

Orientação

O barquito de papel
com que brincava o Manuel
na correnteza do rio,
sempre a vogar, a vogar,
cresceu e foi ter ao mar:
é hoje um grande navio.

O Manuel cresceu também:
tem vinte anos, já não tem
aquele branco babeiro
(que o mar, como ao barco, outrora,
o chamou) e veste, agora,
a farda de marinheiro

(António Couto Viana, 1984)

AGRADECIMENTOS

A construção do presente relatório constitui-se como marco na finalização de uma etapa gratificante que exigiu persistência, empenho e dedicação. Neste processo, ressaltam-se as pessoas que me acompanharam na concretização de um sonho, com um apoio incondicional e imensurável.

Em primeira instância agradeço à minha família, a quem dedico palavras simples, mas carregadas de gratidão e amor. Os vossos exemplos de resiliência e força permitiram-me encarar e superar todas as dificuldades. Se sou o que sou, a vocês o devo.

Companheira de todas as horas, escrevo uma especial nota ao meu par pedagógico, que ao meu lado, percorreu um caminho de alegrias, tristezas, sucessos e fracassos. Obrigada por seres, mais um, exemplo de força e vontade!

Não poderia deixar de agradecer a todas as minhas amigas que, desde tenra idade, me amparam e motivam a perseguir os meus sonhos. Em vocês encontro sempre um olhar de amizade, carinho e compreensão. Serão sempre as minhas irmãs do coração.

Agradeço, também, ao meu menino por se revelar um porto seguro, a minha âncora que suporta todas as tempestades e as acalma. Fazes, todos os dias, a minha vida ser mais bonita!

Às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, fica um especial apreço. Agradeço todo o vosso apoio, dedicação e palavras, que deram alento a este processo. Marcam-me por serem exemplos, tanto a nível profissional, como pessoal. De igual forma, se destacam as senhoras educadora e professora por nos darem asas e nos apoiarem, com todo o carinho e confiança, neste voo sobre a prática pedagógica.

Todas as crianças têm especial lugar no meu coração. No vosso sorriso (re)encontro, sempre, o amor pela Educação.

RESUMO

Apresenta-se o relatório de estágio como um documento que reflete o processo de formação e aprendizagem, desenvolvidos ao longo da prática pedagógica. Considerando-se como um requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, este documento retrata a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, potencializada pelo processo dinâmico e cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação em contextos da prática docente.

Numa aproximação à metodologia de investigação-ação, o desenvolvimento da prática pedagógica, ao recorrer, de uma forma sistemática, a todos estes processos, providencia, ao docente, bases concetuais e metodológicas, capazes de auxiliar a interpretação e compreensão da ação educativa. É nesta (re)construção de valores, conhecimentos e competências que o docente se torna um agente de mudança e transformação do ato educativo.

Consequente do percurso delineado na Prática Educativa Supervisionada, assente numa metodologia que liga intimamente a teoria com a prática, o presente relatório, evidência, não só, o crescimento pessoal e profissional da mestrande, mas também, o desenvolvimento das crianças. Centro de toda a intencionalidade da prática docente, a criança é coconstrutora no seu processo de aprendizagem e desenvolve-se de forma holística, em interação com o meio, tendo o docente como seu mediador.

Palavras-Chave: Formação Docente; Prática Educativa; Criança; Investigação-Ação

ABSTRACT

The following internship report presents itself as a document which reflects the learning process that occurred during the pedagogical practice. Also considering itself as a partial requisite for the attainment of the master's degree in Pre-school Education and 1st Cycle Teaching of Basic schooling, this document portrays the construction of a reflexive and investigative professional attitude, potentialized by the dynamic and cyclical process of observation, planification, action, reflection, and evaluation in practical teaching contexts.

In an approximation to the action-investigative methodology, the development of the pedagogical practice, occurring in a systematic manner, to all these processes, provides the teacher conceptual and methodological bases, that help the interpretation and comprehension of the educational action. It is in this (re) construction of values, knowledge and skills that the teacher becomes an agent of change and transformation of the educational act. In consequence of the delineated course in the supervised educational practice, based on a methodology that intimately binds theory with practice, the present report, serves as evidence, not only to personal growth and professional mastery, but also, to the children's development. The centre of intentionality of all the teaching practices, the child, is the co-constructor of its learning process and develops itself in a holistic manner, in interaction with its surroundings having the teacher as its mediator.

Keywords: Teacher Formation; Educational practice; Child; Investigation-action

ÍNDICE

Lista de Anexos	vi
Lista de Apêndices	vii
Lista de Abreviações	ix
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Formação e Desenvolvimento Profissional do Docente de Perfil Duplo	3
2. Perfil e Prática docente na Educação Pré-Escolar	16
3. Perfil e Prática docente no 1º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo II- Caracterização do centro de estágio e metodologia de investigação	29
1. caracterização do contexto de estágio	29
1.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar	31
1.2 Caracterização do Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	38
2. Metodologia de Investigação	43
Capítulo III – Descrição a Análises das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	48
1. Navegando nos mares da Educação Pré-Escolar	48
2. Páginas de uma história vivida no 1º Ciclo do Ensino Básico	64
Metarreflexão	80
Referências Bibliográficas	84
Normativos Legais e outros documentos	94
Obras de Literatura para a Infância	96

LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Estrutura-modelo da grelha de planificação na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo B- Estrutura do Guião de Pré-Observação

Anexo C- Guião de observação em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo D- Elementos Paratextuais da obra de Manuela Bacelar, “O Livro do Pedro”

Anexo E- Ilustrações da obra de Manuela Bacelar, “O Livro do Pedro”

Anexo F- Guardas da obra de Pedro Seromenho, “A Fuga da Ervilha”

Anexo G- Protocolo Experimental “Bílis, o detergente da digestão”

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A- Planificação da 5ª semana em contexto de Educação Pré-Escolar
- Apêndice B- Registos fotográficos da atividade “Reciclagem na sala de atividades”
- Apêndice C- Projeto “Meninos do Mar”: teia de ideias
- Apêndice D- Atividades desenvolvidas sobre o projeto “Meninos do Mar”
- Apêndice E- Planificação da 8ª semana em contexto de Educação Pré-Escolar
- Apêndice F- Registos fotográficos da atividade experimental “O Forno Solar”
- Apêndice G- Planificação da 7ª semana em contexto de Educação Pré-Escolar
- Apêndice H- Registo fotográfico da atividade “Coleção do Mar”
- Apêndice I- Planificação da 9ª semana em contexto de Educação Pré-Escolar
- Apêndice J- Registos fotográficos da visita ao Centro de Ciência Vila do Conde e à cidade da Póvoa de Varzim
- Apêndice K- Planificação da 4ª semana em contexto de Educação Pré-Escolar
- Apêndice L- Carta e fotografias (comunidade piscatória poveira) enviadas pela joana, elemento da banda Purple
- Apêndice M- Registos fotográficos da atividade “De férias na Póvoa de Varzim!”
- Apêndice N- Desenhos das crianças elaborados na fase de avaliação do projeto “Meninos do Mar”
- Apêndice O- Registos fotográficos da fase de divulgação do projeto “Meninos do Mar”
- Apêndice P- Lista de obras integradoras do projeto “Ser com os Livros”
- Apêndice Q- Planificação “Família, um grande amor”
- Apêndice R- Planificação “O estranho caso da ervilha Pea”
- Apêndice S- Recursos da investigação criminal “O Estranho caso de Pea”
- Apêndice T- Planificação “O Corpo Humano, uma máquina sempre em movimento”

Apêndice U- Registo fotográfico da atividade “Imagino, crio e conheço”

Apêndice V- Registo fotográfico da atividade experimental “Bílis, o detergente da digestão”

Apêndice W- Registo fotográfico do encontro com o escritor Pedro Seromenho

Apêndice X- Planificação “Costurar histórias, momentos e aprendizagens”

LISTA DE ABREVIÇÕES

PES- Prática Educativa Supervisionada

EPE- Educação Pré-Escolar

CEB- Ciclo do Ensino Básico

MEM- Movimento da Escola Moderna

UAEM- Unidade de Apoio Especializado para a educação a alunos com Multideficiência e Surdocegueira congénita

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

ATL- Atividades de Tempos Livres

SAF- Serviço de Apoio Familiar

ZDP- Zona de desenvolvimento proximal

APEC- Associação de Pais e Encarregados de Educação

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente documento surge como resultado de um percurso de iniciação à profissionalização docente. Integrada no plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) apresenta a conceção deste relatório como um instrumento de reflexão sobre o percurso formativo. Com vista à obtenção do grau de mestre, que habilita para a docência dos dois níveis educativos referidos, o documento contém uma descrição e reflexão crítica acerca dos estágios desenvolvidos, evidenciando o processo de evolução pessoal e profissional.

Os estágios em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tiveram uma duração de 220h, em cada valência, numa instituição pública que alberga o 1º CEB e o jardim de infância. O grupo de crianças da EPE compreendia idades entre os quatro e os seis anos. Por sua vez, o estágio no 1º CEB desenvolveu-se numa turma do 3º ano, com idades entre os oito e os doze anos. A interação e prática pedagógica com estes dois grupos, enriqueceram a construção de um perfil duplo para a docência, numa (co)construção dos conhecimentos profissionais em envolvência com vários atores do processo, nomeadamente, o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Assente num espaço de formação mútua, esta rede de formação e apoio proporcionou a troca de experiências e partilha de saberes. Os momentos criados para o diálogo e reflexão enriqueceram os saberes emergentes da prática (Nóvoa, 1997).

O percurso traçado ao longo PES, é apoiado por um constante exercício de orientação que visa o desenvolvimento profissional da prática docente. Neste processo formativo de “ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11) surge uma indagação e melhoramento da qualidade da

ação educativa, promovida por múltiplos momentos de reflexão e de orientação. Desta forma, a observação em contexto assoma, a este percurso, uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduzindo à construção do conhecimento na ação (Teixeira & Ludovico, 2007).

Perante o exposto, o presente relatório organiza-se em três capítulos que se articulam entre si e que sustentam a prática da PES. O primeiro capítulo é o de apresentação dos fundamentos teóricos e legais, basilares à prática pedagógica. Focando, também, a organização do sistema educativo português e do processo de ensino e aprendizagem, o primeiro capítulo objetiva, igualmente, explicar as especificidades inerentes a cada nível educativo.

O segundo capítulo contempla a caracterização do contexto educativo onde a prática educativa de desenvolveu. Aqui, inclui-se, também, uma reflexão das características e instrumentos inerentes à metodologia de investigação-ação que suportaram a construção da identidade docente pela concretização de uma espiral cíclica e dinâmica de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

O terceiro capítulo constrói-se pela descrição e análise reflexiva das práticas desenvolvidas em contexto de estágio. As estratégias utilizadas são sustentadas com os fundamentos dos capítulos anteriores e refletidas à luz do seu impacto no progresso e desenvolvimento da criança e da mestranda.

No término deste documento, surge a metarreflexão que procura evidenciar uma postura crítica e reflexiva do período de formação inicial. Atendendo que esta se detém na habilitação de um docente generalista importa, também, apresentar as similitudes e contrastes evidenciados nestes dois níveis educativos. Na elaboração do relatório, no separador dos Anexos e dos Apêndices, abre-se espaço à exposição dos vários recursos pedagógicos que auxiliaram a prática docente e dos registos decorrentes da mesma.

Apesar de se findar o período de avaliação de formação inicial, perspectiva-se que o docente, ao longo de toda a sua vida, vá construindo uma postura investigativa, colaborativa e reflexiva que lhe permitam estar em constante formação e desenvolvimento (Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001).

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O docente “é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexidade de mediar e transformar o saber pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto” (Roldão, 2007, p. 101)

Durante todo o período de formação inicial, vários foram os pilares teóricos e legais que alicerçaram toda a prática desenvolvida. Pautando-se pelos requisitos científicos e pedagógicos de que dispõe, o docente compreende os fenómenos educativos e, através deles, amplia ou reestrutura os seus conhecimentos (Pacheco, 1995)

O presente capítulo mobiliza e apresenta os referentes teóricos e legais que sustentaram a prática educativa. Atendendo que a formação profissional reporta para o desenvolvimento profissional de perfil duplo na Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, importa, numa primeira fase, explicitar os referenciais teórico-pedagógicos que são comuns aos dois níveis educativos. Seguidamente, cada nível educativo é apresentado de acordo com as especificidades que o caracteriza.

1.FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DE PERFIL DUPLO

A educação apresenta-se com a missão de permitir que todos, sem exceção, tenham oportunidade de desenvolver os seus talentos e as suas capacidades criativas (Delors, 2010) promovendo, igualmente, a formação de

cidadãos capazes de julgarem de forma crítica e criativa o meio social em que se inserem de modo a transformá-lo progressivamente (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). O sistema educativo português, caracterizado por um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, pretende, não só, o desenvolvimento pleno dos indivíduos como, também, o progresso e a democratização da sociedade (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

O sistema educativo português organiza-se em EPE, Educação Escolar e Educação Extraescolar. Consagrada a universalidade da EPE para crianças a partir dos quatro anos de idade, esta apresenta-se como um complemento da ação educativa da família, com a qual se estabelece uma estreita cooperação (Lei nº 65/2015, de 3 de julho; Lei nº 46/86, de 14 de outubro). A Educação Escolar, que abrange a escolaridade de crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos, engloba os ensinamentos básico, secundário e superior, sendo os dois primeiros de carácter obrigatório, universal e gratuito (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto; Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Por fim, a Educação Extraescolar abrange as atividades educativas de natureza formal e não formal com vista ao desenvolvimento de múltiplas competências na criança (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Valorizando os princípios de formação holística da criança, através da descoberta e construção de conhecimentos, segundo processos científicos com ligação de toda a aprendizagem às necessidades práticas da vida social, a escola surge como uma sociedade em miniatura. Nesta conceção, a ação desenvolvida pela escola atende na transformação social, tornando-a mais justa (Roldão, 1999). Sendo reconhecido o direito de todos a uma educação de qualidade, surge a necessidade de reinventar a escola de modo a construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo, capaz de tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, que influenciarão o sucesso social e pessoal das crianças (Pacheco, 1996). Na sua conceitualização, o currículo surge como uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativa, económicas, culturais, sociais, escolares) e que se desenrola num processo

interativo e contínuo, visando a adequação dos planos normativos ao contexto real (Pacheco, 1996). A escola, tida como a “unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo” (Diogo & Vilar, 1999, p. 17), deverá ter à sua disposição instrumentos que lhe permita geri-lo de forma flexível e contextualizada (Lei nº 128, de 5 de julho de 2017).

Atendendo à escola como o centro fundamental na gestão e diferenciação curricular, surge a capacidade do docente em refletir, não só sobre o quadro de gestão de currículo com que trabalha, mas, também, sobre as suas práticas pedagógicas que lhe permitirão reconstruir/adaptar o currículo em função às diferentes características e necessidades das crianças. O papel da reflexão sobre na e para a ação pressupõe a possibilidade ao docente de refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e questionar-se acerca da ação que desenvolve (Roldão, 1999). Espera-se, deste modo, que o docente participe na construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos curriculares da escola, apoiando-se sobre a análise problematizada da sua prática pedagógica para uma reflexão, fundamentada, em cooperação com outros profissionais (Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001). Mobilizando os valores, saberes e experiências das crianças e considerando que estas são agentes ativas das suas aprendizagens (Lei nº240, de 30 de agosto de 2001), as crianças deverão ser envolvidas no planeamento, desenvolvimento e monitorização do currículo (Lei nº 128, de 5 de julho de 2017). Permitir que a criança tenha voz neste processo, efetiva o reconhecimento das suas potencialidades e o seu papel social. A escola, torna-se, assim, um espaço de democracia e, conseqüentemente, um espaço de vida, carregado de significado para a criança, onde lhe são promovidas múltiplas possibilidades investigativas e criativas (Carvalho & Sâmia, 2016).

Partindo do que foi exposto, à gestão do currículo é basilar uma prática colaborativa entre profissionais. Colaborando com todos os intervenientes do processo educativo, o docente enriquecerá a sua formação e atividade profissional (Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001), aperfeiçoando, pela partilha de saberes e de experiências, a sua maneira de pensar, agir e resolver

problemas (Damiani, 2008). Através das equipas pedagógicas reforça-se o sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os docentes se apropriem de processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (Nóvoa, 2009).

Segundo Damiani (2008), à cooperação associa-se os termos “operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema” (p. 214), onde as finalidades não são, geralmente, fruto de negociação conjunta. Enquanto isso, colaborar pressupõe uma liderança compartilhada, uma confiança mútua, onde os membros de um grupo se apoiam na concretização de objetivos comuns. Analisando o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores do ensino básico, é evidenciada a distinção entre o conceito de cooperação e de colaboração. O primeiro surge na elaboração e realização de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto e o segundo marca a relação de respeito mútuo entre toda a comunidade escolar (Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001). Vários são os agentes que atuam no processo educativo das crianças e, ao contrário do que se observa, não detêm de uma posição igualitária e equilibrada na tomada de decisões no que se refere à gestão curricular, decisão e reflexão de estratégias e processos de ensino e aprendizagem.

Refletindo, ainda, sobre o trabalho colaborativo entre profissionais, é de especial relevância a sua discussão e aplicação na formação inicial de docentes, uma vez que esta inclui a observação e a colaboração em situações de educação e ensino (Lei nº 79, de 14 de maio de 2014). O tempo de formação inicial é importante para a socialização dos sujeitos em formação, uma vez que estes constroem a sua autoimagem ao longo de toda a prática pedagógica (Ribeiro, 2000). Numa dimensão interpessoal, as práticas de formação integram-se num continuum de oportunidades que permite ao formando conhecer, pensar e aprender sobre os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem. Ou seja, para produzir e construir conhecimento, desenvolver e construir a própria identidade (Ribeiro, Castro, & Nunes, 2007).

Eixo central do currículo de formação inicial, a iniciação à prática profissional supervisionada proporciona aos formandos experiências “de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala” (Lei nº 79, de 14 de maio de 2014, artigo 11º). A supervisão é definida como o processo de desenvolvimento profissional e humano do formando sobre a orientação de um professor mais experiente e mais informado. O supervisor toma, assim, o papel de consciencializar o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). Esta relação estimula uma postura crítico-reflexiva do docente em formação, que vai alargando as suas dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1997).

Numa interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos, o formando desenvolve uma postura reflexiva que se assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria (Gómez, 1997). Neste sentido, os docentes reflexivos são aqueles que, pela ativação e integração dos seus conhecimentos técnicos, científicos e teóricos, interpretam e criticam a realidade em que vivem, organizando a sua própria experiência (Gómez, 1997; Amaral et al., 1996). A reflexão é tida como um instrumento de mediação da ação, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática educativa e como uma experiência de (re)construção de forma a transformar essa mesma prática (Zeichner, 1993).

Nas últimas décadas, a formação de professores impregna-se sobre duas grandes componentes: a primeira de caráter científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento dos conteúdos a transmitir, e a segunda como uma componente psicopedagógica, relacionada com a prática docente. Referencial à componente psicopedagógica é necessário distinguir a fase de aquisição de leis e teorias que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem com a fase de aplicação desses mesmos referenciais na prática (Gómez, 1997).

A formação inicial deverá constituir-se como a primeira fase de um longo processo de formação profissional, na medida em que o docente desenvolverá competências pessoais, sociais e profissionais numa perspetiva

de formação ao longo da vida (Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001). O desenvolvimento da prática docente integra uma panóplia de saberes, práticas e crenças de vários atores, que constroem o itinerário de aprendizagem em interação com os seus contextos de vida e com os contextos da ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007). O espaço pedagógico surge como um lugar de encontro onde interagem “intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho, Freire de Andrade, & Formosinho, 2011, p. 11) e se “intersejam resistências, inovações e mudanças” (Marta, 2017, p. 45). A criança, como ator social em contexto e como sujeito autónomo, com expressão e iniciativas próprias está, assim, integrada numa vivência plural da realidade, onde desempenha distintos papéis sociais através da interação e desenvolvimento de múltiplas relações interpessoais (Oliveira-Formosinho et al., 2011; Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). No ideal vygotskiano, do processo interativo de atuação com e no meio social, surgem novas necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores (atenção, memória, percepção, pensamento abstrato). Todas as funções psicológicas superiores evidenciam-se duas vezes no desenvolvimento da criança. Numa primeira instância, aparece entre pessoas como uma categoria interpsicológica e, posteriormente, no interior da criança, num carácter intrapsicológico (Idem).

Considerando o indivíduo, não como uma entidade que interage com o ambiente, mas como uma parte inseparável do mesmo, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky que enfatiza a interação social como fator-chave para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Esta teoria advém da crença do autor que muitas das descobertas das crianças, nas suas atividades exploratórias, recorriam de um contexto de cooperação e colaboração. No seio das suas interações, a relação criança-adulto toma fulcral importância na medida em que o último se evidencia como mediador e promotor de atividades adaptadas às habilidades das crianças (Shaffer & Kipp, 2012). Para isso, cabe ao docente identificar

quais as competências ainda em formação e as já maturadas pelas crianças de forma a desenvolver a sua prática pedagógica e atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das mesmas (Boiko & Zamberlan, 2001).

A ZDP é definida por Vygotsky como o conjunto de tarefas que as crianças apenas conseguem realizar aquando a interação com os outros (Ribeiro, 2016). Este conceito é fundamental para a atuação pedagógica uma vez que neste está “implicada a relação entre o nível de desenvolvimento real-determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente- e o nível de desenvolvimento potencial- em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 224). Segundo o autor, a mente das crianças desenvolve-se à medida que estas participam em diálogos cooperativos com parceiros mais habilidosos em tarefas dentro da ZDP, coconstruindo, assim, os seus conhecimentos pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e soluções (Shaffer & Kipp, 2012). Presumindo que todo o processo de internalização pressupõe parceria, cabe ao adulto promover o trabalho e a aprendizagem cooperativa entre as crianças, ampliando, desta forma, a sua ZDP. A criança atua sobre o seu próprio desenvolvimento enquanto é agente de ação com o outro (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Contudo, não é suficiente que a interação social ocorra (Boiko & Zamberlan, 2001) mas é preciso torná-la efetiva. Do docente requer-se o planeamento de atividades com diferentes níveis de estruturação, diversificação e variação no auxílio à criança, garantindo a criação da ZDP e, conseqüentemente, progresso (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Observar e avaliar o envolvimento das crianças nas atividades propostas possibilita ao docente variar, adequadamente, a sua atuação pedagógica, reconhecendo o momento de propor novos desafios (Ribeiro, 2016). Na relação pedagógica, o importante é o professor possuir instrumentos cognitivos que lhe permitam interpretar adequadamente as situações com que se confronta e ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite, nas situações concretas, uma resolução eficaz (Jesus, 1996).

A criança, que atua sobre o meio onde está inserida, é motivada pelas interações que dele surgem. Quando motivadas, as crianças procuram novos conhecimentos e oportunidades de aprendizagens, revelando uma maior predisposição para novos desafios (Lourenço & Paiva, 2010). A motivação das crianças para a aprendizagem desenvolve-se pela identificação dos seus interesses, criando intencionalidade e propósito às práticas pedagógicas e adequando-as à ZDP de cada criança (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). O papel do docente passa pela organização de um ambiente educativo capaz de acolher a criança, criando nela um sentimento de pertença e valorização (Lourenço & Paiva, 2010). Para isso, o processo de escutar a criança toma especial enfoque nas práticas colaborativas entre criança-adulto, uma vez este se identifica como um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, nomeadamente, os seus interesses, saberes, intenções e desejos (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Escutar tem uma dupla função: a primeira de aprofundar o conhecimento acerca das crianças e um segundo de promover uma interação entre elas, garantindo a construção de espaços de participação na codefinição do processo de ensino e aprendizagem (Carvalho & Sâmia, 2016). Acrescenta-se, ainda, que a criança que se escuta desenvolve intencionalidades e propósitos e o docente que escuta cria habitus de incluir os propósitos das crianças e negociar atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experimental cooperativa (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Pelos atos de escuta, o docente integra-se numa nova lógica de relação, onde não é somente a criança que se move em direção ao adulto para assimilar novos conhecimentos, mas sim numa relação de reciprocidade, onde os adultos dispõem a olhar as crianças de forma aberta, sensível e reflexiva para melhor compreendê-las. Para isso, é necessário instaurar processos de participação social, onde as crianças desenvolvem o seu papel de atores sociais numa escola tomada como um espaço de cidadania ativa (Carvalho & Sâmia, 2016). A metodologia de trabalho de projeto, surge como uma estratégia que garante o direito da criança de ter voz e de ser escutada,

coparticipando com o adulto na sua aprendizagem e exercendo os seus direitos e deveres como ser social (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). À criança, encarada como um ser competente e capaz, com ânsia de descobrir o mundo, é permitido que possa gerir o seu processo de aprendizagem, sendo assim, autora de si própria com a ajuda dos outros (Vasconcelos, 2012).

Ao conceito de projeto estão associadas concepções que não se coadunam com a uniformização, mas com a construção de saberes significativos e funcionais. Através de uma rede de uma rede múltipla de conexões, as crianças mobilizam as suas aprendizagens em diversos contextos, dando um carácter funcional ao saber (Vasconcelos, 2012; Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002). Podendo ser utilizado em qualquer nível educativo, o trabalho de projeto procura ativar, na criança, diversas competências (imaginar, prever, explicar, pesquisar, inquirir), desenvolvendo, igualmente, os seus saberes e a sua sensibilidade estética, emocional, moral e social (Vasconcelos, 2012). Para que isto ocorra, a metodologia de trabalho de projeto sustenta-se numa pedagogia de participação, onde o aprendente, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento, apropriando-se do seu significado como algo substancial para si (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

O ponto de partida para o trabalho de projeto, deverá corresponder às iniciativas e interesses das crianças ou de uma situação que, imprevistamente, despertem curiosidade no grupo (Vasconcelos, 2012). Incitando a uma atividade de procura, o ponto de partida deve gerar incerteza, dúvida, interrogação de forma a que se possa traçar um itinerário reflexivo, fazendo da pesquisa e dos seus atores o centro da aprendizagem (Marques, 2016). As crianças, “tornam-se recurso uma das outras, o educador também se torna recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a prossecução dos seus projetos” (Vasconcelos, 2012, p. 12). Reafirmando a perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky, o saber é gerado na prática social onde as crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram significado para o mundo que as rodeia (Idem). O

trabalho de projeto é “uma janela sobre o mundo, um mundo com múltiplas janelas” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 73).

O desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto está organizado em quatro importantes fases, que se apresentam como passos que devem fluir de forma flexível, criativa e integrada (Idem), num projeto onde não se coaduna apenas a intenção, mas, também, ação (Cortesão et al., 2002). A primeira fase formula-se pela definição do problema ou questões a investigar, numa partilha entre as crianças dos saberes que possuem sobre o assunto. Tal como referido anteriormente, o interesse das crianças deverá estar assente na iniciação da metodologia. Determinado o problema/questão, surge a segunda fase que corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, 2012). Aqui, faz-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto, definindo-se o que e como se vai fazer. Define-se modos de ação e de pesquisa, promovendo, assim, uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática (Cortesão et al., 2002). Docentes e crianças cooperam na resolução de problemas não resolvidos, elaborando conjuntamente o seu programa (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A fase de execução apresenta-se como terceira etapa da metodologia de trabalho de projeto e define-se como a execução dos planos de pesquisa e de ação (Vasconcelos, 2012), integrando um conjunto diversificado de atividades nas várias áreas do conhecimento (Katz, Ruivo, Lopes da Silva, & Vasconcelos, 1998). A metodologia espelha, sobretudo nesta fase de execução, a inter-relação dos vários saberes que compõem as diferentes áreas do conhecimento, fazendo com que o currículo funcione como um sistema interativo (Vasconcelos, 2012). A última fase prende-se com a divulgação e avaliação do projeto desenvolvido, caracterizando-se pela socialização do saber e reconhecimento daquilo que foi conquistado e apreendido pelo grupo. A avaliação do trabalho, das tarefas realizadas e das competências adquiridas é mote, muitas das vezes, para o levantamento de novas questões e ideias a serem exploradas futuramente (Idem). A avaliação, transversal a todas as fases do projeto, não tem, assim, um cunho de fecho ou

encerramento do processo mas de síntese recapituladora (Oliveira-Formosinho, & Gambôa, 2011). Num processo de “aprender para, aprender em e aprender com” (Vasconcelos, 2012, p. 21), interagindo com outras pessoas e objetos, a criança estabelece uma relação com o mundo (Katz et al., 1998).

No desenvolvimento holístico das crianças, o docente apresenta especial relevância. A este cabe garantir o bem-estar do grupo e desenvolver todas as componentes da identidade individual e cultural de cada criança (Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001). Uma relação pedagógica que se sustenta em princípios como diálogo, a negociação, a compreensão, o encorajamento e o respeito mútuo, onde os diferentes saberes e culturas são valorizadas, permite que a criança construa uma imagem positiva e realista de si mesma (Jesus, 1996; Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001).

Em continuidade às abordagens pedagógicas, comuns ao perfil do educador de infância e do professor do 1ºCEB, surge a referência aos quatro pilares da educação: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser, que estão evidenciados na ação docente (Delors, 2010). O primeiro pilar apresentado, aprender a conviver, remota para o desenvolvimento do respeito do docente pelos outros que passa pelo (re)conhecimento da sua história e das suas características (Idem). De forma a desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, espera-se que o docente mobilize “valores, saberes, experiências (...) e percursos pessoais, culturais e sociais” das crianças (Lei nº 240, 30 de agosto de 2011, artigo 3º). Intrínseco à profissão docente estão os conhecimentos e os saberes próprios da mesma. Podendo estar a par do progresso científico, surge o pilar aprender a conhecer, que se integra no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais que perspectiva uma formação ao longo da vida (Lei nº 240, de 30 de agosto; Delors, 2010). Este desenvolvimento será, em grande parte, promovido pelas interações entre profissionais que partilham saberes e experiências e cooperam na elaboração de projetos de intervenção, integrados no contexto educativo da instituição. Para além de desenvolver

aptidões referentes à sua profissão, novas competências pessoais são ampliadas, tais como, a capacidade relacional e de comunicação e equilíbrio emocional (Lei nº 240, de 30 de agosto). É nesta interação que o pilar aprender a fazer e aprender a ser se relacionam e desenvolvem na prática docente.

Apesar de várias serem as similitudes entre a prática do educador de infância e do professor do 1º CEB, demarcadas ao longo de todo o capítulo, a proclamação do Decreto Lei nº 241, de 30 de agosto vem circunscrever algumas especificidades referentes a cada nível educativo. Em análise ao documento, denota-se que professor do 1º CEB é refletido como um gestor do currículo, não se salientando as dimensões da relação pedagógica com a criança e a importância do ambiente educativo na concretização das suas práticas (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001). Muito embora estes contratos evidenciem a realidade da profissionalização docente, a articulação entre ambos os níveis educativos é fundamental para promover o trabalho colaborativo entre profissionais e, conseqüente, apreciação e valorização das características destes dois níveis (Nabuco, 2002).

A articulação entre a EPE e o 1º CEB tem sido objeto de várias investigações, a nível nacional e internacional, nas quais se refere a importância das transições ao longo da vida da criança (Vasconcelos, 2015). Por transições entende-se as mudanças de ambientes sociais que determinam ajustamentos no comportamento por correspondência a papéis, interações, relações e atividades diferentes (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). No seio das transições, distinguem-se as transições horizontais e as transições verticais. São transições horizontais todas as que fazem parte do quotidiano como, por exemplo, a transição da criança do seu ambiente familiar para o estabelecimento educativo. As transições verticais, determinadas pelos sistemas educativos, ocorrem em certas idades quando se muda de nível educativo, o que leva, em alguns casos, à mudança de instituição (Idem). A transição da criança de EPE para o 1º CEB é definida como uma transição vertical.

Segundo a teoria de Bronfenbrenner, a criança, neste processo de transição, ocupa, no mínimo, três microssistemas ecológicos, sendo eles o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola. Todos estes microssistemas são interdependentes, pelo que, para que cada um deles funcione de forma completa, torna-se necessário uma boa articulação, garantida pelo trabalho conjunto, pela partilha de poder e pela passagem de informações entre os agentes educativos (Vasconcelos, 2015). Na transição educativa, as crianças beneficiam tanto mais quanto os sistemas estejam ligados entre si, influenciando-se e completando-se mutuamente, proporcionando colaborativamente um conjunto de oportunidades enriquecedoras (Vasconcelos, 2015; Portugal, 1992).

Garantir que esta mudança seja realizada com sucesso é fundamental para o bem-estar emocional e social das crianças (Vasconcelos, 2015). Para isso, é importante que os educadores na Educação Pré-Escolar reconheçam o processo individual de desenvolvimento de cada criança e a ajudem a desenvolver as suas capacidades. Já os professores, no 1º Ciclo do Ensino Básico, devem assentar as suas práticas nas capacidades e competências que as crianças já adquiram no jardim de infância (Nabuco, 2002; Portugal, 2002). Partir do que a criança sabe e é capaz de fazer é assegurar a continuidade das aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016), atribuindo aos docentes e crianças uma perspetiva do vivido, do realizado e do aprendido e ampliando o desejo de descoberta para novas experiências (Vasconcelos, 2015).

Em suma, a articulação entre ciclos educativos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada um deles a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, reconhecendo, de igual forma, o processo evolutivo natural das crianças (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Da habilitação de um perfil duplo emergem novas reflexões e práticas, considerando-se, por isso, propositada a caracterização e reflexão das singularidades que marcam estes níveis educativos, presentes nos pontos 2 e 3 do presente capítulo.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE constitui-se como “a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, sendo complementar da educação educativa da família, com a qual estabelece estreita relação” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º). Entendido como um espaço de vida onde os pedagogos “aprendem a ser, aprendem a fazer, aprendem a aprender, aprendem a viver juntos” (Moss, 2011, p. 148), o espaço do jardim de infância tem em vista o desenvolvimento equilibrado da criança, promovendo a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Para tal, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo deve ser basilar à prática do educador que procura desenvolver todas as potencialidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

A criança está no centro da ação docente e, por isso, procura-se, na EPE, desenvolver objetivos capazes de estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas características individuais e inculcando experiências que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Considerando a criança como um membro da sociedade, é, também, objetivada a integração desta em grupos sociais diversos, complementares à família, permitindo que esta amplie a sua compreensão face ao mundo que a rodeia (Lei nº 46/86, de 14 de outubro; Lei nº 5 de 10 de fevereiro). O educador de infância revela-se o principal responsável na concretização destes objetivos através de atividades e projetos curriculares, concebidos pela “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001), Anexo nº 1, ponto II, nº 1).

Neste enquadramento, o educador concebe e desenvolve o currículo da EPE (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001) orientando-se, para isso, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Não se constituindo como um programa a cumprir, as OCEPE surgem como um referencial a ser considerado e adaptado pelo educador em função do

contexto social da instituição educativa e das características das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Para além deste documento, o docente deverá ter em conta os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da EPE, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE e, também, a continuidade e intencionalidade educativa (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). Sendo o desenvolvimento curricular da responsabilidade do educador, cabe a este partir das OCEPE e da Circular nº 17/DSDC/DEPEB e orientar-se para apetrechar as crianças com competências, colocando-as no centro do processo de aprendizagem e admitindo que estas desempenhem um papel ativo no seu desenvolvimento (Teixeira & Ludovico, 2007).

Neste sentido, o conhecimento da criança e do meio é fundamental para a construção e gestão curricular. Este conhecimento é aprofundado pelas constantes observações do educador e avaliações reflexíveis e sensíveis que faz das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando as características da EPE, na sua conceção curricular, os vários modelos curriculares vêm, também, apoiar o educador, na medida em que se estabelecem como uma ponte entre teoria e prática, entre fundamentos e ação (Formosinho, 2013). Não descurando que cada modelo curricular dispõe de uma teoria e de uma base de conhecimento e desenvolvimento explícita (Idem), os modelos pedagógicos de High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM), serão explanados, de seguida, de acordo com teorização pedagógica. A escolha destes modelos prende-se com o facto de, em todos eles, se evidenciar uma gestão de currículo centrado na criança. A imagem da criança é de um ser com competência e atividade, que colabora no âmbito do quotidiano educativo e se desenvolve em interação e colaboração com os seus pares e adultos (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

A aprendizagem, vista por High-Scope como “uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 20) admite uma relação de cooperação entre elas. Seguindo

o mesmo princípio, o modelo Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, apresenta a educação como uma atividade comunitária e de participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). O relacionamento é a dimensão basilar deste modelo e apresenta-se como um privilégio incomum para as crianças, que têm oportunidade de aprender através das suas comunicações e experiências concretas (Malaguzzi, 2016). Seguindo este modelo, acrescenta-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde as crianças têm um papel ativo na sua socialização (Lino, 2013). Perspetivando uma sociedade democrática, baseada na solidariedade mútua entre indivíduos, o Movimento da Escola Moderna (MEM) acrescenta que a aprendizagem em comunidade proporciona os instrumentos para que as crianças se possam desenvolver como cidadãos autónomos e responsáveis, bem como realizar-se pessoalmente (Folque, 2014).

As várias experiências sociais que decorrem do contexto das atividades quotidianas da criança, são planeadas e iniciadas pelas próprias, permitindo-lhe ampliar as suas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual. A aprendizagem pela ação, proclamada por High-Scope, é fundamental para o desenvolvimento do potencial da criança, uma vez que esta constrói novos entendimentos pela sua ação sobre os objetos e interação com pessoas, ideias e acontecimentos (Hohmann & Weikart, 2009; Taylor & Brickman, 1996). A aprendizagem pela ação, para além de implicar uma ação direta sobre os objetos, requer de uma reflexão da criança sobre as suas ações, de modo a interagir de forma refletida e consciente (Hohmann & Weikart, 2009). Semelhantemente, o modelo de Reggio Emilia encoraja a exploração das crianças do seu ambiente onde, expressando-se através de múltiplas linguagens. Nesta ambiente de interações, também as crianças são chamadas a tomarem as suas próprias decisões e escolhas reforçando, assim a sua disposição de continuar a aprender (Edwards et al., 2016). Esta última análise é reforçada pelo MEM que proporciona às crianças um tempo lúdico

para explorarem e descobrirem materiais, sendo incentivadas a colocarem as suas próprias questões (Folque, 2014).

A imagem da criança como um ser potencial, que deseja crescer e descobrir e comunicar com os seus companheiros (Rinaldi, 2016) é evidenciada no desenvolvimento da aprendizagem pela elaboração de projetos em colaboração (Lino, 2013). Os modelos pedagógicos de Malaguzzi e de Niza evidenciam o trabalho em projetos como uma forma de extrair um sentimento mais completo e profundo das crianças pelos eventos e fenómenos decorrentes do seu ambiente uma vez que estas participam em processos vividos, com construção e circulação dos saberes científicos e culturais (Edwards et al., 2016; Niza, 2013). As crianças, neste processo, são estimuladas a refletir e a atribuir significado e intencionalidade aos planos organizados (Folque, 2014). Adultos e crianças estão envolvidos no progresso do trabalho, nas ideias a serem exploradas, nas técnicas e materiais a serem utilizados (Edwards et al., 2016). Apesar de a abordagem High-Scope não explicar o desenvolvimento da aprendizagem da criança pelo trabalho em projetos, não é descurada a intencionalidade das crianças. De forma a fortalecer os interesses naturais da criança, surgem, neste modelo, os tempos de planear-fazer-rever. Num primeiro plano, a criança decide o que vai fazer e comunica as suas ideias com o adulto que as encoraja a ligar os seus interesses em ações intencionais e com um objetivo. Estas serão, posteriormente, refletidas pelas crianças de modo a que esta possa compreender as suas próprias ações (Hohmann & Weikart, 2009). Tornar estes tempos numa aprendizagem ativa, onde a criança escolhe, usa e manipula, dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem, desempenhando um papel, não só, de ativo e participante, mas igualmente de observação e reflexão (Formosinho, 2013).

Transversal aos modelos curriculares, referenciados anteriormente, encontra-se o ambiente educativo. Conhecer e compreender os diferentes sistemas de interação que compõem o ambiente educativo, permite adequar o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das

crianças e adultos. Constituem-se dimensões de organização do ambiente educativo a organização do grupo, do espaço e do tempo (Lopes da Silva et al., 2016). O espaço pedagógico, considerado como um “território organizado para a aprendizagem: um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11), deverá ser aberto às vivências e interesses das crianças. Neste sentido, a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços, permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

À luz dos modelos curriculares analisados, a organização do espaço pedagógico poderá assentar-se em diferentes critérios. High-Scope considera que a sala de atividades deve incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados e transformados pelas crianças. A planificação do espaço conta com a participação das crianças, devendo este ser dividido em áreas de interesse. As áreas de interesse permitem que a criança tenha o maior número possível de oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2009). De uma forma semelhante, o MEM referencia seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala. Estas áreas perspetivam o crescimento holístico e integral da criança, definindo em: área da biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, espaço de laboratório de ciências e experiências, espaço de carpintaria e construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas, e, ainda, um espaço de brinquedos e de jogos (Niza, 2013). O ambiente toma especial relevância na pedagogia de Reggio Emilia sendo considerado o terceiro educador da criança (Edwards et al., 2016). Neste modelo salienta-se o conceito de *atelier* como um espaço próprio para a investigação e experimentação (com as mãos e com a mente) através das práticas das artes visuais. O *atelier* é um espaço para a investigação das motivações e teorias das crianças (Lino, 2013).

Uma outra dimensão direcionada para a gestão do ambiente educativo referencia-se no tempo pedagógico. Na EPE, trata-se de organizar de forma

estruturada e flexível um tempo capaz de abranger diferentes momentos que tenham sentido para a criança (Lopes da Silva et al., 2016). Na criação e organização de rotinas diárias, o educador deverá atender e respeitar os ritmos das crianças, garantindo o bem-estar e o desenvolvimento das aprendizagens numa dinâmica participativa nas experiências proporcionadas (Oliveira-Formosinho et al., 2011). A rotina diária proporciona, à criança, um sentimento de segurança uma vez que estas, compreendendo a sequência temporal, gerem o seu tempo autonomamente (Hohmann & Weikart, 2009). Considerando que o espaço e o tempo vividos são relacionais, os três modelos pedagógicos garantem diferentes formas de interação, incluindo-se o trabalho individual e/ou em pequenos grupos. Esta diversidade na sua organização humanizam o espaço de vida e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013).

Notando que ao longo do capítulo se foi evidenciando que a relação de cooperação e de colaboração entre criança-adulto marca positivamente o processo de aprendizagem das crianças, importa, nesta fase abordar as relações no âmbito da comunidade e das famílias. Na medida em que a criança se apresenta como um ator social ativo e dinâmico que influencia e é influenciada pelo meio onde se encontra (Portugal, 1992), a colaboração com as famílias surge como um contributo de enriquecimento de situações de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Aprendizagem que não é apenas cognitiva mas, também, de solidariedade, responsabilidade, sentido crítico e criatividade (Sarmiento, 2009). Detentora de cultura, a criança deverá ser respeitada e incentivada a construir uma cidadania responsável, solidária, empenhada e crítica. Nesse sentido, aprofundar a relação escola-família-comunidade significa construir pontes entre culturas, assim como desenvolver formas de participação direta e ativa por parte de todos os implicados (Idem).

Todas as dimensões pedagógicas apresentadas face à EPE, pedem que o educador se envolva num processo sucessivo e interativo de observação, planificação e avaliação. São estas etapas que vão alargar o conhecimento do docente e apertrechá-lo de estratégias de articulação entre dos diversos contextos de vida das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Por conseguinte, a

avaliação surge numa perspetiva formativa de regular a prática educativa (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001), sustentando a tomada de decisões adequadas às características individuais de cada criança (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011). Se conhecer a criança e o seu contexto apresenta-se como uma das principais finalidades da avaliação (Cardona & Guimarães, 2012) permitir a envolvência dos vários intervenientes da ação educativa num processo de análise e construção torna-se essencial (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, no processo de avaliação, para além do educador, devem intervir as crianças, a equipa de profissionais da instituição educativa e os encarregados de educação que vão contribuir com as suas conceções e valores (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011; Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, a Educação Pré-Escolar é sustentada, em grande parte, pela ação do educador que se assume como um promotor da organização participada, dinamizador de processos de cooperação e colaboração (Oliveira-Formosinho, 2013). O educador envolve-se no contexto, relacionando-se com a comunidade educativa e é uma figura de afetividade e segurança nas crianças (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001), não esquecendo que estas são o centro do processo educativo.

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

Integrado numa sequencialidade de três ciclos, o 1º CEB alicerça-se, na organização do sistema educativo português, sobre um carácter universal, gratuito e obrigatório, para todas as crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos (Lei nº 46/86, 14 de outubro). As especificidades deste nível educativo abrangem-se para o seu carácter globalizante, que remota para o docente titular, que procura desenvolver as várias dimensões do currículo (Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) podendo, contudo, ser

coadjuvado pelos docentes das várias áreas especializadas, como os das Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Lei nº46/86, 14 de outubro).

Indo ao encontro do que foi referido anteriormente, o ensino básico apresenta vários objetivos, sendo que um deles se proconiza por uma formação geral comum a todos, desenvolvendo-se, integralmente, nas suas dimensões cognitivas, físico-motoras, culturais, sociais e emocionais. Numa relação equilibrada entre o saber e o saber fazer, a criança, participa numa formação cívica ativa, crítica, democrática e consciente. O 1º CEB expõe como objetivo fucral o desenvolvimento da linguagem oral e domínio da leitura e escrita, a apropriação do pensamento e raciocínio matemático, o desenvolvimento de conhecimentos face ao meio físico e social e, ainda, às Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Idem). Para a concretização destes objetivos, o currículo contempla um conjunto de conteúdos e metas que, articulados, organizam o processo de ensino e aprendizagem das crianças, assim como a sua avaliação (Lei nº 139/2012, de 5 de julho). Já o docente, deve assumir uma postura reflexiva face à inovação educacional, repensando a indigando acerca das suas práticas, adotando uma postura interventiva face à realidade educativa (Faria, 2007).

De forma a cumprir as várias matrizes curriculares, concebidas para o 1º CEB, o docente deverá recorrer das propostas explanadas nas leis-quadro para organizar a sua planificação semanal. Assim, as áreas curriculares de Português e Matemática deverão ter, no mínimo, sete horas semanais enquanto que as disciplinas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras deverão ocupar, pelo menos, três horas. Ainda nesta organização, surge o Apoio ao Estudo com uma hora e meia e a Oferta Complementar com uma hora por semana. Numa carga horária semanal que varia entre as 22 horas e as 25 horas, o docente desenvolve atividades articulatórias promovendo, de uma forma transversal, a educação para a cidadania (Lei nº91/2013, de 10 de julho).

Em análise a esta matriz, denota-se a discrepância entre a carga horária de Português e Matemática em relação às restantes áreas curriculares, sendo

notória a sobrevalorização das primeiras. Neste seguimento, nos documentos orientadores, que regulam a ação docente, também se evidencia esta desigualdade. Enquanto que o programa de Português e Matemática se vai atualizando e adequando à evolução e transformação da sociedade, os restantes programas não sofrem alterações desde a última década. Para além disto, o docente apoia-se em metas concretas de aprendizagem no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos e competências na área do Português e da Matemática. Neste sentido, o objetivo enunciado pelo ensino básico, que tocava com o desenvolvimento global da criança, fica em risco de concretização. As Atividades Extracurriculares, apesar de proporcionarem experiências de aprendizagem no domínio desportivo, artístico, científico e tecnológico são de caráter facultativo, não abrangendo, por isso, todas as crianças (Lei nº91/2013, de 10 de julho).

Não negligiando estas áreas curriculares, cabe ao professor conceber o currículo pela mobilização e integração dos conhecimentos científicos de todas as vertentes do currículo (Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). A articulação curricular ganha uma nova dimensão, na medida em que se apresenta como um modelo capaz de proporcionar uma aprendizagem integradora, onde as experiências de aprendizagem se tornam parte do indivíduo, tornando-as inesquecíveis (Beane, 2003). Apesar dos programas e metas curriculares organizarem os seus conteúdos de forma fragmentada, reconhece-se que o conhecimento está relacionado (Torres, O`Cadiz & Wong, 2003). Atendendo que o mundo real não pode ser compartimentado em áreas do conhecimento, a integração das várias dimensões curriculares, oferece às crianças oportunidades de um trabalho fundado nos seus interesses, necessidades e motivações fortalecendo, de igual modo, o seu envolvimento no processo educativo. Familiarizando-se e integrando-se em relações que se toam com um caráter cooperativo e colaborativo, os projetos em que as crianças estão envolvidas tornam-se suficientemente abrangentes para integrar um vasto leque de conhecimentos (Pacheco, 2000).

Em paralelo à gestão articulada do currículo, é imprescindível realçar o papel do professor como agente essencial do processo de aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de orientar a criança na construção do seu conhecimento. Permitindo uma participação ativa, livre, responsável e crítica, as crianças tomam, progressivamente, consciência da sua identidade pessoal e social desenvolvendo, comumente, atitudes de autoestima, respeito, tolerância e responsabilidade (Faria, 2007).

Em seguimento, a seleção de recursos pedagógicos coerentes aos objetivos a desenvolver deve promover uma atitude investigativa, quer pelas crianças, como, pelo docente. A adequação destes recursos permite que a criança, pelo questionamento e levantamento de hipóteses, seja coconstrutora do seu conhecimento (Oers, 2009). Relacionado ao 1º CEB surgem várias discussões em torno do (excessivo) uso dos manuais escolares. Tomando-os como recursos mediadores ao conhecimento, a utilização destes deve ser apropriada, pelo docente, de forma a incentivar, nas crianças, a procura de outras fontes de informação e de não condicionar as suas aprendizagens pela sua consecutiva reprodução (Santos, 2001; Tormenta, 1996).

Em efeito, torna-se imprescindível que, aquando a elaboração das suas planificações, o docente tome em consideração as capacidades e os ritmos de aprendizagem de cada criança, adotando uma pedagogia diferenciadora e diversificada (Tomlinson 2008). Só esta diferenciação é capaz de garantir e assegurar a igualdade de oportunidades, quer pelo seu desenvolvimento e crescimento, quer pela efetiva integração na sociedade (Lei nº46/86, 14 de outubro). A diferenciação pedagógica não se coaduna apenas ao reconhecimento da diversidade de características cognitivas, mas, também, pela compreensão que as crianças têm diferentes experiências e interesses (Gardner, 1995). Retomando à noção de ZDP da criança, a ação pedagógica enquadrará a criança no processo de ensino e aprendizagem (Arends, 2008).

Através da diferenciação de estratégias, as crianças são motivadas para a aprendizagem não se tomando a sua heterogeneidade como um entrave (Idem). Conhecendo cada criança nas suas especificidades próprias e

individuais, a diferenciação pedagógica não pressupõe que o docente planifique atividades distintas, mas que as adeque por forma a motivar a criança para o processo educativo (Tomlinson, 2008).

Neste sentido, a avaliação compõe-se como um instrumento fundamental de regulação do processo de ensino e aprendizagem e de adequação de estratégias. As diferentes ferramentas de avaliação pretendem proporcionar, a todas as crianças, opções adequadas e diversificadas, adaptadas ao seu percurso, podendo este ser orientado para uma formação integral (Ciência, (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Entre as várias modalidades de avaliação, a avaliação sumativa surge como uma forma de formulação de um juízo global sobre a aprendizagem das crianças, tendo como objetivo a sua classificação e certificação, que inclui a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração das escolas, como a avaliação sumativa externa, das responsabilidades dos serviços e entidades do Ministério da Educação e Ciência (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). As provas de aferição, de aplicação obrigatória, apresentam-se como um instrumento transversal aos diferentes ciclos de aprendizagem (incluindo o 2º ano no 1ºCEB) fornecendo, aos professores, alunos e famílias, uma adequação da prática, centrada nas dificuldades diagnosticadas (Diogo, 2010).

Ainda na referência dos vários modelos de avaliação, surge a avaliação diagnóstica, a qual se realiza sempre que seja considerado oportuno, uma vez que se fundamenta em criar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação e integração da criança no ambiente educativo (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Esta avaliação deve recair, não apenas sobre as aprendizagens das crianças, mas, também, sobre todas as especificidades apresentadas pela comunidade e instituição educativa (Leite, 2002).

As modalidades de avaliação surgem com um caráter contínuo e sistemático, que visa a verdadeira reflexão e avaliação, não só das aprendizagens tomadas pelas crianças, como das práticas educativas do docente. Neste sentido, a avaliação formativa surge, como um gerador de

medidas pedagógicas, adequadas às características das crianças e dos objetivos a desenvolver (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Deste modo, a avaliação formativa centra-se na criança, implicando-a num processo de superação de dificuldades e de autoconhecimento (Gardner, 1997) sendo, por isso, necessário, não esquecer a voz e a participação da criança ao longo de todo o percurso educativo.

Sendo que a avaliação pertence a um ciclo dinâmico de observação, planificação, ação e reflexão, esta última toma especial papel para o docente que procura reformular e melhorar a sua prática (Máximo-Esteves, 2008). Já a planificação apresenta-se como um processo de especial importância para os vários agentes educativos nomeadamente para a criança que, consciente do que é pretendido, intervém, reflete e participa criticamente, formulando e propondo soluções junto do docente. Esta intervenção permite-lhe tomar consciência do processo de aprendizagem, fazendo uma autoavaliação do mesmo. Também para o professor, os métodos, conteúdos e materiais ajustando-os e adequando-os, permanentemente, distribuindo-os de acordo com as metas/ objetivos de aprendizagem que pretende alcançar. Aos familiares, são dadas oportunidades de estes se envolverem no crescimento e desenvolvimento da criança, reconhecendo a pertinência dos conteúdos abordados e participando, ativamente, nas várias atividades de colaboração entre contexto educativo e contexto familiar. Por último, para a sociedade, uma vez que a aquisição do saber e dos conhecimentos apetrecham a criança para a inserção de uma boa prática social, ao qual submergem valores como a autonomia, respeito e solidariedade (Diogo, 2010).

Refletindo sobre todos os aspetos específicos à prática docente no 1º CEB, assume-se, numa última análise, que o professor não deverá descurar do seu papel de Educador (Tomlinson, 2008). Desenvolvendo a dimensão emocional, social e afetiva das crianças, o professor cria um clima democrático de segurança e compreensão mútua por forma a que as crianças se motivem e predisponham a aprender e, concomitante, a se tornarem confiantes e

autónomas, numa perspetiva socioconstrutivista, onde a interação com os outros se assume proeminente (Arends, 2008).

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

O docente “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar. Intervir e avaliar serão ações consequentes” (Estrela, 1986, p. 26)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a caracterização dos contextos de EPE e 1º CEB, onde foi desenvolvida a PES. Partindo da observação direta e sistemática ao contexto, esta caracterização vai de encontro, não só, à organização do seu ambiente educativo, como às várias dimensões intrínsecas à criança. Compreendê-la e conhecer os sistemas em que esta se desenvolve, é importante para o docente que adapta as suas práticas e perspetiva o processo educacional de uma forma integrada (Lopes da Silva et al., 2016).

Atendendo que este caminho se assentou no caráter metodológico da investigação-ação, perspetiva-se, ainda neste capítulo, evidenciar as marcas desta metodologia no processo de formação e prática pedagógica.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A Prática Educativa Supervisionada, desencadeou-se num agrupamento onde se coligam seis instituições com abrangência aos diferentes níveis educativos (desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário) sendo-lhe reconhecido especial privilégio no que se refere à sua localização e acessos. A freguesia que alberga a instituição educativa da PES, compõe-se por uma população heterogénea, não só, por apresentar níveis de escolarização e formação íngremes, como pelo seu caráter socioeconómico, onde os baixos

rendimentos são marca. Acolhendo o menor número de crianças (238) do agrupamento, esta instituição aglomera, na sua maioria, a população mais pobre da freguesia. Acrescenta-se, ainda, que a comunidade educativa é enriquecida com a integração de distintas culturas, graças à imigração crescente de várias famílias cuja nacionalidade pertence aos Países Africanos de Língua Oficial Portugal (PALOP), assim como ao Brasil e à China (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016/2019).

Nas suas instalações, a instituição integra duas salas do Jardim de Infância, e oito salas agregadoras do 1º CEB. Na sua organização, a instituição detém, ainda, de uma sala destinada à Unidade de Apoio Especializado para Educação a alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM). Apesar de carecer de uma biblioteca escolar, o espaço institucional detém de um refeitório, uma sala destinada aos professores e às suas reuniões, um polivalente e cinco pequenos gabinetes que vêm apoiar a prática docente. É de salientar que, a estrutura do edifício encontra-se bem preservada, uma vez que esta se enquadrou, recentemente, no plano de requalificação do Parque Escolar. Este projeto tem em vista a modernização e recuperação de edifícios escolares por forma a potencializar novas oportunidades de aprendizagem pelas crianças. O espaço exterior é, no entanto, pouco seguro e apelativo para acolher as brincadeiras e interações das crianças e incapaz de dar resposta a estas quando o clima atmosférico não é propício à exploração do espaço livre.

O agrupamento fomenta as suas práticas em várias parcerias de apoio, com a Junta de Freguesia e Câmara Municipal local, contudo, umas das mais importantes parcerias, do agrupamento, é com a Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) de cada instituição. Esta parceria inclui a participação da APEE nos vários níveis de organização administrativa, concomitante, ao fomento de várias práticas de enriquecimento curricular das crianças, com a promoção de projetos desportivos, solidários e culturais. A título de exemplo, tem-se o projeto de música, cuja responsabilidade é tomada por um docente especializado na área que está presente na instituição duas vezes por semana (à terça e à quinta-feira), acompanhando

cada grupo durante meia hora. Observa-se que este projeto, tem maior significado quando, em parceria com o docente titular, são planeados momentos de aprendizagem que, tendo como mote a música, integram e articulam vários conhecimentos das diversas áreas do saber. Ainda promovido pelo agrupamento, encontra-se a plataforma de um jornal digital, que se torna uma fonte informacional e de partilha de atividades desenvolvidas por cada docente com o seu grupo. Através desta plataforma, a comunidade educativa tem oportunidade de dar a conhecer os vários projetos que desenvolve (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016/ 2019).

A organização dos vários projetos e práticas, promovidas, pelo agrupamento, têm como especial enfoque a criação de condições favoráveis para que a criança possa crescer enquanto cidadã ativa, responsável, autónoma e participativa, dotada de um espírito crítico e respeitador. A ação educativa, através de uma educação de exigência e responsabilidade, visa, ainda, a contínua melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Idem).

1.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar

No que concerne à Educação Pré-Escolar, a PES desenvolveu-se junto de um grupo de dezanove crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que onze pertencem ao sexo feminino e oito ao sexo masculino. No grupo, duas das crianças apresentam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), identificando-se, numa delas, características enquadrantes ao espectro do autismo e na segunda paralisia cerebral (hemiparesia), predominante do lado direito. Diagnosticadas estas especificidades, as crianças frequentam várias terapias como a terapia da fala, a terapia ocupacional e a hidroterapia. No Jardim de Infância, as crianças têm apoio de uma professora de ensino especial que os acompanham na sala de atividades, uma hora por semana. Em observação, denota-se no contexto educativo um

ambiente de inclusão, que está evidenciado, não só, na relação entre as crianças, mas também no trabalho colaborativo entre profissionais, que não descarta a relação com a família. Dando especial enfoque à relação entre as crianças, verifica-se que existe uma grande preocupação entre elas, contudo, a criança que apresenta espectro do autismo revela algumas dificuldades nas suas relações sociais, nomeadamente na invasão do espaço dos seus pares e nas suas abordagens impulsivas aquando a exploração livre nas áreas de interesse, não sendo consciente das consequências destas atitudes. Apesar disto, observou-se, especial cuidado desta criança em cuidar do outro e atender aos seus sentimentos, confortando-os com vários gestos e palavras (R: “não chora”; R: “Olha o G. está a chorar”).

Entendendo que a vivência da criança, num grupo social alargado, é especialmente benéfica para a aprendizagem da vivência democrática, onde a atenção e o respeito pelos sentimentos, emoções e opiniões do outro são fulcrais (Lopes da Silva et al., 2016), verificou-se uma carência na organização do grupo, cingindo-se os momentos de atividades orientadas pela educadora ao tempo em grande grupo. Apesar desde tempo fornecer experiências únicas à criança, que se encontra envolvida em aprendizagens ativas, decorrentes de um contexto comunitário, importa salientar que o trabalho em pares e em pequenos grupos proporciona-lhes vastas oportunidades de aprendizagens cooperadas, onde se tem acesso a distintos materiais e experiências, que não são realizáveis de outra forma (Hohmann & Weikart, 2009).

A organização do tempo, junto do grupo de crianças, compõe vários momentos que se repetem frequentemente. Conhecendo cada um destes momentos, as crianças vão-se apropriando de várias referências temporais sendo, por isso, fundamental que esta organização englobe referências diárias, semanais, mensais e anuais (Lopes da Silva et al., 2016). Com um carácter flexível, a gestão das rotinas diárias do grupo conta com um primeiro momento de nomeação do “responsável do dia”. A criança, selecionada de acordo com a sequencialidade do mapa de presenças, é responsabilizada, ao longo do dia, com várias tarefas de organização do grupo, orientando-o para

os vários momentos de higiene e para a exploração espontânea nas áreas de interesse. Denota-se nas crianças um grande interesse em tomarem estas responsabilidades, esperando ansiosamente pelo seu dia. Integradas em experiências de responsabilização e de divisão de tarefas, é fomentado, junto das crianças, uma consciencialização dos seus direitos e deveres em vida democrática (Lopes da Silva et al., 2016). Referindo, ainda, a rotina diária do grupo, salienta-se, ainda, o momento do lanche da manhã, posterior ao momento de higiene pessoal, que decorre pelas dez e meia. Se o clima atmosférico o permitir, as crianças que integram a Educação Pré-Escolar da instituição exploram livremente o espaço exterior. O tempo no espaço exterior é de especial relevância na rotina das crianças, sendo que este é novamente proporcionado após o almoço até ao retorno à sala de atividades, por volta das treze e trinta. Findado o tempo em sala de atividades que, na parte da tarde, engloba um momento de exploração livre das áreas de interesse, cinco das crianças usufruem do tempo de prolongamento integrante do Serviço de Apoio à Família (SAF), garantido pela instituição educativa.

A rotina semanal do grupo de crianças conta com o desenvolvimento do projeto “Leitura Vai e Vem” à segunda e sexta-feira. O projeto designado é parte integrante do Plano Curricular de Sala, do presente ano letivo, e tem como pilar o projeto “De mãos dadas com a leitura”, com o qual se pretende que as crianças, em contacto com diferentes livros e gêneros textuais, se familiarizem com diferentes linguagens. No primeiro dia da semana, as crianças apresentam o livro selecionado, referindo com quem o partilharam, durante o fim de semana, e qual a parte mais significativa para si. Já a sexta-feira inclui o momento onde as crianças selecionam o livro para leitura em contexto familiar. Das várias partilhas das crianças, observa-se que estas mantêm uma relação muito próxima com o mundo literário, envolvendo-se nas histórias apresentadas e trazendo, frequentemente, livros para serem lidos na sala de atividades. Apesar disto, as crianças demonstram pouco

interesse pela área da biblioteca, não a tomando em consideração nas várias áreas encontradas na sala de atividades.

Abordando, ainda, as referências da rotina semanal do grupo, é de salientar que às terças-feiras este recebe o docente de expressão musical inserido no projeto promovido pela APEC. Às quartas-feiras, o grupo está integrado num momento de educação física com uma docente especializada na área. É de acrescentar que sete das crianças, às segundas e quintas-feiras, participam numa atividade de dança cuja organização é tomada por uma das auxiliares da ação educativa. Observa-se que este grupo é composto apenas por crianças do sexo feminino, sendo que estas revelam especial interesse nesta prática.

As referências temporais de caráter mensal são evidenciadas, pelas crianças, com o preenchimento do mapa de presenças. No início do mês, as crianças, em grande grupo, marcam os fins de semana existentes e quais as datas fundamentais a assinalar no referido mês: feriados, aniversários, visitas, entre outros. Junto a este mapa, encontra-se um calendário a que as crianças recorrem para identificar o evento associado ao determinado dia (V: “hoje é o dia do Sol”; “A: Amanhã é noite de lua cheia”). Apesar disto, denota-se que a sucessão temporal ainda não está incorporada nas crianças, que consideram o dia dez como próximo ao início do próximo mês.

A sala de atividades é apresentada como um espaço amplo e iluminado, onde as crianças podem circular livremente, e organizada sobre diferentes áreas nas quais as crianças desenvolvem diversas aprendizagens (Formosinho, et al., 1998). Tal como é referido no primeiro capítulo, estas áreas permitem que a criança tenha várias oportunidades de desenvolver-se pela ação e exploração nestes espaços pedagógicos. Evidencia-se, na organização da sala de atividades, a área da casinha, a área da pintura, a área de expressão plástica, a área das construções, a área da modelagem, a área de jogo e, ainda, a área da biblioteca. De modo a permitir um maior envolvimento e exploração da criança do espaço da sala, esta foi reorganizada, no início do ano letivo, pela educadora com o grupo, dando-lhe

voz e poder de escolha e decisão. No tempo de exploração espontânea nas áreas de interesse, a organização das crianças é de caráter livre, evidenciando-se que estas tendem sempre a uma mesma escolha, descurando a exploração das restantes. Salienta-se, deste modo, que a área da pintura e a área da biblioteca são tidas como aquelas que despertam menor interesse pelas crianças.

Apesar dos espaços na EPE poderem ser diversos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços são utilizados para o desenvolvimento das aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016). Refletir acerca dos materiais que as crianças têm ao seu dispor e de que forma estas atuam sobre estes, é então primordial. A área da casinha é organizada por um conjunto de móveis, acessíveis à estatura da criança, que a transportam para várias dimensões do seu quotidiano em casa, sendo, também, apetrechada de materiais cuja organização é feita de acordo com a realidade que a criança conhece. Na área de jogo, a criança dispõe de uma gama de jogos que fomentam o seu desenvolvimento cognitivo (pensamento e raciocínio lógico-matemático, memorização, seriação e organização), sendo que o Jogo Lógico e o Puzzle são os mais procurados pelo grupo. Uma vez que a área de modelagem poderia ser reforçada com vários elementos e materiais (massa de farinha, barro) que fomentassem a criatividade das crianças nas suas representações, observa-se que esta, numa primeira fase se cingia apenas à plasticina. No percurso da PES, um novo material foi dado a conhecer ao grupo: o *slime*, massa de moldar colorida e ultraleve. Esta mesma carência é evidenciada na área de expressão plástica, onde as crianças cingem as suas representações pelo desenho com lápis de cor e marcador, não procurando novas formas de expressão, apesar dos materiais estarem acessíveis a estas.

Ainda é de referir que a área da biblioteca se encontra num espaço pouco apelativo para as crianças e, pela proximidade à área de expressão plástica, não detém de um local calmo para estas poderem explorar as potencialidades que esta área oferece. Estimulando a autonomia das

crianças, a gestão e organização dos materiais é tomada como responsabilidade das mesmas, sendo vários os momentos da rotina diária do organizados para o efeito (Hohmann & Weikart, 2009). Em seguimento da descrição do espaço da sala de atividades, não se pode descurar a análise da utilização das paredes, na medida em que estas refletem e representam a os processos de aprendizagem desenvolvidos pelo grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Os vários registos das crianças resultantes, quer da sua exploração espontânea nas áreas de interesse, quer das atividades orientadas pela educadora são fixados na parede da sala. Um dos aspetos mais característicos deste contexto toca mesmo com o facto de as “paredes falarem”, uma vez que nelas estão integradas as memórias das crianças, conferindo-lhe especial identidade e história (Lino, 2013). As várias dimensões das crianças estão representadas neste espaço com a fixação de fotografias, que revelam o seu crescimento físico e de elementos associados às famílias (como exemplo tem-se uma campanha eleitoral com a fotografia de uma das mães do grupo).

Para além da sala de atividades, na instituição, as crianças usufruem de um espaço exterior que, lhes permite um contacto com vários elementos da natureza. Para além de neste espaço se encontrarem pequenos locais de plantação (alface, ervilhas, morangos, feijão entre outros), existe uma zona com vários pinheiros que as crianças exploram, nas suas brincadeiras, com a recolha e organização de pinhas. Num ambiente de ar livre e em contacto com a natureza as crianças têm oportunidade de desenvolver múltiplas atividades motoras (Lopes da Silva et al., 2016).

Atendendo que as relações estabelecidas em contexto educativo são fundamentais para a promoção de um desenvolvimento holístico da criança, denota-se, no grupo, uma relação harmoniosa onde se evidencia a entajuda entre todos e um especial respeito e atenção pelo outro, em particular nas crianças que apresentam NAS. Apesar dos vários conflitos que possam surgir entre as crianças, estas apresentam um sentido de justiça e de compreensão que lhes permite solucionar os mesmos. Sendo esta relação entre pares influenciada pela relação de respeito e compreensão mútua entre criança-

adulto, fundada pela promoção de responsabilidade, autonomia e solidariedade. Para além disto, é importante referir, que em observação, constatou-se que as perspetivas das crianças eram tomadas em consideração pelo adulto, podendo expressar as suas visões sobre o desenvolvimento de várias atividades, respeitando e integrando diferentes visões e caminhos que poderiam ser tomados (Lopes da Silva et al., 2016). Denota-se, ainda, uma especial relação entre todos os profissionais, que partilham frequentemente ideias e experiências, sobre um espírito de colaboração e cooperação (Hohmann & Weikart, 2009). A relação entre ambas as salas, que compõem a Educação Pré-Escolar da instituição, é fortalecida com o facto de a partilha de aprendizagens ser uma constante, e pelo interesse das crianças em criar esses mesmos momentos, desejando a participação em atividades conjuntas.

Estando a criança em dois contextos sociais que contribuem para a sua educação, a relação entre o estabelecimento educativo e o contexto familiar não pode ser descurado. A relação, entre ambos, centra-se na criança e na apropriação de momentos onde possam surgir partilhas de necessidades, expectativas, interesses e de sugestões (Lopes da Silva et al., 2016). Desta comunicação, surge um conhecimento aprofundado sobre a criança, com vista ao desenvolvimento de atividades adequadas às suas características (Formosinho, et al., 1998). Apesar de a educadora dispor de total disponibilidade para receber os familiares das crianças, constata-se que as assistentes operacionais tomam especial papel nas relações com as famílias, uma vez que estas acolhem as crianças no estabelecimento e são, muitas vezes, intermediárias nas trocas de informações.

Todo o processo de caracterização sobre o contexto de Educação Pré-Escolar contou com a observação direta e indireta ao mesmo, perspetivando e fomentando o desenvolvimento de práticas que integrem uma aprendizagem significativa por parte das crianças (Estrela, 1986).

1.2 Caracterização do Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

No que se refere ao 1º CEB, a PES desenvolveu-se numa turma do 3º ano, constituída por 26 alunos, sendo que 13 pertencem ao sexo masculino e 13 ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os treze anos. Apesar da turma ter 26 elementos na sua composição, constatou-se que três dos alunos estão integrados na UAEM. A inclusão destes alunos na turma é apenas visível na sua participação na aula de música, realizada todas as terças-feiras ao meio dia. Contudo, denota-se uma grande ligação entre todos, uma vez que também as alunas integradas na Unidade de Ensino Estruturado e Apoio à Multideficiência são tidas em conta nos convites feitos pelas crianças para as suas festas de aniversário.

A professora cooperante acompanha os alunos desde o 1º ano de escolaridade, sendo que a turma acolheu, no presente ano letivo, três novos alunos, um primeiro caso por transferência de escola e os outros dois imigração (crianças oriundas do Brasil). Um dos alunos apresentou várias dificuldades em inserir-se no meio escolar e em integrar-se na turma e nas suas dinâmicas, sendo que a mudança e a saudade eram fatores de entrave. O facto de a professora cooperante acompanhar as crianças desde a sua ingresso no 1º CEB, permitiu que esta criasse dinâmicas próprias e individualizadas com cada família. As estratégias utilizadas não têm apenas enfoque na integração dos pais nas atividades em sala de aula (com a participação de um familiar das crianças na Hora do Conto), mas também na informação dos pais dos conteúdos abordados, de forma a que estes possam, também, acompanhar e integrar-se no total processo formativo/académico da criança.

As relações de confiança e cooperação entre escola/família são denotadas por um projeto existente na turma, que tem como primordial objetivo a consciencialização da importância de uma alimentação saudável para o crescimento e desenvolvimento pleno da criança. Assim sendo, no lanche da manhã, os pais comprometem-se a colocar nas lancheiras da criança uma

peça de fruta e bolachas simples e a professora cooperante em responsabilizar-se por acompanhar o lanche dos alunos, em sala de aula, antes do intervalo. Na primeira segunda-feira de cada mês, as crianças são autorizadas a trazerem um outro lanche, sendo este designado de “o dia da asneira”. As repercussões desta parceria são bastantes positivas para o grupo, que orgulhosamente trocam impressões acerca da fruta que trazem, fazendo um movimento muito próprio, o “cinco da fruta”. Em idade escolar, a alimentação saudável é um dos fatores determinantes para o normal e concordante crescimento da criança. Assim, os docentes tomam especial relevância na aprendizagem do “saber comer” porque, à semelhança de outras áreas do conhecimento, as crianças ainda não estão dotadas de conhecimento que lhes permita fazer escolhas de acordo com o valor nutricional dos alimentos. As crianças aprendem os hábitos alimentares através da observação dos adultos, vivenciando a escolha (Direção-Geral do Consumidor, 2013).

No que diz respeito ao contexto familiar das crianças, a turma apresenta várias especificidades. Uma delas concerne nas origens das crianças, uma vez que, seis delas, apresentam nacionalidade estrangeira: angolana, brasileira, ucraniana e espanhola. Esta diversidade torna-se muito enriquecedora para a turma, na medida em que várias experiências são partilhadas no decorrer das aulas, desenvolvendo nos alunos uma maior consciência e respeito pela diversidade de culturas. É importante referir que as famílias que compõem a turma têm um nível económico médio-baixo, sendo que nove dos alunos detêm de escalão de subsídio escolar como apoio social, cinco deles com escalão A e quatro com escalão B. Este apoio é fundamentado na aquisição dos manuais e material escolar necessário para o ano letivo, na alimentação no refeitório da escola, nas visitas de estudo realizadas e ainda, no transporte escola-casa e vice-versa. Ainda é importante acrescentar que a turma apresenta diferentes estruturas familiares onde, numa parte delas, se verifica a separação dos progenitores, estando, ainda, uma das crianças a encarar o processo de decisão jurídica. Para além disto, um dos alunos da turma é

adotado e uma outra vive apenas com a mãe por falecimento do pai. Todas estas questões são levantadas, frequentemente, em sala de aula, uma vez que as crianças partilham várias das suas vivências familiares, facilitada com o respeito e compreensão que têm uns pelos outros. No que refere ao Serviço de Apoio Familiar (SAF) facultado pela escola, apenas três crianças usufruem da hora de acolhimento e apenas uma delas da hora de prolongamento.

Analisando o ritmo de aprendizagem e de trabalho dos alunos, verifica-se que a turma é heterogénea. Para além das três crianças integradas na UAEM, uma outra está sinalizada com NAS, uma vez que está referenciada pelo seu défice cognitivo, acompanhado pela sua dislexia e discalculia. Esta criança é acompanhada por uma docente de Educação Especial que está presente em sala de aula uma vez por semana, cujo apoio educativo se objetiva em auxiliar o aluno na resolução de problemas de cariz matemático. Num outro caso, um aluno da turma também está referenciado por apresentar disgrafia, discalculia, dislexia e hiperatividade tendo, por estas razões, apoio psicológico. Apesar destas referências, o aluno, em testes de habilidades de pensamento e raciocínio apresenta um Quociente de Inteligência (Q.I) acima da média. O Apoio Educativo, realizado na escola, acolhe duas crianças da turma uma vez por semana, para esclarecimento de dúvidas e apoio ao estudo nas unidades curriculares de Português e Matemática. É, ainda, importante referir que a turma obteve os melhores resultados do agrupamento nas provas de aferição do 2º ano, realizadas no anterior ano letivo, 2016/2017, nomeadamente na prova de Português. Facto este que é motivo de orgulho no seio da turma, que demonstra uma postura de positividade e confiança nas suas capacidades.

A escola oferece aos alunos quatro opções de Atividades Extracurriculares, sendo o Inglês obrigatório para todos os alunos do 3º e 4º ano, ocupando, desta forma, duas horas semanais no horário da turma. Nas restantes, apenas quatro alunos estão inscritos em Atividade Física e Desportiva, três em Ligação Escola-Meio e um em Música, sendo que a primeira também ocupa uma carga horária de duas horas semanais e as restantes apenas uma hora.

Apesar disto, o número de crianças aumenta para onze no que toca à ingressão de Atividades de Tempos Livres (ATL), que tem como principal objetivo o apoio aos alunos na realização do trabalho de casa.

A observação do espaço físico e sua organização é também ponto fulcral a apresentar no presente capítulo, uma vez que este dita algumas das dinâmicas criadas em sala de aula. Em primeira instância, tem-se que a disposição das mesas é organizada em quatro filas, sendo os lugares dos alunos escolhidos de acordo com as suas características e necessidades educativas. Assim sendo, os alunos com maiores dificuldades encontram-se na primeira fila da sala. Esta disposição, apesar de revelar um maior apoio por parte da docente a estas crianças, evidencia algumas diferenças no ritmo de trabalho e elaboração das tarefas propostas, sendo que estas, para além da docente, poderiam ter auxílio e motivação dos restantes colegas. Ainda é de referir que a disposição das mesas não permite, contudo, um trabalho em grupo, sendo que estes momentos de trabalho são fundamentalmente realizados individualmente ou em grande grupo. A cooperação entre as crianças, onde estas têm oportunidade de se organizarem em pequenos grupos e/ou pares, para a concretização de objetivos comuns, releva-se como fundamental para a estruturação de competências sociais das crianças, desmistificando, de igual modo, a tradição individualista que rege a organização do trabalho em sala de aula (Niza, 1998).

Cada fila, detém de um “chefe” que é responsável por distribuir os cadernos pelos colegas no início da manhã. A organização dos cadernos e dos manuais é catalogada por áreas curriculares, sendo que a cada prateleira corresponde uma área diferente. Deste modo, os momentos de distribuição do material, são desenvolvidos com uma maior autonomia e organização. Operacionalizado pela professora cooperante, cada aluno dispõe de uma gaveta de arrumação, etiquetada, onde poderá colocar o seu material de forma a preservá-lo durante todo o ano letivo. Para além disto, a sala dispõe de um armário com material de limpeza (panos, vassoura, pá) que garantem o seu asseio. De forma a felicitar a limpeza da sala pelas auxiliares da ação

educativa, a rotina diária das crianças inclui um último momento de colocação das cadeiras em cima da mesa e de limpeza das mesmas. As crianças certificam-se, também, em recolher com a pá e a vassoura qualquer lixo que tenha ficado no chão. A envolvimento das crianças em organizar o espaço de sala de aula permite que estas, sejam, não só, responsabilizadas pela organização do espaço de sala de aula, como fomenta nelas um sentido de comunidade, regido pela entreajuda e solidariedade. Ainda se acrescenta que a autonomia das crianças relativamente à sua própria higiene é, também, garantida, uma vez que estes dispõem de um espaço com papel higiénico, torneira e sabão líquido. A sala detém de um espaço definido para a biblioteca, onde se encontram várias obras disponibilizadas pela docente cooperante, tendo sido algumas delas á explorada com as crianças. Os conteúdos abordados em anos anteriores não são esquecidos, uma vez que estes encontram-se informatizados em posters nas paredes da sala, preenchendo-as.

No que concerne à tecnologia, a sala dispõe de um computador, colunas e um projetor utilizados, essencialmente, para a projeção dos manuais em formato digital. Apesar da existência de um quadro interativo este, por razões de avaria, não está em funcionamento, sendo utilizado da mesma forma que o outro quadro disponibilizado em sala de aula.

As regras de funcionamento não estão expostas na sala, sendo estas interiorizadas e reguladas pelas dinâmicas entre adulto- criança e criança-criança. Para além da existência de “chefes de fila”, ao longo da aula, os alunos detêm gestos próprios como “3,2,1, hora de escutar”, cruzando os braços e estando atentos ao que vai ser falado, num gesto semelhante à “hora de aprender” onde estão especialmente atentos ao conteúdo abordado e, também a “vamos fazer uma pausa em 3, 2, 1...”, parando a sua tarefa para tomar atenção ao que vai ser comunicado. No início do ano letivo, as crianças participaram numa eleição democrática do delegado e subdelegado da turma, responsáveis pela transmissão de informações aos colegas e representação em casos de conflito. Aspeto importante a referir toca na interação entre

aluno/aluno, onde se revela uma grande união, respeito e amizade, sendo os alunos críticos e justos aos comportamentos incorretos decorridos em ambiente educativo (sala de aula e espaço exterior). Denota-se uma grande preocupação e compreensão por partes destes, observando-se o seu cuidado em perguntar a um dos alunos se já tomou a sua medicação após o almoço. O companheirismo e a amizade evidenciada no grupo de crianças atende, também, a uma compreensão do comportamento do outro face ao que este já passou na sua vida pessoal (G: “a L. é assim mais bruta porque também lhe faziam o mesmo no infantário”; RA: “talvez o R. esteja a ter este comportamento por estar preocupado com a família”).

A integração no contexto do 1º CEB, permitiu pôr em evidência os vários aspetos que o caracterizam, sendo visível o importante papel que a observação direta e indireta tomou para o processo de análise e reflexão.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A prática profissional exige que o docente atue com intencionalidade educativa e que reflita sobre ela de modo a envolver as crianças num processo significativo de aprendizagem. De forma a que este tome consciência das suas ações e o impacto destas no desenvolvimento das crianças, este apoia-se em ciclos sucessivos e interativos de observação, registo, documentação, planificação e avaliação (Lopes da Silva et al., 2016). De uma forma semelhante, surge a metodologia de investigação-ação com o seu ciclo educativo dinâmico, que reforça o papel da investigação na ação pedagógica na realidade educativa encontrada (Tuckman, 2000).

Integrado num contexto dinâmico e interativo, o docente é constantemente desafiado a dar resposta às problemáticas decorrentes da ação educativa, solicitando-se, assim, que este se envolva num processo contínuo de reflexão e formação (Coutinho, et al., 2009). Caracterizada pelo

seu caráter cíclico de planificação, ação, observação e reflexão, a investigação-ação visa a reflexão sobre as ações humanas como uma forma de ampliar a compreensão do docente acerca das problemáticas encontradas, modificando-as através de um conhecimento profícuo da realidade onde se insere. Intrínsecas a esta metodologia investigativa estão várias metas que se designam pela transformação ou aperfeiçoamento da prática educativa, através da sua compreensão pela articulação, permanente, entre investigação, ação e formação e, ainda, por tomar o docente como protagonista da investigação (Latorre, 2003). O professor-investigador envolve-se ativamente na investigação (Estrela, 1998).

O docente, que orienta as suas ações pedagógicas sobre a metodologia da investigação-ação, é influenciado por várias dimensões (pessoal, profissional e política) que ditam, grande parte das vezes, a forma como organiza e conduz o processo de investigação (Máximo-Esteves, 2008). Na primeira dimensão enunciada, a dimensão pessoal, a criança é tida como o centro da ação docente, sendo que esta se preconiza por atender aos interesses e necessidades das crianças e, também, de as tomar como agentes ativas no seu processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, torna-se importante conhecer cada uma das crianças, com todas as suas características e especificidades e, ainda, o contexto familiar e social em que está inserida.

O caráter colaborativo, atribuído à metodologia de investigação-ação, foi evidenciado ao longo do processo na PES que se desenvolveu sobre a colaboração em díade e tríade de formação, juntamente com as professoras supervisoras. Este trabalho de cooperação visava vários momentos de reflexão que tinham como enfoque a melhoria das práticas profissionais com efeitos na educação das crianças (Idem). As várias propostas de ação eram resultantes, numa primeira instância, de uma autorreflexão (estratégia individual) e, posteriormente, de uma reflexão em colaboração (Máximo-Esteves, 2008; Tuckman, 2000). Na sua dimensão profissional, o trabalho colaborativo entre o docente e os vários agentes educativos torna-se fulcral

para o desenvolvimento de uma ação articulada e significativa (Máximo-Esteves, 2008).

A metodologia de investigação-ação, com a descrição e conhecimento do contexto, não se limita apenas ao campo teórico, mas visa intervir nessa mesma realidade, modificando-a (Coutinho, et al., 2009). Partindo das recolhas sistemáticas à realidade, o objetivo da investigação consiste em promover mudanças sociais (Tuckman, 2000). Posto isto, a dimensão política está também presente na investigação-ação, referindo-se que o docente é promotor de desenvolvimento de valores democráticos nas crianças, preconizados pelo modelo de cidadãos que a instituição educativa pretende produzir (Máximo-Esteves, 2008). A dimensão social da criança toma importante lugar no seu desenvolvimento holístico e é referenciado em vários referenciais, como o “Perfil dos Alunos para o Século XXI”.

Retomando ao ciclo de ações que apoia a prática docente, focando nas que são comuns à metodologia de investigação-ação, estas revelaram-se, de facto, essenciais para o processo de formação inicial. Assim, cada uma das fases será referenciada de acordo com a sua marca no percurso da PES. A observação, tida como um processo contínuo, identificou-se, desde o primeiro dia na prática no contexto e pretendia conhecer, não apenas, a criança e o desenvolvimento das suas aprendizagens, mas o próprio contexto em que esta está inserida, que influencia a forma como o seu desenvolvimento se encadeia (Oliveira-Formosinho, 2013). Sendo importante conhecer a criança sobre vários ângulos, importa que o docente tenha em consideração várias formas de observação, que poderão tocar, por exemplo, com os próprios registos que a criança elabora (Lopes da Silva et al., 2016). A observação (da organização do tempo, espaço, materiais, interações) é o dispositivo mais utilizado na recolha de dados (Tuckman, 2000). Em observação direta participada, também, os vários diálogos com o grupo tomam especial relevância para o docente-investigador que procura analisar os dados recolhidos, preocupando-se com o seu significado. O investigador é,

naturalmente, o instrumento de recolha de dados (Tuckman, 2000; Estrela, 1986).

Partindo das observações tomadas e de uma reflexão do docente acerca das suas intencionalidades educativas, a planificação surge como um instrumento, flexível, que permite antever situações de aprendizagem e organizar um conjunto de possíveis recursos (Lopes da Silva et al., 2016). O processo de planificação, na PES, contava com a mobilização de distintos referentes teóricos, pedagógicos, didáticos e metodológicos, procurando, também, desenvolver objetivos de aprendizagens proclamados pelos documentos legais (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Programa e Metas de Aprendizagem para o 1º CEB). Basilar à estruturação da planificação estavam as crianças, sendo fulcral identificar as suas necessidades, os seus interesses, e quais as estratégias e recursos capazes de responder a estas solicitações. Em vários momentos de formação, os guiões de pré-observação tomaram especial importância, uma vez que a sua organização contava com uma reflexão sobre a planificação estruturada, e de que forma a ação do docente se poderia adequar aos acontecimentos antecipados.

Em seguimento à abordagem da planificação como um instrumento do docente, surge a construção de grelhas de observação das aprendizagens tomadas pelas crianças no 1º CEB. Sendo que um dos aspetos da avaliação se evidencia pela recolha de informações essenciais para adequar a prática do docente (Lopes da Silva et al., 2016), as grelhas de observação permitiram múltiplas reflexões sobre o processo de aprendizagem das crianças e sobre as estratégias tomadas na prática educativa. A metodologia de investigação-ação, entendida como auto avaliativa, na medida em que as modificações tomadas são continuamente avaliadas, perspectiva a produção de novos conhecimentos pela constante reflexão e avaliação das aprendizagens tomadas pelas crianças servindo, deste modo, de mote para transformações e adaptações da ação docente (Coutinho, 2005).

O diário de formação, tido como uma forma de registo, para o docente, dos acontecimentos decorrentes do contexto educativo e da sua prática, surge como um instrumento poderosíssimo na medida em que permite ao docente analisar, avaliar, construir e reconstruir as suas práticas, desenvolvendo-se profissionalmente. As notas registadas poderão ser de carácter teórico, metodológico e prático, relevando melhorias e ideias a pôr em prática (Máximo-Esteves, 2008). O diário de formação acompanhou o percurso ao longo da PES e pelo registo dos vários episódios decorrentes do ambiente educativo e das interações das crianças, desencadeou momentos de interpretação e reflexão. Neste, também, se foram evidenciando receios, sentimentos, emoções e reações sentidas ao longo do processo de formação. Ainda se acrescenta que as narrativas desenvolvidas ao longo da PES evidenciaram, de uma outra forma, as várias reflexões que se foram tomando neste percurso. A descrição da prática no contexto educativo permitiu olhar profundamente sobre as reflexões tomadas aquando a ação, sobre as reflexões geradas após a ação, de forma a promover o melhoramento das práticas enquanto futura docente, enquadrando-as sempre em referenciais teóricos e metodológicos (Coutinho, et al., 2009).

Este processo de reflexão perspetiva a investigação como uma forma de estabelecer uma síntese entre teoria e prática, num movimento dialético entre pensamento e realidade. A teoria “é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações” (Estrela, 1986).

Analisando os vários ciclos da investigação-ação no percurso delineado ao longo da PES, importa, referir que o docente desenvolve um plano de ação (planificação) flexível com vista ao melhoramento da sua prática e atua sobre esse mesmo plano. A observação, planeada sobre diversos pontos, surge como uma forma do docente recolher evidências da sua prática, que devem ser registadas. A reflexão, constante em todo o processo, conduz à reconstrução das situações evidenciadas e é basilar à delineação de um novo plano, de um novo ciclo (Latorre, 2003).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO A ANÁLISES DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“a natureza profissional do docente está localizada num mundo de interações e ela/ele desenvolve papéis, funções e atividades baseados neste mundo” (Vasconcelos, 2009, p. 63)

Apoiando-se na experiência da profissão e nos meios de investigação que possui, o docente é constantemente desafiado a refletir sobre as suas práticas e aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão. Desta reflexão surgem indagações que permitem ao profissional avaliar o seu desenvolvimento e os efeitos das suas decisões (Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001). Uma forma de encarar a prática reflexiva é analisa-la à luz de teorias referentes à educação e à pedagogia (Zeichner, 1993).

Neste sentido, atendendo que no primeiro e segundo capítulos foram apresentados os fundamentos teórico-legais e a contextualização do ambiente educativo, importa, agora, refletir acerca das opções metodológicas tomadas no decorrer da prática educativa. Assim, este capítulo surge subdividido em dois pontos, referentes à EPE e ao 1º CEB, que apresentarão a descrição e a análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.

1. NAVEGANDO NOS MARES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A sala de atividades apresenta-se como um espaço de socialização e diálogo, onde a aprendizagem da criança é coconstruída em dinâmicas colaborativas e comunicacionais. Através da interação, onde se partilham e negociam significados, as crianças, para além de desenvolverem teorias

sobre si próprias como aprendentes, corporizam atitudes democráticas, onde a compreensão e respeito pelo que o outro pensa, sente e deseja é fulcral (Folque, 2014; Lopes da Silva et al., 2016). Considerando que “aprender é crescer em colaboração” (Formosinho, 2013, p. 43), toda a partilha de interações será significativa, uma vez que não se considera apenas o conteúdo de conhecimento, mas, também, o processo de aprendizagem (Folque, 2014). Neste processo relacional, o educador escuta as crianças, acolhe os seus interesses e motivações e apoia-as na concretização das suas ideias (Lopes da Silva et al., 2016). A prática educativa no contexto de Educação Pré-Escolar sustentou-se em vários momentos de diálogo e partilha que, para além de fortalecer a relação entre adulto-criança e criança-criança, instigaram ao debate e à descoberta de vários saberes.

Advindo de um elemento representativo no vestuário de uma das crianças do grupo, surgiu a questão “para que serve uma âncora?”. Sustentada nesta pergunta, gerou-se um diálogo, em grande grupo, onde as crianças referiram que este objeto tinha a função de “segurar o barco” (V) e “não deixar que o barco ande” (A). Numa das intervenções, foi referida a ideia de encalhar o barco, muito semelhante, foneticamente, ao de ancorar. Na tentativa de distinguir estes dois conceitos, seguiu-se a visualização, de uma parte, do filme “Titanic”, conhecido pela história de um naufrágio. Com ele, o debate foi-se direcionando para novas questões, tais como “o que é um icebergue?”. Nesta dinâmica, o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC), nomeadamente o computador, revelou-se, não só, um meio privilegiado de recolha de informação, mas, também, um estímulo ao envolvimento e participação das crianças no debate (Marta, 2017).

Reconhecendo os icebergues como “montanhas de gelo no meio do oceano” (C), inevitavelmente, foram discutidas as preocupações atuais em prol do degelo e da subida das águas do mar. Inicialmente, esta problemática não era perceptível para as crianças que referiam que “se houver mais água temos mais para beber no verão” (V). Contudo, consciencializando-as como uma problemática ambiental que deriva, em grande parte, das ações e

atividades do Homem, o grupo evidenciou várias atitudes prejudiciais ao ambiente: “no outro dia, vi um senhor a atirar tabaco para o chão” (CR), “as tartarugas estão a morrer porque comem plástico” (R), “o parque costuma ter latas de coca-cola no chão e caixas de hambúrgueres do McDonald`s” (V).

Considerando as crianças agentes de mudança ambiental, capazes de influenciar ações de proteção junto das suas famílias e comunidade (Uzzel, et al., 1998), refletiu-se acerca das atitudes que se poderiam tomar dali em diante. Para além de tomarem o papel de consciencializadoras, “quando alguém deitar lixo para o chão eu vou lá dizer que faz mal”, referiu-se a iniciação da separação do lixo na sala. Para isso, seria, então necessário construir os ecopontos: “um para o vidro, outro para o plástico, outro para os pacotes de leite (plástico), outro para o papel e mais um para as pilhas” (S, D).

Partindo das ideias das crianças para construção dos ecopontos, foram levadas, para a sala de atividades, quatro caixas de cartão de diferentes tamanhos. Tendo em conta o lixo produzido na sala, as crianças selecionaram as caixas maiores para a reciclagem do plástico e do metal (ecoponto amarelo) e do papel e cartão (ecoponto azul). A caixa de tamanho médio ficaria para o vidro (ecoponto verde) e a mais pequena para o pilhão (ecoponto vermelho), pois “as pilhas são pequenas” (M). Escolhendo qual o ecoponto que gostariam de pintar, as crianças agruparam-se de forma a dar vida às caixas de cartão. Para além da pintura, cada grupo fez a representação, em desenho, dos objetos que se poderiam colocar nos ecopontos. Das várias representações das crianças tem-se que no ecoponto amarelo se coloca garrafas e garrafões de água, copo do McDonald`s, pacotes de leite e invólucro das palhinhas. O ecoponto azul está destinado para os restos de cartolina, folhas, revistas e jornais. Já no ecoponto verde se reciclam as garrafas e frascos de vidro e no vermelho as pilhas.

A construção dos ecopontos na sala de atividades foi bastante positiva para as crianças que mostravam cuidado na separação do lixo, colocando questões aos adultos quando tinham alguma dúvida face ao ecoponto a que o objeto correspondia. Na rotina das crianças, ao final do dia, criou-se o hábito de

depositar o lixo produzido na sala, nos diferentes contentores da instituição educativa (Apêndice B). Este hábito não se prendeu apenas ao ambiente educacional, sendo referido por um familiar das crianças que esta havia levado a questão para casa (Mãe da CR: “ela disse-me logo que tínhamos de reciclar em casa”).

A educação ambiental baseia-se no desenvolvimento de uma cidadania consciente e conhecedora do ambiente, tantos nos seus aspetos naturais, como nos que são construídos e alterados pelo Homem (Uzzel, et al., 1998). Projetar uma mudança nas sensibilidades e valores vai orientar a atividade humana em relação ao meio ambiente, tomando consciência crítica das consequências futuras para o planeta (Caride & Meira, 2004). Nesse sentido, é importante abrir espaço para o diálogo entre as crianças de forma a consciencializá-las para as problemáticas existentes (Giordan & Souchon, 1997). Perspetivando a continuidade dos debates descortinadores destas problemáticas, foi levada para a sala de atividade uma notícia referente à poluição do Rio Tejo, que abordava, em específico, os processos de limpeza do mesmo. Em análise à notícia e à imagem anexada, as crianças nas suas intervenções mostraram, uma vez mais, a sua posição acerca dos acontecimentos atuais, referindo que “a água suja do rio vai para o mar” (C) e “mata muitos peixes” (R), “o nosso planeta está a ficar poluído” (D), “o lixo está no chão e o vento puxa-o para a praia” (V) e, ainda, que “as baleias acham que o lixo é comida”(M). Desenvolvendo a problemática em diversos aspetos da vida marinha, foi levantada a questão “porque é que o mar é salgado?”.

Levantando-se diversas justificativas para tal (C: “quando entramos no mar, estamos sujos e ele fica salgado”; R: “o mar é salgado por causa da areia”; A: “o mar é salgado por causa das algas”; V: “porque tem peixes salgados”; L: “os rios levam água salgada para o mar”, CR: “o mar empurra a areia e fica salgado”), instaurou-se, no grupo, várias interrogações e dúvidas. Despoletando-se o interesse em descobrir e pesquisar sobre esta questão,

iniciou-se o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto com este.

Retomando à abordagem desta metodologia, explanada no primeiro capítulo, a primeira fase, assente nos conhecimentos das crianças, evidenciados nas suas intervenções aquando a questão, desencadeou a definição de vários pontos da segunda fase, a fase de planificação. É importante referir que as várias ideias das crianças foram registadas numa cartolina, seguindo, a sua organização, o modelo de uma teia de relação das várias etapas do projeto. Querendo descobrir mais sobre várias especificidades que marcam a vida marinha tais como: conhecer conchas e rochas diferentes, escutar o som dos animais marinhos, saber porque é que o mar tem ondas e porque se formam as pérolas em algumas conchas, as crianças selecionaram como formas de pesquisa o tablet, o computador e os livros. O projeto sobre a questão “porque é que o mar é salgado?” teve uma duração de quatro semanas, no qual se desenvolveram várias atividades promotoras à construção de aprendizagens e competências nas várias áreas de conteúdo, de forma integrada e articulada (Lopes da Silva et al., 2016). Algumas destas atividades, integradas na fase de execução do projeto, serão analisadas e refletidas de seguida.

A experiência “O Forno Solar” advém do objetivo de comprovar a salinidade do mar, sem que esta se prendesse apenas pelo sentido do paladar. Observando que algumas crianças apresentavam dificuldades na expressão das suas opiniões e pontos de vista, derivadas da inibição que sentiam, o desenvolvimento de atividades de cariz experimental tinha, também, como objetivo, dar espaço à criança de propor explicações, confrontar teorias e perspetivas numa dinâmica crítica e de partilha do saber (Lopes da Silva et al., 2016). Quando as crianças são desafiadas a procurar resposta a uma situação que lhes é familiar, estas implicam-se de uma forma mais profunda na atividade, favorecendo o desenvolvimento da sua capacidade de pensar cientificamente, que inclui a forma crítica e criativa (Martins, 2009).

Partindo da evidência que “às vezes, no verão, depois de irmos ao mar, a nossa pela fica branca” (C) (referindo-se à salitre), foi levado para a sala de atividades um modelo construído em madeira, designado de “Forno Solar”, que permitia evidenciar, pela evaporação da água, o sal existente na mesma, uma vez que este não se evapora. Curiosas com o termo atribuído ao objeto, as crianças, numa primeira fase, refletiram acerca do que poderia ser um forno solar (AB: “dá para cozinhar com o calor do sol”, MC: “não usamos o forno ligado à ficha”). Transpondo para a questão levantada acerca da salinidade do mar, refletiu-se, em grande grupo, o que aconteceria se fosse colocado um prato com água potável, um prato com água do mar e um prato de água com sal dissolvido no mesmo.

Em torno desta questão, surgiu o conceito de “evaporação” da água, que advinha da transformação da água em estado líquido para o estado gasoso, por exposição ao sol. Apesar de, inicialmente, as crianças proferirem que “a água sobe”, gradualmente, foram utilizando a nomenclatura de “a água evapora”. Ao reconhecimento deste conceito, juntou-se o de “água potável” e o de “água saturada”. O primeiro, apesar de ser apresentado como “água natural” (C), no discurso das crianças, evidenciava uma distinção desta água como própria para consumo, não havendo, por isso, vestígios de sal. Na procura do significado do conceito de saturação, as crianças associavam o mesmo ao contexto familiar (M: “a minha mãe diz isso quando eu a chateio muito, mas não sei o que significa”). A apropriação da linguagem científica vai-se construindo ao longo do processo de experimentação e exploração, devendo esta ser simples e acessível à criança, mas rigorosa do ponto de vista científico (Martins, 2009; Reis, 2008).

Tendo em conta o caráter da experiência, e evidenciando a importância dos registos no processo experimental (Lopes da Silva et al., 2016), as crianças, fazendo uso de um telemóvel, tiraram vários registos fotográficos para puderem comparar as suas teorias iniciais com os resultados da experimentação. Indo ao encontro das expectativas do grupo, da água potável não se registaram quaisquer vestígios de sal. Da água saturada (mistura

elaborada pelas crianças na sala de atividades) evidenciou-se a presença de cristais de sal no prato. Para além disso, denotou-se que a estrutura do forno solar, permitia que a água, após a sua evaporação e em contacto com o vidro, se transformava novamente em estado líquido. Ao provarem esta água, o grupo não atribui o sabor do sal, ao contrário do que havia acontecido antes do experimento. De uma forma semelhante, a água do mar revelou as mesmas especificidades transcendendo, contudo, as expectativas do grupo no que se refere ao nível de sal encontrado face à quantidade de água colocada no prato.

Nesta atividade, a envolvimento do grupo observou-se pela curiosidade em verificar, constantemente, se a água já havia evaporado e pelo entusiasmo com os resultados obtidos. Para além de concluírem que o sal não se evapora, as crianças passaram a entender que a sua pele fica branca por nela haver vestígios de sal (salitre). As crianças, desafiadas e motivadas a construir linhas de raciocínio e de argumentação ao longo da experiência, participaram de uma forma ativa nos vários diálogos do grupo e envolveram-se em todas as fases. A discussão de ideias, deste modo, foi fulcral para que estas dessem significado ao que viam e ao que experimentavam, construindo novas aprendizagens e alargando os seus conhecimentos iniciais (Martins, 2009).

Respondendo ao interesse das crianças, evidenciado na segunda fase do projeto, de conhecer e colecionar diferentes conchas, foi iniciada a atividade “Coleção do Mar”. Advindo de uma atividade sensorial, integrada no desenvolvimento do projeto, as crianças observaram, pela sua manipulação, diferentes conchas. Desafiando o grupo a organizá-las, observou-se que estas utilizavam diferentes critérios. Algumas atendiam à forma da concha, outras ao tamanho e, ainda, à cor. Concluindo que a sua coleção teria de ser organizada de acordo com um critério apenas, as crianças propuseram uma votação. Desta votação, onde cada uma selecionava somente um dos critérios de organização, resultou um empate, de cinco votos, entre a forma e o tamanho. Empate que foi evidenciado pelo grupo aquando a contagem de cada um dos votos (MC: “cinco e cinco, é igual”). De forma a chegar a um

consenso entre o grupo, as quatro crianças que haviam selecionado o tamanho, decidiram, numa nova votação, que a coleção seria organizada pela forma das conchas (V: “antes tínhamos cinco votos, agora temos nove”). Nesta dinâmica, as crianças aceitaram de uma forma positiva os resultados da votação, evidenciando atitudes de respeito e de sentido democrático. Definido o critério da forma, as crianças organizaram as conchas em oito grupos distintos. Nesta organização, algumas crianças mostraram dificuldades em relacionar as conchas, tendo sido fulcral a manipulação das mesmas para o agrupamento. Contornando a concha com o dedo, as crianças percecionavam as suas diferenças ou semelhanças.

Posteriormente, refletiu-se, em grande grupo, como seria guardada a coleção sendo pronunciadas várias ideias: “podemos colocar perto da janela” (C), “em caixas diferentes” (D), “colar numa folha de cartolina” (MC). A última despertou grande interesse do grupo sendo, todavia, selecionado dois cartões existentes na sala de atividades por serem mais resistentes e, por isso, capazes de suportar o peso das conchas. Com estes cartões uma nova questão chegou: “tendo oito grupos de conchas, como poderemos utilizar os dois cartões?”. Esta questão foi, prontamente, respondida por uma das crianças que referiu que “podemos cortar assim a meio (fazendo o movimento com o braço no sentido vertical” e depois assim (fazendo o movimento com o braço no sentido horizontal)” (MC). Tal como sugerido, as crianças, dividindo os cartões em quatro secções, obtinham o número necessário à organização dos oito grupos formados. Muito embora, este processo não tenha sido previsto na fase de planificação, dada a envolvência das crianças, esta flexibilizou-se de forma a acolher a motivação do grupo. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre criança e o adulto cabendo, por isso, ao educador observar e escutar a criança para compreendê-la e responder aos seus interesses (Oliveira-Formosinho, 2013).

No desenrolar do projeto, várias pesquisas foram efetuadas pelo grupo, nomeadamente a visualização de corais marinhos, desconhecidos por este. As evidências desta pesquisa na aprendizagem das crianças foram reveladas nas

representações das mesmas aquando a ornamentação dos cartões da “Coleção do mar”. Nas suas ilustrações, as crianças não se cingiram ao tom de azul, comumente associado ao mar, mas sim a um leque de cores para representação da fauna e flora marinha. Integradas numa dinâmica criativa, as crianças expressaram as suas visões por meio dos seus processos cognitivos, afetivos e imaginativos acerca do fundo do mar fazendo, também uso, de diversas modalidades de expressão (pintura, desenho, recorte e colagem) (Malaguzzi, 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

O envolvimento do grupo nesta atividade deveu-se, em grande parte, ao facto de as crianças terem oportunidade de completarem a coleção com as suas conchas. Esta, iniciada com 13 elementos, contou, até ao término da PES com a integração de 366 conchas. Os novos componentes que as crianças foram trazendo, ao longo do tempo, eram registados numa cartolina. Neste registo, para além de se referenciar a data, colocava-se o número de elementos novos e o número de elementos totais de que a coleção dispunha, resultante da contagem. Neste processo, cada concha era analisada sob o critério da forma de modo a ser integrada num dos grupos formados.

A integração do contexto familiar das crianças com o espaço da sala de atividades foi promovida com esta atividade, uma vez que era a partir das vivências, junto da sua família, que as crianças traziam novos elementos para a coleção (M: “a minha avó deu-me estas conchas para eu trazer”; V: “se calhar no fim de semana, se estiver bom tempo, vou com o meu pai à praia para trazer búzios”; A: “fui passar o fim de semana ao hotel junto da praia e vi estas conchas”; S: “na casa do pai tem muitas e ele deixa”).

Analisando, ainda, a terceira fase do projeto “Meninos do Mar”, é pertinente refletir acerca da visita ao Centro de Ciência de Viva de Vila do Conde, que se apresentou como um enriquecimento no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, por permitir o acesso a novas formas de construção e exploração de saberes. Assim sendo, os dois grupos que compõem a EPE da instituição tiveram a oportunidade de participar num laboratório prático, designado de “Biodiversidade do Litoral”, que tinha como

primordial objetivo dar a conhecer alguns dos seres vivos encontrados na zona costeira da região, alertando, igualmente para os cuidados que se deverão ter para proteger estes seres vivos da influência humana.

Num primeiro momento, a organização do laboratório contou com a observação do aquário de água salgada do centro. Neste aquário encontravam-se várias espécies de seres vivos, tais como: a Dourada, o Robalo, a Anémone do Mar, a Estrela-do-Mar, o Ouriço-do-Mar e o caranguejo. Dada a estrutura do aquário e da luz que incidia sobre ela, era possível evidenciar alguns vestígios da salinidade da água, remetendo, as crianças para a experiência do “Forno Solar”. Tendo oportunidade de partilhar os seus conhecimentos, as crianças referiram que “na escola temos o Forno Solar” (CR), observando que “a água evapora e fica lá sal, mas na água potável (potável) não fica nada” (C), marcando, assim, as semelhanças ao observado na sala de atividades. Posto isto, as crianças dirigiram-se a uma nova sala onde passariam a contactar diretamente com alguns dos seres vivos observados no aquário, sendo alertadas para o cuidado e respeito que deveriam ter pelos mesmos.

Das várias partilhas da monitora, foi possível conhecer algumas especificidades da Estrela-do-Mar, que se destaca pelo facto de gerar novamente os seus membros em caso de ataque de um predador (MC: “ela tinha uma perna pequenina que estava a crescer porque um caranguejo queria comê-la”). Para além disto, as crianças contactaram de perto com o Ouriço-do-Mar, descobrindo que este tem na sua constituição cinco dentes. Facto que foi comprovado pela observação dos mesmos com auxílio de uma lupa. É de acrescentar que, uma das curiosidades levantadas pelas crianças na fase de planificação do projeto, prendia-se em descobrir porque é que os búzios eram capazes de transmitir o som do mar. A resposta a esta questão foi dada pela monitora referindo que o mesmo era possível pelo facto de o búzio ser em forma de espiral. A participação neste laboratório prático revelou-se de maior importância, pois, a partir do que vivenciou, observou e experimentou, a criança desenvolve a sua capacidade de observar,

questionar, comparar e justificar, sustentando, deste modo, a sua interpretação crítica e científica acerca da realidade (Reis, 2008).

Após a visita ao Centro de Ciência Viva, o grupo deslocou-se até à cidade vizinha, Póvoa de Varzim, para poder observar os azulejos representativos de vários traços culturais do concelho, já conhecidos pelas crianças através da atividade “De férias na Póvoa de Varzim!”. Apesar desta atividade não se integrar no desenvolvimento da metodologia de projeto, integra uma outra exploração da vida marítima, relacionando-a com os traços culturais de uma comunidade, a comunidade piscatória poveira.

Numa sociedade onde coexistem diversas culturas, esta atividade integrou-se numa planificação que tinha como objetivo consciencializar as crianças acerca da diversidade cultural existente no território português, desenvolvendo atitudes de respeito e de tolerância, resultantes do reconhecimento de que todas elas possuem igual valor e dignidades (Marques & Borges, 2012) (Anexo K). De uma forma sucinta, as crianças conheceram, através da dramatização das mestrandas, duas vocalistas da banda Purple que se encontravam com um grande problema: os restantes elementos da banda haviam desaparecido, colocando em risco um grande concerto agendado. Reconhecendo-a como uma forma de comunicação, foi colocada, na sala de atividades, uma caixa de correio na qual as crianças recebiam cartas dos vários elementos. Nelas, para além, de ser referido o seu paradeiro dos músicos, eram relatadas as suas experiências nos diferentes países, de forma a desafiar e motivar as crianças para as vivenciarem na sala de atividades.

A Joana surge como o elemento que toca pandeireta e que relata, na carta enviada, as suas vivências junto da comunidade poveira e envolvência nas tradições e cultura da cidade, nomeadamente com o rancho folclórico e o traje poveiro. Em primeira instância, a Joana apresenta um jogo ao grupo designado de “Diversidade Cultural” que se tinha como objetivo consciencializar as crianças para a diversidade de trajes existentes no património cultural português, permitindo, simultaneamente, estabelecer relações entre o passado e o presente. As crianças, organizadas em pares,

tinham ao seu dispor uma fotografia de um traje característico de uma região de Portugal (Viana do Castelo, Maia, Póvoa de Varzim, Algarve, Baixo Alentejo, Trás-os-Montes, Leiria, Serra da Estrela) a qual teriam de colocar no mapa de Portugal, fazendo correspondência a um dos vários detalhes colocados. Estes faziam referência a um detalhe do traje da região (padrão do tecido, peça de vestuário).

O desenvolvimento da atividade contou com a motivação das crianças em colocar a sua fotografia no mapa (S: “Já sei onde é o meu”) e com a capacidade de observação destas, que lhes permitia fazer uma rápida correspondência entre a fotografia e o detalhe. O diálogo, em grande grupo, gerado após a atividade, tornou-se primordial para desenvolver os vários objetivos enunciados na planificação. Aqui, criaram-se várias relações de semelhança entre o passado e o presente, fazendo menção que o traje era adequado às características atmosféricas da região e às tarefas laborais das comunidades, além de que o vestuário sofria alterações de acordo com a rotina das pessoas, de uma forma semelhante ao que as crianças vivenciam. O diálogo estabelecido com e entre o grupo permitiu que as crianças, para além de refletirem acerca das questões levantadas, tivessem a oportunidade de desenvolver um “modo de pensar acerca da vida, do eu, dos outros” e de se tornarem narradoras do “sentir, do pensar, do fazer, da vida” (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Com a sua carta, a Joana enviou uma encomenda ao grupo, que seria entregue após o jogo “Diversidade Cultural”. Esta despertou, desde cedo, especial interesse das crianças, que exprimiam, curiosas: “Quem nos terá enviado esta encomenda tão grande?” (D), “O que terá dentro desta caixa?” (G). Sendo a caixa aberta pelas crianças, estas verificaram que a encomenda continha várias fotografias e diversas peças de vestuário. À medida que as peças do traje masculino e feminino Poveiro iam sendo retiradas, as crianças revelavam especial gosto por algumas delas (C: “Que giro este lenço”) e faziam algumas relações com peças que já conheciam (A: “Se colocar assim (cordão do traje feminino) parece uma gravata”). O facto de as crianças

observarem e manipularem as várias peças que constituem o traje poveiro, permitiu-lhes, de facto, aprofundar conhecimentos sobre o mundo, estabelecendo semelhanças e diferenças (Oliveira-Formosinho, et al., 2011).

Numa tentativa de criar relações com o diálogo da atividade “Diversidade Cultural”, com as fotografias anexadas à encomenda, as crianças puderam observar o uso que a comunidade poveira dava ao traje nas suas tarefas laborais, uma vez que estas evidenciavam o trabalho das mulheres na praia e dos homens nos barcos. Estas fotografias são iguais às representações dos azulejos observados pelas crianças na cidade da Póvoa de Varzim, referido anteriormente, no desenrolar da visita ao Centro de Ciência Viva

Com o traje poveiro as crianças puderam experimentar as várias peças, mostrando com orgulho o que tinham vestido (MC: “quero comprar uma camisola igual a esta (camisola poveira)), colocando-se no papel de um poveiro. Considerando o ambiente educativo como um encontro de pessoas portadoras de cultura, esta atividade permitiu ao grupo relacionar-se com uma multiplicidade de vivências culturais que lhes permite desenvolver uma tolerância solidária, perpassada pelo conhecimento e pelo intercâmbio (Carvalho, 2013).

Ainda relacionado com o traje poveiro, chegou a altura de evidenciar vários aspetos específicos deste traje para a adaptabilidade na vida piscatória da comunidade. Partindo de vários aspetos que a criança já conhece (a sua bata molha quando é vertida água, assim como as calças de ganga) procurou-se, com o traje poveiro, criar novas situações que suscitassem o interesse e curiosidade das crianças em descobrir, explorar e compreender o porquê de aquele traje ser utilizado para o trabalho laboral. Indo ao encontro das várias etapas que compõem a metodologia científica, questionou-se, numa primeira fase, o grupo de crianças, acerca do que aconteceria se fosse vertida água na saia da mulher poveira (Lopes da Silva, et al., 2016). Apesar de tocarem no seu tecido, grande parte das crianças afirmou que esta iria ficar molhada.

Ao contrário do esperado, o tecido não absorveu a água sendo que esta ficou à superfície parecendo “brilhantes” (CR), “berlindes” (S). Deste

resultado, as crianças realizaram a mesma experiência em outras peças do traje, verificando que o barrete, as calças, o colete e a saia não absorviam a água. Ao contrário da blusa do homem que molhava. Nas várias conclusões do grupo, as crianças relacionavam as características dos tecidos com a permeabilidade dos mesmos. A experiência foi alargada com o ensaio em outros materiais da sala de atividades (papel crepe e feltro) de forma a testar a sua permeabilidade.

Sendo evidente a relação de colaboração entre os dois grupos da EPE da instituição em vários momentos da PES, surgiu a oportunidade de integrar o outro grupo na atividade “Elemento do rancho poveiro”, relacionada, agora, com a vivência da Joana junto do rancho folclórico. Esta atividade iniciou-se com a visita de duas personagens, o Joaquim e a Manuela, caracterizadas com o traje poveiro e contou e com a partilha das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças no decorrer da atividade anterior (C- “Era utilizado há muitos anos”; V- “É da Póvoa de Varzim”; R- “Em Portugal temos muitas roupas diferentes”). Trazendo estas personagens o CD enviado pela Joana da atuação do rancho folclórico, as crianças visualizaram o mesmo com um tema característico da cidade, “A Poveirinha”.

Seguidamente, em diálogo, em grande grupo, duas crianças partilharam as suas relações com um grupo folclórico, enriquecendo a atividade, uma vez que ensinaram aos seus pares alguns dos passos que conheciam, diferentes dos apresentados no vídeo da atuação do rancho poveiro. As crianças, foram desafiadas, pelo Joaquim e pela Manuela, a integrarem-se na coreografia de dois passos característicos da dança folclórica. Observou-se, nas crianças, um grande sentido de entreajuda e respeito pelo outro, particularmente, pelo ritmo do seu par, prestando, igual atenção às indicações dos adultos. Em continuidade à atividade “Elemento do Rancho Poveiro”, surge um novo momento de partilha das crianças, relacionado, agora, com diferentes estilos de dança (ballet e hip-hop). A pedagogia, entendida como uma porta para a cultura, requer que o ambiente educativo seja tido como um espaço privilegiado de respeito e consideração pela diversidade, proporcionando, à

criança a possibilidade de se reconhecer na sua humanidade comum, e ao mesmo tempo, na sua diversidade cultural (Carvalho, 2013).

Tal como referido no primeiro capítulo, a última fase prende-se com a avaliação e divulgação do projeto desenvolvido, não tendo, um cunho de fecho pois, a motivação das crianças é motor à sua continuidade. Veja-se, portanto, esta fase, como uma síntese do percurso traçado até então. Partindo das várias atividades, foram levantadas várias questões ao grupo, de forma a que este refletisse sobre as suas vivências e observações (Martins, 2009). Entre elas tem-se: “como se pode comprovar que a água do mar tem sal?”, “como se formam as pérolas nas conchas?”, “porque é que o mar é salgado?” e, ainda, “do que mais gostaram?”.

Da primeira questão, as crianças referiram o Forno Solar como uma forma de comprovarem a salinidade da água do mar, explicitando o processo associado à experiência (V, AI, AB- “a água evaporou e foi para o vidro” - “água potável, prato limpo” - “na água salgada, a água ficou potável”). Contudo, nota-se uma associação da água potável como água natural (C). Em prol da segunda questão, foi preferido o termo “madrepérola” (V), integrado no processo de formação da pérola, iniciado quando “um bichinho ou um grão de areia entra na ostra” (CM). A terceira questão, nuclear ao projeto, e pesquisada, quer na sala de atividades, quer em contexto familiar teve como conclusões: “o mar bate nas rochas e sai sais minerais” (R), “sempre que saem sais minerais as rochas ficam mais pequenas” (CR) e, ainda, “o sal não evapora, então o mar fica sempre salgado” (AI). No levantamento das atividades que mais gostaram, a atividade da construção dos ecopontos, da experiência sensorial, da dramatização “A Menina do Mar”, da experiência “Forno Solar” e a visita ao Centro de Ciência Viva de Vila do Conde foram os mais referidos pelas crianças. A reflexão do projeto foi estendida ao diálogo com cada uma das crianças. Auxiliar a este diálogo tomou-se a representação das crianças acerca do tema abordado, a vida marinha.

Devendo as crianças ter a oportunidade de partilhar e discutir as aprendizagens que desenvolveram com a restante comunidade educativa,

valorizando-se o fortalecimento das suas capacidades de comunicação (Martins, 2009; Reis, 2008), é considerado e organizado o momento de divulgação. Basilar a este processo teve-se a posição das crianças que, numa primeira fase, selecionaram as atividades que considerariam importantes para divulgar ao restante grupo da EPE. Escolhendo um conjunto de seis atividades (Atividade Sensorial, “Coleção do Mar”, “Forno Solar”, “Sons dos animais do mar”, “As nossas ondas” e “Flutua e Não Flutua”), a divulgação do projeto seguiu o modelo de pequenas demonstrações, que ficariam à responsabilidade das crianças.

Escolhendo qual a atividade que gostariam de representar, as crianças definiram o local adequado à divulgação (CM- “Como precisámos de ouvir o som dos animais, temos de ficar perto do computador”), assim como, o material para a mesma (M- “No Forno Solar temos de ter os pratos das experiências”). Implicadas na vida em grupo, as crianças são desafiadas a negociar, de forma democrática, e a exprimir as suas opiniões, ao mesmo tempo que toma iniciativas e assume responsabilidades (Lopes da Silva, et al., 2016). Definidos todos os elementos necessários, é iniciada a divulgação do projeto “Meninos do Mar”.

Organizados, também, em seis grupos distintos, as crianças pertencentes à outra sala da EPE, percorrem as várias atividades organizadas em torno do projeto desenvolvido. De forma a orientar os vários grupos neste percurso, os adultos observavam e questionavam as crianças acerca das atividades já conhecidas. Apesar deste apoio, estas revelavam um grande sentido de organização, reconhecendo quais as atividades que, ainda, poderiam conhecer. No decorrer da divulgação, observou-se especial interesse das crianças em conhecer todas as atividades do grupo (G- “ainda tenho de ir aquela mesa”), despertando nelas a curiosidade acerca dos vários assuntos abordados (TA- “podes pôr mais coisas sobre o mar no computador?”). Nas crianças que organizavam a divulgação denotou-se que a sua confiança, no que estavam a apresentar, foi-se tornando mais evidente. Facto derivado das várias comunicações aos diferentes grupos.

Esta fase de divulgação foi significativa, não só, para o grupo que desenvolveu o projeto, como para as crianças do outro grupo que curioso sobre as questões levantadas, integraram, nas suas dinâmicas, a experiência “O Forno Solar”.

Embora não tenham sido descortinadas as várias competências adquiridas pelas crianças nas diferentes áreas de conteúdo, estas foram desenvolvidas, de uma forma articuladas, a partir das dificuldades/necessidades das crianças, assim como das aprendizagens já tomadas por si. A criança, como sujeito e agente do processo educativo, foi chamada, ao longo de todo projeto a negociar, elaborar e definir modos de ação e de pesquisa, a calendarizar ações e a refletir sobre o percurso do projeto e sobre os efeitos por eles gerados, organizando a informação e divulgando-a (Cortesão, 2002; Lopes da Silva, et al., 2016). O educador, neste processo, assume-se como promotor de uma aprendizagem participada, construída em dinâmicas de cooperação e de livre expressão e atitude crítica (Folque, 2014).

2. PÁGINAS DE UMA HISTÓRIA VIVIDA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Percorrendo um caminho de formação marcado por múltiplas aprendizagens e vivências, importa configurar à figura docente um caráter reflexivo e crítico. Desta forma, espera-se que o docente combine pressupostos teóricos e metodológicos, basilares à educação, com a sua prática, de modo a questionar-se sobre o que as crianças aprenderam e experienciaram. Este processo, em uníssono com uma compreensão da sua prática, permite que o docente vá aperfeiçoando a sua ação, melhorando as suas competências e os seus conhecimentos, mas também as suas atitudes e os seus comportamentos (Máximo-Esteves, 2008).

Retomando aos fundamentos enunciados no primeiro capítulo, evidencia-se a relação de reciprocidade entre o adulto e a criança, onde este se dispõe a olhar o grupo de forma aberta, sensível e reflexível (Carvalho & Sâmia, 2016). O docente que escuta e cria habitus de incluir os propósitos das crianças, promove uma aprendizagem experimental e cooperativa (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Neste seguimento, da prática educativa desenvolvida no 1º CEB, surge o projeto de intervenção “Ser com os Livros” em resposta aos interesses e necessidades reveladas pelas crianças.

Em observação ao contexto educativo, constante em toda a PES, verificou-se uma especial relação das crianças com o mundo literário. Na sala, a turma tinha ao seu dispor uma vasta coleção de obras de cariz literário e não-literário, que poderia consultar, livremente, de acordo com o seu interesse, tal como referido no segundo capítulo. Apesar deste espaço carenciar de alguma organização, revela-se de grande importância uma vez que incrementa o ato de leitura que “enriquece o pensamento, intensifica as emoções, estimula o sonho, a imaginação e a criatividade” da criança (Cadório, 2001, p. 7).

De uma forma natural, o projeto “Ser com os Livros” foi-se desenvolvendo pela integração de várias obras literárias nas intervenções pedagógicas planificadas. Estas obras serviam de mote à reflexão de problemáticas vivenciadas pelas crianças, nos seus diversos contextos. Como já referido anteriormente, a relação íntima que as crianças têm com o mundo literário, permite-lhes criar uma ligação com as personagens da história, expondo a sua visão sobre as mesmas, relacionando-as, muitas vezes, com a sua realidade. Quando o conteúdo apreendido pela leitura diz respeito à experiência vivida pelo leitor, este encontra um espelho dos seus sentimentos, ou ainda um ponto de vista complementar ou oposto a eles, tornando, assim, a leitura numa expressão de afetos (Rigolet, 1997).

Tal como o nome indica, “Ser com os Livros”, preconiza-se como um projeto que reconhece o livro como uma poderosa ferramenta para promover a sensibilidade e a reflexão nas crianças, ao mesmo tempo que percorrem um

caminho de fantasia, que vai tocando nas suas vivências. Esta relação com a realidade, possibilita que as crianças se desenvolvam como cidadãos ativos, autônomos, reflexivos e solidários (Bastos, 1999). Constitui-se, assim, a leitura como um suporte decisivo para a construção de valores e, ainda, para o desenvolvimento do pensamento abstrato (Viana et al., 2014).

Partindo deste pressuposto, o projeto de intervenção fundou-se sobre três objetivos fundamentais: consolidar efetiva e afetivamente hábitos de leitura, promover a leitura através de diferentes abordagens e criar pontes de ligação entre a literatura e as várias áreas do saber. O primeiro objetivo surge de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora cooperante, fortalecendo os hábitos de leitura dos alunos, apoiados na sua motivação intrínseca para a leitura e para o prazer que nela está implícito (Idem). Esta motivação é promovida, quer pelas diferentes abordagens de exploração das obras, quer pela seleção das mesmas, que atende aos interesses e necessidades das crianças. Considerando que a motivação, o interesse e o hábito são três mecanismos que estimulam a intencionalidade na leitura, o docente deve, desde muito cedo, levar a criança a encontrar um motivo válido para ler e ajudá-la a criar o hábito de leitura (Cadório, 2001).

As intervenções planificadas ao longo da PES, no 1º CEB, contaram com a exploração de nove obras de literatura infantil. A escolha destas obras atendeu ao facto de estas responderem a vários anseios das crianças, muitos deles gerados de conflitos aquando o intervalo. Num desses conflitos, surgiu a discussão entre duas crianças, sendo que uma delas sofreu agressão verbal pelo facto de experienciar o processo de adoção (T: “A L. disse que eu era burro e que fui abandonado pela minha mãe”). Reconhecendo que uma das delícias da leitura de toma pela oportunidade de conhecer, compreender e lidar com o outro (Mesquita, 2002), surge a exploração da obra de Manuela Bacelar, “O Livro do Pedro”. Retratando o quotidiano de Maria, uma menina filha de pais homossexuais, a análise a esta obra objetiva que a criança vá tomando um olhar atento e profundo sobre o mundo que a rodeia (Rigolet, 1997).

Basilar à exploração e análise de todas as obras literárias, tomou-se as três fases enunciadas por Sequeira (1999): a fase de pré-leitura, a fase de leitura e a pós-leitura. Estas componentes de exploração das diversas obras, surgem como momentos destinados à reflexão e ao diálogo, onde a criança tem oportunidade de confrontar os dados recolhidos pela leitura com os seus padrões e conhecimentos pessoais (Amor, 2001). Deste modo, a exploração da obra de Manuela Bacelar contou com um primeiro momento de análise aos elementos paratextuais do livro, de forma a que os alunos fizessem uma antevisão da história a ser lida. Ao antecipar, a criança está automaticamente a simplificar o conteúdo do texto e a leitura configura-se como uma forma de (in)validação das hipóteses colocadas (Cadório, 2001).

Nos seus prognósticos, as crianças levantaram várias hipóteses sobre os possíveis laços existentes entre a Maria e o Pedro, enunciando que estes poderiam ser amigos, namorados, mas nunca fazendo alusão a uma relação paternal (M: “eu não sei muito bem, mas poderão ser namorados”; R: “hum, a Maria é a melhor amiga do Pedro”). Ainda nesta fase, as crianças debruçaram-se sobre o significado da expressão “Maria dos 7 aos 8”, considerando, a grande maioria, que a leitura daquele livro estava restrita a crianças das referidas faixas etárias (RA: “só pode ser lido por meninos até os oito anos”; G: “para mim, só podem ler crianças com sete ou oito anos”).

A leitura da obra, escutada pela turma, fez-se acompanhar pela visualização das suas ilustrações. Sendo que um dos primordiais objetivos na análise, desta obra, tocava com a reflexão das especificidades deste modelo familiar, as ilustrações mostram-se essenciais para a compreensão das várias rotinas familiares da Maria, muito semelhantes às das crianças. Sendo que o mundo das imagens e o mundo das palavras se constituem como dois modos de representação e significação da realidade, a ilustração surge como uma forma de evocar todas as situações de uma história, numa leitura paralela e suplementar (Mesquita, 2002).

O diálogo acerca da história, iniciou-se com a opinião de uma criança que considerava aquela família “um pouco estranha” (RP). Confrontando-o com

esta visão, surge em concordância um menino que refere: “não sei muito bem...eu acho que são dois amigos, que não conseguiam ter filhos e se juntaram” (I). A discussão, gerada pelas crianças, encaminhou-se, em grande parte, pelo motivo pelo qual a Maria tinha dois pais, não os relacionando a um casal homossexual (JD: “eu penso que um deles tinha uma mulher e depois separou-se dela e ficou com a Maria e então foi viver com o amigo”). Cabendo ao docente dar oportunidade a que as crianças estejam envoltas em momentos de reflexão e ação sobre o mundo que as rodeia (Ferreira & Santos, 2000), o levantamento das rotinas da Maria, apresentadas ao longo da história, levou à reconstrução das evidências tomadas, inicialmente, ao considerar esta família diferente (AB: “eu também costumo ir à casa da minha avó com os meus pais”; GL: “quando era pequeno, o meu pai lia-me muitas histórias). Ultrapassando a dimensão biológica, a família surge “enquanto primeiro grupo de pertença do indivíduo, onde se estabelecem relações de igualdade, ajuda, afeto, cooperação e respeito” (Frade, Marques, Alverca, & Vilar, 2001, p. 82). Compreender e aceitar esta variabilidade dos modelos familiares torna-se fulcral para o desenvolvimento da criança que se integra num conjunto de valores que passam pelo respeito pelo outro com todas as suas características (Marques, Vilar & Forreta, 2006).

Em ligação com a área de conteúdo de Estudo do Meio e iniciação ao estudo dos esquemas sobre as famílias, foi proposto às crianças que completassem o esquema familiar da Maria, partindo dos dados recolhidos na história. A construção deste esquema veio confirmar a mudança de posição das crianças face ao tema em discussão, uma vez que não evidenciaram sinais de estranheza ou dúvida sobre o mesmo, referindo os laços familiares da Maria com muita naturalidade e assertividade (L: “a Maria tem dois avós paternos”). Considerando que a leitura deverá permitir que a criança amplie o seu conhecimento do mundo e dos outros (Reis & Adragão, 1992), posicionando-se face à sua personalidade e responsabilidades sociais, a exploração e reflexão da obra de Manuela Bacelar possibilitou que as crianças apontassem “o amor, o respeito e a união” (RA) como o mais importante no

seio familiar. Em fruto da leitura e do confronto com a diferença, a criança-leitor redescobre-se (Cadório, 2001).

Partindo, ainda, da história de Manuela Bacelar e atendendo às necessidades evidenciadas pela professora cooperante de consolidar alguns conteúdos no âmbito da Matemática, desenvolveu-se uma ficha de resolução de problemas que advinham de vários excertos da obra da autora. Muito embora sejam lhe seja associado um caráter transmissivo e tradicionalista, a verdade é que este recurso se revelou uma forma de as crianças desenvolverem a sua capacidade de usar a matemática no que toca a analisar, raciocinar, comunicar e resolver problemas (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999). Enriquecendo e efetivando o processo de aprendizagem, surge como estratégia a abertura ao debate, discussão e partilha de estratégias de resolução em grande grupo. Esta discussão, para além de levar a que as crianças reflitam sobre os seus pensamentos e ações (Monteiro et al., 2007), permite que estas transformem o seu conhecimento implícito por conhecimento explícito em verbalização do mesmo. Atendendo que a aprendizagem da matemática nos primeiros anos assume especial relevância para aprendizagens matemáticas futuras, o docente deve diversificar as suas estratégias e contextualizar as aprendizagens face à realidade da criança (Idem).

Retomando os objetivos basilares ao projeto de intervenção, toma-se, agora, o enfoque da reflexão da prática pedagógica sobre a ponte de ligação criada entre a literatura e as várias áreas do saber. Num processo educativo integrador e significativo para as crianças, a exploração das várias obras do projeto “Ser com os Livros”, objetivavam o desenvolvimento de competências e aprendizagens sobre as várias dimensões do currículo do 1ºCEB. Nesta referência, destaca-se a obra de Pedro Seromenho, “A Fuga da Ervilha”, que suscitou a motivação e o interesse das crianças em explorar e descortinar a história da ervilha Pea.

A seleção da obra de Pedro Seromenho contou como um recurso, auxiliar, à iniciação do estudo dos sistemas do corpo humano,

especificamente o sistema digestivo. Sendo um tema de estudo que apela ao entendimento de diversos conceitos desconhecidos, a história de Pea, personagem principal da obra, apresentou-se como uma forma, apelativa, das crianças conhecerem os vários órgãos que compõem o sistema digestivo, assim como, os processos que a ele são intrínsecos. Destacando-se das restantes, a história de Pedro Seromenho serviu como mote à planificação de uma dinâmica de investigação criminal, na qual se pretendia desvendar o paradeiro de Pea, tal como o título sugere.

Suscitando o interesse e empenho das crianças para a investigação, o espaço de sala de aula foi estruturado de forma a que contivesse alguns elementos associativos a um departamento de investigação criminal. À entrada na sala, as crianças logo identificaram os novos elementos, revelando uma postura de curiosidade e indagação por estes. Dentro destes elementos, destaca-se a folha de suspeitos que transportou as crianças para um mundo de imaginação, referindo nos seus diálogos: “este é um ladrão. Vamos descobri-lo!” (G e P), “aposto que ele é um assassino” (RA). Foi com alguma surpresa que se observou esta atenção especial das crianças com os pormenores colocados na sala, excedendo as expectativas da díade. Uma das preocupações na planificação da intervenção “O Estranho Caso da Ervilha Pea”, contou com construção de recursos capazes de promover a constante motivação das crianças para as aprendizagens e momentos sugeridos. A criança motivada participa de uma forma ativa e empenhada no processo de aprendizagem possibilitando-lhe, conseqüentemente, aprendizagens significativas (Lourenço & Almeida de Paiva, 2010).

O início da investigação deu-se com a distinção das crianças como agentes criminais, recebendo um distintivo, criado para o efeito (Apêndice S). Apesar da criação deste objeto poder ser melhorada, de forma a que as crianças o pudessem transportar ao pescoço, este objeto foi utilizado pelas crianças nas suas brincadeiras aquando o intervalo. No seu jogo de faz-de-conta, estas recriavam um ambiente policial, onde se posicionavam face a diferentes

personagens que criavam, não só pelo que conheciam, mas também, pela sua imaginação (G: “hoje eu sou o polícia que vai perseguir-vos”).

O desenvolvimento da investigação tomou diferentes formas, sendo o recurso às TIC uma poderosa ferramenta. Com a progressiva receção de novas pistas, abriu-se espaço a que as crianças discutissem e assimilassem as especificidades dos diferentes órgãos que compõem o sistema digestivo, apresentando uma atitude positiva face ao conteúdo abordado (Bessa & Fontaine, 2002). Numa primeira instância, os agentes Numa primeira fase, os agentes receberam novos dados através de um email enviado para o departamento de investigação e, também, através de uma chamada telefónica de um outro agente (papel desempenhado pelo par pedagógico). Para além disto, os vídeos criados com o testemunho do Bolo Alimentar, do Fígado e do Intestino Grosso, demonstraram-se elementos fulcrais para o desenvolvimento de novos conceitos, relativos ao tema em estudo (Apêndice S). Estes testemunhos suscitaram, de tal forma, o interesse das crianças, que estas abstraíram-se do recurso digital para o desejo de colocaram questões às testemunhas (G: “eu gostava de lhe perguntar quando foi a última vez que viu a pequena ervilha”; T: “podemos falar?”). Tendo sido este recurso planeado para uma dramatização entre a mestranda e a figura representada no vídeo, tal não foi possível. Evidencia-se, assim, que o recurso às novas tecnologias tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de concernir ao processo de ensino e aprendizagem um forte dinamismo de participação, envolvimento e comunicação, criando situações de aprendizagem ricas e diversificadas (Forbeloni, 2013; Perrenoud, 2000).

À medida que o paradeiro da ervilha Pea se ia traçando, com a análise dos vários dados, elaborou-se uma folha de caso (Apêndice S), na qual os alunos tinham oportunidade de recolher as informações essenciais à investigação.

Apesar de se reconhecer o importante papel que o registo assume nas aprendizagens das crianças, este recurso foi sendo posto de lado com o desenvolvimento das dinâmicas. Num momento final, com o grande entusiasmo dos alunos, a sua utilização poderia ter sido potencializada com o

registo dos vários conceitos abordados e, conseqüentemente, como uma forma de estes retomarem à calma.

Na análise aos registos tomados pelas crianças, verificou-se que havia, ainda, necessidade de colmatar algumas dúvidas e clarificar alguns conceitos. Estas dúvidas, remetiam, essencialmente, para a diferenciação dos órgãos que atuam, diretamente, na transformação dos alimentos daqueles que apenas auxiliam o processo de digestão (não passando os alimentos por si). Na análise às várias representações das crianças, observa-se, na primeira figura, a colocação da ervilha Pea no fígado, contudo, este é um órgão que apenas auxilia a digestão com a formação da bÍlis (armazenado, posteriormente, na vesícula biliar). De uma forma similar, encontramos o mesmo erro na segunda figura, onde se apresenta ainda a passagem dos alimentos, primeiramente, pelo Intestino Grosso e, posteriormente, pelo Intestino Delgado. A reflexão da terceira figura destaca-se pela representação dos sentimentos e emoções vivenciadas pela ervilha aquando a sua viagem pelo sistema digestivo.

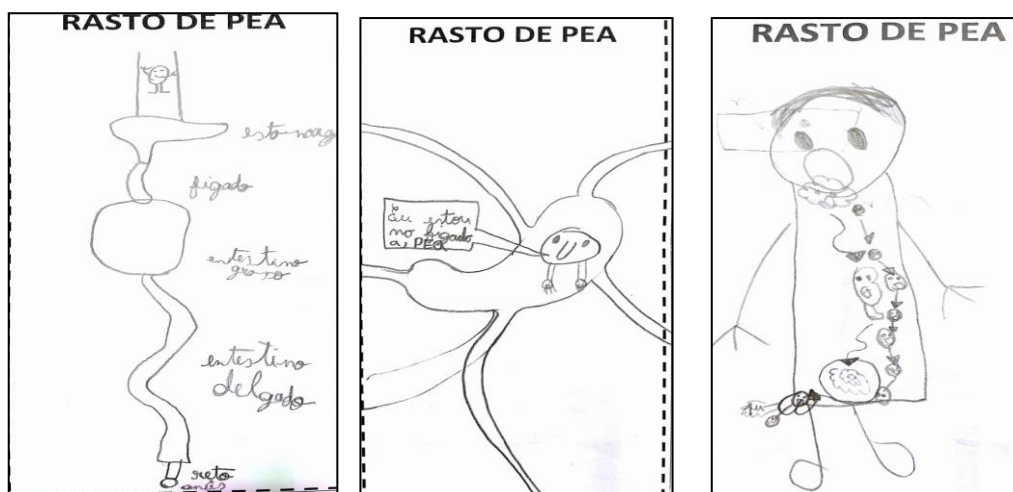


Fig. 1, 2 e 3 - Representações das crianças face ao paradeiro da ervilha Pea

Terminando de uma forma abrupta, dada a gestão do tempo, a atividade, desenvolvida sobre o processo de investigação do caso de Pea, despoletou o interesse e curiosidade das crianças em prosseguir com as mesmas (M: "Temos de descobrir onde está a Pea"; P: "depois do almoço vamos ouvir

mais testemunhas”). Denotando que a curiosidade das crianças e a disposição destas para novos desafios, surgiu a necessidade de retomar ao tema e clarificar o processo de investigação, identificando-o com a exploração da obra de Pedro Seromenho. Deste modo surge a intervenção “O Corpo Humano, uma máquina sempre em movimento”, que visava a resolução do processo de investigação.

Sendo desconhecido pelas crianças que a investigação do caso de Pea se baseou na obra de Pedro Seromenho, o primeiro objetivo desta planificação atendia em dar a conhecer o livro ao grupo. Atendendo às fases enunciadas anteriormente por Sequeira (1999), a fase de pré-leitura contou com um diálogo, em grande grupo, acerca das vivências das crianças ao longo da investigação. Já a leitura da obra foi realizada num espaço criado para o efeito, onde as crianças se podiam sentar, confortavelmente, sobre as mantas e as almofadas existentes. Deste momento, é importante refletir acerca da leitura integral da obra, que devido à sua extensão levou a que as crianças dispersassem a sua atenção em vários momentos da história. Em reflexão na ação, a visualização e a análise das ilustrações tornou-se uma estratégia estimulante e motivadora para a criança permitindo, de igual forma, criar momentos de interpretação de vários sentimentos vivenciados pelas personagens. A leitura tornou-se significativa pois as crianças tiveram oportunidade de relacionarem a história, especificamente as emoções da personagem, com aquilo que sabem e vivem (Cadório, 2001).

Num momento posterior, foi proposto, ao grupo, a observação e a análise das guardas da obra de Pedro Seromenho. Nestas, surgem vários animais no que se refere à representação do seu sistema digestivo. Dos vários elementos ilustrados por Patrícia Figueiredo (baleia, gato, lobo, galinha e girafas), as crianças foram desafiadas a representarem os órgãos que poderiam compor o sistema digestivo destes animais recorrendo, para isso, a diversos materiais de desperdício (tampas, garrafas, sobras de papel e tecido, palhinhas, botões, entre outros). Apesar de terem, também ao seu dispor materiais de escrita e desenho (lápiz de cor, marcadores, lápis de cera), verificou-se que as crianças

fizeram apenas uso dos materiais de desperdício. Este momento de criação, focado na área de Educação e Expressão Plástica, tornou-se um momento rico de interações entre as crianças, que mostravam, orgulhosamente, os seus trabalhos e partilhavam, entre si, os materiais que já não necessitavam. Reconhecendo a importância das Expressões Artísticas e Físico-Motoras para o desenvolvimento da criança, no seu todo (Sousa, 2003), estas tomaram especial relevância na planificação e estruturação da ação docente. Numa integração interdisciplinar, as várias atividades propostas tornaram-se significativas, nomeadamente a atividade “Musicando o sistema digestiva” que contou com a colaboração do docente de expressão musical.

Tendo cada criança um modo próprio de se pronunciar sobre o mundo (Castro & Carvalho, 2006), aquando a atividade proposta, apurou-se que a maioria das crianças relacionavam os conhecimentos, já adquiridos, acerca dos órgãos do sistema digestivo, transpondo-os para as suas representações. Distintamente, surgem dois alunos que apelam, primordialmente, à sua imaginação e criatividade para representar o sistema digestivo do animal atribuído. Neste processo de criação, é permitido que a criança exercite a sua criatividade, desenvolvendo, intrinsecamente, as suas dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais (Sousa, 2003). Retomando à importância que a organização do espaço pedagógico, as paredes da sala devem receber e integrar as produções das crianças, de forma a conferir-lhe identidade (Folque, 2014). Atendendo a este aspeto, com a colocação dos seus trabalhos no espaço da sala, as crianças observaram e dialogaram, com os seus pares, as várias representações, partilhando opiniões e crenças.

Atendendo que a criatividade das crianças deve ser exercitada nas várias áreas do saber (Castro & Carvalho, 2006), foi proposto, num segundo dia que as crianças participassem na concretização de uma experiência científica denominada de “Bílis, o detergente da digestão”. Numa primeira fase, as crianças puderam levantar hipóteses acerca do significado do nome da experiência, sugerindo que a bílis era o detergente da digestão uma vez que “limpava todas as gorduras” (F). De forma a respeitar os procedimentos

intrínsecos ao ensino experimental das ciências, elaborou-se uma folha de protocolo da experiência, orientando as crianças nas várias etapas processuais. Ao realizar atividades de cariz experimental, as crianças desenvolvem competências de pensar e de aprender, paralelamente, ao desenvolvimento de competências no que se refere à elaboração de hipóteses, à observação e interpretação da informação e, ainda, de reflexão sobre os resultados obtidos (Pereira, 1992).

Partindo da questão “qual a ação do detergente no preparado de água e óleo?”, as crianças fizeram uma antevisão dos resultados, referindo que: “o óleo desaparece” (MR), “o óleo faz bolhas” (RP), “cria-se uma poção de bÍlis” (RA), “água fica amarela” (I) e ainda, “o óleo vem à superfície” (T). Com a elaboração do protocolo pelos vários grupos, verificou-se que havia uma fragmentação do óleo em pequenas gotículas. A ação do detergente é, muito semelhante, à ação da bÍlis no nosso organismo na medida em que esta atua sobre as gorduras ingeridas e as fragmenta, facilitando o processo de digestão. Apesar deste resultado, um dos grupos, não conseguiu retirar conclusões assertivas acerca da experiência, uma vez que as variáveis a tomar em conta (quantidade de água, óleo e detergente) não foram respeitadas.

A exploração da obra de Pedro Seromenho ganhou um significado com a oportunidade de receber o escritor na instituição. Culminando no trabalho desenvolvido sobre a sua obra, as crianças puderam colocar várias questões acerca da história de Pea. Na preparação deste encontro, nas questões levantadas pela turma revelaram-se os interesses das crianças em saber se haveria uma continuidade das aventuras da pequena ervilha, sendo, algumas, destas: “de momento, está a escrever algum livro?”, “como consegue ter imaginação para criar as suas histórias?”, “está a pensar continuar a história da Pea?”. Para além de dialogarem com o autor, as crianças partilharam, com este, os vários trabalhos realizados em prol da exploração da obra “A Fuga da Ervilha”, nomeadamente com a investigação criminal. Os resultados deste encontro foram bastante positivos para o grupo, que alargou as suas experiências face à leitura e ao mundo da escrita literária. Nas várias partilhas

da professora cooperante, conheceu-se que as crianças haviam solicitado, na carta ao Pai Natal (exercício proposto na avaliação trimestral de Português) novos livros como prenda incluindo, neste leque, livros do autor Pedro Seromenho.

Analisando o envolvimento das crianças nas várias atividades em torno da obra de Pedro Seromenho, reconhece-se que a aprendizagem se tomou como um processo, não se exprimindo como um momento fugaz e momentâneo (Tavares & Alarcão, 2005). Este processo de aprendizagem e crescimento extrai-se de uma articulação e integração de saberes das várias áreas curriculares, concebida para que a criança olhe para a realidade sobre um rede ampla de conceções, onde o conhecimento não se fragmenta (Thiesen, 2008). Envolvendo-se numa dinâmica de participação, procura e reinterpretção do conhecimento, a criança desenvolve-se de forma holística (Vasconcelos, 2012).

Decorrente de uma forma de atender aos interesses e necessidades das crianças, o projeto “Ser com os Livros” fundamentou-se na planificação de atividades com uma adequação das estratégias metodológico-didáticas ao grupo. Sendo que um dos objetivos do mesmo se preconizava em fortalecer a relação da criança com o mundo literário, importa, agora, fazer um balanço sobre o mesmo. Esta análise partirá do diálogo gerado, em grande grupo, no desenrolar da exploração da obra de Rosário Alçada Araújo, “A Costureira de Histórias”, integrada na planificação “Costurar histórias, momentos e aprendizagens”.

A história da autora é pertinente para esta fase do projeto na medida em que apresenta a Tia Mimi como uma costureira que cria, com a sua máquina de costura, personagens para as mais diversas histórias de aventura, onde a imaginação e o sonho são marca. Do livro de Rosário Alçada Araújo, realçam-se algumas passagens significativas para o desenrolar do projeto de intervenção. Entre elas tem-se:

“A tia Mimi deixava a história desenrolar-se juntamente com as peças de tecido que

trazia da fábrica. Orgulhava-se, dizia ela, de aquele canto da sua oficina já ter sido aconchego de todas as histórias que existem no mundo” (Araújo, 2009, p. 4)

Evidenciada a falta de organização do espaço de leitura na sala, uma das estratégias proclamadas pelo projeto “Ser com os Livros”, culminava com a construção de um espaço acolhedor e organizado, onde as crianças pudessem ter novos encontros literários, de uma forma semelhante à oficina da tia Mimi. Atendendo à participação e envolvimento de toda a turma no planeamento desta área de leitura, foram colocadas as seguintes questões: “Se construíssemos, como a Tia Mimi, uma oficina de histórias o que precisávamos?” e “Em que local poderia estar a oficina?”. Num diálogo reflexivo, as crianças proferiram várias sugestões e opiniões. No que se refere à primeira questão, selecionou-se como fundamental: livros, estrutura do texto narrativo, desenhos, cadeiras, material escolar (tesouras, folhas brancas, lápis e borracha) e elementos de cenário representativos da imaginação. Já da segunda questão surgiram várias hesitações na decisão, que só a real organização do espaço poderia descortinar.

De forma a que este espaço caracterizasse o grupo, com todas as suas individualidades, propôs-se que as crianças exprimissem a sua relação com o mundo literário através da representação de um livro. Neste seguimento, as crianças eram orientadas sobre as questões: “ao ler sinto-me.....” e “Os livros têm importância para mim porque...”. Se dos vários sentimentos referidos pelas crianças aquando a leitura, destaca-se a curiosidade, o entusiasmo e a alegria, e ainda aspetos relacionados com o sonho e com a imaginação, sendo a segunda questão reveladora das aprendizagens que as crianças obtêm das histórias.

“Chamo-me F. e ao ler sinto-me ansioso de coisas que, acho, que me vai dar para o que eu quero ser. Os livros para mim são importantes porque eu gosto de livros de aviões e de mortes, por exemplo, medicina forense”

“Chamo-me P. e ao ler sinto-me imaginativo. Os livros são importantes para mim porque assim fico com mais criatividade”

“Chamo-me R. e ao ler sinto-me feliz. Os livros são importantes porque cada vez que lemos livros nós ficamos mais inteligentes”

“Chamo-me I. e ao ler sinto-me feliz e sonhador e imaginativo. Os livros são importantes porque me ajudam a conhecer obrigações para ter”

“Chamo-me L. e ao ler sinto-me feliz. Os livros são importantes porque ajuda-nos a ter mais conhecimento e a ser amigos um dos outros”

“Chamo-me A. e ao ler sinto-me feliz. Os livros são importantes porque me ajudam a fazer crescer”

Estabelecendo uma comunicação com as várias obras, a criança desempenha duas funções distintas: a de espectador e a de participante. A primeira no que se refere à observação da participação das personagens nas histórias e a segunda no que se refere à transformação da própria personalidade. Envolvendo-se na história, a criança vai-se lendo e relendo na sequência dos acontecimentos escritos. Para Cadório (2001), “ler é ler-se” (p. 39). Uma das formas de levar ao envolvimento das crianças é haver identificação entre o leitor e ao texto lido, incitando o desejo e gosto em prosseguir com a leitura (Cadório, 2001; Mesquita, 2002). Acrescenta-se, ainda, que inerente ao processo de leitura está a imaginação capaz de envolver a criança numa multiplicidade de sensações e experiências (Rigolet, 1997).

Apesar de terem sido recolhidos, na instituição educativa e nos contextos familiares das crianças, vários objetos para criação do espaço (tapetes, pequenos sofás e mesa), dado o término da PES este plano não se finalizou nos moldes, inicialmente, propostos. Contudo, reconhecendo este espaço como um local de leitura e cultura, propôs-se a continuidade deste projeto objetivando a estruturação de um local de encontro entre escola-família sugerindo, igualmente, o retorno à “Hora do Conto” (projeto referente ao ano letivo anterior que contava com a participação das famílias, uma vez por semana para leitura de uma história às crianças).

Proseguindo com a análise ao balanço do projeto, destaca-se o diálogo com as crianças no último dia da PES, onde se procurou refletir acerca do

percurso tomado ao longo das várias atividades propostas e planejadas. Assim, num primeiro momento, procurou-se entender se as crianças recordavam as várias obras exploradas face ao projeto “Ser com os Livros”. Apesar de a anunciação dos vários livros não se ter concretizado pela ordem temporal em que surgiram no projeto, todas elas foram proferidas pelas crianças. Num segundo momento, pediu-se que as crianças selecionassem o livro que lhes havia despertado maior interesse. Dando espaço a que todas refletissem sobre o percurso realizado, as crianças colocavam o dedo no ar aquando a referência ao livro selecionado. Dentro deles, destaca-se a obra “A fuga da ervilha” com a votação de nove elementos, seguindo-se o livro “Beatriz, usa o nariz!” com seis votações, e “No meu coração pequenino”, “O incrível rapaz que comia livros” e “O livro do Pedro” com duas votações cada.

Constituindo-se o ato de ler como a leitura de uma parte mais global, a leitura do mundo que rodeia a criança, esta desenvolve-se nas suas várias dimensões (Rigolet, 1997). Direcionando para a aprendizagem de novos conteúdos é referida a obra de Pedro Seromenho, enquanto que ao livro “O meu coração pequenino” se relaciona à exploração de sentimentos e emoções (T: “gosto do livro O meu coração pequenino porque fala de sentimentos bons e maus”). O projeto designado de “Ser com os Livros” ganha sentido com a efetivação da leitura como um modo de transformação e crescimento (FB: “aprendi com uma história que me ensinou a ser solidária”; L: “aprendi com um livro a defender-me sem ofender ninguém”). Finalizando a análise ao 1º CEB, enquanto mestranda em formação, o projeto “Ser com os Livros” redefine o ofício do professor que mais do que ensinar, deve tratar de fazer aprender (Perrenoud, 2000).

METARREFLEXÃO

“um bom processo formativo é aquele que cria dificuldades e conflitos cognitivos não apenas nas crianças, mas, e também, nos adultos” (Vasconcelos, 2009, p. 27)

O período traçado na PES constituiu-se como uma etapa onde a reflexão, crítica e consistente, das ações desenvolvidas foram uma constante. A análise teorizada das práticas educativas permitiu, não apenas, uma afirmação, desconstrução e reformulação de crenças e saberes, mas, também, o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda. Pela observação, em contexto educativo, os conhecimentos teóricos, adquiridos até então, ganharam uma nova dimensão. Relacionados com a realidade da instituição, estes conhecimentos teóricos deixaram de ser “pedaços de uma manta de retalhos”, onde as informações se encontram de forma isolada e sem relação, para dar lugar a um conhecimento conciso e significativo à prática docente (Alarcão & Tavares, 2003). Esta ideia de colocar o conhecimento fragmentado de parte para fortalecer um conhecimento capaz de aprender com os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades e conjunturas, é enunciada, por Morin (1999), como um dos sete saberes a que a educação deverá atender. Os contextos de trabalho são declarados, desta forma, como o mote ao desenvolvimento da aprendizagem profissional e pessoal do docente que, progressivamente, fortalece o seu autoconhecimento, a sua responsabilização e autonomia (Vasconcelos, 2009).

Entre pensamento e ação, entre o particular e o universal, a PES impregnou-se em reflexões constantes, sobre as experiências vividas, de forma a perspetivar mudanças e transformações. A transformação da educação, situa-se num espaço entre “o real e o ideal, alimentado pela esperança e movido pela vontade de construir uma educação melhor (Vieira, 2011, p. 12). A educação é “a força do futuro”, constituindo-se como um dos

instrumentos mais poderosos para realizar a modificação (Morin, 1999, p. 11). Na construção desta mudança é necessário que o docente aceite o diferente sem, contudo, perder o seu cunho pessoal e único, que o distingue na forma de se relacionar e trabalhar com as crianças (Vasconcelos, 2009). Integrada numa rede de formação de confiança, compreensão e respeito mútuos, a docente estagiária, tanto promoveu transformações no contexto e nas práticas das professoras cooperantes como, também, assimilou e construiu novas capacidades e competências fulcrais para ultrapassar dificuldades e enriquecer as suas ações educativas (Alarcão & Tavares, 2003). Esta influência nas práticas é intermediada pela reconstrução do saber através de processos de autoavaliação, reflexão e confrontação, que contribuem para evolução das representações e dos saberes (Perrenoud, 2002).

Atendendo que é necessário desenvolver uma postura e uma relação reflexiva e cooperativa entre docentes (Idem) a PES desenvolveu-se sobre um ambiente colaborativo, criado, não só entre diáde de formação, mas também com as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais. A gestão partilhada, a troca de conhecimentos, opiniões e saberes promoveram, a todos os envolvidos, aprendizagens significativas, reconstruindo e transformando a experiência coletiva em crescimento profissional e pessoal. Nesta rede de relações as crianças tomam especial foco, vivenciando-se, com estas, uma relação positiva e afetiva. Partindo da pluralidade de personalidades, interesses e motivações do grupo de crianças e garantindo a participação destas no processo educativo, dando-lhe voz nos vários momentos de reflexão, antes, depois e na ação, o docente é capaz de promover aprendizagens significativas e prazerosas.

O processo colaborativo entre os educadores de infância e os professores do 1º CEB é determinante para o processo de transição da criança. Assegurar uma sequencialidade curricular permite que a criança encare a mudança com segurança, autoconfiança e bem-estar pois as competências, conhecimentos e aprendizagens, já construídas, são constantemente consideradas. Neste sentido, o professor do 1º CEB deve procurar articular o currículo às

características das crianças e dos seus conhecimentos prévios, não perspetivando tendência escolarizadas na EPE. Estes momentos de transição influenciarão as crianças em futuras mudanças, pelo que é importante que as primeiras transições sejam ultrapassadas da melhor forma possível (Lopes da Silva, et al., 2016).

Muito embora esta rede de relações facilite e sustente o processo de formação, nem todo o percurso se sustentou em confiança e segurança, relevando-se, neste, várias dificuldades e embaraços. Contudo, remetendo para a citação de Vasconcelos (2009), no início da metarreflexão, foi este processo de dúvidas e incertezas que edificou novas possibilidades de evolução, construção do saber e reinvestimento na ação (Estrela, 2010). O sentimento de desconforto é, de facto, fulcral na formação inicial na medida em que leva o docente a construir uma postura reflexiva que estimula a mudança (Perrenoud, 2002). A reflexão e a superação são elementos essenciais para o desenvolvimento de competências que permitem dar resposta à complexa ação de um educador de infância ou professor do 1º CEB.

Sendo o desejo de mudança evidenciado até aqui, no seio do processo de formação, este concerniu, essencialmente nos vários debates acerca da (falta) de articulação entre a EPE e o 1º CEB. Atendendo que a prática se desenvolveu numa instituição que alberga as duas valências, é possível evidenciar alguns entraves a esta relação. Num primeiro ponto, é importante referir que os antagonismos entre estes dois níveis educativos se revelam, desde cedo, na conceção dos seus objetivos, e estatutos profissionais. Historicamente, enquanto que à escola se assumia a missão de ensinar, o jardim de infância foi criado de forma a responder a uma necessidade social, não se valorizando a sua função educativa (Cardona, 2002). Numa segunda análise, foca-se a falta de abertura entre os docentes dos dois níveis educativos, com visível relutância na comunicação entre eles e desconhecimento da natureza das práticas pedagógicas que cada um desenvolve. Garantir a mudança deste paradigma passa pelo

desenvolvimento da compreensão mútua, estabelecendo uma relação de controlo mútuo por meio da democracia e respeito (Morin, 1999).

Denotando-se que, em ambos os níveis educativos, o foco da ação docente é a criança, será pertinente abordar a relação entre esta e o adulto de forma a que possa beneficiar de uma educação que vise o desenvolvimento da sua personalidade e das suas potencialidades (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Numa prática socioconstrutivista, o docente promove uma relação com a criança baseada no respeito mútuo, afetividade e confiança. As crianças não se desenvolvem apenas academicamente, mas também como cidadãs, onde o respeito e a solidariedade com o outro são fulcrais. A educação para a cidadania é componente transversal aos dois níveis educativos e perspectiva que a criança interaja com o seu ambiente. Nesta interação, as crianças deverão considerar opiniões e sentimentos diferentes dos seus e estabelecer relacionamentos construtivos (Agostinho, 2015). Alargar o conhecimento da dimensão humana da criança, revelando todos os seus aspetos biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos permite (re)orientar o docente nas suas práticas (Morin, 1999).

Escutando sistematicamente a criança e valorizando as suas competências, este percurso foi essencialmente um período de formação e desafio constantes que provocaram a construção colaborativa e reflexiva de saberes, conhecimentos e práticas. Num desenvolvimento que se quer contínuo, a formação inicial, tal como o nome indica, será basilar à profissão docente, mas será alvo de ampliação e desenvolvimento. Certamente que esta, primeira etapa marcará a profissionalização da mestranda na medida o olhar e a postura, face à prática docente, se alteraram. Pela indagação, questionamento, reflexão, sente-se um crescimento pessoal e profissional que se procurará fazer evoluir, não só neste período de formação inicial, como também durante toda a futura carreira docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A MATEMÁTICA na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Agostinho, K., (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da investigação às práticas*, 6 (1), 69-86. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a05.pdf>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica- Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, 89-122. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português- Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill Companies.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender, uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6, 51-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Cardona, M. J. (2002). Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros. *Aprender*, (26), 41- 48. Disponível em <file:///C:/Users/anacr/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosofE>

dge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/aprender%2026%20-%20a6%20(1).pdf

- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Carvalho, A. D. (2013). *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, M. I., & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. *Saber e Educar*, 21, 40-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol21.206>.
- Castro, G., & Carvalho, M. (2006). *A criatividade na educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projetos em Educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. M. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho- Instituto de Educação e Psicologia.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (nº2), 455-479. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>

- Delors, J. (2010). *Um Tesouro a Descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Faber-Castell.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (1999). *Gestão Flexível*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores
- Consumidor, D. G. (2013). *Guia para Educadores- Alimentação em idade escolar*. Lisboa: Direção-Geral dos Consumidores, Associação Portuguesa dos Nutricionistas.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1998). *Investigação e Reforma Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional-Ministério da Educação.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Faria, E. M. (2007). *O Estudo do Meio como Fonte de Aprendizagem para o Ensino da História. Concepções de Professores do 1.º C.E.B.* Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forbeloni, J. V. (2013). *Caderno de práticas pedagógicas e o uso das TICs*. Mossoró: Edufersa.
- Formosinho, J. O., Spodeck, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C., & Vilar, D. (2001). *Educação Sexual na escola- Guia para professores, formadores e animadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giordan, A., & Souchon, C. (1997). *Uma educação para o ambiente*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gómez, A. P. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (77-93). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción*. Barcelona: Grão.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou turma. In P. Abrantes & F. Araújo. *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas* (45-51). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Departamento de Educação Básica.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (109-140). Porto: Porto Editora.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a*

- abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (57-98). Porto Alegre: Penso.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 43-46. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Marques, A. M., Vilar, D., & Forreta, F. (2006). Educação Sexual no 1º Ciclo- Um guia para Professores e Formadores. Lisboa: Texto Editores.
- Marques, J. F., & Borges, M. G. (2012). Educação Inter/Multicultural no Jardim de Infância: os livros infantis e as suas imagens de alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 81-102. Disponível em http://www.academia.edu/3362019/A_educacao_inter_multicultural_no_jardim_de_infancia_os_livros_infantis_e_as_suas_imagens_da_alteridade
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 4-5. Disponível em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>.
- Martins, M. I. (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do Imaginário*. Porto: Edições ASA.
- Monteiro et al. (2007). *Ensinar e Aprender Matemática no 1.º Ciclo (1ª ed.)*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, nº 41, 143-159. DOI: 10.1590/S0100-15742011000100008

- Nabuco, M. E. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender*, 26, 55-61. Disponível em <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho e aprendizagem do 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- 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* (141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de Professores e profissão docente*. Lisboa: Edições Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.
- Oers, B. (2009). A ZDP, Zona de Desenvolvimento Próximo, Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista Noesis (Online), 77, 15-17. Disponível em <<http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html>>.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola- Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender*, 26, 9-16. Disponível em file:///C:/Users/anacr/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosofE dge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/aprender%2026%20-%20a2%20(1).pdf
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e descobrir: atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I., Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem (87-97)*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D., Castro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. D. Silva, & L. B. Almeida, *Libro de Actas do congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia*, 3115-3127. Coruña: Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.

- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do Mundo-Leitura de Livros: Da linguagem precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (2016). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In D. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção de conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 94-103. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2012). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo: Cengage Learning.
- Sarmiento, T. (2009). *Infância, Família e Comunidade*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, M. F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro. & P. Barbosa (orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 407-413. Coimbra. APL
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Taylor, L. S., & Brickman, N. A. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, O. M., & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Thiesen, J.S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação e Democracia – A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uzzel, D., Fontes, P. J., Jensen, B. B., Vognsen, C., Uhrenholdt, G., Gottesdiener, H., Kofoed, J. (1998). *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2015). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 6-10. Disponível em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.pdf>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Batista, A. (2014). *Ler para ser - os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *LINGVARVM ARENA*, 2, 9-24. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9830.pdf>
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*.
Lisboa: Educa.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

Projeto Educativo do Agrupamento, 2016/2019

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015 – 1ª Série. Ministério da Educação, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Habilitação profissional para a docência

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1ª Série. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - 1ª Série A. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova o perfil

geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª Série A. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

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

OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Araújo, R. A. (2012). *A Costureira de Histórias*. Lisboa: Ogilvyone Worldwide

Bacelar, M. (2008). *O livro do Pedro (Maria dos 7 aos 8)*. Porto: Edições
Afrontamento

Seromenho, P. (2013). *A Fuga da ervilha*. Braga: Paleta das Letras.

Viana, A. M. C. (1984). *Versos de Caracacá*. Lisboa: Litexa Portugal

NM