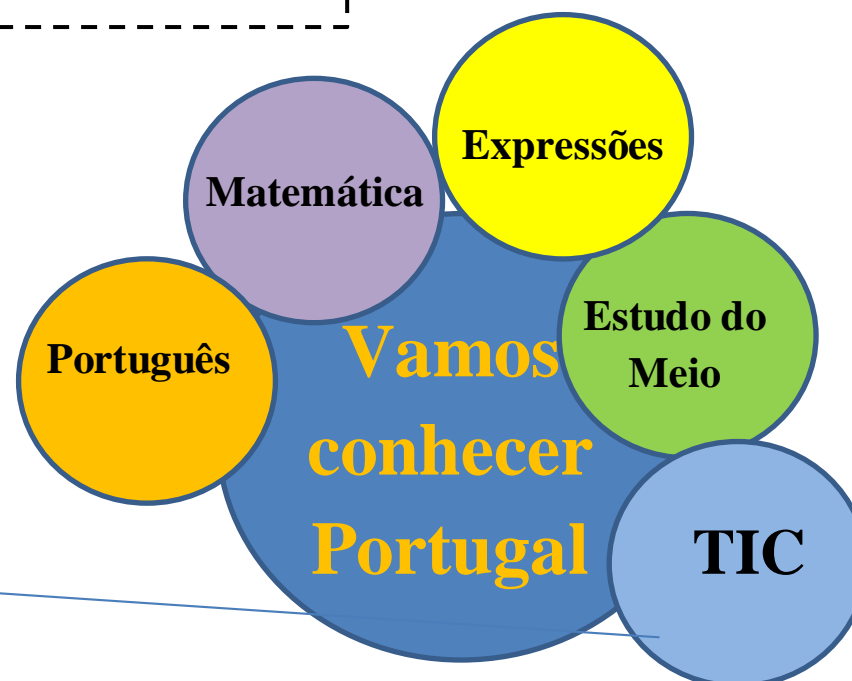
- Desvendam o desafio acedendo a um Qr code projetado no quadro interativo;
- Recebem um e-mail da família que corresponde ao distrito atribuído inicialmente;
- Encontram uma determinada lista de gastos em Qr codes;
- Decifram o Qr code, dos vários produtos, com o auxílio de um dispositivo móvel (telemóvel);
- Escrevem na folha auxiliar, os produtos que a família já comprou;
- Acedem ao google drive e visualizam os produtos já comprados assim como o respetivo valor;
- Resolvem questões matemáticas:
 - Quanto gastaram?
 - Quanto dinheiro que lhes restou?
- Verificam os seus cálculos na calculadora online ;
- Partilham num documento, comum a todos os grupos, no google drive, quanto gastaram e quanto ainda lhes restou;
- Comparam os vários gastos entre os grupos, utilizando o documento do google drive que é projetado pela estagiária.
- Ordenam, por ordem crescente e decrescente, os valores dos gastos de todos os grupos.
- Através de Qr codes, verificam se a ordem se encontra correta;

Atividade 4: Já sei gerir o meu dinheiro!

Nesta atividade as crianças:

- Acedem a um Qr code que as encaminha para a aplicação “Guito”;
- Utilizam uma folha auxiliar “As operações do Guito” (anexo 5) para realizarem todos os cálculos necessários e no final colam-na no caderno da escola;
- Criam o seu próprio Qr code sendo que este vai conter uma frase conclusiva acerca do que aprenderam durante esta atividade (Nesta atividade aprendi que...);
- Partilham o seu Qr code na Google drive.

As TIC atravessam transversalmente todas as áreas curriculares ao longo do percurso de aprendizagem.



Atividade 1 (motivação): O que é um qr code?

Nesta atividade as crianças:

- Analisam alguns recursos físicos onde podem encontrar qr code (mapas, calendários, revistas)
- Discutem sobre o que é um Qr code:
 - O que é um Qr code?
 - Onde os podemos encontrar?
 - Como os deciframos?
- Registam num “Post it” as conclusões retiradas ([Anexo 1](#))
 - Então o que quer dizer um Qr code?
 - Usamos o qr code para?
- Colam o “post it” no caderno diário.

Atividade 2: Um passeio pelas cidades

Nesta atividade as crianças:

- Decifram o código qr code que se encontra como imagem de fundo nos computadores, descobrindo o nome de uma cidade ([Anexo 2](#))
- Discutem sobre as diferentes cidades definidas para os grupos:
 - Conhecem estas cidades? Sabem onde fica?
 - Já as visitaram alguma vez?
 - O que gostavam de saber sobre cada uma delas?
- Acedem à Webquest e analisam oralmente cada uma das suas etapas, em conjunto com a turma; Iniciam as tarefas clicando na secção “Processo”;
- Pesquisam acerca das cidades atribuídas a cada grupo, de acordo com as seguintes instruções:
 - Localização geográfica;
 - Principais monumentos;
 - Gastronomia da região;
- Registam a informação no *Storyjumper* respetivo;
- Escrevem em simultâneo na ficha da atividade em suporte papel ([Anexo 3](#)) escrevendo
- Preparam em grupos a apresentação das informações recolhidas;
- Apresentam oralmente à turma os diferentes Storyjumper “ Um passeio em...”

Atividade 5: Vamos situar as cidades!

Nesta atividade as crianças:

- Observam o mapa de Portugal no Google maps;
- Procuram e orientam as diferentes cidades estudadas;
- Discutem sobre algumas informações resultantes da pesquisa:
 - Em que zona do país faz parte a vossa cidade?
 - Agora que conhecem algumas das suas características gostariam de lá ir?
 - Porto e Aveiro são junto ou longe do mar?
 - E Évora?
- Recebem um mapa em suporte físico ([Anexo 6](#))

- Decalcam no mapa o distrito que corresponde à cidade pesquisada, com auxílio da professora;
- Recortam e ilustram livremente o seu distrito;
- Colocam o seu desenho na construção, elaborando-se um “banner flag”, em exposição na sala de aula.

Atividade 6: Como me portei?

Nesta atividade as crianças refletem sobre o comportamento ao longo do dia para registo na aplicação Classdojo e o aluno com mais pontuação, recebe o prémio de —Sou especial(ista).

Dias da semana	Tempo previsto	Área Curricular/ Domínios/ Blocos	Ação estratégica Atividades	Recursos didáticos	Avaliação	Competências a desenvolver
Segunda-feira	(Manhã) 11h00/12h05	<p>Área curricular: Português Interação discursiva; Compreensão de texto; Produção expressiva.</p> <p>Área curricular: Matemática Sistema de Numeração decimal; Adição e subtração.</p>	<p><u>DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDACÃO</u></p> <p>Atividade 3: Vamos às compras</p>	<p>Computador Telemóvel ou Tablet Projetor Quadro interativo</p> <p>https://accounts.google.com/signin/v2/si/pwd?service=mail&passive=true&rm=false&continue=https%3A%2F%2Fmail.google.com%2Fmail%2F&ss=1&sc=1&ltmpl=default&ltmplcache=2&emr=1&osid=1&flowName=GlifWebSignIn&flowEntry=AddSession&cid=0&navigationDirection=forward</p> <p>https://drive.google.com/drive/u/0/my-drive</p> <p>Anexo 1 Anexo 2 Anexo 3 Anexo 4</p> <p>Site da Webquest: https://sites.google.com/site/asfamiliasdomundo/home</p> <p>https://teach.classdojo.com/#/classes/59f4b4734ebca821fa185656/points?_k=acuypr</p>	<p>- Avaliação formativa</p> <p>- Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta; Registos no Diário de Formação; Classdojo;</p> <p>Avaliação formativa e qualitativa:</p> <p>- Webquest -Folha orientadora (anexo 2) -Folha de conclusões (anexo 4) - Grelha de observação semanal (<u>Anexo 7</u>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o cálculo mental; • Expressar, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados; • Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação razoavelmente correta e com segurança; • Evidenciar o sentido global de textos com características narrativas e descritivas, associados a várias finalidades (lúdicas, estéticas, informativas); • Defender o seu ponto de vista; • Adequar o comportamento aos momentos de cooperação; • Desenvolver a literacia digital; • Selecionar e adequar as informações recolhidas; • Desenvolver a criatividade; • Fomentar o respeito pelos recursos.

	<p>12h05/12h30</p>	<p>Área curricular: Português Interação discursiva; Compreensão de texto; Produção expressiva.</p> <p>Área curricular: Matemática Sistema de Numeração decimal; Adição e subtração.</p>	<p>Atividade 4: Já sei gerir o meu dinheiro</p>	<p>Computador Telemóvel ou Tablet Anexo 5 _http://gerirepoupar.com/guito/#/5-sabes-usar-o-dinheiro/ _ http://www.qr-code-generator.com/ _ https://drive.google.com/drive/u/0/my-drive Site da Webquest: https://sites.google.com/site/asfamiliasdomundo/home https://teach.classdojo.com/#/classes/59f4b4734ebca821fa185656/points?_k=acuyp</p>	<p>- Avaliação formativa - Instrumentos de avaliação: Observação direta; Registos no Diário de Formação; Classdojo; Avaliação formativa e qualitativa: - Webquest; -Folha “ As operações do Guito” (anexo 5) -Qr codes conclusivos - Grelha de observação semanal (<u>Anexo 7</u>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o cálculo mental; • Expressar, oralmente e por escrito, raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados; • Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação razoavelmente correta e com segurança; • Evidenciar o sentido global de textos com características narrativas e descritivas, associados a várias finalidades (lúdicas, estéticas, informativas); • Defender o seu ponto de vista; • Adequar o comportamento aos momentos de cooperação; • Desenvolver a literacia digital; • Aplicar e consolidar conhecimentos prévios; • Selecionar e adequar as informações recolhidas; • Desenvolver a criatividade; • Fomentar o respeito pelos recursos.
--	---------------------------	--	--	---	--	---

(Alexandra e Isabel) 14h/15h10	<p>Área Curricular: Estudo do Meio</p> <p>Conteúdo (s): Bloco 2- Á descoberta dos outros e das instituições 2.A vida em sociedade</p> <p>Área Curricular: Expressões - Expressão e Educação Plástica</p> <p>Conteúdo (s): Bloco 3 — Exploração de técnicas diversas</p>	Atividade 5: Vamos situar as cidades!	<p>Google maps: https://www.google.pt/maps/place/Portugal/@38.1697231,-10.2531872,5.5z/data=!4m5!3m4!1s0xb32242dbf4226d5:0x2ab84b091c4ef041!8m2!3d39.399872!4d-8.224454</p> <p>Anexo 6 5 Pionés 5 Etiquetas Cordão Material de pintura Papel vegetal 26 Folhas brancas</p>	<p>- Avaliação formativa</p> <p>- Instrumentos de avaliação:</p> <p>Observação direta; Registos no Diário de Formação; Classdojo; Avaliação formativa e qualitativa:</p> <p>- Trabalhos dos alunos; - Grelha de observação semanal (<u>Anexo 7</u>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Evidenciar os seus conhecimentos para justificar os resultados experimentais; Demonstrar convenientemente a sua opinião; Selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações; Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos e técnicas adquiridos; Desenvolver a criatividade; Desenvolver projetos de trabalho multidisciplinares. Adequar o comportamento aos momentos de cooperação e de trabalho autónomo.
	<p>Área transversal: TIC Desenvolver a literacia digital</p>		<p>Como me portei?</p> <p>https://teach.classdojo.com/#/classes/59f4b4734ebca821fa185656/points?_k=acuypr</p> <p>Quadro interativo Computador e colunas</p>		

Anexo 1

Olá meninos.

Somos várias famílias de Portugal e estamos de férias em diversas cidades do País.


Estamos a enviar-vos este desafio porque precisamos da vossa ajuda.

Uma vez que temos um orçamento muito reduzido e já fizemos algumas compras, gostava que nos ajudassem a verificar os nossos gastos.

Será que nos podem ajudar nesta missão?



Anexo 2

 A família está de férias em _____		Ordem crescente
Têm _____ euros para gastar		Ordem decrescente
Já gastaram dinheiro em....		
-		
-		
-		
-		
-		
-		
Quanto dinheiro já gastaram?	Quanto dinheiro lhes sobrou?	

Anexo 3

Ovos moles	€ 5
Pão de ló de Ovar	€ 10
Passeio de Moliceiro	€ 20
Prato de enguias	€ 4
Mapa do distrito	€ 6
Leitão	€ 40
Viagem de Comboio	€ 20
Casa de Fados	€ 14
Entrada no Portugal dos Pequeninos	€ 10
Açorda Alentejana	€ 15
Mel	€ 5
Ensopado de Borrego	€ 10
Postais	€ 4
Caixa com 6 pastéis de Belém	€ 6
Entrada no zoo	€ 20
Entrada no Oceanário	€ 20
Sardinhas em lata	€ 4
Ginjinha de Óbidos	€ 5
Vinho do Porto	€ 10
Tripas à moda do Porto	€ 20
Broa de Avintes	€ 6
Passeio no Douro	€ 15

Entrada nas Caves do Vinho do Porto	€ 15
-------------------------------------	------

Anexo 4

As nossas conclusões...		
	Quanto gastou a família?	Quanto dinheiro lhes sobrou?
Porto		
Aveiro		
Coimbra		
Évora		
Lisboa		

Anexo 5

As operações do Guito



Anexo 6



Évora

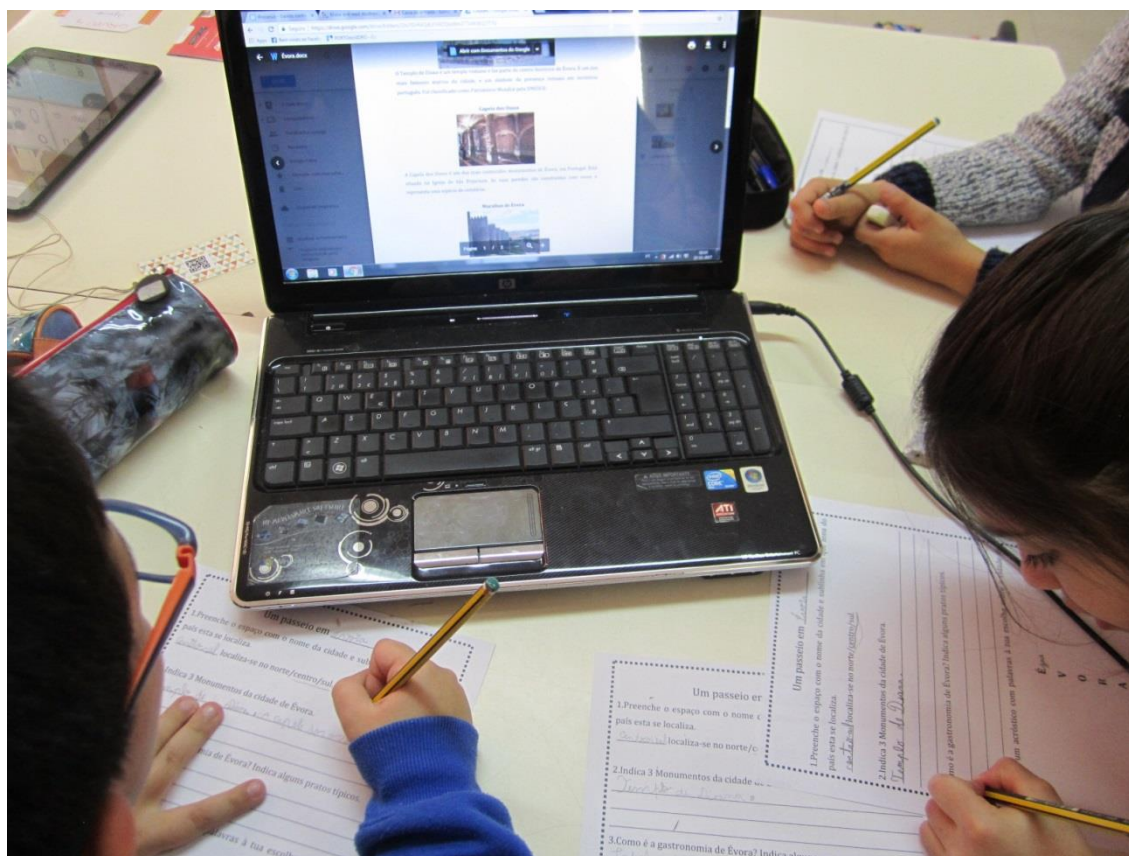
Porto

Lisboa

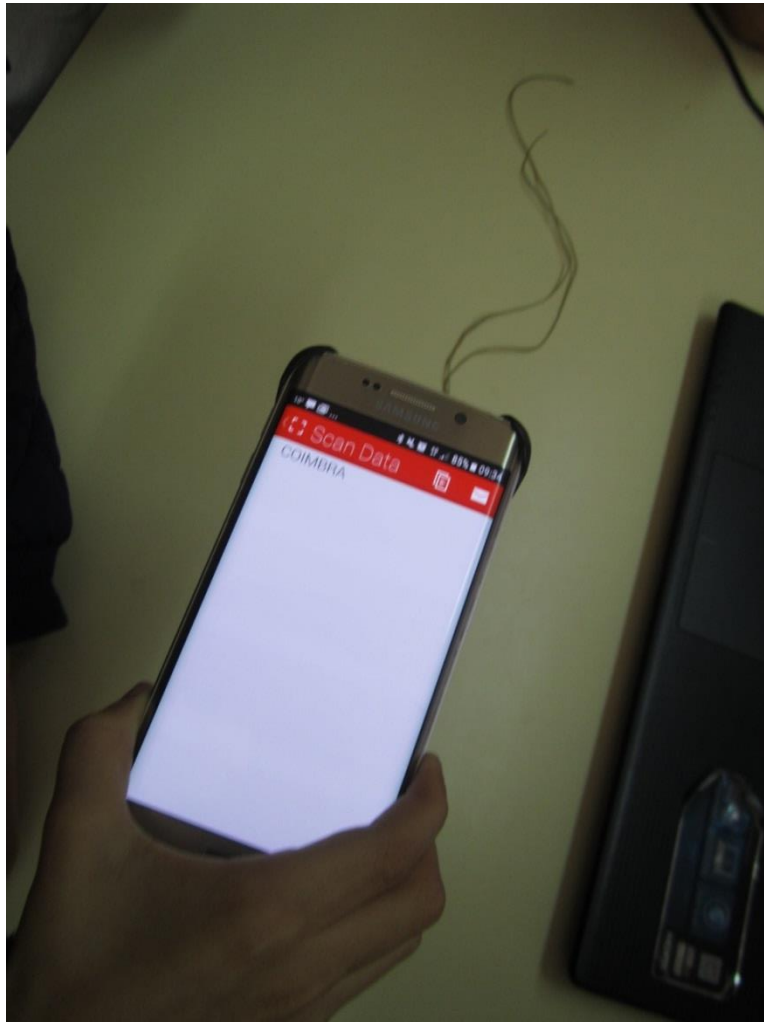
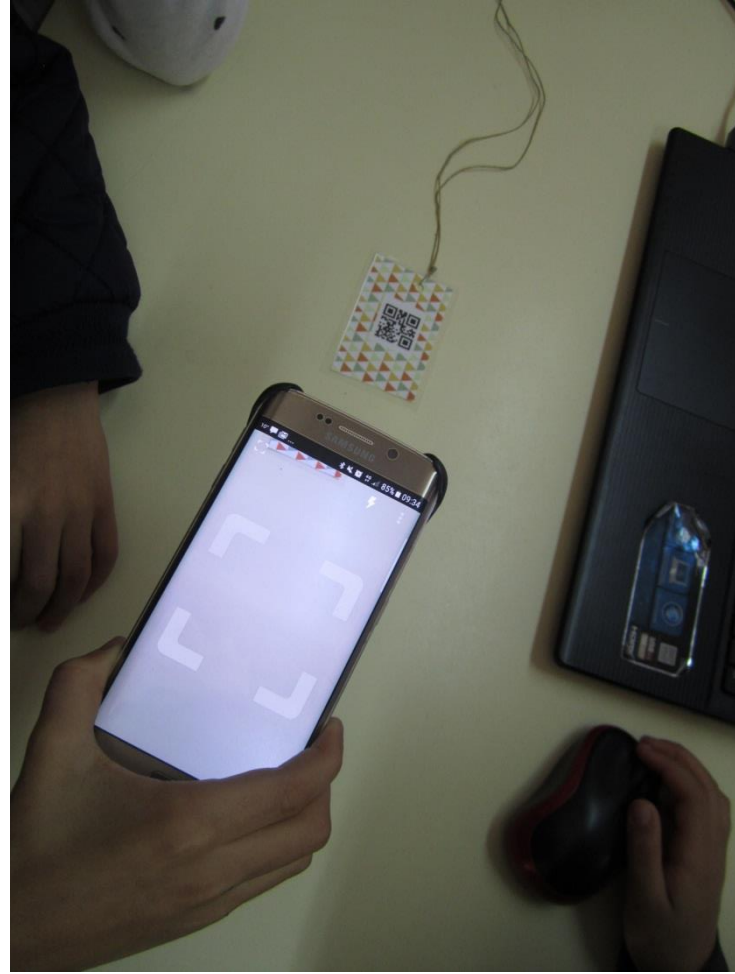
Aveiro

Coimbra

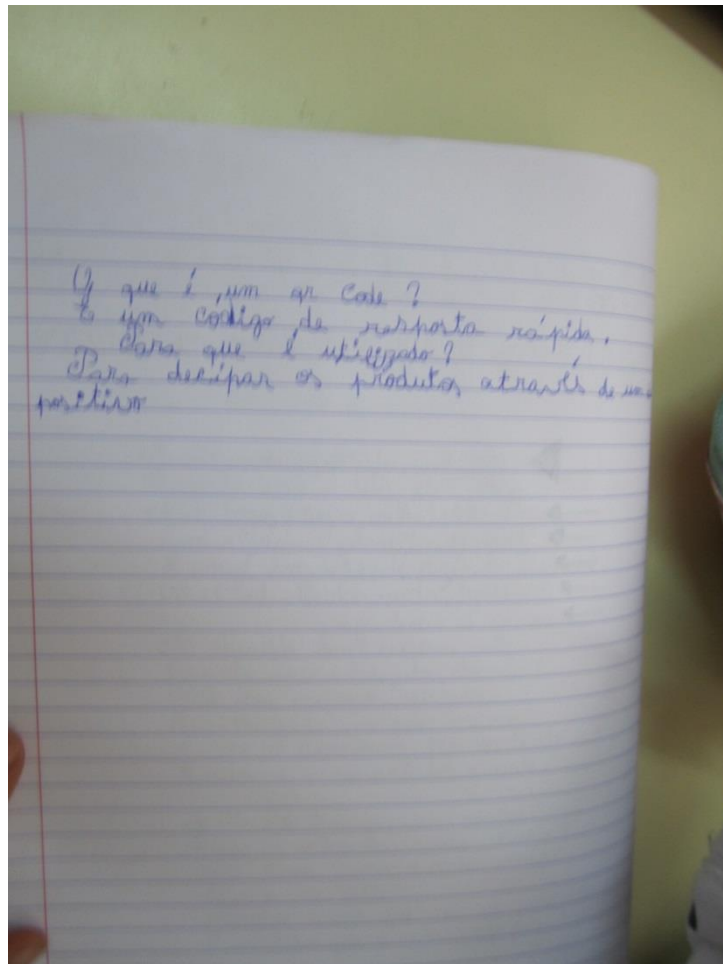
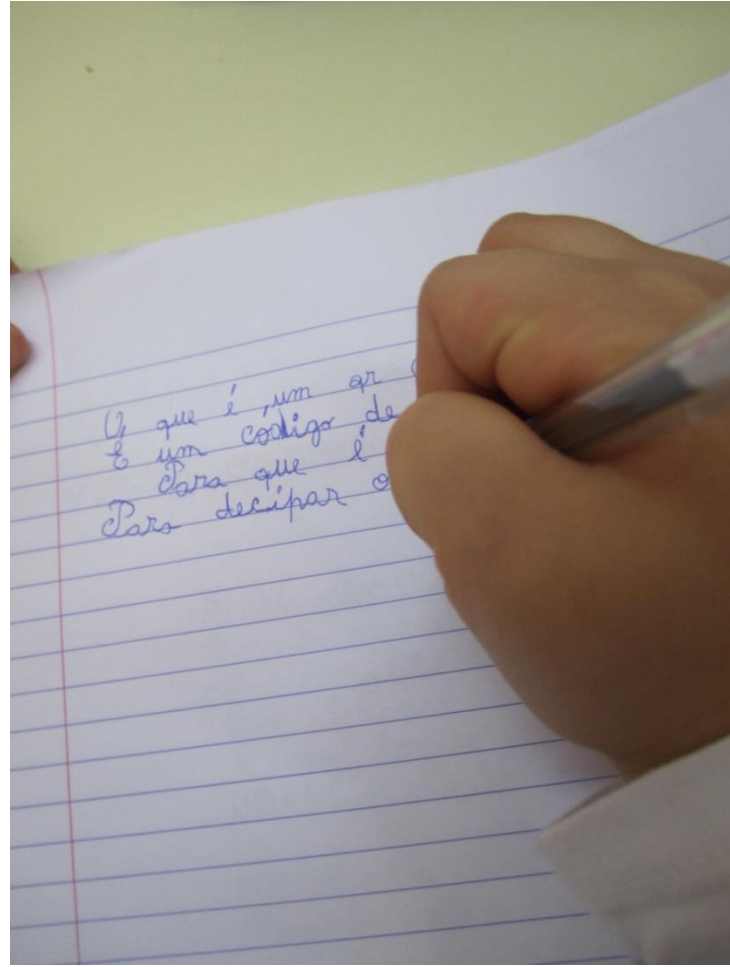
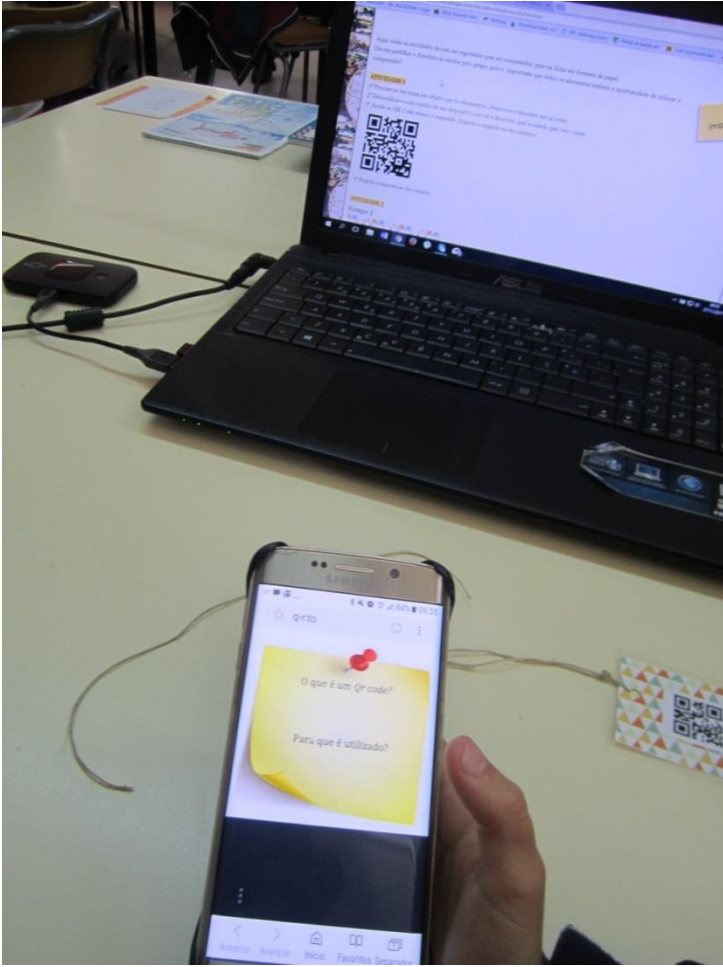
Apêndice B7.



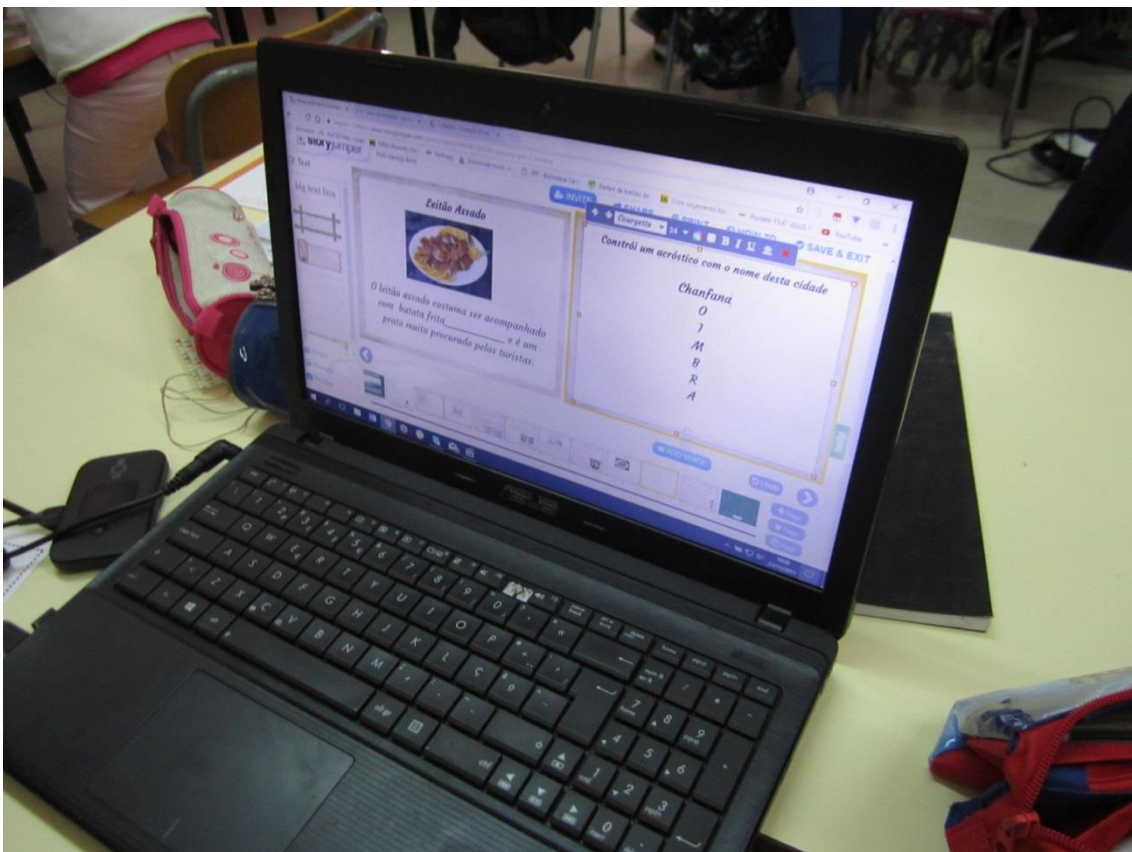
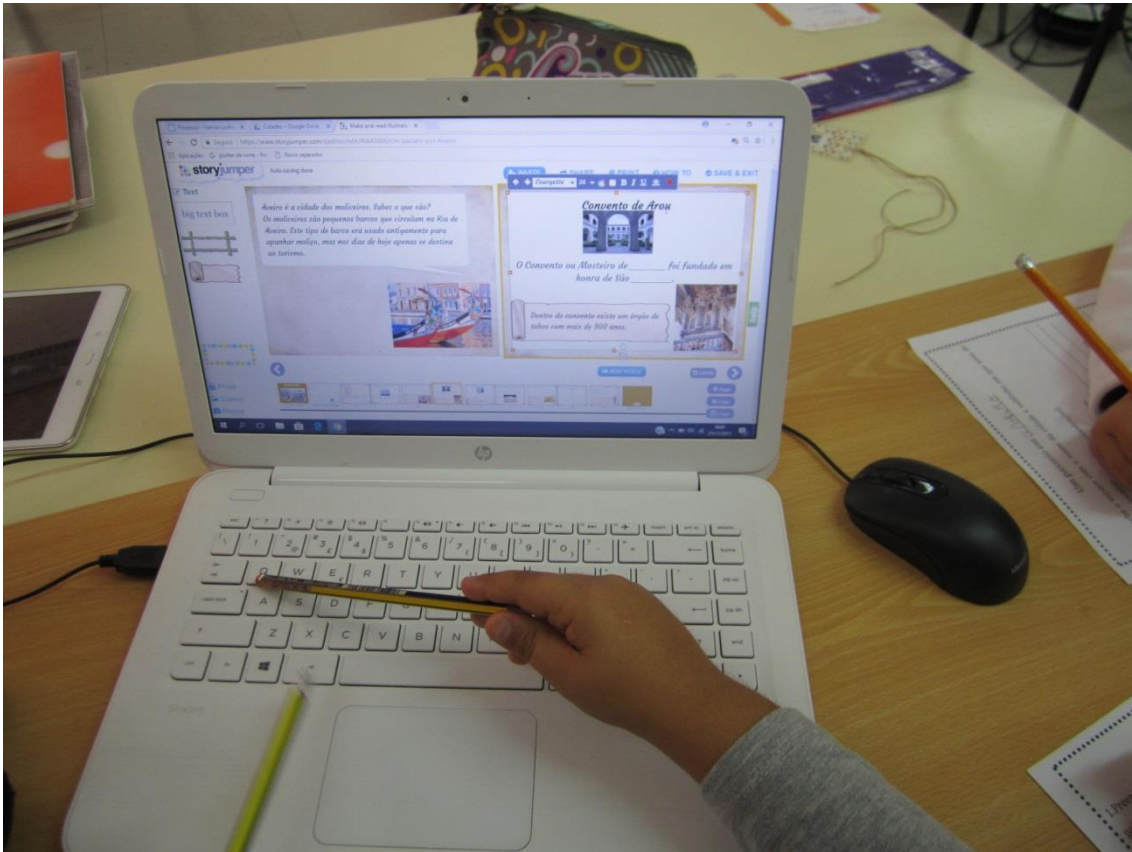
Apêndice B8.



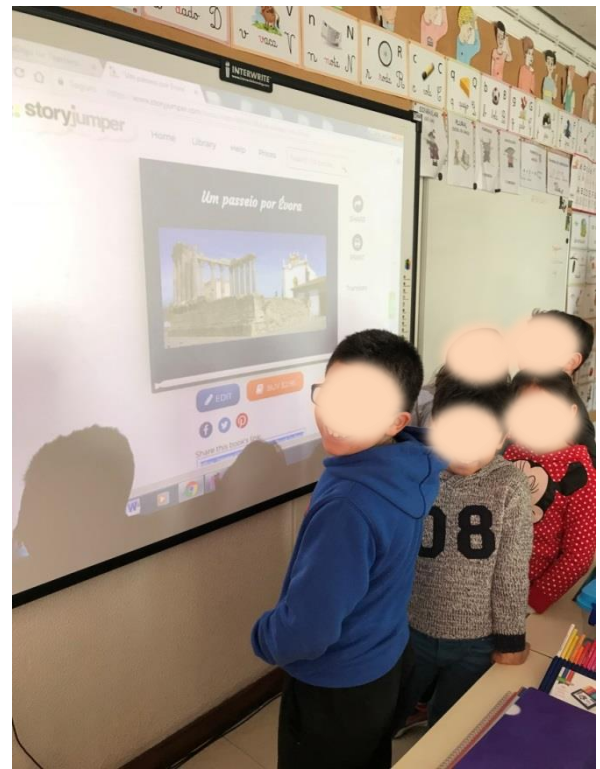
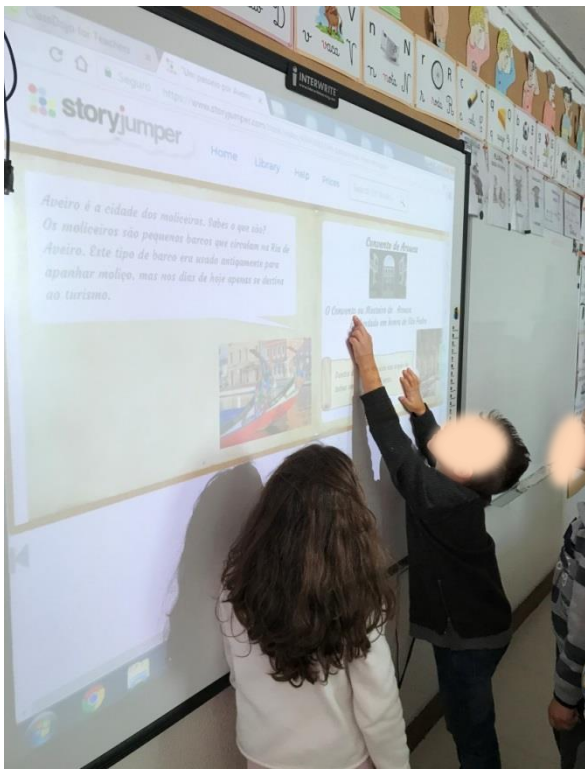
Apêndice B9.



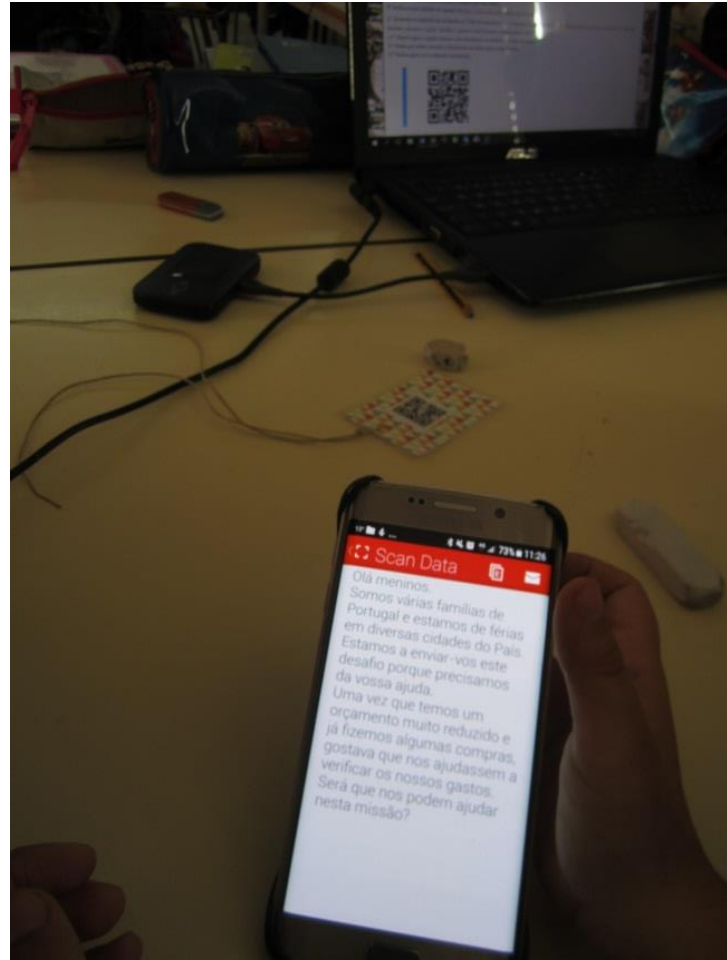
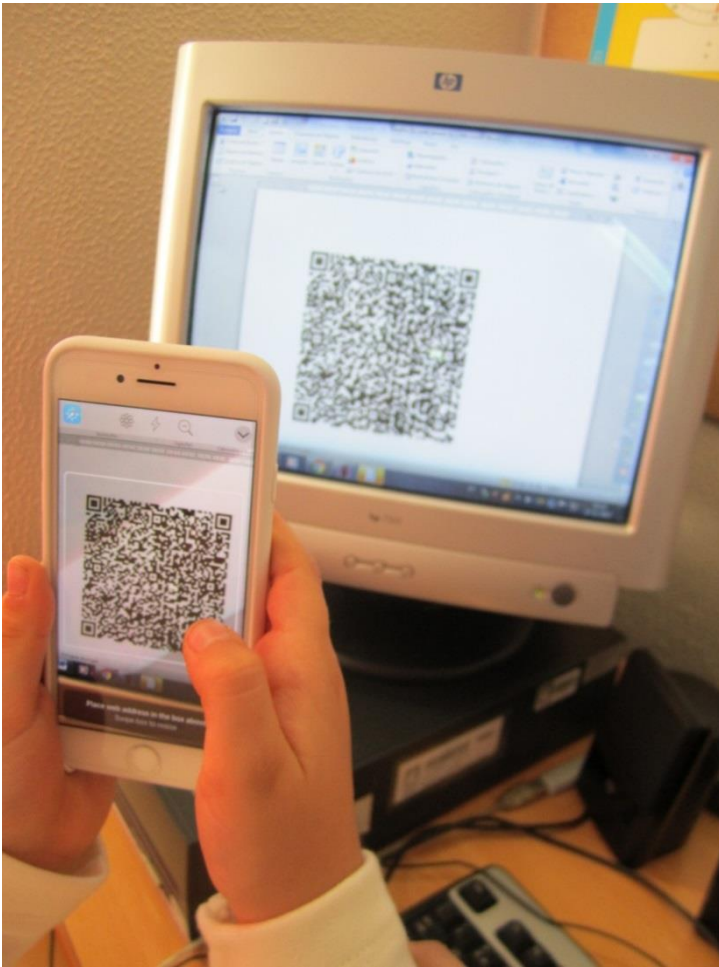
Apêndice B10.



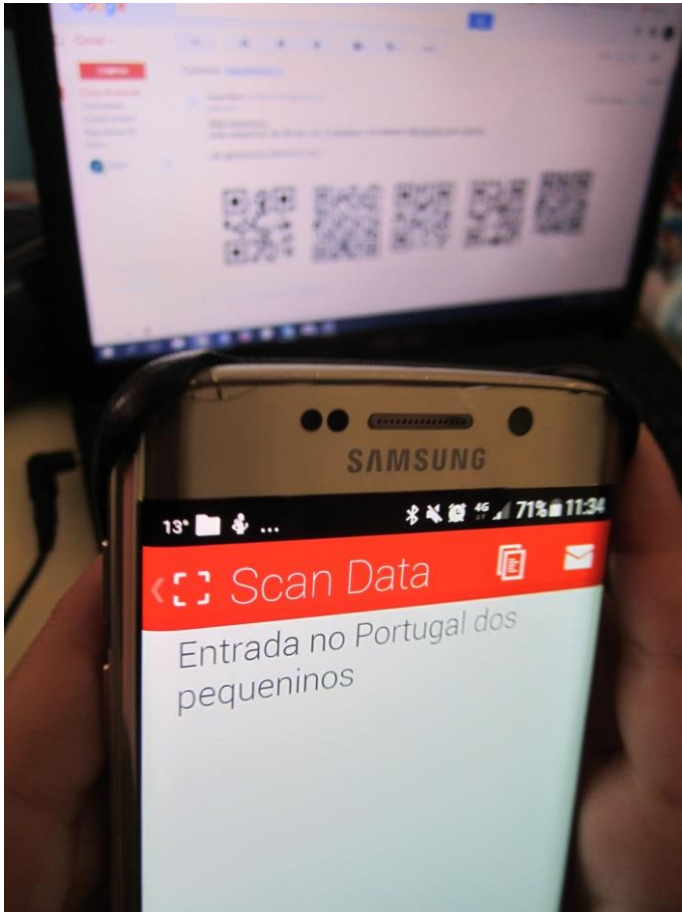
Apêndice B11.



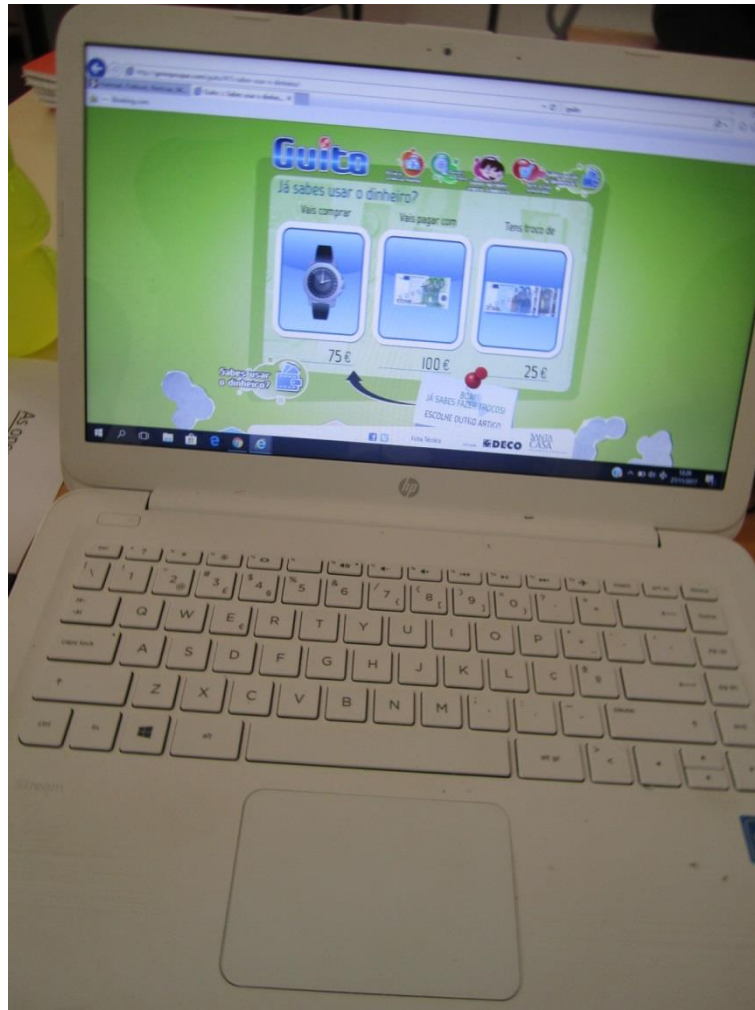
Apêndice B12.



Apêndice B13.



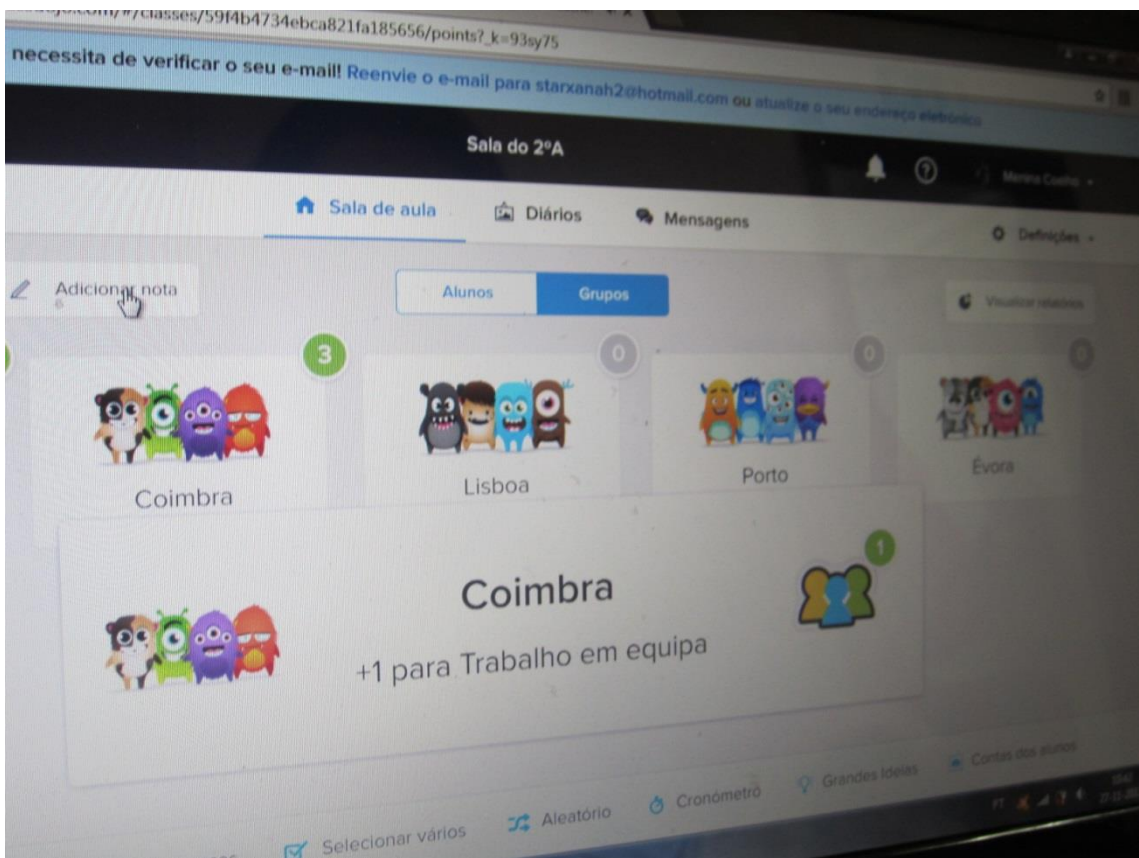
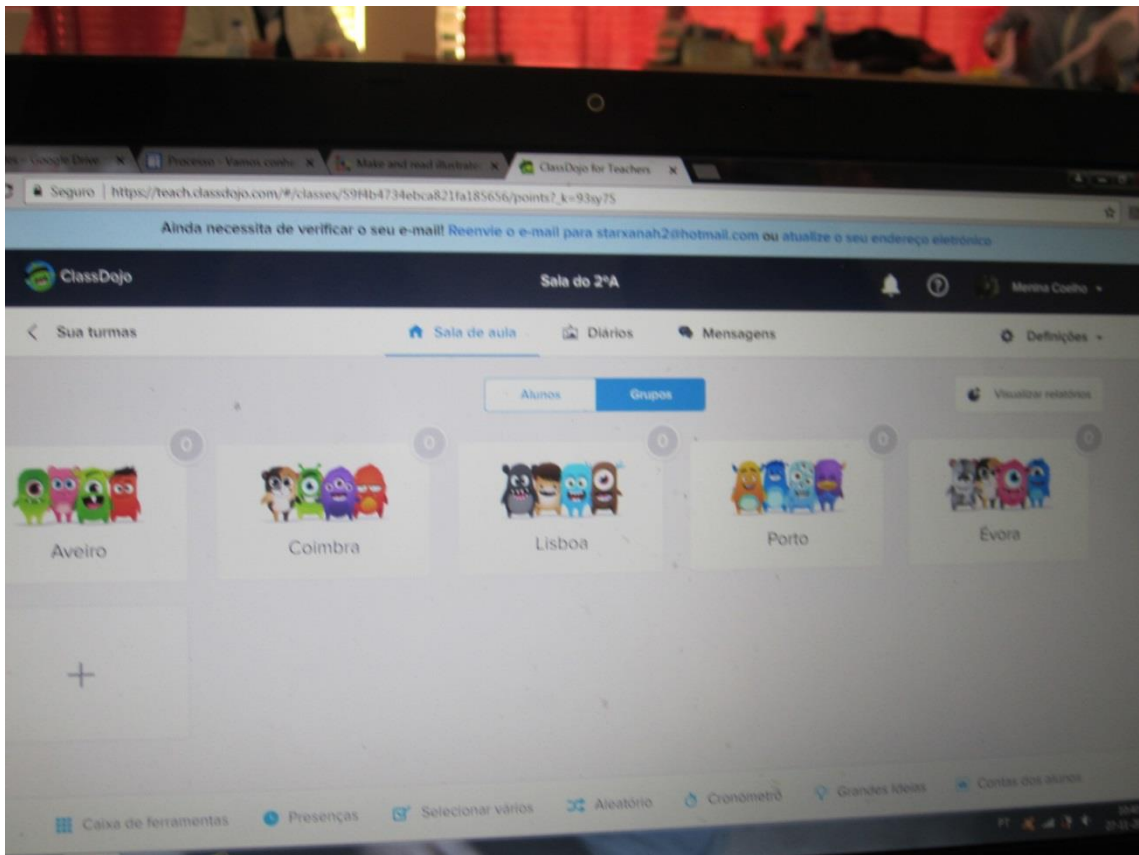
Apêndice B14.








Apêndice B15.



Apêndice B16.



Lisboa

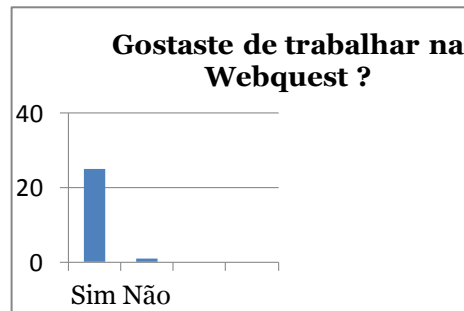
 Ana Mo 15	 André 15	 Eduarda 11
 Filipe 14	 José 11	

Recompensa grupo

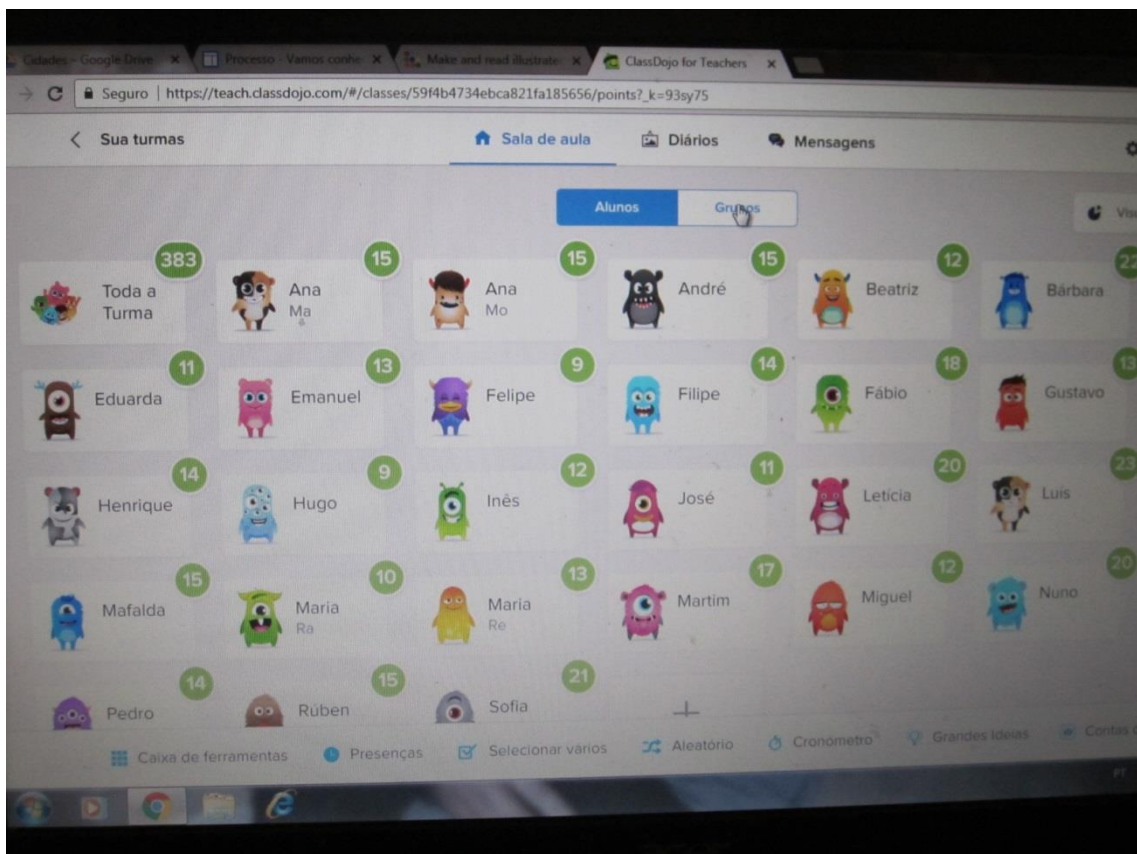
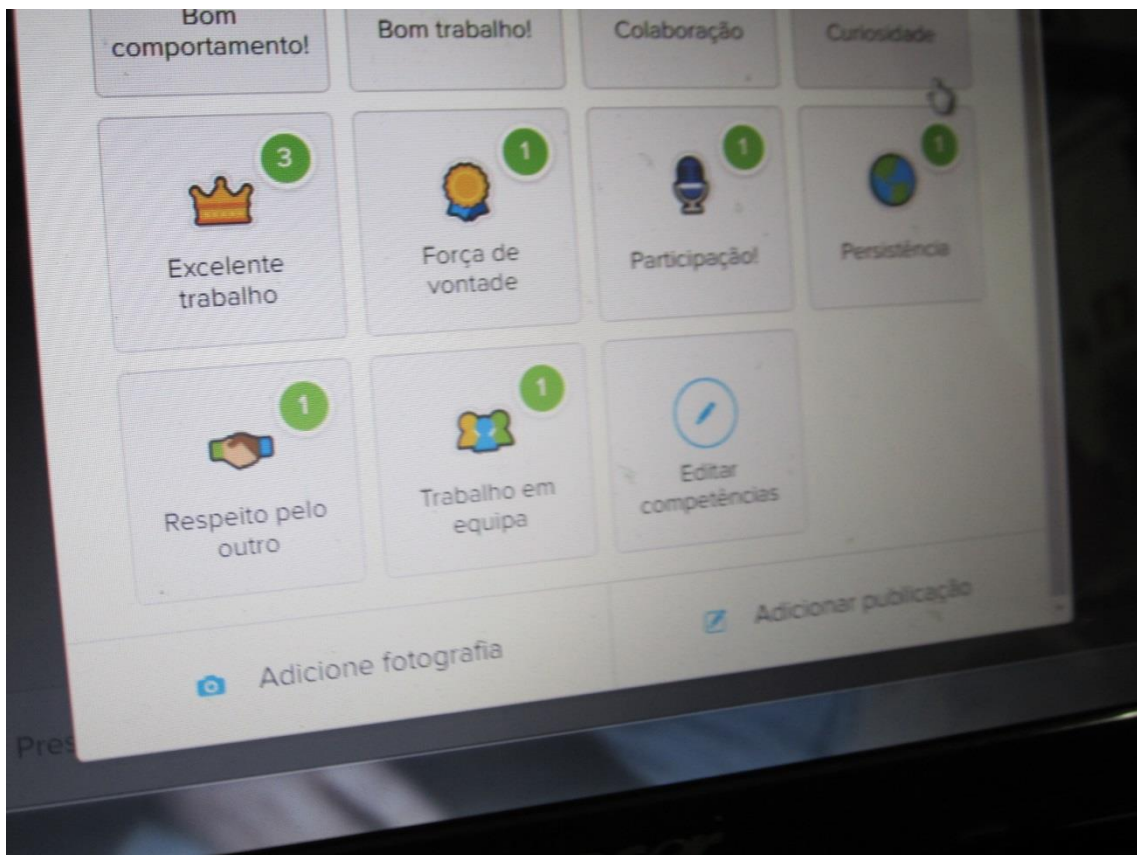
Selecionar varios Aleatório Cronometra

Apêndice B17.

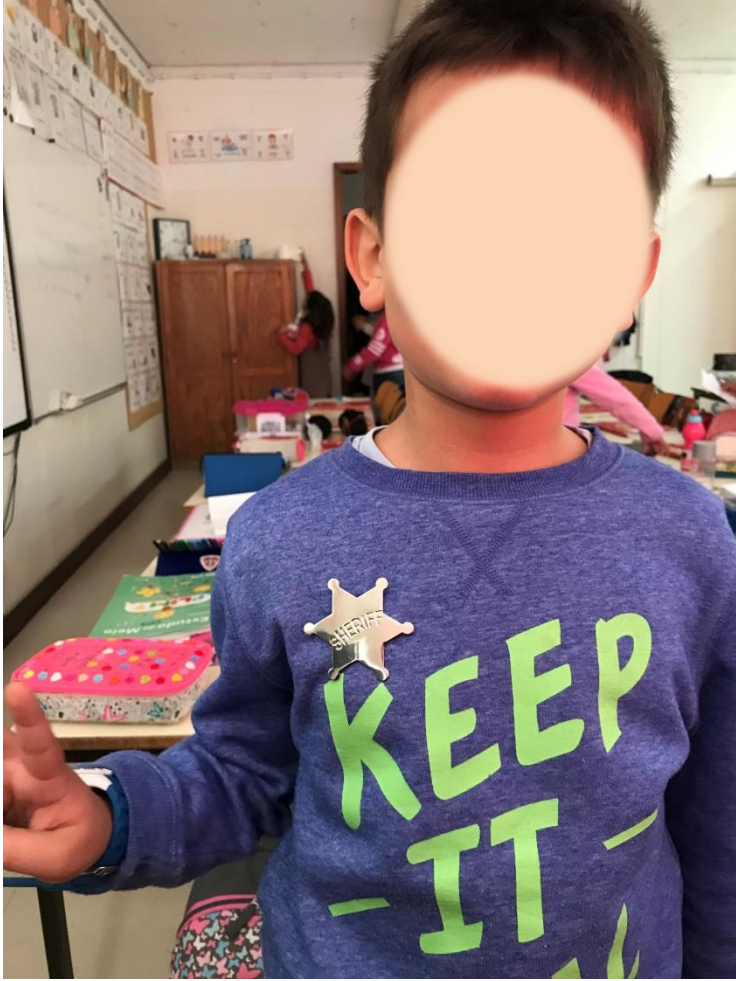
Resposta à questão “Gostaste de trabalhar na Webquest?”



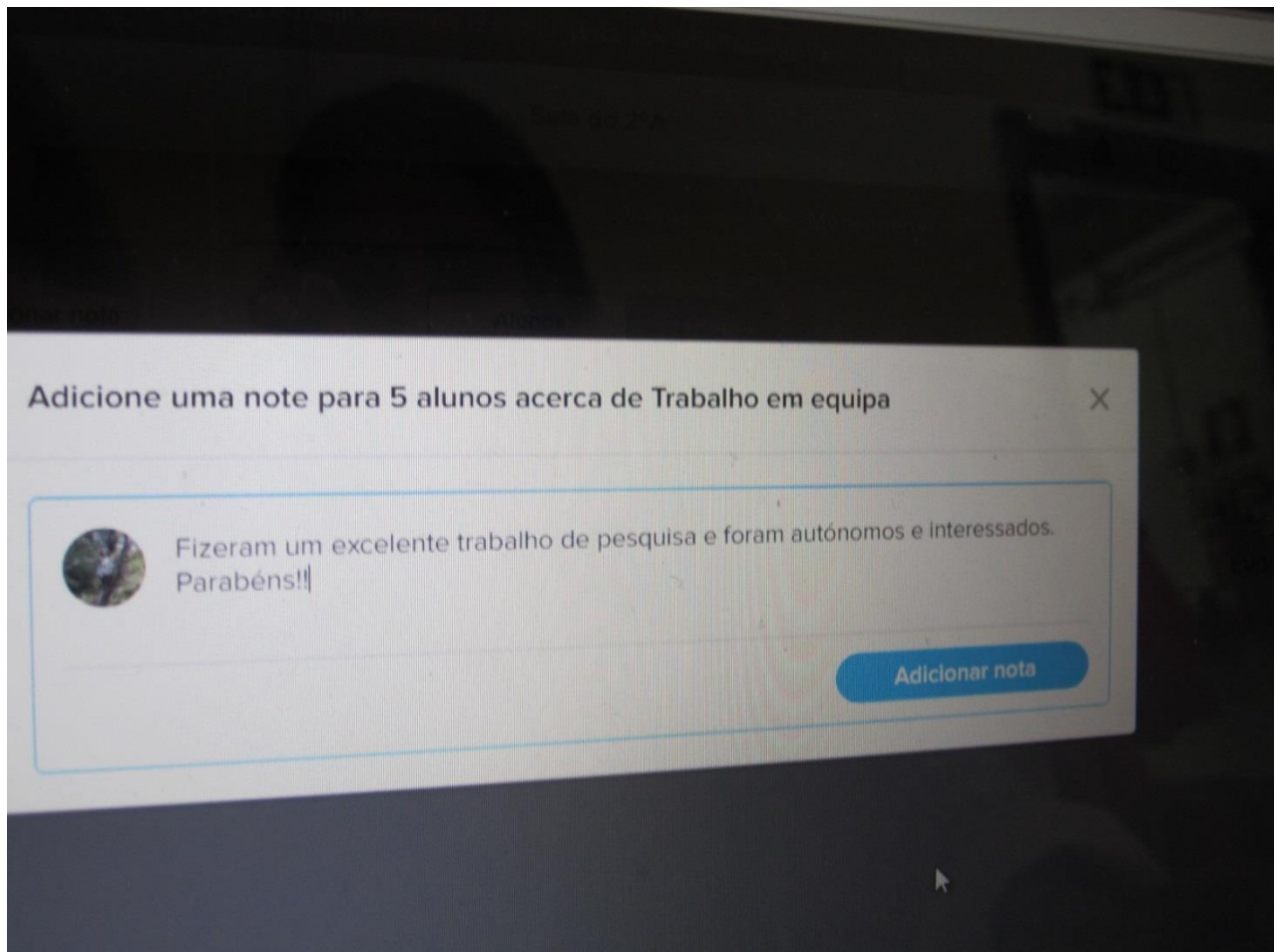
Apêndice B18.



Apêndice B19.



Apêndice B20.



Apêndice B21.

Classdojo na sala de aula

Sexo: F M

Idade: _____

Ano de Escolaridade: _____

1. O que achas de receberes pontuação pelas atitudes e tarefas que realizas na sala de aula? Justifica.

2. Quando realizas as atividades, lembras-te que estás a ser pontuado e esforças-te?

Sim

Porquê?

Não

Porquê?

3. Sentiste que as pontuações te ajudaram a melhorar no comportamento e nas tarefas ao longo deste tempo? Justifica.

4. Gostavas de continuar a usar a aplicação Classdojo? Porquê?

Apêndice B22.

Resposta à questão “Gostaste de usar a aplicação Classdojo?”



Apêndice B23.

O presente questionário é realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Tem como principal objetivo conhecer a opinião da professora cooperante acerca da utilização Classdojo em sala de aula.

Idade: 50 Sexo: F M
Anos de Serviço: 50 N.º de Instituições em que já exerceu: 12

1. Considera benéfica a atribuição de pontuação aos alunos pelas suas atitudes, comportamento e desempenho na sala de aula?

Sim Porquê? Para os incentivar a ter atitudes corretas e cumprir as regras estabelecidas.

Não Porquê?

2. Como caracteriza a reação da turma perante esta estratégia?

A turma reagiu bem a esta estratégia ficando muito entusiasmada e melhorando um pouco o seu comportamento.

3. Considera a aplicação Classdojo um recurso interessante? Porquê?

A aplicação classdojo é interessante na medida em que os alunos se vão aperceber que os alunos mais bem comportados vão obtendo uma maior pontuação.

4. Numa escala de 1 a 5, caracterize os efeitos/resultados da Classdojo ao longo das intervenções. Justifique.

1 2 3 4 5

Penso que será necessário continuar com este recurso porque como já mais tarde é que comes a descartar pontos, os alunos não se aperceberam e tb podiam regressar...
5. Irá considerar a continuidade da utilização do recurso em sala de aula?

E enquanto via efeitos positivos deste recurso continuo a ser utilizado.

Apêndice C1.



Apêndice C2.

Canteiros com paletes de madeira



$$4 + 3 = 7$$



Uma Sementeira na Sala

Que materiais precisamos para a sementeira?	O que vamos plantar?
PALETE	ERVILHAS
TERRA	CENOURAS
SEMENTES	AGRIÃO
LUVAS	ALFACE
PA	TOMATE
REGADOR	
ÁGUA	
ETIQUETA	

Apêndice C3.



Apêndice C4.



Apêndice C5.



Apêndice C6.



Apêndice C7.



Apêndice C8.



Apêndice C9.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 19 a 23 de março

<p><u>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</u></p> <p>- Área de Formação Pessoal e Social: Dificuldade em respeitar a sua vez para falar, em contexto de grande grupo (A, T, R, G, V, F);</p> <p>- Dificuldade em respeitar a opinião do outro (T, R,A, G, FD);</p> <p>- Dificuldade na expressão e comunicação oral: justificação de opiniões e escolhas (M,Mi, Be, De,LS);</p> <p>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática:</p> <p>- Dificuldade em distinguir noções de lateralidade e orientação espacial;</p> <p><u>Interesses</u></p>	<p>Instituição: Sala: <u>5 anos</u></p> <p>Equipa educativa: Educatora: Assistente técnica: Estagiárias/os: Alexandra Coelho e Isabel Mata</p>	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o respeito pelo outro e pelas regras de convivência grupal; - Estimular o espírito de equipa e desenvolver o espírito colaborativo; - Incentivar o sentido de responsabilidade; - Fomentar o desenvolvimento e aumento do campo lexical; - Estimular a comunicação oral; - Promover o respeito pelo mundo animal; - Estimular o espírito crítico perante acontecimentos do quotidiano; - Promover a utilização de materiais recicláveis; - Promover o desenvolvimento da competência de orientação espacial; - Promover o desenvolvimento da comunicação visual através do desenho; - Promover o desenvolvimento da criatividade e imaginação. 				
	Manhã	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
		<p>A1- Preenchimento do quadro de presenças, do mapa meteorológico e planeamento do dia^{1,2,3};</p> <p>B1 – Notícias do Mundo³ - Recolha das notícias que se encontram na caixa do correio; – Leitura das várias notícias e observação de reportagens em formato digital sobre o tema; - Diálogo de discussão sensibilização perante a necessidade evidenciada</p>	<p>A2- Preenchimento do quadro de presenças, do mapa meteorológico e planeamento do dia^{1,2,3};</p> <p>B2 – Exploração livre das áreas da sala de atividades^{1,2,3}</p> <p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C2 – Canção “Dou-te um abraço”² - Entoação da canção acompanhada pela</p>	<p>A3- Preenchimento do quadro de presenças, do mapa meteorológico e planeamento do dia^{1,2,3};</p> <p>B3 – Canção “Girassol”² - Entoação da canção acompanhada pela guitarra.</p> <p>C3- Oficina: “Construção de camas para animais”³ - Utilização dos materiais selecionados para a elaboração das camas;</p>	<p>A4- Preenchimento do quadro de presenças, do mapa meteorológico e planeamento do dia^{1,2,3};</p> <p>B4– Momento de Leitura³ - Leitura dinâmica da obra “Manel, o amigo fiel” de Tânia Bailão Lopes - Interpretação e exploração da história; -Registo do momento</p>	<p>A5- Preenchimento do quadro de presenças, do mapa meteorológico e planeamento do dia^{1,2,3};</p> <p>B5- Jogo de Orientação espacial¹ - Realização de um jogo de orientação espacial; - Orientação num percurso segundo indicações espaciais; -Recolha de objetos ao longo do percurso.</p>

<p><u>evidenciados:</u></p> <p>Área do Conhecimento do Mundo - Interesse em conhecer acontecimentos do Mundo presente (D, T, R, L, FD,F, M);</p> <p>- Interesse e preocupação pelo bem estar dos animais domésticos (D, TM, C, Mi, S, F, FD)</p> <p>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: - Audição e exploração de novas histórias (D, TM, N, E, S, T, R, A);</p> <p>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais: - Interesse pela realização de trabalhos de expressão plástica (Bi, R, G, FD, L, N);</p>	<p>nas notícias.</p> <p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C1 – Realização de panfletos para divulgação³ - Elaboração de desenhos, em formato de panfleto, sobre o assunto abordado na atividade anterior (abandono dos animais); - Digitalização dos panfletos e reprodução dos mesmos; - Distribuição pelas restantes salas da EPE e 1ºCEB;</p> <p>D1 – “Experiência científica - Sementeira”² - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”; - Fotografia instantânea semanal; - Afixação da mesma no</p>	<p>guitarra.</p> <p>D2 – “Missão Semanal”² - Recolha da carta que se encontra na caixa do correio; - Discussão acerca da importância da sua realização;</p> <p>E2 – “Experiência científica - Sementeira”³ - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”;</p>	<p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C3- Oficina: “Construção de camas para animais” (continuação)³</p> <p>D3 – “Experiência científica - Sementeira”² - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”;</p>	<p>mais apreciado.</p> <p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C4 – Exploração livre das áreas da sala de atividades^{1,2,3}</p> <p>D4– “Experiência científica - Sementeira”² - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”;</p>	<p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C5 – Exploração livre das áreas da sala de atividades^{1,2,3}</p> <p>D5 – “Experiência científica - Sementeira”¹ - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”;</p>
--	--	---	--	--	--

<p>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Educação Motora:</p>	<p>quadro da linha do tempo das plantações;</p>				
<p>- Interesse por atividades que envolvam danças e/ou músicas acompanhadas de ritmo ou coreografias (D, B, I, An, D, E, FS).</p> <p><u>Aprendizagens evidenciadas:</u></p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>- Capacidade de partilhar e organizar ideias para futuros projetos (T, R, FD, D, Ma, S);</p> <p>- Capacidade de concentração nas tarefas propostas (LM, FD, Y, TM, C);</p> <p>- Capacidade de expressar a sua opinião acerca de vários assuntos do quotidiano (T, R, FD,</p>	<p>Tarde</p> <p>E1 – “Relaxamento”²; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>F1 – Oficina: Decoração de Vasos (Atividade definida institucionalmente pela coordenação da EPE) ¹ -Decoração de um vaso de barro.</p> <p>G1- Continuação do Atelier da construção dos adereços para uma dança havaiana² - Elaboração de saias, pulseiras e coroas de</p>	<p>F2 – “Relaxamento”²; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>G2 – Teia de Ideias: “Construção de camas para animais”³ - No seguimento da elaboração dos panfletos, irá elaborar-se em conjunto, a lista de materiais para esta atividade; -Apresentação de algumas imagens com alguns exemplos de camas para animais construídas com</p>	<p>Almoço</p> <p>E3 – “Relaxamento”²; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>F3- Oficina: “Construção de camas para animais”² - Continuação da atividade; - Registo gráfico da tarefa;</p> <p>G3 – Exploração livre das áreas da sala de atividades^{1,2,3}</p>	<p>E4 – “Hora de sentir a energia que corre no corpo e relaxar”²; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>F4 – Atividade em Articulação (definida institucionalmente) com os restantes grupos da EPE e com o 1º CEB¹ - Apresentação da coreografia elaborada - dança havaiana.</p> <p>G4 - Expressão Motora (Este momento tem a</p>	<p>E5 – “Hora de sentir a energia que corre no corpo e relaxar”¹; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>F5 - “Recordar e avaliar a semana”¹ -Avaliação das atividades desenvolvidas ao longo da semana (relembrar e analisar os momentos pelos quais as crianças demonstraram maior e menor interesse/dificuldades sentidas).</p>

<p>Mi, S, I, F);</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>- Reconhecimento da utilidade de materiais naturais ou recicláveis, para a criação de novos objetos (FS, TM, FD, D);</p> <p>- Consciencialização acerca da necessidade de respeitar e cuidar do ambiente, enquanto meio físico e natural, mas também dos seres que nele habitam (D, T, R, Lu, I, FD, LM, C).</p>	<p>flores havaianas;</p> <p>-Ensaio da dança.</p>	<p>materiais recicláveis;</p> <p>-Estas camas serão, posteriormente, entregues a uma Associação de Recolha de Animais;</p>		<p>duração de 1 hora e é orientado por um professor externo ao Jardim de Infância).</p>	<p>G5 – Exploração Livre das áreas da sala de atividades¹</p>
<p>Decisões pedagógicas:</p> <p><u>Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:</u></p> <p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u> A1;A2;A3;A4;A5;B1;C1;D1;B2; D2; E2; G2; C3; D3; G3;B4;C4;D4;B5; C5; D5; F5; G5</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</u>B1;C1; B2; G2; G3; B4;C4; B5; C5; G5</p> <p><u>Área do Conhecimento do Mundo:</u> B1;C1;D1;G1;B2;E2; D2;G2; C3; D3; F3; G3; C4;D4; C5; D5; G5</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes</u></p>			<p><u>Organização do grupo:</u></p> <p>Grande Grupo – A1; A2; A3;A4;A5; B1;C1;E1;C2;D2;F2;G2;B3;E3;B4;E4;F4;E5</p> <p>Pequeno Grupo /Pares – D1;B2;E2;C3;D3;G3;C4;D4;B5;C5;D5;G5</p> <p>Individual – B1;C1;F1;G1;D2;F3;B4;B5;F5</p> <p><u>Organização dos materiais:</u></p> <p>A1;A2;A3;A4;A5-Quadro das presenças e marcadores;</p> <p>B1-Caixa do Correio; Notícias impressas; computador, colunas e</p>		

Visuais: C1;F1;G1; D2; C3; F3;B2;G3;B4;C4;C5;G5

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Motora: E1;F2;E3;E4;F4;G4;B5;E5

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música-

C2; B3;F4

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática: B2;B5

Organização do espaço:

Zona de Acolhimento – A1; A2;A3;A4;A5;B1;E1;C2;D2;F2;G2;B3;E3;B4;E4;B5;E5;F5.

Mesas de Trabalho – C1;F1;G1;D2;C3;F3;B4.

Sementeira da Sala – D1;E2;D3;D4;D5.

Áreas – B2;G3;C4;C5;G5.

Exterior-C1;F4;G4.

vídeos sobre o tema;

C1- Folhas A5; Material de Escrita, Material de Pintura,

Computador e Impressora;

D1,E2,D3,DA,D5- Regador, utensílios de jardinagem, máquina

fotográfica, quadro das fotografias, Diário das Plantações e

marcadores;

E1- Computador, Colunas e Música “Acalmar a mente e relaxar”

F2- Computador, Colunas e Música “Relaxamento para Crianças”

E3- Computador, Colunas e Música “Som de água”

E4- Computador, Colunas e Música “Música para dormir”

E5- Computador, Colunas e Música “ Luzinha”

F1-Vasos em Barro e Material de Pintura;

G1- Ráfia, cola, tesoura e cartolinas de diversas cores;

C2- Computador, Colunas e Canção “ Dou-te um abraço”;

B3- Computador, Colunas e Canção “ Girassol”;

D2-Caixa do Correio, Envelope com Missão Semanal, Materiais escolhidos pelo grupo;

G2-Cartolina, Material de escrita e Imagens;

C3- Materiais selecionados pelo grupo;

F3- Materiais selecionados pelo grupo, Folhas A4, Material de Escrita e Material de Pintura;

B4-“Manel, o amigo fiel” de Tânia Bailão Lopes, Material de

Escrita, Material de Pintura, Computador, Projetor e Livro online;

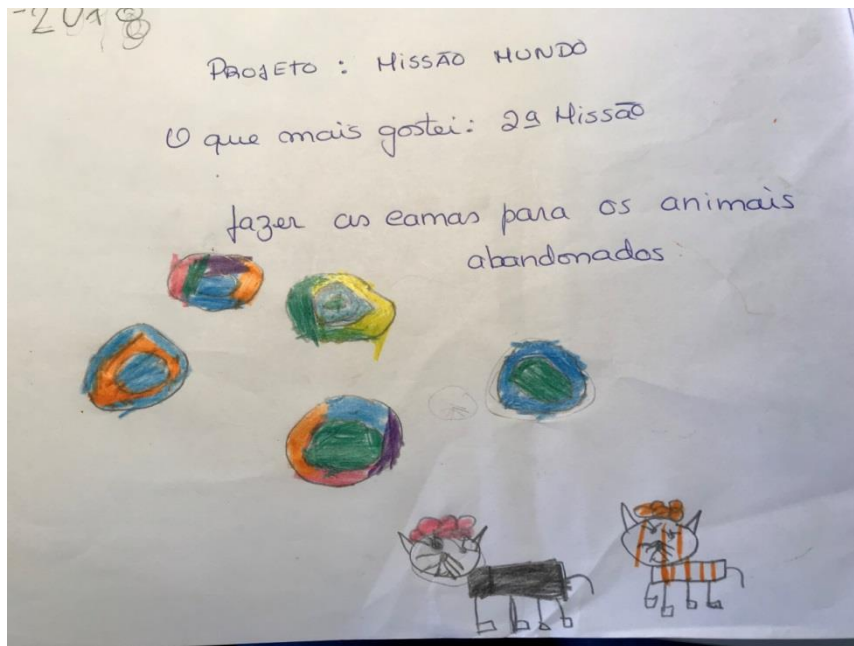
	F4- Saias, Pulseiras, Punhos e Colares previamente realizados, Computador, Colunas e Música “Vaiana”; B5-Arcos, Objetos presentes na sala de atividades e Cestas; F5- Cartolina e Material de Escrita.
--	---

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Educadora ¹ ; Estagiárias: Alexandra Coelho ² e Isabel Mata ³	

Apêndice C10.



Apêndice C11.



Apêndice C12.

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 12 a 16 de março

<p><u>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</u></p> <p>- Área de Formação Pessoal e Social: Dificuldade em respeitar a sua vez para falar, em contexto de grande grupo (A, T, R, G, V, F);</p> <p>- Dificuldade em respeitar a opinião do outro (T, R,A, G, FD);</p> <p>- Dificuldade na expressão e comunicação oral: justificação de opiniões e escolhas (M,Mi, Be, De,LS);</p> <p><u>Interesses evidenciados:</u></p> <p>Área do Conhecimento do Mundo - Interesse em explorar elementos da Natureza como terra, plantas e água (D, T, R, L, M);</p>	<p>Instituição: Sala: <u>5 anos</u></p>	<p>Equipa educativa: Educatora: Assistente técnica: Estagiárias/os: Alexandra Coelho e Isabel Mata</p>			
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o respeito pelo outro e pelas regras de convivência grupal; - Estimular o espírito de equipa e desenvolver o espírito colaborativo; - Incentivar o sentido de responsabilidade; - Fomentar o desenvolvimento e aumento do campo lexical; - Estimular a comunicação oral; - Promover o respeito pelo meio ambiente físico; - Estimular o contacto com diferentes tipos de elementos da Natureza; - Promover a utilização de materiais recicláveis; - Desenvolver a competência de orientação espacial; - Desenvolver a comunicação visual através do desenho; - Desenvolver a criatividade; 				
	Manhã	Segunda-feira	Terça-feira – 1ª Observação em contexto	Quarta-feira	Quinta-feira
	<p>A1 – Acolhimento^{1,2,3}</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento do quadro de presenças e do mapa meteorológico; - Canção dos Bons Dias; <p>B1 – “As nossas vivências do fim de semana”¹</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança, tomando a sua vez, tem a oportunidade de partilhar as vivências do fim de semana e contar ao grupo algum 	<p>A2 – Acolhimento^{1,2,3}</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento do quadro de presenças e do mapa meteorológico; - Canção dos Bons Dias; <p>B2 – “A Caixa do Correio – 2ª Missão”²</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolha da carta que se encontra na caixa do correio; - Momento de leitura dinâmico da história que acompanha missão 	<p>A3 – Acolhimento^{1,2,3}</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento do quadro de presenças e do mapa meteorológico; - Canção dos Bons Dias; - Inscrição no quadro “Quero mostrar, contar, escrever...” e posterior partilha com o grupo; <p>B3- “Uma prenda para alguém querido” (Atividade definida</p>	<p>A4 – Acolhimento^{1,2,3}</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento do quadro de presenças e do mapa meteorológico; - Canção dos Bons Dias; - Inscrição no quadro “Quero mostrar, contar, escrever...” e posterior partilha com o grupo; <p>B4 – “O que vamos fazer ao papel que reciclamos? – O Diário</p>	<p>A5 – Acolhimento^{1,2,3}</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento do quadro de presenças e do mapa meteorológico; - Canção dos Bons Dias; - Inscrição no quadro “Quero mostrar, contar, escrever...” e posterior partilha com o grupo; <p>B5 – “Serei uma plantinha daninha?”¹</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da obra “Serei

<p>- Interesse em conhecer técnicas de reciclagem do papel (D, T,R,Lu,I, TM);</p> <p>- Interesse e preocupação pelo meio ambiente e reconhecimento da necessidade de reciclar (D, FD, F, Ma);</p> <p>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: - Audição e exploração de novas histórias (D, TM, N, E, S, T, R, A);</p> <p>Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais: - Interesse pela realização de trabalhos de expressão plástica (Bi, R, G, FD, L, N);</p> <p><u>Aprendizagens evidenciadas:</u></p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p>	<p>acontecimento importante, no decorrer desses dias;</p> <p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C1 – “Os agricultores em ação”² - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”;</p> <p>D1 - Exploração livre das áreas da sala de atividades^{1,2,3}</p>	<p>proposta;</p> <p>- Descodificação da missão.</p> <p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C2- “Uma flor surpresa para tu cuidares - Que planta nascerá?”³ Realização da missão proposta: - Plantação da semente escolhida por cada uma das crianças; - Decoração dos vasos individuais; - Diálogo acerca da responsabilização pela sua manutenção.</p> <p>D2 – “Os agricultores em ação”² - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”; - Fotografia instantânea semanal;</p>	<p>pela coordenação da EPE da Instituição)¹ - Modelagem em barro, de um suporte de canetas; - Decoração do mesmo.</p> <p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C3- “Os agricultores em ação”² - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”;</p>	<p>das Plantações ”² - Observação do papel reciclado na atividade anterior (segunda-feira); - Discussão acerca das suas características; - Reutilização do mesmo para o “Diário das Plantações” servindo como as folhas de registo do mesmo e capa e contracapa; - Registo gráfico acerca do processo de reciclagem e reaproveitamento do papel realizado;</p> <p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C4- “Os agricultores em ação”³ - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”;</p>	<p>uma plantinha daninha?” de Carlos Canhoto;</p> <p>-Exploração oral das diferentes partes da histórias;</p> <p>-Registo gráfico acerca da história.</p> <p>LANCHE DA MANHÃ</p> <p>C5 – “Os agricultores em ação”¹ - Manutenção da sementeira da sala; -Registo da observação no “Diário das Plantações”;</p>
---	--	--	---	--	--

<p>- Capacidade de partilhar e organizar ideias para futuros projetos (T, R, FD, D, Ma, S);</p> <p>-Capacidade de expressar a sua opinião, através de uma votação associada a um regime de democracia (LM, I, C,Y, T, R, N);</p> <p>- Capacidade de concentração nas tarefas propostas (LM, FD, Y, TM,C);</p>			<p>- Afixação da mesma no quadro da linha do tempo das plantações;</p>				
<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>- Reconhecimento da utilidade de materiais naturais ou recicláveis, para a criação de novos objetos (FS, TM, FD, D);</p>	<p>Tarde</p>	Almoço					
		<p>E1 – “Hora de sentir a energia que corre no corpo e relaxar”³; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>F1 – Oficina: “Reciclamos o papel velho e fazemos papel novo”² - Recolha dos vários tipos de papel e cartão, que se encontram no ecoponto azul da sala de atividades e salas vizinhas da EPE; - Realização da técnica de reciclagem do papel; - Secagem do papel</p>	<p>E2 – “Hora de sentir a energia que corre no corpo e relaxar”³; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>F2 – “Perdidos na horta”² - Realização de um jogo de orientação espacial; - Orientação num percurso segundo indicações espaciais; -Recolha de objetos ao longo do percurso.</p>	<p>D3 – “Hora de sentir a energia que corre no corpo e relaxar”³; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>E3- “Uma prenda para alguém querido” (Continuação) (Atividade definida pela coordenação da EPE da Instituição)¹ - Decoração de uma caneta, em papel reciclado;</p> <p>F3 – Exploração livre</p>	<p>D4 – “Hora de sentir a energia que corre no corpo e relaxar”²; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>E4 – Exploração livre das áreas da sala de atividades^{1,2,3}</p> <p>F4 - Expressão Motora (Este momento tem a duração de 1 hora e é orientado por um professor externo ao Jardim de Infância).</p>	<p>D5 – “Hora de sentir a energia que corre no corpo e relaxar”¹; - Momento de relaxamento corporal e concentração de energias, através de exercícios com música calma, meditação para crianças e entoação de músicas.</p> <p>E5 - “Recordar e avaliar a semana”¹ -Avaliação das atividades desenvolvidas ao longo da semana (relembrar e analisar os momentos pelos quais as crianças demonstraram maior e</p>	

		reciclado.		das áreas da sala de atividades ^{1,2,3}		menor interesse/dificuldades sentidas). F5 – Exploração Livre das áreas da sala de atividades ¹
--	--	------------	--	--	--	---

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:

Área de Formação Pessoal e Social: A1; A2; A3; A4; A5; B1; B2; B3; B4; B5; C1; C2; C3; C4; C5; D1; D2; D3; D4; D5; E1; E2; E3; E4; E5; F1; F2; F4; F5;

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: B2; B5; D1; E4; F5;

Área do Conhecimento do Mundo: B2; B4; B5; C1; C2; C3; C4; C5; D2; E2; D1; E4; F1; F2; F5;

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais: B3; B4; C2; E3; D1; E4; F1; F5;

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Motora: D1; D2; D3; D4; D5; E1; E2; F4;

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática: E2; D1; E4; F2; F5.

Organização do espaço:

Zona de Acolhimento – A1; B1; B2; A2; A3; A4; A5; B1; E1; D2; D3; D4; D5; E2; E5.

Mesas de Trabalho – C2; B3; B4; E3; F1

Sementeira da Sala – C1; D2; C3; C4; C5;

Áreas – D1; F4; F5;

Espaço Exterior – F1; F2; F4, B5.

Organização dos materiais:

B2- Caixa do Correio, carta com história e missão, tenda, elementos da Natureza, objetos de campismo, objetos alusivos à história, sacos de sementes,

computador, colunas e música “Sons da Natureza”;

B3, E3-Barro, Botões, Areia, Missangas, Material de Pintura, Forno e Canetas em Material Reciclado

B4-Papel Reciclado obtido na atividade anterior, Folhas brancas, tesoura Material de Pintura e Desenho

B5-Livro “Serei uma plantinha daninha?” de Carlos Canhoto

C1, C3, C4,C5- Regador e Diário das Plantações

C2- Terra, sementes, copos/latas/garrafas de plástico, colheres de plástico, tintas, pincéis, jornais e revistas, cola, tesoura, entre outros materiais disponíveis e escolhidos pelas crianças;

D2- Regador, e Máquina Fotográfica

E2- Computador, Colunas e Música Piano: Disney

D3- Computador, Colunas e Música “A Thousand years” de The Piano Guys

D4- Computador, Colunas e Música “Story of my life” de The Piano Guys

D5- Computador, Colunas e Música “Just the way you are” de The Piano Guys

E1- Computador, Colunas e Música Clássica: Beethoven

F2-Arcos, objetos presentes na sala de atividades, cestas

F1-Papel, Cartão,Água, Cola Branca E Peneira

Organização do grupo:

Grande Grupo – A1; A2; A3;A4;A5; B1;B2; B5; E2;D3;D4;D5; E1; E5; F4;

Pequeno Grupo /Pares – C1; C3; C4;C5; D1;D2;E2;F1;F2;F4;F5;

Individual - B3; B4; C2; E3; F1.

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Educadora ¹; Estagiárias: Alexandra Coelho² e Isabel Mata³

Apêndice C13.



Apêndice C14.



Apêndice C15.



Apêndice C17.



Este livro foi realizado pela :

Afonso, Rafael, Débora, Lara Sobral, Yara, Carolina, Mia, Santiago, Tiago Martim, Beatriz, Gonçalo, Diogo, Bianca, Lara Moreira, Francisca S., Angelina, Inês, Francisca D., Luna, Eva, Filipe, Mariane, Nicole.

Educadora

Estagiárias: Alexandra Coelho e Isabel Mata

Assistente Operacional

maio de 2018



Created & published on StoryJumper™ ©2018 StoryJumper, Inc. All rights reserved. Sources: storyjumper.com/attribution

Preview audio:
storyj.mp/abukylmjcs7

Era uma vez os meninos da sala 3 (esses somos nós).

Certo dia descobrimos uma caixa de correio na sala. Ficamos muito curiosos com aquela caixa, por isso todos os dias, o chefe foi espreitar para ver se tinha alguma correspondência para os meninos. Entretanto, começaram a chegar notícias e uns envelopes que traziam..... uma missão todas as semanas! Percebemos logo que tínhamos que cumprir o que era pedido em cada carta, pois sabíamos que assim poderíamos ajudar o Planeta Terra e protegê-lo



A caixa do correio da nossa sala.

Entretanto, a primeira missão ensinou-nos a reciclar os lixos para poderem ser transformados em novos materiais. Aprendemos que o plástico e metal vão para o ecoponto amarelo, o vidro vai para o verde e o papel e cartão vão para o azul. Por isso, a missão pediu-nos que construíssemos uns ecopontos com materiais recicláveis para a nossa sala, para também proteger-mos o nosso planeta. Desde aí separamos sempre o lixo.



Na segunda semana, encontramos uma notícia na caixa do correio que nos falava sobre alguns animais abandonados e especialmente sobre os gatos que vivem no Mercado do Bolhão e que precisavam de uma família. Por isso, decidimos ajudar estes animais e fizemos uns panfletos para entregar às pessoas. Com isso, pensamos que talvez alguém pudesse ser a sua família e os levasse para casa.



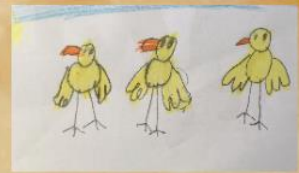
Os nossos panfletos!



Mas a nossa missão dessa semana foi também muito importante, porque a carta que vinha na caixa do correio pediu-nos que construíssemos umas caminhas para os gatos e cães, para depois oferecer a uma instituição - Associação dos Amigos dos Animais de Santo Tirso (ASAAST). Essa tarefa foi muito interessante porque utilizamos vários materiais, como pneus, tecido e espuma (muita espuma!!). Foi um momento divertido, mas essencialmente foi uma atividade para ajudar os animais.



Na terceira semana, chegou a Primavera. Com ela, os passarinhos que vieram das suas migrações de Inverno. Na caixa do correio veio a 3ª Missão, que nos pedia para ajudarmos o passarinho Piu e a sua família, porque as tempestades tinham destruído os seus comedouros. Daí, pusemos as mãos à obra e começamos a construir novos comedouros para todos os passarinhos que passassem aqui pelo Corim. Usamos imensos materiais e aprendemos que a sua comida favorita se chama alpista.



10

11

Na semana seguinte, chegou uma notícia que nos deixou muito preocupados. Falava-nos de uma menina, a Malala, que vivia no Paquistão e que lutava pelos direitos humanos e para que todas as raparigas do seu país pudessem ir à escola. No dia em que chegou a carta da 4ª missão, percebemos que tínhamos que construir um cartaz sobre os direitos das crianças e mostrar a todos os meninos da escola. Assim o fizemos! Ah, cantamos ainda uma canção sobre a paz no Mundo, chamada "Ah bum bué!"



12

13

Na quinta semana, tivemos uma missão muito importante na sala. Precisávamos de uma mudança na nossa biblioteca para que todos pudessemos aproveitar melhor o espaço de leitura. Começamos por construir uma tenda, tal como as tribos indígenas, para nos podermos deitar a ler uma história muito sossegados. Depois, organizamos os livros e dividimos os temas em categorias. Por fim, com a 5ª missão construímos também um fantocheiro, para conseguirmos dramatizar as nossas histórias.



A tenda de leitura e o fantocheiro que construímos!



14

15

Na semana a seguir e lembrando as crianças que não tinham direito a brincar, pois muitas delas tinham que trabalhar para sobreviver, tivemos a missão de construir brinquedos com vários tipos de materiais (estes materiais compramos numa feira aqui na sala, com dinheiro que ganhamos num jogo). Fizemos foguetões, bonecas, guarda jóias, etc. Depois, a nossa 6ª missão pedia-nos que empacotássemos as nossas invenções, junto com uma mensagem e enviássemos para aquelas crianças.

16



17

Na última semana do nosso projeto, chegou uma notícia que mais uma vez nos deixou muito preocupados. Falava sobre como o planeta está a ficar poluído por muitas atividades feitas pelo Homem. Por isso, a 7ª e última missão que cumprimos, ensinou-nos a fazer algumas técnicas que nos permitem ajudar a proteger os solos e a limpar a água. Essas técnicas chamam-se compostagem e filtragem da água. Foram experiências muito divertidas e aprendemos muito bem como se fazem.

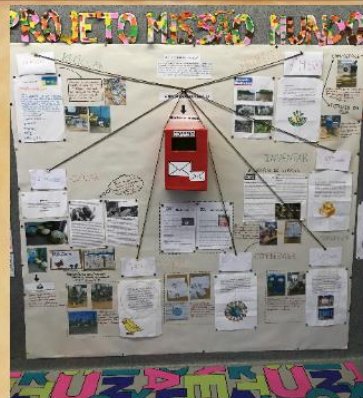
18



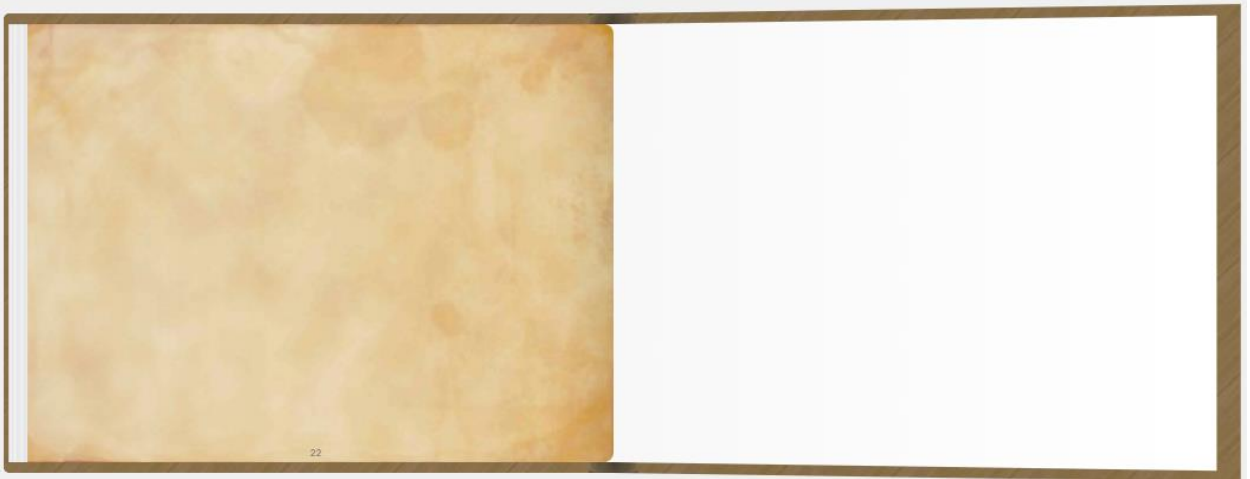
19

Este foi o nosso projeto, o "Projeto Missão Mundo". Durou 7 semanas e ao longo de todas elas fomos aprendendo sobre como proteger o planeta, como respeitar os animais e sobre como podemos ajudar as pessoas, estando elas longe ou perto de nós. A cada semana associamos uma palavra - Reciclar, cuidar, ajudar, compreender, construir, inventar e proteger, de acordo com as várias missões. No final, todos fomos nomeados como heróis da Missão Mundo por termos cumprido todos os desafios, com todo o nosso coração.

20



21



Apêndice C18.



NM