

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo, é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda.”

Antoine de Saint-Exupéry

No caminho da vida muitos são os sonhos que nos fazem voar e quebrar barreiras. Este caminho, repleto de emoções e de aprendizagens, tornou-se especial pela presença e apoio daqueles que me acompanharam, me desafiaram a chegar mais longe e a ultrapassar os obstáculos, fazendo de mim uma melhor pessoa e profissional. A cada um, deixo o meu sincero agradecimento.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo deste percurso, por me ajudarem a trilhar este caminho, sendo o meu amparo nos momentos mais difíceis. Agradeço a exímia educação com que me presentearam e todos os esforços que fizeram para que este sonho se concretizasse. Serão sempre o melhor exemplo de que, na vida, nada se alcança sem trabalho e determinação.

Aos meus irmãos, por toda a força e confiança que sempre depositaram em mim. Em especial, à minha irmã, que acompanhou de perto as angústias e inseguranças, mas também as alegrias e conquistas que esta etapa da minha vida me proporcionou. A ela, um enorme obrigada pela paciência, pelos conselhos e, acima de tudo, por nunca ter deixado de acreditar.

A todos os meus amigos, pelos sorrisos, partilhas e companheirismo. Obrigada por atenuarem as minhas inquietações com a vossa incansável presença.

Ao João e à Vanessa, amigos de infância, que me acompanharam ao longo de todos estes anos, sendo parte da minha família, agradeço cada momento, cada conversa, cada abraço, cada ajuda. Que continuemos a crescer juntos e que a nossa amizade prevaleça sempre.

À Manela, por, desde o primeiro dia, tornar o meu percurso académico mais leve e brilhante. Obrigada pela amizade que construímos ao longo destes anos e que guardarei para o resto da vida.

À minha querida Andreia, meu par pedagógico e amiga, por me ter acompanhado ao longo desta caminhada, sendo o meu pilar nos momentos altos e baixos. Pelas infindáveis horas de trabalho e de diversão, pelas partilhas, pelos conselhos, pela cumplicidade, Obrigada! Juntas somos, sem dúvida, mais fortes.

Às supervisoras institucionais, Professora Margarida Marta e Professora Susana Sá, por todas as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que me proporcionaram. Agradeço a disponibilidade, dedicação e amabilidade com que orientaram este percurso, contribuindo, significativamente, para a formação da minha identidade profissional.

Às orientadoras cooperantes, por tão gentilmente me receberem nas suas salas e partilharem, de forma tão generosa, o seu conhecimento e experiência. Obrigada pelo apoio, compreensão e amizade.

A todos os profissionais da Escola Superior de Educação que cruzaram o meu caminho e me fizeram crescer, através da partilha de saberes e de experiências. Em especial, agradeço à Professora Elisa Sousa pela forma carinhosa com que sempre me recebeu, pelas palavras de incentivo e, acima de tudo, por ter marcado o meu percurso e crescimento académico, sendo uma referência a nível pessoal e profissional.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de aprender ao longo desta caminhada. Por terem tornado os meus dias mais coloridos e por me aquecerem o coração com sorrisos e palavras doces.

A todos os que contribuíram para a concretização deste sonho, Obrigada!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, apresenta-se como um requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o documento pretende explicar o processo formativo da mestranda, por meio de uma reflexão crítica em torno do seu desenvolvimento e aprendizagem profissional, decorrente do estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer deste período de formação inicial, foram mobilizados referenciais teóricos e legais que, aliados ao conhecimento das características e particularidades dos contextos de estágio e das crianças, permitiram a realização de uma prática educativa sustentada e contextualizada, tal como se pretende espelhar neste relatório. O desenvolvimento de saberes profissionais teve como alicerce a metodologia de investigação-ação, da qual se evidencia o papel determinante da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, na criação de práticas criativas e inovadoras, com vista a uma transformação da educação. Neste sentido, defendendo uma perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, tomou-se a criança como protagonista na construção do seu próprio conhecimento, através da valorização dos seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios, que, por sua vez, permitiram o desenvolvimento de uma práxis diferenciada e integradora.

Deste modo, a construção de uma atitude reflexiva e investigativa, influenciada pela colaboração estabelecida com os vários intervenientes do processo educativo, potenciaram o desenvolvimento de competências de cariz emancipatório que contribuíram, de forma significativa, para a construção da identidade profissional da mestranda.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Investigação-ação; Socioconstrutivismo; Reflexão; Colaboração

ABSTRACT

The present Internship Report, developed within the curricular unit of Supervised Educational Practice, is presented as a partial requirement to obtain a master's degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. Thus, the document intends to explain the formative process of the master student, through a critical reflection about its development and professional learning, resulting from the internship in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education.

During this period of initial formation, theoretical and legal references were mobilized which, allied to the knowledge of the characteristics and particularities of the internship contexts and the children, allowed the realization of a sustained and contextualized educational practice, as it is intended to be reflected in this report. The development of professional knowledge was based on the research-action methodology, which shows the determinant role of observation, planning, action, reflection and evaluation, in the creation of creative and innovative practices, with a view to transform education. In this sense, defending a socioconstructivist perspective of learning, the child was taken as protagonist in the construction of his own knowledge, through the valorization of his interests, needs and previous knowledge, which, in turn, allowed the development of a differentiated and integrative praxis.

In this way, the construction of a reflexive and investigative attitude, influenced by the collaboration established with the various actors of the educational process, fostered the development of emancipatory skills that contributed significantly to the construction of the professional identity of the master student.

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

ÍNDICE

Lista de Abreviações	VI
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação e desenvolvimento profissional docente	3
2. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	9
3. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	28
1. Caracterização da instituição cooperante	28
1.1. Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar	31
1.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
2. Metodologia de investigação	42
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	48
1. Prática educativa em contexto de Educação Pré-Escolar	48
2. Prática educativa em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	65
Reflexão Final	82
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais e outros documentos	103
Obras Literárias para a Infância	106

LISTA DE ABREVIACOES

- AAAF** – Atividades de Animação e de Apoio  Família
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF – Componentes de Apoio  Família
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DEB – Departamento de Educação Básica
DL – Decreto-Lei
EI – Educação de Infância
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-Ação
JI – Jardim de Infância
MEM – Movimento da Escola Moderna
MTP – Metodologia de trabalho de projeto
NEE – Necessidade Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
PTT – Plano de Trabalho de Turma
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UC – Unidade Curricular
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Nations Children's Fund
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próxima

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende evidenciar o percurso formativo da mestranda, através da descrição fundamentada e reflexão crítica das ações educativas desenvolvidas nos contextos de estágio em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, este 2.º ciclo de estudos habilita para a docência profissional de perfil duplo em EPE e em 1.º CEB [Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio], que, dado o seu carácter generalista, promove uma visão mais abrangente do desenvolvimento holístico da criança e uma maior sensibilidade para o processo de transição entre os dois níveis educativos (Serra, 2004).

Encarada como um espaço privilegiado de formação, a presente UC visa a promoção de capacidades de observação, planificação, reflexão e avaliação da ação educativa, com base na mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos, durante o período de estágio. Para além disso, é objetivo desta formação problematizar as experiências e constrangimentos da prática educativa, de forma fundamentada e reflexiva, com vista à construção de uma identidade profissional facilitadora da tomada de decisões em contextos singulares e complexos. Nesta panorâmica, importa perspetivar o contexto de estágio como um espaço oportuno à realização de projetos de intervenção pedagógica, com vista a uma transformação educativa e social que, por sua vez, implica o desenvolvimento de uma atitude inclusiva e equitativa da educação por parte do docente (Ribeiro, 2017).

Em concordância, a PES foi desenvolvida em díade de formação, por se acreditar que o trabalho colaborativo entre docentes se estrutura, fundamentalmente, como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que visa resultados profícuos, com base no enriquecimento proporcionado pela interação dinâmica de vários saberes e experiências (Roldão, 2007a). Deste modo, o estágio decorreu ao longo de 220 horas em cada contexto, numa escola básica de 1.º CEB e Jardim de Infância (JI) pública,

situada na área metropolitana do Porto. No contexto de EPE, a prática foi desenvolvida com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e, no contexto de 1.º CEB, com uma turma do 2.º ano de escolaridade, com idades entre os 7 e os 8 anos.

No que respeita à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três capítulos fundamentais, que sustentam todo o processo de desenvolvimento da mestranda, e ainda uma reflexão em torno das aprendizagens vivenciadas no âmbito da PES. O primeiro capítulo pretende fazer uma apresentação dos referenciais teóricos e legais que fundamentam a ação docente. Para uma melhor organização e compreensão do documento, serão referidos, em primeiro lugar, os paradigmas comuns a ambos os níveis de Educação e, em seguida, os fundamentos científico-pedagógicos específicos de cada um.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização do contexto de estágio onde decorreu a prática educativa, decorrente da observação dos quatro pilares do ambiente educativo: a organização do grupo, do espaço e materiais, do tempo e as interações estabelecidas entre os vários agentes do processo educativo. Ainda neste ponto, será integrada uma análise à metodologia adotada para o desenvolvimento da prática educativa - a investigação-ação (IA) - utilizada como estratégia de formação em contexto de prática docente (Cortesão & Stoer, 1995).

O terceiro capítulo contempla a descrição e reflexão crítica das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos nas valências da EPE e do 1.º CEB. Neste sentido, será aqui retomado o quadro teórico e legal, bem como a caracterização do contexto de estágio, explanados nos capítulos anteriores, que servirão de base para a sustentação das práticas desenvolvidas. De salientar que apesar de os diferentes capítulos possuírem características específicas, intrínsecas a cada um, estes relacionam-se e complementam-se pela sua sequencialidade e articulação.

Por fim, emerge a reflexão final como um espaço dedicado à retrospeção reflexiva do processo de formação e do seu contributo para a construção da profissionalidade docente, dando-se especial enfoque às aprendizagens desenvolvidas e às dificuldades/obstáculos surgidos ao longo deste percurso.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Atendendo a que a pedagogia se organiza em torno dos saberes contruídos na ação, em articulação com as conceções teóricas, crenças e valores (Severo, 2016), o presente capítulo visa a apresentação dos referenciais teóricos e legais que orientaram e fundamentaram a prática educativa, contribuindo para a construção e desenvolvimento da identidade profissional da mestranda.

Na verdade, é através de uma pedagogia centrada na práxis de participação, que o docente reflexivo procura “fecundar, antes durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores”, através de uma triangulação interativa entre esses pólos e os contextos envolventes, com vista a uma pedagogia transformativa “que credita a criança com direitos, compreende a sua competência [e] escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14).

Nesta perspetiva, em primeira instância serão explanados alguns dos paradigmas da educação, comuns à EPE e ao 1.º CEB, seguidos dos fundamentos científico-pedagógicos específicos de cada um dos níveis educativos, com vista a uma melhor compreensão e sustentação das intervenções pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio.

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ao longo dos séculos, o conceito de infância tem sofrido diversas modificações, razão pela qual a criança foi já considerada, em tempos, um adulto em miniatura, não havendo uma compreensão das suas características e necessidades desenvolvimentais. Verifica-se, assim, que, na história da infância, as crianças eram obrigadas a viver num mundo que não era o seu, ou seja, tinham de se integrar num mundo que estava dependente das condições impostas pelos adultos, um mundo que não era adaptado às necessidades

específicas da infância (Zabalza, 1996). Neste sentido, ao falar em infância é necessário ter em conta o contexto no qual este conceito surge e se desenvolve, assim como as relações sociais nos seus aspetos económico, histórico, cultural e político, que colaboram para a constituição de diferentes significados e conceções (Sacristán, 2003). Com a evolução e o desenvolvimento cultural e social, o conceito de criança e a forma como se encarava a infância foram evoluindo, sendo que esta evolução esteve sempre muito relacionada com a sensibilidade com que os adultos percecionavam as crianças (Zabalza, 1996).

A recorrente preocupação com a infância, levou à criação de um mapa de direitos cada vez mais precisa, motivo pelo qual a Convenção Internacional dos Direitos da Criança inclui vários artigos em que se descrevem os diferentes direitos desta, que a sociedade deve cumprir e respeitar (Rosemberg & Mariano, 2013). De entre estes, salienta-se o direito à educação, em condições que fomentem o desenvolvimento pessoal da criança, tendo por base o princípio da igualdade de oportunidades (Portugal, 2009). Como tal, e, de acordo com os desafios suscitados pelo futuro, a educação constitui um direito de qualquer indivíduo, assumindo-se como “um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir” (Delors, 2010, p. 5). Na verdade, o conhecimento e a capacidade de exercício dos direitos de cada um, bem como a consciência do dever de respeito mútuo, estão dependentes da realização do direito à educação (Monteiro, 2003). Além disso, este direito sublinha a importância de se promover o desenvolvimento da personalidade da criança, bem como a sua preparação para a vida adulta numa sociedade livre, tornando-se, desta forma, num cidadão autónomo, independente e educado [United Nations Children's Fund (UNICEF), 1990].

Em concordância, o sistema educativo português concretiza o direito à Educação, através de um conjunto de meios que primam por uma permanente ação formativa que garanta uma “justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, n.º 2). Este sistema encontra-se organizado em EPE, Educação Escolar e Educação Extraescolar (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), sendo a primeira destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e assume-se como complementar da ação educativa da família. A Educação Escolar engloba os ensinos básico, secundário e superior, contudo apenas os dois primeiros são de carácter obrigatório,

universal e gratuito (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Por sua vez, a Educação Extraescolar inclui atividades de natureza formal e não formal que promovem o desenvolvimento de várias competências culturais e científicas (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Face à crescente importância atribuída à educação, Delors et al. (1996) defendem quatro pilares que alicerçam a construção de aprendizagens fundamentais a desenvolver no indivíduo, sendo elas “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Uma vez que estes saberes constituem “as bases das competências do futuro” (Delors et al., 1996, p. 89), importa que a educação auxilie a criança a compreender o mundo que a rodeia, sendo capaz de agir sobre ele, participando e cooperando ativamente com os outros em atividades diversas, num caminho de autodescobrimento da sua personalidade. Por outras palavras, a educação assume-se como uma experiência globalizante (Morin, 2002) que implica, por parte da criança, uma procura e construção do conhecimento, baseada em processos de investigação, experimentação e reflexão (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, ao longo da PES, procurou-se mobilizar estas aprendizagens, de forma integrada e integradora, potenciando, não só o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também o desenvolvimento global da personalidade e o progresso social das crianças (Delors, 2010).

Tendo em conta que a escola “faz parte de uma sociedade em permanente (...) mudança” (Roldão, 1999a, p. 10) importa que esta seja encarada numa perspetiva aprendente e reflexiva, que, por meio de uma constante introspeção, se confronta com a missão de educar e formar indivíduos com pensamento crítico, resilientes às adversidades e capazes de reagir à mudança, ou seja, indivíduos com as competências necessárias para a integração na vida em sociedade. Como tal, a escola reflexiva, caracterizada como “uma organização aprendente que qualifica não somente os que nela estudam, mas os que nela ensinam” (Alarcão, 2001a, p. 15), atribui aos docentes a responsabilidade de melhoria das aprendizagens escolares, razão pela qual estes devem ser capazes de analisar e refletir os seus saberes teóricos em paralelo com os seus conhecimentos práticos e partilhá-los com a equipa de trabalho (Alarcão, 2001a).

Nesta linha de pensamento, Alarcão (2000) reafirma ainda a necessidade de a escola ser reflexiva e emancipatória, pois a formação coletiva possibilita aos

participantes, através de atividades de formação, a ampliação e democratização dos saberes, permitindo-lhes alargar a sua compreensão do mundo e não se restringir apenas à perspectiva das suas próprias práticas. Neste sentido, os docentes de uma escola aprendente são também aprendizes ativos, em constante construção/atualização de conhecimentos, devendo ter como prioridade o sucesso da aprendizagem das crianças, que requer um processo de ensino e de aprendizagem exigente e coerente.

Face ao exposto, encontra-se implícita a visão construtivista da aprendizagem, teorizada por Piaget, na qual as crianças não são “tábuas rasas”, pelo contrário, constroem, de forma ativa os seus conhecimentos (Solé & Coll, 2001). Na verdade, o conhecimento não é algo estático, encontra-se em constante evolução, alterando-se à medida que as crianças se confrontam com novas experiências, potenciando o desenvolvimento de estruturas de pensamento, que lhes permitem construir ou modificar os conhecimentos anteriores (Arends, 2008). Este modelo construtivista, defende a formação de uma estrutura de conceitos na mente do indivíduo, organizada de forma hierárquica, ou seja, através dos processos de acomodação e assimilação, sugeridos por Piaget, a criança constrói uma rede de conhecimentos contínuos e interligados (Palacios, 2004), devido à integração, modificação e estabelecimento de relações. Assim, o docente surge como um guia e orientador dos conhecimentos, assumindo um papel ativo na mediação de aprendizagens diversificadas, que deverão partir dos conhecimentos prévios das crianças (Fosnot, 2007), pois é a partir desses conhecimentos que estas serão capazes de criar relações com as novas informações, atribuindo um verdadeiro significado à aprendizagem (Solé & Coll, 2001).

Atendendo a estes pressupostos e tendo por base os estudos desenvolvidos por Vygotsky, surge a perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, através da qual a criança experiencia e estabelece relações com o mundo que a rodeia (Melo & Veiga, 2013), num “processo dinâmico e dialético, em que teoria e prática são permeadas pelo contexto social, cultural, económico e político” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 53). Compreendendo a aprendizagem como uma atividade partilhada e produzida em colaboração, na interação da criança com os seus pares (Oers, 2009), importa ressaltar a importância de estimular a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, de modo a conhecer o estado dinâmico do seu desenvolvimento, compreendendo quais as aprendizagens já

adquiridas e aquelas que ainda se encontram em processo de maturação (Vygotsky, 2000). Desta forma e, tal como será evidenciado no terceiro capítulo, ao longo da PES procurou-se promover momentos de interação entre grupos de crianças com idades distintas e/ou com níveis de desenvolvimento diferenciados, no sentido de enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das mesmas, através da criação de “uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha” (Folque, 2014, p. 53).

Indo ao encontro da perspectiva apresentada por Piaget de que a aprendizagem deve ser progressiva, baseando-se nos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança para a construção de novos conhecimentos (Fosnot, 2007), impõe-se refletir sobre a importância da articulação e sequencialidade entre níveis educativos, neste caso concreto na transição entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, o conhecimento das especificidades dos dois níveis educativos assume-se como uma das vantagens da formação de profissionais de perfil duplo, uma vez que permite aos docentes uma visão global e holística do desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, uma promoção mais eficaz da continuidade educativa e da articulação curricular (Serra, 2004). Esta articulação, “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 2). No entanto, apoiar a transição e assegurar a continuidade não pressupõe a antecipação das metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte, isto é, não se trata de promover tendências escolarizadas na EPE, pelo contrário, trata-se de proporcionar, em cada fase, “as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97), criando-se as condições favoráveis para que esta tenha sucesso na etapa seguinte (Formosinho, 2016).

A articulação de saberes surge, assim, como uma estratégia de promoção do desenvolvimento integral da criança, que pode ser facilitada pela “colaboração entre os profissionais envolvidos” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Monge, 2016) no processo de transição das crianças, através da planificação de atividades conjuntas que perspetivem a aproximação entre as crianças da EPE e as do 1.ºCEB (Serra, 2004). Segundo Sim-Sim (2010), os processos de

transição implicam uma passagem para um contexto desconhecido que acarreta sensações de insegurança, de medo e expectativas que podem influenciar, a longo prazo, o desenvolvimento da criança, sendo, portanto, crucial promover uma premissa de colaboração entre os níveis de educação. Em concordância, o facto de os agrupamentos de escolas integrarem, desde 2012, diferentes níveis de educação no mesmo espaço (DL n.º 137/2012, de 2 julho), assume-se como um ponto favorável à transição educativa, na medida em que a maior proximidade entre educadores de infância, professores de 1.º CEB e crianças favorece uma maior comunicação e colaboração entre todos (Formosinho, 2016).

Deste modo, o trabalho colaborativo entre docentes, considerado “como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, [privilegia] a partilha de saberes e de experiências” (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), reforçando a perspectiva de que com o outro “é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48). Colaborar, assume-se, deste modo, como uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação que, por sua vez, implica disponibilidade para acolher as ideias, experiências e trabalho dos outros, de forma a construir-se novo conhecimento (Roldão, 2006). Mais se acrescenta que a colaboração entre pares constitui, na formação inicial de profissionais de educação, um elemento importante em todo o processo (Nóvoa, 2015), sendo indispensável “a valorização da capacidade de escuta de si mesmo e dos outros e a partilha decorrente do formato dialógico da estratégia de formação, enquanto ponto de partida para a mudança” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 49). No decorrer da prática educativa o cruzamento de saberes e experiências, bem como a conjugação de crenças e vontades entre os vários atores do processo educativo, estimularam a reflexão e o posicionamento crítico da mestrandia, contribuindo para o enriquecimento do seu processo de formação (Alarcão & Canha, 2013).

Nesta linha de pensamento, é através da criação de dinâmicas entre os intervenientes do processo educativo, que o docente edifica a sua identidade profissional, tida como “uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida” (Cunha, 2008, p. 27), sendo construída por “redefinições em função dos contextos e das transformações operadas na sociedade” (Marta, 2015, p. 179), numa constante articulação entre as decisões individuais e as decisões coletivas. A construção da identidade docente reveste-se, assim, de diferentes

competências que o profissional demonstra na sua prática, nos valores, objetivos e fatores contextuais subjacentes a essa mesma prática, bem como na sua representação da valorização do papel do docente na sociedade (Cunha, 2008).

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Legalmente designada como EPE ou Educação de Infância (EI), este constitui um nível de educação facultativo dentro do sistema educativo, ou seja, não está incluído na escolaridade obrigatória (Afonso, 2009). Em Portugal, ao contrário do que se verificou em outros países da Europa, a EI conheceu um significativo desenvolvimento apenas a partir do final dos anos 70 do século XX (Cardona, 1997). Apesar de a primeira instituição de EI ter sido criada em 1834, ainda durante o período da monarquia, só em 1977 foi instituída a rede pública de jardins de infância, sob a tutela do Ministério da Educação, de acordo com a Lei n.º 5/77.

Por sua vez, os estatutos dos respetivos estabelecimentos são, de acordo com o DL n.º 542/79, referentes ao ano de 1979 e marcam o início de duas redes institucionais: uma dependente do Ministério da Educação, destinada a crianças entre os 3 e os 6 anos, centrada, essencialmente, na sua função educativa; outra dependente da Segurança Social, para crianças entre os 0 e os 6 anos, tendo como principal enfoque a sua função social (Cardona, 2008). Para além disso, estes estatutos surgem como forma de estabelecer, não só as normas e regras de funcionamento das instituições, mas também as suas finalidades e objetivos, nomeadamente no que diz respeito à articulação entre jardim de infância, família e comunidade. Com efeito, oferecem aos educadores de infância uma maior autonomia, uma vez que as instituições passam a realizar planificações anuais que contemplem os objetivos específicos do desenvolvimento afetivo e social, psicomotor e perceptivo-cognitivo da criança (Vasconcelos & Assis, 2008).

Nesta linha de pensamento os objetivos da EPE, pretendem salientar a promoção da segurança e estabilidade afetiva das crianças, o favorecimento de

capacidades de expressão, comunicação e criação, bem como a participação das famílias no processo educativo através de um clima relacional positivo (DL n.º 542/79, de 31 de dezembro de 1979). A par destes, foram definidos os objetivos para a EPE, pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada em 1997, que acrescentam a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, assim como a sua inserção na sociedade enquanto sujeito consciente do papel ativo que nela pode exercer; a igualdade de oportunidades quer no acesso quer no sucesso da aprendizagem; o respeito pelas características individuais de cada criança; a diversificação de aprendizagens que integrem o desenvolvimento da expressão e comunicação, do pensamento crítico, da compreensão do mundo e da sensibilidade estética; assim como a despistagem de possíveis inaptações da criança, para que esta possa ser encaminhada e orientada da melhor forma (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Ainda no ano de 1997, verificou-se, em Portugal, um desenvolvimento significativo desta etapa educativa, não só devido ao aumento do número de crianças a frequentar os contextos, como também à definição e aprovação governamental das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

A EPE apresenta-se, assim, como a primeira etapa da educação básica e um pilar fundamental no desenvolvimento de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Em 2015 foi consagrada a universalidade da EPE para todas as crianças com quatro anos de idade (DL n.º 65/2015, de 3 de julho de 2015), evidenciando-se uma articulação cada vez mais sólida com o sistema nacional de educação e uma crescente valorização desta etapa educativa (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Tal como proclamado na Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, neste nível de educação, não existe um programa prescritivo, pelo que é o educador de infância que assume o papel de gestor do currículo, devendo, por isso, ter em conta, não só a organização do ambiente educativo em que o grupo se insere e a continuidade e intencionalidade educativas, como também as OCEPE que se assumem como um quadro de referência da sua ação pedagógica. Assim, o educador é o responsável por conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º).

Por sua vez, o documento orientador das OCEPE, destina-se a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5) que, apesar de ser da responsabilidade do educador de infância, se concretiza em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. Importa ainda que o educador não se limite ao cumprimento destas orientações de forma rígida, mas as adapte às características do grupo de crianças e ao contexto em que se insere. Este documento foi, em 2016, alvo de revisão e avaliação e, apesar da sua funcionalidade se manter, é possível notar visíveis modificações entre a versão de 1997 e a versão de 2016 (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, destaca-se a organização deste documento em três capítulos fundamentais: o enquadramento geral que apresenta os fundamentos da pedagogia da EI, a intencionalidade educativa na construção e gestão do currículo, assim como a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo que sofreram algumas modificações, nomeadamente no que respeita ao acrescento do domínio da Educação Física e da Educação Artística, que até então faziam parte do Domínio da Expressão Motora, Dramática, Plástica e Musical. A terminologia utilizada para designar a Expressão Plástica foi também alterada, dando origem, no documento atual, ao Subdomínio das Artes Visuais. E por último, o capítulo destinado à reflexão em torno da continuidade educativa e das transições (horizontais – do seio familiar ou do contexto de creche para a EPE; e verticais – da EPE para o 1º CEB). Mais se acrescenta que as atuais orientações curriculares sublinham a importância da reflexão docente, que, através das sugestões de reflexão existentes no final de cada tema, pretendem desenvolver o posicionamento crítico do educador de infância face à sua prática (Lopes da Silva et al., 2016).

Para além das referidas orientações curriculares, as opções metodológicas adotadas ao longo da PES tiveram por base os pressupostos de alguns modelos curriculares para a EI, nomeadamente *High-Scope*, *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Pedagogia em Participação. Como forma de compreender os fundamentos da Pedagogia em Participação, importa referir que o desenvolvimento de pedagogias participativas levou a uma rutura com a pedagogia tradicional, na qual a criança era vista como uma tábua rasa de conhecimentos, sendo “a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013 p.

27). A imagem do educador era a de um transmissor de conteúdos que fazia uso, geralmente, de materiais estruturados como fichas e manuais, numa perspectiva de aceleração das aprendizagens e de compensação dos défices que revelassem ser um obstáculo à escolarização (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Assim, o século XX é marcado pela revolução pedagógica, introduzida pela Escola Nova. Esta, propõe pedagogias participativas, nas quais a criança é encarada como um ser com competência e atividade, ou seja, a protagonista na construção do seu conhecimento, de acordo com a posição ativa que lhe é conferida. Esta alteração da perspectiva da criança como um adulto em miniatura para alguém com especificidade própria, surge através do contributo dos impulsionadores do atual Movimento da Escola Nova (Ribeiro, 2016). Com efeito, a Pedagogia em Participação assume-se como uma abordagem cujas crenças, princípios e valores se regem pela cidadania democrática, devendo o ambiente educativo ser organizado para que a democracia seja, “simultaneamente, um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 101).

Os objetivos definidos por esta pedagogia pretendem apoiar o envolvimento da criança na experimentação contínua e interativa com o mundo que a rodeia e, através desta, construir a sua própria aprendizagem. Para isso, defende a criação de espaços e tempos pedagógicos onde as relações estabelecidas possibilitem o desenvolvimento de atividades e projetos que valorizem a experiência, os conhecimentos prévios e culturais das crianças, em conjugação com aqueles veiculados pelos adultos, o que, conseqüentemente, permitirá, ao grupo de crianças, vivenciar e construir novos saberes contextualizados e significativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Concomitantemente, o modelo *High-Scope* apresenta uma perspectiva de aprendizagem pela ação, na qual é dada oportunidade à criança de vivenciar experiências diretas e imediatas, assim como de construir novos conhecimentos e formas de entender o mundo, através de uma interação com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos. Todas estas experiências requerem que a criança tenha liberdade e autonomia para agir e interagir pois, só assim será capaz de desenvolver a sua personalidade de forma espontânea e se preparar para a vida futura (Hohmann & Weikart, 2011). O modelo Reggio Emilia vai ao encontro

desta perspectiva, referindo que é através da “pedagogia das relações” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 114), que a criança constrói o seu conhecimento, por meio de uma aprendizagem cooperativa entre “crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Lino, 2013, p. 111), no sentido de proporcionar à criança uma educação de qualidade. As relações e interações estabelecidas entre adultos e crianças são, deste modo, pautadas por uma cultura educativa baseada no respeito mútuo, na reciprocidade e no diálogo (Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

O educador de infância assume-se como um observador que participa e auxilia o desenvolvimento da criança, promovendo, assim, a sua aprendizagem ativa (Serra, 2004). Na verdade, de acordo com o modelo pedagógico do MEM, as interações dos educadores com as crianças podem ser consideradas como determinantes para que a aprendizagem seja sustentada, na medida em que “tanto o adulto como a criança estão profundamente envolvidos, num processo de co-construção” (Folque, 2014, p. 90) do conhecimento, no qual o educador utiliza estratégias de demonstração e questionamento sempre que se envolve com as crianças em atividades significativas (Folque, 2014).

Para Vasconcelos (2007, p. 112) é no JI que a criança “vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa” (...), aprendendo a “ser autónoma nestas tarefas e recorrer ao adulto como mediador, quando necessário”. Como tal, as interações com os pares desempenham um papel fundamental na aprendizagem das crianças, uma vez que quando estas se encontram envolvidas em atividades conjuntas, aprendem, através da cooperação e da partilha, a atribuir sentido ao mundo que as rodeia (Fontes & Freixo, 2004). Contudo, para que as interações com os pares adquiram valor educativo, não basta proporcionar às crianças atividades conjuntas, é necessário que se fomente a partilha dos diferentes pontos de vista, bem como as aprendizagens efetuadas em torno das atividades e projetos que desenvolvem (Folque, 2014). A organização do grupo nas atividades/projetos (pares, pequeno e grande grupo), ao ser diversificada e possibilitar a interação, favorece a expressão das crianças sob a forma de partilha e confronto das suas experiências, opiniões e ideias que podem despertar o interesse e desencadear o desenvolvimento de projetos (Niza, 2013).

Os modelos pedagógicos referidos reconhecem ainda o contexto de aprendizagem no qual a criança se desenvolve como uma componente de extrema importância, pois é a partir deste que o educador cria um ambiente educacional confortável, seguro e favorável à promoção de aprendizagens significativas para o grupo de crianças (Hohmann & Weikart, 1997; Folque, 2014; Lino, 2013). O espaço educativo deve constituir, deste modo, um meio de exposição das criações das crianças, pois, de acordo com Malaguzzi (1994), citado por Lino (2013, p. 123), as “paredes falam [e] documentam”, o que, por sua vez, potencia a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os educadores, as famílias e a comunidade.

Tendo em conta que as crianças necessitam de se manter ativas e atentas ao mundo que as rodeia, torna-se imprescindível que sejam criadas oportunidades para que estas possam brincar, não só no interior do espaço sala, mas também no espaço exterior (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Na verdade, o espaço exterior constitui-se como um local de enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas, propício ao desenvolvimento de novas aprendizagens, através da realização de experiências/atividades iniciadas, quer pelo educador, quer pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta perspetiva, Lino (2013, p. 121) acrescenta que o espaço exterior deve ser “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam” em sala de atividades. Contudo, de acordo com alguns estudos, os educadores de infância tendem a desvalorizar este espaço, encarando-o como um local de recreio que, limitado a um reduzido período de tempo, serve, essencialmente, para as crianças “libertarem energias”, pelo que as principais preocupações do adulto se relacionam com questões de segurança, o que restringe o seu papel à vigilância ou supervisão do brincar das crianças (Bento & Portugal, 2016). Porém, as oportunidades que o exterior proporciona em termos de desenvolvimento e aprendizagem são de extrema importância para o crescimento das crianças (Prott, 2010), razão pela qual o educador deve possibilitar a descoberta de novos territórios, onde esta possa explorar os materiais, levar a cabo as suas iniciativas, tomar decisões sobre o que fazer, com quem e de que forma, bem como aprender a lidar com os riscos e os perigos inerentes ao espaço e aos materiais (Vale, 2013).

Brincar no espaço exterior assume-se como um meio privilegiado para as crianças “aprenderem a lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis a um cidadão autónomo e autodeterminado” (Bento & Portugal, 2016, p. 87). Deste modo, reconhecendo o ato de brincar como parte essencial do desenvolvimento e da aprendizagem social e intelectual da criança (Moyles, 2002), Piaget (1932) defende que a brincadeira é uma atividade espontânea, livre e prazerosa para a criança, que enquanto interage com os objetos e lhes atribui funções/significados, se desenvolve cognitivamente, através da construção de novos conhecimentos. Segundo o pedagogo, nesta faixa etária, as crianças envolvem-se em diferentes tipos de jogos, destacando-se os jogos de exercício que ocorrem geralmente em idades mais precoces e permitem à criança explorar e manipular os objetos, através da utilização dos sentidos e da ação motora e, mais tarde, os jogos simbólicos, nos quais as crianças experienciam brincadeiras de faz de conta, histórias, entre outros, atribuindo, assim, um significado diferente aos objetos. Para o mesmo autor, no final da idade Pré-Escolar, as crianças começam a demonstrar um maior interesse pelos jogos com regras que se evidenciam, não só pela sua maior complexidade, como também pelo seu potencial no desenvolvimento de estratégias, da tomada de decisões, da capacidade de respeitar regras e ainda para uma melhor socialização entre pares (Vieira & Lino, 2007).

Para Vygotsky (1987), brincar é a atividade principal da criança, através da qual ela pensa e age de forma mais complexa do que noutras atividades. Segundo o autor, é no ato de brincar que a criança cria Zonas de desenvolvimento proximal, conceito definido pela “distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (...) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Gaspar, 2010, p. 8). Com base nesta teoria, Pimentel (2007), justifica que o brincar gera ZDP, uma vez que incentiva a criança a ser capaz de controlar o seu comportamento, experienciar capacidades não consolidadas e operar mentalmente, impulsionando o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais.

Tal como é preconizado na abordagem do MEM, o conhecimento é construído com base na consciência sobre o próprio percurso, apoiado na comunicação e na negociação, que se assumem como aspetos fundamentais que

permitem que “as crianças expressem as suas opiniões e desenvolvam um papel pró-ativo na aprendizagem” (Folque, 2014, p. 54). Neste sentido, e, como forma de proporcionar às crianças estes momentos de partilha de ideias e de tomada de decisões, surge a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que, tal como os modelos pedagógicos anteriormente mencionados, defende a coconstrução do conhecimento através da investigação (Katz & Chard, 1997). Deste modo, o trabalho de projeto contribui para a construção de aprendizagens com sentido e significado, pois envolve as crianças na resolução de problemas, através de uma pesquisa em torno de respostas desconhecidas. Este processo implica, não só a recolha e tratamento de informação, como também a colaboração no trabalho de grupo, a tomada de decisões negociadas e o espírito de iniciativa e criatividade das crianças (Vasconcelos, 2011). De sublinhar que a interação e a colaboração estimulam a exploração da MTP como um meio para a autonomia e a participação de cidadãos “atentos, capazes de pensar e agir” (Kilpatrick, 2007, p. 28) perante as condições sociais mais iminentes.

Em conformidade, importa compreender a estrutura segundo a qual se desenvolve a MTP que é composta por quatro fases distintas. A primeira fase consiste na definição do problema ou questão de investigação, através da partilha, em grupo, dos conhecimentos que as crianças já possuem acerca do assunto (“o que sabemos”), e do que gostariam de saber/conhecer (“o que queremos descobrir”). Após um diagnóstico acerca das necessidades e potencialidades do grupo de crianças, tem lugar o momento de planificação e de desenvolvimento do trabalho – segunda fase. Nesta fase, é feita uma previsão dos possíveis rumos que o projeto pode tomar, definindo-se o que se vai fazer, como se vai fazer e que meios serão utilizados para obter as informações/conhecimentos pretendidos, ou seja, são definidas as estratégias de pesquisa (“onde vamos pesquisar”), os recursos necessários, a forma como o projeto se irá desenvolver e qual a sua duração (Vasconcelos et al., 2012).

Na terceira fase, inicia-se a execução do projeto, através do processo de pesquisa, seleção e registo de informação. Este é o momento propício à exploração, experimentação e confronto das ideias iniciais com o que já aprenderam até ao momento. Poderão, deste modo, ser elaborados gráficos, quadros ou sínteses que permitam às crianças e ao educador fazer um ponto de situação, compreendendo se a ação está a ser adequada aos objetivos inicialmente propostos. Na quarta e última fase, intitulada divulgação e

avaliação, é realizado um balanço do projeto, através da avaliação dos processos e das aprendizagens, ou seja, uma socialização do saber que poderá consistir numa apresentação/divulgação do trabalho desenvolvido à comunidade educativa. Este é ainda o momento de formular novas hipóteses de trabalho, podendo surgir ideias que originem um novo projeto (Vasconcelos et al., 2012).

Assim, esta metodologia destaca-se pelo seu carácter flexível e inovador que reconhece a criança como um ser ativo, com espaço para expressar a sua individualidade e construir novas aprendizagens, através do questionamento e da reflexão constantes (Gambôa, 2011). Mais se acrescenta que, pelo facto de o trabalho de projeto fortalecer na criança a sua capacidade de respeitar o outro, entendendo-o como um par essencial e significativo no processo de aprendizagem e de descoberta (Kilpatrick, 2007), torna-se evidente a sua ligação com a pedagogia de participação, uma vez que ambos partilham um cariz democrático e reconhecem a negociação e a resolução de problemas/conflitos como motores do desenvolvimento da criança (Leite, Malpique, & Santos, 1991).

Independentemente dos modelos curriculares e da MTP adotados na EPE é essencial que se avaliem os processos educativos, daí a avaliação fazer parte da gestão do currículo. Assim, esta surge aliada à gestão do currículo, assumindo-se, na sua dimensão formativa, como um elemento integrante e regulador da prática educativa (Mendes & Cardona, 2012). Este processo contínuo, interpretativo e contextualizado caracteriza-se como “sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança, individualmente, e do grupo, incidindo, preferencialmente, sobre os processos, entendidos numa “perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 1). Assim, a avaliação, neste nível educativo, assenta na recolha sistemática de informações, através de um processo de observação contínuo dos progressos da criança, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, o educador de infância deverá planear e avaliar a sua ação junto das famílias,

prevendo estratégias que incentivem a sua participação, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças, ao mesmo tempo que envolve as famílias no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, tendo em conta que a participação das famílias em parceria com o JI “constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente” (Diogo, 1998, 17), importa que a aprendizagem se realize de forma bilateral, isto é, que os docentes e as famílias integrem uma equipa de trabalho, onde participem e colaborem com vista a uma educação de qualidade para as crianças (Oliveira-Formosinho, 2007). Além disso, enquanto responsáveis pela educação dos seus filhos, os pais/famílias têm o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, “não só sendo informados do que se passa no jardim-de-infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Em suma, importa que o educador de infância desenvolva uma práxis pedagógica sustentada pelo saber teórico em conjugação com o saber experiencial que, por sua vez, é influenciado pelas características dos diferentes contextos em que se integra e pelas interações nele estabelecidas (Formosinho, 2013).

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

O 1.º CEB apresenta-se como uma etapa integrante e fundamental da formação universal, obrigatória e gratuita do sistema educativo português, prolongando-se durante quatro dos nove anos do ensino básico, razão pela qual acolhe crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. Sendo esta a segunda etapa de educação, posterior à EPE, tem como função aprofundar e alargar as aprendizagens iniciadas no ciclo anterior e criar condições para o desenvolvimento holístico da criança (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico apresenta objetivos específicos dos quais se destaca a necessidade de assegurar que todas as crianças tenham uma formação geral comum que lhes proporcione momentos de descoberta que, tendo como ponto de partida os seus interesses, fomente a construção, aquisição e domínio dos seus próprios conhecimentos, ferramentas, capacidades, atitudes e valores (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Assim, na tentativa de transformar os contextos educativos, o docente deve adotar um papel ativo, personalizado e criativo na construção de significados, de forma a “conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura” (Roldão, 2005, p. 14). Por esta razão, importa promover, nas crianças, o gosto pela aprendizagem e por uma constante atualização do conhecimento, sendo para isso necessário criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos, preparando-os para a vida em sociedade. Neste processo de formação, é ainda papel do professor do ensino básico, promover e sensibilizar as crianças para a educação artística e para o seu desenvolvimento físico e motor; proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, formando indivíduos civicamente responsáveis e interventivos; estimular o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho cooperativo, de reflexão e de aprendizagem contínua; e, finalmente, promover o envolvimento e colaboração das famílias nos projetos curriculares (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Para além dos objetivos acima mencionados, o 1.º CEB, tal como os restantes níveis educativos, acarreta algumas particularidades, caracterizando-se por um ensino globalizante, da responsabilidade de um único professor, que tem como objetivos específicos o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

De acordo com a matriz curricular, as componentes do currículo do 1.º CEB organizam-se em áreas curriculares de frequência obrigatória - Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motora – e não obrigatória. O Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar são também de frequência obrigatória, contrariamente às Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa, que assumem um carácter facultativo (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Neste seguimento, a matriz curricular remete ainda para a carga horária semanal mínima por área e para a carga

horária semanal total por cada ano de escolaridade, sendo importante referir que as componentes de Português e Matemática coincidem nos quatros anos de escolaridade, com um total de sete horas de carga horária semanal mínima cada uma. Por sua vez, também a carga horária semanal de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras coincidem nos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB, com o mínimo de três horas semanais.

Para além destas componentes, o Apoio ao Estudo surge, no currículo, com um mínimo de uma hora e meia por semana e a Oferta Complementar com uma hora semanal. Como tal, a carga horária semanal para os 1.º e 2.º anos de escolaridade varia entre as 22,5 horas e as 25 horas semanais, enquanto que para os 3.º e 4.º anos, as horas alternam entre as 24,5 horas e as 27 horas, visto que a área curricular de Inglês se tornou obrigatória a partir do 3.º ano e contém uma carga horária mínima de duas horas por semana. As componentes do currículo de carácter facultativo apresentam a Educação Moral e Religiosa com uma carga horária de uma hora e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), oferecidas por uma entidade exterior à escola, com uma carga horária entre cinco e sete horas e meia semanais (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Assim, de acordo com a análise da matriz curricular, é possível verificar uma predominância, em termos horários, das áreas curriculares de Português e Matemática em relação às restantes, o que, na prática, pode levar o docente a uma sobrevalorização das intituladas áreas académicas, que consequentemente poderá conduzir a uma aprendizagem hierarquizada e segmentada, limitadora da formação holística das crianças (Alonso, 2002).

Neste sentido, e reconhecendo o currículo como um conjunto de aprendizagens fulcrais e necessárias para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade (Roldão, 2001), os programas e metas curriculares elaborados para o 1.º CEB assumem-se como documentos interdependentes, estipulados para as diferentes componentes que integram. Para além disso, estes encontram-se em consonância com a matriz curricular e servem como referência para “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 2.º), constituindo, desta forma, a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho das crianças. Em concordância, estes documentos pretendem proporcionar-lhes experiências que conduzam ao desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, variadas, integradoras dos diferentes

saberes e que possibilitem a socialização das crianças com os diferentes pares, resultando, assim, num maior sucesso educativo de cada uma (Roldão, 2005).

Desta forma, cabe ao docente compreender e analisar criticamente os programas e metas curriculares das diferentes áreas, de modo a que estes sejam uma ferramenta de auxílio à sua prática pedagógica. Não obstante, torna-se fundamental que o professor tenha uma relação estruturada com o conhecimento do conteúdo específico a lecionar e que compreenda que a “relação de proporção entre os conhecimentos do conteúdo, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos do contexto e conhecimento dos alunos é primordial para uma integração eficiente e produtora de impacto no ensino” (Santos, 2013, p. 82).

Nesta linha de pensamento, o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em maio de 2015, pelo Despacho n.º 7442-D/2015, enquadra e integra, de modo coerente, as Metas Curriculares para esta área, que determina os conteúdos específicos para cada ano de escolaridade. Este documento encontra-se organizado segundo quatro domínios: a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária e a Gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), razão pela qual a aula de Português representa, um momento de excelência para o trabalho com as palavras, em todos os domínios da língua. Atendendo a que a leitura é entendida como “o processo que se segue para obter informação da língua escrita” (Colomer & Camps, 2002, p. 33), importa salientar que a complementaridade existente entre ambas é expressa, no Programa de Português do 1º CEB, num único domínio, já que as capacidades que lhes estão inerentes são, em certa medida, comuns (Buescu et al., 2015).

No que respeita à área curricular de Matemática, o Programa, homologado em junho de 2013 pelo Despacho n.º 9888-A/2013, apresenta, na sua estrutura, uma clara preocupação com a sequencialidade curricular, no sentido de desenvolver, junto das crianças, uma aprendizagem progressiva. Tal como o Programa de Português, este documento integra as Metas Curriculares da referida área (homologadas a 3 de agosto de 2012) que se encontram organizadas nos três domínios matemáticos a desenvolver no 1º CEB: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Assim, no domínio dos Números e Operações surgem os conteúdos relacionados com o estudo do sistema decimal, os números naturais e as quatro operações aritméticas fundamentais, estendendo-se este estudo, a partir do 3.º ano, aos

números racionais não negativos. Salienta-se ainda a importância do desenvolvimento do cálculo mental, assim como o contacto com problemas desafiadores de complexidade crescente ao longo do ciclo. No domínio da Geometria e Medida são apresentados, maioritariamente, conteúdos referentes à Geometria no Espaço e às operações relacionadas com medições. Por último, no domínio da Organização e Tratamento de Dados são abordados, essencialmente, conceitos como a criação e interpretação de gráficos, a Teoria de Conjuntos e o cálculo das frequências absoluta (no 3.º ano) e relativa (no 4.º ano) (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012; Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

Mais se acrescenta que, embora no Programa e Metas Curriculares de Matemática, os conteúdos surjam divididos segundo os domínios explicitados, cabe ao professor fazer as articulações necessárias entre eles, visto que o objetivo da Matemática no ensino básico não se prende com a aquisição de conhecimentos isolados no domínio de regras e técnicas, mas sim com a utilização da matemática na resolução de problemas do quotidiano, bem como com o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação (Abrantes, 2001).

Relativamente ao Estudo do Meio, esta área curricular apresenta um Programa datado de 2004, que não sofre, contudo, alterações desde 1990, o que evidencia, uma vez mais a desvalorização desta área curricular face às componentes de Português e Matemática. A sua estrutura é composta, numa primeira parte pelos princípios orientadores e objetivos gerais da referida área e, numa segunda parte por blocos de conteúdos, que apesar de estarem organizados por uma ordem lógica, não têm, obrigatoriamente, que ser explorados por esta sequência, em sala de aula, ou seja, cabe ao professor fazer uma gestão flexível deste programa [Departamento de Educação Básica (DEB), 2004]. Sendo esta a área das inter-relações entre a natureza e a sociedade, pretende desenvolver, nas crianças, a capacidade de observar, experimentar, investigar e descobrir, através do contacto direto com o meio envolvente (Roldão, 1995).

Datado do mesmo ano que o Programa de Estudo do Meio, o Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, encontra-se dividido em expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica, sendo que cada expressão dispõe dos princípios orientadores gerais e da organização em blocos de conteúdo, por anos de escolaridade (DEB, 2004).

Apesar de, atualmente, se verificar uma fragmentação do universo teórico do conhecimento através da separação das áreas curriculares nos respectivos programas e metas curriculares, é importante que o professor do 1.º CEB, usufrua da possibilidade que tem de trabalhar em regime de monodocência, para promover a articulação das diferentes áreas, encontrando um espaço plural mas comum entre elas (Alonso, 2002), no sentido de ultrapassar “a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 26). Neste sentido, a interdisciplinaridade assume-se como uma prática que promove o cruzamento de diferentes saberes, proporcionando às crianças a construção de pontes e a articulação entre os conhecimentos, por forma a torná-los mais significativos (Pombo et al., 1994). Isto exige do docente uma postura crítica e reflexiva que lhe permita, não só fazer a articulação entre a teoria e a prática, mas também integrar os interesses e necessidades das crianças, por forma a construir aprendizagens promotoras de um saber global e integrador (Alonso, 2002).

Desta forma, e, tendo e conta a importância de desenvolver um trabalho sequencial e criterioso que vise o desenvolvimento integral das crianças, optou-se por realizar, ao longo da PES, a planificação de sequências didáticas, com o objetivo de desenvolver um conjunto de atividades articuladas entre si, em torno de uma temática geral, que tivesse por base os interesses e necessidades das crianças. Esta estratégia reforça a ideia de que a aprendizagem é favorecida “quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p. 89), permitindo uma conexão entre o novo conhecimento a adquirir e os conhecimentos que as crianças já possuem (Solé & Coll, 2001). Assim, é possível conceber a articulação e a sequencialidade curricular como um meio para as crianças expandirem e aprofundarem a compreensão de si próprias e do mundo que as rodeia (Leite, 2012).

Nesta linha de pensamento, importa que o professor do 1.º CEB selecione recursos coerentes e adaptados aos objetivos pedagógicos, que promovam nas crianças uma atitude reflexiva e investigativa. Como tal, e, de acordo com o DL n.º 47/2006, de 28 de agosto, o manual escolar apresenta-se como um recurso didático-pedagógico essencial, mas não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, que se destina ao apoio do “trabalho autónomo do aluno [e que] visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens

definidas no currículo” (artigo 3.º b). No entanto, este recurso deve apresentar-se como um mediador do conhecimento e não como o conhecimento em si mesmo (Tormenta, 1996), razão pela qual é necessário que o docente adote uma postura reflexiva face ao uso do manual, não permitindo que sua prática seja baseada em estratégias descontextualizadas (Roldão, 2009). Em concordância, torna-se fundamental diversificar as fontes de informação e as estratégias utilizadas em sala de aula (Machado, Gonçalves & Formosinho, 1999). Ao longo da PES, procurou-se introduzir o manual nas planificações realizadas, de uma forma flexível e articulada com outros recursos didáticos e estratégias que permitissem à criança ser construtora do seu próprio conhecimento (Fosnot, 2007).

Assim, e, perspetivando uma educação que prima pela diversificação de recursos pedagógicos que permitam atingir os objetivos educativos, tornou-se pertinente incluir as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas planificações elaboradas. Na verdade, atualmente vive-se num mundo cada vez mais globalizado em que as evoluções tecnológicas têm alterando, significativamente, o quotidiano das populações, razão pela qual a motivação das crianças para a aprendizagem se encontra, frequentemente, relacionada com as TIC (Rodrigues, 1995). Como tal, este recurso foi utilizado ao longo da PES, com o intuito de promover aprendizagens motivadoras, diferenciadas e situadas para cada criança (Flores & Ramos, 2016), uma vez que a utilização dos recursos tecnológicos e digitais vão ao encontro de uma conceção construtivista e interativa de educação, na medida em que a criança não se assume como uma mera recetora de informação e conhecimento, mas sim como criadora e utilizadora destes recursos (Moran, 2000). Isto permite que as crianças estabeleçam uma relação mais flexível com o conhecimento, aliando a comunicação virtual à comunicação presencial (Flores & Escola, 2007). Para além disso, o professor deve fazer uma gestão eficaz dos meios tecnológicos que utiliza na sua prática, de modo a promover o seu valor educativo, assim como o uso racional destes recursos (Ramos, 2007).

Tal como as TIC, o trabalho de projeto apresenta-se como uma das estratégias adotadas ao longo da PES para a promoção da participação ativa da criança, enquanto protagonista na construção do seu próprio conhecimento (Gambôa, 2011). Assim, perspetivando uma prática educativa socioconstrutivista (Melo & Veiga, 2013), considera-se que a MTP, explorada na

sua plenitude na EPE, assume igual relevância no 1.º CEB. Por este motivo e, apesar de alguns constrangimentos do contexto não terem permitido a exploração de todas as suas fases, esta metodologia constituiu-se como uma inspiração para a prática educativa no 1.º CEB, tal como será evidenciado no Capítulo III, pela análise do projeto de intervenção realizado.

Na verdade, para que a criança assuma um papel ativo no processo educativo, é fundamental que o professor crie “salas de aula personalizadas” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14), onde a aprendizagem não se processa de igual forma para todas, mas sim em função das características individuais de cada uma (Solé & Coll, 2001). Deste modo, compreende-se a necessidade de adotar estratégias de diferenciação pedagógica que permitam ao professor estar atento às necessidades de aprendizagem de cada criança, dando respostas diversificadas que potenciem o seu crescimento e sucesso individual” (Tomlinson & Allan, 2002).

Visto que a educação se destina a públicos muito heterogéneos em termos culturais e sociais, a mudança no sistema educativo implica, necessariamente, repensar o currículo, isto é, procurar alcançar um currículo sustentado nas necessidades reais da população escolar em oposição aos currículos gerais definidos a nível nacional para todos de forma igual (Zabalza, 2000). Concomitantemente, para que se torne possível desenvolver, efetivamente, diferenciação pedagógica na sala de aula, é determinante romper com o modelo de uniformização dos conteúdos e das práticas, segundo uma perspetiva de “currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007).

Trata-se, portanto, de oferecer a cada criança um currículo diferenciado e significativo que lhes permita adquirir competências essenciais para o sucesso social e pessoal após a saída da escola (Roldão, 1999b). Desta forma, importa criar uma estrutura de organização pedagógica, na sala de aula, que permita ao professor selecionar os métodos de ensino que melhor se adaptem às estratégias de aprendizagem das crianças (Tomlinson, 2008). Para tal, a planificação deve ser realizada de forma cuidada e intencional pois os recursos e as atividades dinamizadas com as crianças requerem uma reflexão prévia da parte do professor e deverão ser adaptados aos objetivos de aprendizagem que se pretende atingir com cada criança em específico (Tomlinson & Allan, 2002).

Na linha de pensamento, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) atribui ao docente

deste nível educativo, a função de desenvolver o currículo, através dos conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e da mobilização de competências que promovam a aprendizagem das crianças, num contexto de escola inclusiva. De modo a assegurar estas aprendizagens, importa que o professor faça uma gestão flexível da matriz curricular, conjugando as necessidades evidenciadas em cada contexto com os pressupostos definidos nos documentos orientadores (Roldão, 2001). Compete, assim, ao professor definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que as crianças devem adquirir, assim como a forma mais eficaz de ensinar, “gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva”, sendo para isso necessário “dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro).

Aliada à gestão flexível do currículo emerge a avaliação como um elemento integrante e regulador da prática educativa (Zabalza, 2000). Ao longo dos tempos, este conceito tem vindo a sofrer diversas alterações e, se ao longo do século XX, a avaliação surgia associada ao conceito de medição e constituía uma etapa posterior ao processo de ensino e de aprendizagem, atualmente, esta tem vindo a assumir um carácter mais contínuo, sendo realizada ao longo de todo o processo de aprendizagem (Diogo, 2010). Neste sentido, é papel do professor do 1.º CEB avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens das crianças “em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e [desenvolver] nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, ponto II, n.º 2).

Atendendo a que a utilização de um único instrumento de avaliação, não permite a recolha de elementos essenciais sobre as aprendizagens (Cortesão, 2002), importa admitir a importância de o docente recorrer às diferentes modalidades da avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 17/2016, de 4 de abril).

A avaliação sumativa, como o próprio nome indica, é traduzida numericamente, sendo atribuída à criança uma classificação de acordo com a distância a que esta se encontra das metas traçadas pelo professor, que são colocadas em evidência, normalmente, pela realização de um teste escrito (Abrantes & Araújo, 2002). Tendo como principal objetivo a “classificação e a certificação” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, Artigo 24.º, ponto 4), esta

modalidade de avaliação apresenta um caráter, essencialmente, quantitativo, podendo apenas ser considerada qualitativa quando realizada de forma intercalar (Cortesão, 2002).

Em contrapartida, a avaliação formativa possui um caráter sistemático e contínuo, permitindo uma melhor adequação das metodologias e estratégias pedagógicas às aprendizagens a desenvolver (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Segundo Abrecht (1994), este tipo de avaliação favorece um acompanhamento permanente das aprendizagens, permitindo ao professor tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades das crianças.

No que respeita à avaliação diagnóstica, esta permite ao professor recolher informações acerca dos conhecimentos das crianças relativamente a um determinado conteúdo (Cortesão, 2002), planificando e adaptando as suas práticas aos conhecimentos prévios, aos diferentes ritmos de aprendizagem, assim como aos interesses e necessidades das crianças (Diogo, 2010).

Porém, apesar de se reconhecer a importância de valorizar diferentes modalidades de avaliação, ao longo da PES, verificou-se uma sobrevalorização da avaliação sumativa, percecionada pela ênfase atribuída aos conteúdos alvo das fichas de avaliação. Com efeito, importa reconhecer alguns fatores que podem estar na base desta excessiva valorização, dos quais se destaca a “prescrição curricular em termos de um currículo nacional, a organização curricular em disciplinas e o peso que os testes mantêm na estrutura escolar e nas imagens sociais produzidas sobre a escola” (Pacheco, 2012, p. 5).

No decorrer da PES, a avaliação deteve uma grande importância no processo de ensino e de aprendizagem, ocorrendo, essencialmente, em torno da recolha sistemática de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, numa dimensão formativa, tal como será evidenciado no Capítulo II.

Por fim, concluída a fundamentação teórica e legal que orientou a prática educativa da mestranda, segue-se, o Capítulo II, com a caracterização do contexto onde se desenvolveu o estágio nas valências da EPE e do 1.º CEB, bem como uma abordagem à metodologia de investigação utilizada ao longo de todo o processo formativo.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Em contexto de educativo o meio envolvente é encarado como um sistema interativo, crucial para a construção pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2011). De acordo com a teoria sistémica e ecológica de Bronfenbrenner, o meio representa um dos fatores que mais influencia o desenvolvimento holístico da criança tornando-se, por isso, fundamental que o docente investigue e compreenda o ambiente que a rodeia e os sistemas que a influenciam (Portugal, 1992), no sentido de desenvolver uma ação educativa coerente e centrada na criança.

Assim, neste capítulo será apresentada a caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu a PES. Deste modo e, dado que o estágio em EPE e no 1º CEB se desenvolveu na mesma instituição, o primeiro ponto será dedicado à caracterização global do estabelecimento educativo. Por conseguinte, o segundo e terceiro pontos integrarão a caracterização do contexto de prática educativa em EPE e o contexto referente ao 1.º CEB, respetivamente. Além disso, o presente capítulo contará ainda com uma análise à metodologia de investigação em educação, utilizada como estratégia de formação e desenvolvimento profissional ao longo da PES.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

Localizado na área metropolitana do Porto, concelho da Maia, o Agrupamento de Escolas onde decorreu a PES, nas valências da EPE e do 1º CEB, foi formado em 2008 e é, atualmente, constituído por seis escolas e quatro jardins de infância. A freguesia onde se situa o centro escolar em questão, tornou-se, nas últimas décadas, uma das mais populosas do concelho, devido à sua grande expansão urbanística e populacional, que lhe proporcionou, consequentemente, uma diversidade sociológica, ou seja, uma heterogeneidade

e diversidade socioeconómica, assim como níveis desiguais de escolarização e de formação.

De acordo com os dados da Junta de Freguesia, 4,6% da população local apresenta um baixo nível de escolaridade (taxa de analfabetismo), e 12% possuem habilitações literárias superiores, o que implica que a ação educativa do agrupamento se fundamente num clima de respeito e de apoio entre todos os intervenientes no processo. Salienta-se que, apesar de o agrupamento não ser multicultural, as diferentes escolas que o constituem são frequentadas por crianças de etnia cigana e alunos oriundos de países e culturas distintas. Neste sentido, revela-se imperativo conhecer e respeitar a diversidade de alunos que constituem o agrupamento de escolas, os seus contextos familiares, culturais e socioeconómicos, pois só desta forma é possível colocar em prática um modelo de educação para todos [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2015]. Este (re)conhecimento assume-se imprescindível para a elaboração de objetivos, estratégias e metodologias que visem o sucesso educativo de todos, garantindo, assim, a equidade da educação (PEA, 2016-2019).

Deste modo, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), para além de se assumir como um documento de referência para a elaboração de outros documentos que sistematizam a vida escolar das suas instituições autónomas (Álvarez et al., 2004), apresenta como principal missão tornar o agrupamento de escolas num espaço promotor de aprendizagem e interação entre os alunos, onde estes possam encontrar condições favoráveis a “um ensino de qualidade e onde possam «crescer» enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (PEA, 2016-2019, p. 12). Mais se acrescenta que os valores defendidos como a “cultura do saber”, o “sentido de responsabilidade e autonomia”, o “empenho e espírito de trabalho”, a “tolerância e respeito pelo outro e pela diferença”, a “solidariedade e espírito de partilha” e a “consciência ambiental”, vão ao encontro dos objetivos estratégicos propostos pelo agrupamento, que, na sua essência, visam a melhoria do sucesso educativo dos alunos, através da promoção da cooperação e do trabalho em equipa, bem como da promoção da segurança escolar e da consciência ambiental (PEA, 2016-2019).

Reconhecendo a importância da educação não formal na complementaridade da formação individual dos indivíduos, o presente agrupamento de escolas incentiva a participação e o envolvimento da comunidade educativa nas iniciativas e atividades extracurriculares de natureza diversa, dos quais fazem parte projetos locais, nacionais e internacionais, assim como os diferentes clubes existentes nas escolas. É ainda de referir a existência de atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo para as crianças, sendo elas a Atividade de Animação de Apoio à Família (AAAF) na EPE e a Componente de Apoio à Família (CAF) no 1º CEB, organizadas em colaboração com a Câmara Municipal da Maia, como o objetivo de proporcionar às crianças um maior acompanhamento e frequência de atividades de caráter lúdico (PEA 2016-2019).

O centro escolar onde se desenvolveu a PES foi construído em duas fases, sendo a primeira referente à data de 1976 e a segunda no ano de 2010, pelo que os diferentes edifícios são comumente intitulados de “edifício velho” e “edifício novo”. Com uma área total de 3800m², esta instituição educativa está equipada com oito salas de 1º CEB (quatro no edifício novo e quatro no edifício velho) e três salas destinadas à EPE (no edifício novo). O edifício mais antigo conta ainda com duas casas de banho, uma reprografia, uma área destinada ao atendimento de encarregados de educação (sala de reuniões) e um polivalente equipado com alguns livros, jogos, mesas, materiais de desperdício, bem como uma pequena sala de apoio. A estrutura mais recente do centro escolar, para além das salas já referidas, possui uma sala de professores comum a toda a escola, três casas de banho e duas salas de arrumos, sendo uma de apoio às salas da EPE e outra de apoio às aulas de Expressão e Educação Físico-Motora. Para além destes, existe ainda um edifício central reservado à cantina que é devidamente equipado com cozinha, casa de banho, dispensa e refeitório. Uma vez que o espaço do refeitório é insuficiente para acolher em simultâneo todas as crianças, o horário de almoço organiza-se em três turnos distintos (12h - 12:30h; 12:30h - 13h; 13h - 13:30h).

Importa referir que o Centro Escolar não dispõe de biblioteca, existindo apenas uma biblioteca itinerante que se dirige à escola, aproximadamente, uma vez por mês, permitindo, quer às crianças do 1º CEB, quer às da EPE, a consulta e a requisição de livros da Biblioteca Municipal e da Biblioteca Gulbenkian. Esta biblioteca móvel pretende fomentar o gosto e os hábitos de leitura, chegando a

todos aqueles que têm dificuldade em deslocar-se até à biblioteca central do agrupamento ou à biblioteca municipal. Contudo, a frequência das suas visitas à escola não satisfaz as necessidades da comunidade educativa leitora.

O espaço exterior da instituição é composto pelo recreio destinado aos dois níveis educativos (EPE e 1.º CEB) e dois portões de entrada. O recreio frequentado, habitualmente, pelas crianças do 1.º CEB possui áreas em cimento como o campo de futebol e basquetebol, também utilizado nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora; uma zona coberta; espaços livres com alguns bancos; áreas térreas e alguns espaços verdes; e uma área pavimentada em borracha, destinada a atividades livres. Existe ainda um espaço exterior reservado às crianças da EPE, situado em frente às respetivas salas de atividades. Destaca-se a limpeza e conservação dos espaços exteriores, que se assumem como facilitadores do bem-estar das crianças por lhes oferecer segurança e serem organizados de acordo com os seus interesses.

O corpo docente desta instituição educativa é composto por três educadoras de infância, oito professoras do 1.º CEB e uma professora que desempenha funções de coordenação. O corpo não docente é constituído por três assistentes operacionais com funções no contexto da EPE, cinco assistentes operacionais que desempenhavam funções no contexto do 1.º CEB e duas animadoras socioculturais que dinamizam as AAAF e a CAF.

1.1. Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar

O ambiente educativo na EPE é considerado, segundo Malaguzzi (1997, citado por Lino, 2013, p. 120), como o “terceiro educador”, devido ao seu “poder de organizar, de promover relacionamentos entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades”, potencializando, assim, a aprendizagem social, afetiva e cognitiva da criança. Como tal, a organização do ambiente educativo pretende ser flexível, alterando-se de acordo com as necessidades das crianças, à medida que estas vão construindo o seu próprio conhecimento (Edward et al., 2016). Esta organização tem como principais objetivos criar um ambiente agradável onde

todos se sintam bem, e ainda, facilitar a exploração e aprendizagem cooperativa (Lino, 2013). Para além disso, importa que o ambiente educativo se constitua facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, sendo pertinente que o educador de infância reflita sobre as oportunidades educativas que este ambiente lhes oferece, de modo a evitar “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Nesta linha de pensamento, serão analisadas as diferentes dimensões que constituem o ambiente educativo, sendo elas a organização do grupo, do espaço e materiais, do tempo e as interações que se estabelecem entre os vários intervenientes do processo educativo, pois só desta forma é possível obter um conhecimento mais detalhado acerca do contexto (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, o grupo da EPE com o qual se desenvolveu a PES era constituído por 25 crianças, das quais 16 pertenciam ao sexo feminino e 9 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. De uma forma geral nasceram no ano de 2012, à exceção de três crianças nascidas no ano de 2011 que não transitaram para o primeiro ciclo no ano de 2017/2018 por opção dos pais, uma vez que só completam 6 anos no mês de dezembro. No presente ano letivo, o grupo acolheu cinco crianças novas, sendo que duas delas já frequentavam a instituição, noutra sala, e três que frequentam pela primeira vez este JI. Destaca-se a heterogeneidade do grupo relativamente às nacionalidades e etnias, devido à existência de uma criança oriunda da Venezuela, uma criança de nacionalidade brasileira, uma outra de etnia cigana e as restantes portuguesas. Das 25 crianças que frequentavam o grupo, apenas uma não almoçava na cantina da escola e 14 frequentavam as AAAF. Estas atividades, promovidas pela Câmara Municipal, eram asseguradas por uma professora e duas assistentes técnicas, sendo, no entanto, supervisionadas pela educadora de infância, conforme o previsto no DL nº 147/97, de 11 de junho, com o seguinte horário de funcionamento: período da manhã, das 07:30 às 09:00; interrupção do almoço, das 12:00 às 13:30; prolongamento, das 15:30 às 19:00.

Analisando o contexto familiar do grupo, verifica-se que a maioria das crianças viviam com o núcleo do seu agregado familiar, constituído por três ou quatro elementos (pai, mãe e irmão/ã) e apenas duas crianças viviam em famílias monoparentais. O nível de formação dos pais, de um modo geral, correspondia ao ensino secundário (12º ano), existindo, no entanto, um número

significativo de pais com habilitações académicas superiores (Licenciatura). No que respeita à situação profissional, verifica-se um nível de desemprego baixo visto que apenas quatro pais não exerciam qualquer atividade profissional.

Tendo por base a observação direta e sistemática (Estrela, 1994), efetuada ao longo da prática educativa, foi possível constatar que se tratava de um grupo bastante autónomo, empenhado e com uma participação ativa nas atividades/projetos desenvolvidas/os, verificando-se um especial cuidado em iniciar e terminar todas as tarefas propostas. Ao nível da formação pessoal e social, importa referir que o grupo apresentava ainda algumas dificuldades de atenção e concentração, bem como de cumprimento de algumas regras essenciais para uma boa organização da sala, tendo-se, por isso, investido nesta área no decorrer da prática educativa.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, foi possível observar que, de forma geral, o grupo demonstrava uma evidente vontade de comunicar, tendo iniciativa de expor o seu ponto de vista ou de partilhar acontecimentos pessoais de grande relevância para si. Estes diálogos permitiram reconhecer a utilização de um vocabulário alargado por parte das crianças.

No que respeita aos interesses, o grupo demonstrava gosto por brincar ao faz de conta (jogo simbólico), pela exploração de jogos e pela audição de histórias e canções. A educação artística era também alvo de grande interesse, essencialmente, no que toca às atividades relacionadas com artes visuais como o desenho e a pintura. Além destes, as crianças expressavam ainda vontade de desenvolver atividades ao ar livre.

Evidencia-se uma forte necessidade do grupo em falar de si próprio, partilhar experiências e vivências, assim como uma carência de atenção/afeto demonstrada por algumas crianças. A necessidade de brincar e interagir com outras crianças foi outro aspeto possível de observar ao longo da prática educativa. Na verdade, o brincar é frequentemente visto de forma redutora como um tempo em que as crianças estão ocupadas em atividades lúdicas sem quaisquer objetivos pedagógicos, porém brincar estimula o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal da criança (DeVries, et al., 2004) pois enquanto brincam, as crianças vão adquirindo e acomodando novos conceitos que lhes possibilita dar sentido ao mundo que as rodeia (Lopes da Silva et al., 2016).

O espaço da sala de atividades encontrava-se organizado por áreas de trabalho flexíveis, ou seja, sofriam alterações, ao longo do ano, de acordo com

as motivações e a evolução do grupo. As áreas de interesse encontravam-se dispostas à volta da sala, o que permitia às crianças e aos adultos movimentarem-se livremente, tendo acesso às diferentes áreas. No centro da sala existiam três mesas, de tamanhos distintos, de apoio aos trabalhos, sendo que a mesa maior servia, geralmente, de auxílio aos trabalhos de expressão plástica, a mesa média como suporte para os jogos de mesa e a mais pequena de apoio à área da escrita. A disposição das áreas de interesse proporciona ao educador uma ampla visualização do espaço e dos materiais, assim como do grupo de crianças e a sua locomoção entre as diferentes áreas (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, a organização dos materiais da sala permitia às crianças a sua visualização e utilização de forma voluntária, auxiliando-as a serem autónomas na sua arrumação (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Assim, importa caracterizar, de forma sucinta, as oito áreas de interesse que constituíam a sala de atividades.

A área do acolhimento, composta por um tapete colorido, era o local onde as crianças se sentavam para ouvir ler uma história, cantar uma canção, fazer um jogo, partilhar ideias/opiniões/novidades com o grupo, entre outros momentos. Era também neste espaço que se encontravam afixados alguns instrumentos de pilotagem (Folque, 2014) como a tabela de registo das presenças diárias, a data, as regras da sala, que foram negociadas com o grupo no início do ano, o quadro dos aniversários e do chefe, o quadro do tempo, e a tabela “Quero contar, mostrar, escrever”.

As atividades relacionadas com a pintura, recorte, colagem e desenho, realizavam-se na área da expressão plástica que dispunha de materiais como folhas de vários tamanhos, lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera, marcadores, borrachas, esferográficas, tesouras, colas e um cavalete com tintas, copos e pinceis na sua base. A parede que se encontrava nesta zona, tal como as restantes paredes da sala, servia de expositor para as produções realizadas pelas crianças. Neste sentido, importa salientar que esta exposição “constitui uma forma de comunicação que, sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), sendo, por isso, fundamental a sua apresentação e partilha.

No que respeita à área dos jogos e construções, esta continha os jogos de mesa (puzzles, jogos de natureza matemática, jogos de associação, jogos de encaixe, dominós, entre outros) que se situavam numa estante próxima de uma

das mesas e os jogos de construções que se realizavam na área do acolhimento, de modo a proporcionar à criança um espaço amplo para as suas criações. Neste local, as crianças tinham disponíveis materiais como legos, pista de carros e de comboio, camiões, blocos de madeira, animais, entre outros e brincam, geralmente, em pares ou em pequenos grupos, fomentando-se, desta forma, o trabalho colaborativo e a capacidade de resolução de problemas/conflitos.

A área do faz de conta, comumente conhecida como “área da casinha”, encontrava-se equipada com um quarto e uma cozinha com variados materiais do quotidiano das crianças, como por exemplo, fogão, panelas, cama, móveis de quarto. Esta era uma área que permitia às crianças realizar atividades de jogo simbólico, promovendo o desenvolvimento de competências básicas como a linguagem oral, a interação e o respeito pelo outro, a sua capacidade de iniciativa e a autonomia.

Já a área da biblioteca encontrava-se situada numa zona da sala com boa iluminação e dispunha de uma mesa e uma estante com alguns livros. Aqui as crianças tinham a oportunidade de explorar e compreender a biblioteca como um espaço de lazer e de cultura, criando-se bases para o desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita (Lopes da Silva et al., 2016; Sim-Sim, 1998). Ainda relativamente à importância da emergência do código escrito na EPE, surge a área da escrita onde existia um quadro branco, marcadores e letras que se fixavam ao quadro através de íman. Adjacente a este local, encontrava-se a área da informática, composta por um computador que oferecia às crianças uma diversidade de jogos didáticos. Por último, a área das ciências, cujos materiais disponíveis eram o globo terrestre, o corpo humano, a bandeira de Portugal e alguns elementos associados às estações do ano, caracterizava-se como um local propício à dinamização de experiências e à manipulação de materiais científicos.

No que concerne à gestão e organização do tempo, as rotinas possuíam um caráter flexível, de modo a proporcionar às crianças a oportunidade de estabelecerem diferentes tipos de interações. Contudo, denota-se a existência de momentos diários sequenciais, que ocorriam com uma determinada frequência, proporcionando à criança um sentimento de segurança e autonomia que advinha do conhecimento prévio que estas detinham acerca dos momentos que se sucediam ao longo do dia, sabendo, assim, o que iriam fazer e quando. Deste modo, a rotina era intencionalmente planeada pela educadora, em

conjunto com as crianças, dando-lhes voz para propor sugestões e modificações ao seu cotidiano (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, a rotina diária iniciava-se aquando da abertura do centro escolar, 7h30, com o acolhimento das crianças que frequentam as AAAF e, sensivelmente às 9h dava-se início às atividades educativas, com a educadora de infância. No intervalo entre as 9h e, aproximadamente, as 9h45 ocorria o momento de acolhimento na sala que se caracterizava pelo registo das presenças e o momento dos bons dias cantado pelo chefe diário. Seguiam-se as atividades planificadas até às 10h15, momento destinado à higiene pessoal e ao lanche. O período entre as 10h30 e as 11h era destinado às atividades livres no exterior, onde as crianças brincavam juntamente com as crianças das restantes salas do JI. As atividades planificadas e a exploração livre das áreas da sala, tinham continuidade na segunda parte da manhã, entre as 11h e as 12h. No horário do almoço (12h/13h30), as crianças encontravam-se sob a responsabilidade das assistentes operacionais, que as acompanhavam na sua higiene pessoal, no momento da refeição e nas brincadeiras livres no exterior. As atividades educativas da parte da tarde ocorriam entre as 13h30 e as 15h30, terminando com o regresso a casa de algumas crianças do grupo, e o início do prolongamento (AAAF) para as restantes. As AAAF da tarde decorriam no polivalente da instituição e terminavam às 19h.

De notar que desta rotina faziam parte momentos de diálogo, nos quais as crianças partilhavam acontecimentos/experiências importantes com o grupo (“As novidades do fim de semana” à segunda-feira e o tempo para “Contar, mostrar, escrever” nos restantes dias da semana).

As interações estabelecidas entre adultos e crianças caracterizavam-se como sendo positivas, uma vez que a educadora primava pelo diálogo, quer na mediação de conflitos entre crianças, quer nos momentos de negociação e resolução de problemas, garantindo, assim, um clima de segurança e estabilidade ao grupo (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, a relação criança-adulto, quer com a educadora, quer com os restantes profissionais da instituição, baseava-se num clima de respeito, cooperação e afetividade. Tendo em conta que a “relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28), salienta-se a existência de um clima positivo na relação criança-criança, pautada pela

amizade, entreaajuda, companheirismo e respeito mútuo. Atendendo a que a relação estabelecida entre a escola e as famílias é uma condição necessária para a aprendizagem global e integrada das crianças (Zabalza, 2001), esta caracterizava-se pelos diálogos informais e pelas reuniões entre a educadora de infância e os pais/avós, assim como pela participação destes em atividades desenvolvidas pelo JI. As relações entre os profissionais da instituição eram, visivelmente, positivas, destacando-se o trabalho colaborativo que era desenvolvido, frequentemente, não só entre as várias salas do JI, como também com o 1.º CEB. Na verdade, a colaboração entre docentes é tida como uma estratégia que permite realizar ações e concretizar propósitos, através de uma “interação permanente, respeito das ideias, diálogo, seriedade e compromisso” (Silva, Herdeiro, & Cunha, 2017, p. 413).

1.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em contexto de 1.º CEB, a mestranda integrou uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 26 crianças, sendo 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, não estando alguma identificada com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

De um modo geral, o grupo de crianças era oriundo de famílias de um nível socioeconómico médio, sendo que apenas nove recebiam apoio da Ação Social Escolar (dois do escalão A e sete do escalão B). Relativamente à constituição do agregado familiar, as crianças viviam, maioritariamente, com ambos os pais, com a exceção de três que viviam apenas com a mãe e uma outra que vivia com a avó, pelo facto de os pais se encontrarem a viver fora do país. As habilitações literárias da maioria dos pais, situam-se entre o 2.º CEB e o Ensino Secundário, com a exceção de três pais e nove mães que possuíam habilitações literárias superiores (licenciatura). Através da análise do Plano de Trabalho de Turma (PTT), foi possível verificar que cerca de metade das crianças da turma possuíam um irmão, sendo o agregado familiar composto por quatro elementos. De ressaltar que nove crianças eram filhos únicos e duas crianças (irmãos

gêmeos), tinham quatro irmãos. No que diz respeito à situação profissional, sabe-se que a quase a totalidade dos pais e encarregados de educação se encontravam empregados, à exceção de dois pais e três mães, que à data do questionário realizado pela professora cooperante, não se encontravam a exercer qualquer atividade profissional.

O acompanhamento da vida escolar era, na maioria dos casos realizado no ATL, em salas de estudo ou na escola, no horário de prolongamento, onde as crianças realizavam os trabalhos de casa com algum tipo de apoio. Apenas oito crianças iam para casa com os pais ou avós no final do horário escolar. Ao longo do estágio, foi possível observar que algumas crianças realizavam com pouca frequência as tarefas de trabalho de casa pedidas pela professora cooperante, o que exigiu da tríade de formação uma constante reflexão, no sentido de compreender os motivos pelos quais isto acontecia e de procurar possíveis soluções pedagógicas para apoiar e motivar estas crianças.

Considerando a necessidade de o professor do 1º CEB se socorrer de diversas estratégias e recursos, de modo a responder eficazmente aos diferentes estilos de aprendizagem das crianças, importa compreender quais os seus interesses, necessidades e motivações (Arends, 2008). Nesta linha de pensamento, a turma apresentava uma motivação unânime pela vida escolar, demonstrando curiosidade pela aprendizagem e interesse pela participação em atividades dinâmicas, essencialmente com recurso às tecnologias e à exploração de novos conteúdos, quando apresentados de forma inovadora e criativa. Além disso, era uma turma participativa, porém, devido à sua grande vontade de comunicar, por vezes era necessário chamar a atenção das crianças para a pertinência do discurso e para o cumprimento das regras de participação na sala de aula.

As preferências pelas diferentes áreas curriculares eram diversificadas, sendo que, de acordo com a observação realizada, a turma apresentava interesse pela área da Matemática, especialmente no que se referia à exploração e manipulação de materiais didáticos como o MAB, o ábaco, o tangram, o *cuisenaire*, entre outros. Porém, revelavam ainda dificuldades na resolução de problemas, sobretudo ao nível da compreensão dos enunciados. Um outro interesse evidenciado pela turma prendia-se com o gosto pela audição de histórias de literatura infantil, apesar de as crianças não usufruírem de um contato frequente com livros, aspeto que foi alvo de reflexão e intervenção por parte da diáde, tal como se poderá verificar no Capítulo III. Relativamente à

área de Estudo do Meio, demonstravam um grande gosto e curiosidade pelas atividades experimentais e também por determinados conteúdos que se relacionavam com o seu quotidiano e experiências de vida. No âmbito das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, as crianças evidenciavam um especial interesse pela Expressão e Educação Musical, mais concretamente pelos momentos de audição e interpretação de músicas.

Centrando a atenção nas principais necessidades de aprendizagem do grupo, este revelava dificuldades ao nível do trabalho em grupo, demonstrando alguma relutância em escutar e aceitar as ideias dos pares e incluí-las nas propostas de trabalho. Na área curricular de Português, foram identificadas necessidades, quer ao nível da competência da leitura autónoma e em voz alta, quer na compreensão/interpretação de textos e enunciados.

Apesar de a turma apresentar um aproveitamento global bom, verificou-se a existência de ritmos de trabalho e aprendizagem muito distintos pois, enquanto que algumas crianças demonstravam maior autonomia, empenho e concentração na concretização das tarefas, assimilando mais facilmente os conteúdos abordados, outras evidenciavam alguma insegurança e um menor poder de concentração e de persistência na realização das tarefas, o que se traduzia em maiores dificuldades de aprendizagem. Deste modo, e, visto que a educação "se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente" (Roldão, 1999b, p. 37), a prática educativa serviu-se de "estratégias pedagógicas diferenciadas" (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), no sentido de promover a inclusão e o sucesso de todos. Estas ações de diferenciação pedagógica baseavam-se no apoio individualizado e no reforço positivo para as crianças com mais dificuldades e um acréscimo de estímulos, perante as que rapidamente concluíam as tarefas.

No que respeita à organização do espaço da sala de aula, as mesas e as cadeiras encontravam-se organizadas de acordo com uma pedagogia tradicionalista, isto é, numa disposição por filas, voltadas para o quadro. No total, existiam quatro filas com quatro mesas duplas cada uma, nas quais as crianças eram dispostas de acordo com a sua estatura, sendo que as crianças de estatura inferior se encontravam sentadas nas filas mais próximas do quadro e as de estatura superior nas filas mais afastadas. As crianças que apresentavam dificuldades ao nível da aprendizagem e da concentração encontravam-se em lugares estratégicos, de forma a terem um acompanhamento mais

personalizado por parte da docente. Contudo, ao longo da PES, foi observado que esta disposição da sala de aula não era a mais benéfica para a aprendizagem das crianças, na medida em que não proporcionava a partilha de saberes e a cooperação entre a turma e dificultava a atenção das crianças que ocupavam a última fila. Como tal, e tendo em conta que “o espaço é um dos aspetos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 76), importa referir que a organização espacial da sala foi, frequentemente, alterada pela d'ade com o objetivo de permitir a realização de atividades/trabalhos colaborativos, onde a comunicação e a partilha de ideias/conhecimentos pudesse ser privilegiada, potenciando-se, assim, um paradigma de aprendizagem socioconstrutivista.

A sala possuía um quadro branco, um quadro interativo, um computador, sistema de som, um projetor, uma impressora e dois placards em cortiça para exposição de trabalhos. Importa ressaltar que o quadro interativo era, recorrentemente, utilizado pela professora cooperante para a exploração de fichas de exercícios dos manuais e para a realização e correção de fichas de trabalho, em grande grupo. As paredes da sala contavam com a presença de materiais didáticos construídos pela professora e/ou pelas editoras e ainda, alguns materiais/trabalhos construídos pelas crianças. Estes recursos constituíam um auxílio à sua aprendizagem, uma vez que podiam recorrer a eles sempre que necessitassem de recordar algum conteúdo.

Ao nível da arrumação, existiam três armários de acesso condicionado para as crianças, com algum dos seu material escolar e materiais didáticos, e duas estantes de livre acesso, onde se encontravam os manuais escolares, os dossiês individuais das crianças e as caixas de plástico, onde cada um continha o seu material de desenho e pitura. Junto à porta da sala situavam-se os cabides para as crianças colocarem os seus pertences e os ecopontos para a separação de resíduos (azul, amarelo, verde e indiferenciados). Um aspeto a salientar prendia-se com as condições de ventilação e de aquecimento, que se considera serem adequadas ao normal desenvolvimento das aulas. Para além da iluminação artificial, a sala contava ainda com a presença de luz natural que entrava, graças às janelas que ocupavam a fachada da parede, e regulava a temperatura, de forma a criar um ambiente ameno e confortável.

No que diz respeito à gestão do tempo, tal como acontecia na EPE, a rotina diária do 1.º CEB iniciava-se às 7h30 com a CAF, que decorria até às 9h,

momento em que se iniciavam as atividades letivas. O primeiro período da manhã decorria até às 10h30, havendo um intervalo para lanche entre as 10h30 e as 11 horas. De seguida, eram retomadas as atividades letivas até à hora de almoço - 12h30, onde as crianças podiam brincar no espaço exterior ou interior até regressarem à sala, pelas 14h. O último tempo letivo decorria até às 15h30, momento em que algumas crianças regressavam a casa e outras permaneciam na escola para participar nas AEC. A escola oferecia as opções de Música (sete crianças inscritas), e Atividade Física Desportiva (seis crianças inscritas), que decorriam entre as 16h30 e as 17h30.

No período de aulas da componente letiva, a professora seguia um horário definido no início do ano letivo, onde era determinado um tempo semanal para cada área curricular. De notar que, habitualmente, na parte da manhã exploravam-se atividades das áreas curriculares de Português e Matemática, por exigir maior concentração por parte das crianças e da parte da tarde atividades das áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras e ainda a Oferta Complementar. Contudo esta gestão e organização do tempo apresentava uma estrutura flexível, sendo por diversas vezes alterada pelo par pedagógico e pela professora cooperante, no sentido de realizar atividades que privilegiassem a articulação de saberes e tivessem em conta os interesses e necessidades das crianças. Com vista à promoção do sucesso escolar e, de acordo com o horário, a turma beneficiava ainda de 90 minutos semanais de Apoio ao Estudo que tinha como principal propósito auxiliar e orientar as crianças na criação de métodos de estudo e de trabalho, verificando-se um reforço do apoio nas áreas curriculares de Português e de Matemática, nomeadamente, na resolução dos trabalhos de casa (Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro).

Em contexto de sala de aula, a criação de um clima emocional positivo, caracterizado pela relação de proximidade estabelecida entre professor e aluno “contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico” (Cadima, Leal & Cancela 2011, p.19). Em concordância, a professora cooperante demonstrava ser atenta e capaz de responder eficazmente às necessidades das crianças e aos seus diferentes estados emocionais. Assim, foi possível observar uma preocupação com o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, razão pela qual a docente desenvolvia, frequentemente, momentos de consolidação de conhecimentos,

antes de iniciar a exploração de novos conteúdos. A escuta ativa da criança assume-se como um princípio básico da relação adulto-criança (Oliveira-Formosinho, 2008), uma vez que através do diálogo e do incentivo à resolução de problemas do quotidiano, a professora cooperante, potenciava o desenvolvimento da autonomia das crianças.

No que concerne às questões relacionadas com a qualidade das interações entre pares, constatou-se que, apesar de em contexto de sala de aula, as crianças estabelecerem uma relação de companheirismo e entreaajuda, que favorecia a partilha de materiais, conhecimentos e saberes, o mesmo não se passava no espaço exterior, durante os períodos de intervalos letivos, onde demonstravam dificuldades em possuir um bom relacionamento, revelando, muitas vezes, atitudes agressivas com os pares.

A interação escola-família, apesar de não ser tão frequente como na EPE, foi possível observar pelo envolvimento familiar em alguns momentos da vida escolar, tais como em reuniões de avaliação, atendimento aos encarregados de educação e, na comunicação por escrito, através da caderneta do aluno. Neste sentido, e como forma de potenciar o desenvolvimento holístico da criança, compete aos docentes e às famílias o estabelecimento de uma relação estreita de cooperação e parceria na educação das crianças (Portugal, 2009).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Considerando a necessidade de os docentes se questionarem sobre as suas escolhas e os consequentes efeitos das suas práticas, torna-se imperativo apostar na formação profissional, para que estes sejam docentes-investigadores, capazes de se organizar para, “perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001b, p. 25), recorrendo à investigação (DL nº 240/2001 de 30 de agosto).

Na verdade, a investigação em educação tem como principal intencionalidade transformar e aperfeiçoar a prática educativa, razão pela qual se reconhece a importância de os docentes investigarem a sua intervenção

mediante a investigação-ação (Latorre, 2003). Esta assume-se como a metodologia preferencial nas práticas educativas, uma vez que é a que mais se aproxima do contexto educativo, onde o docente se assume como um investigador em constante reflexão (Coutinho et al, 2009). Neste sentido, Lewin (1947, citado por Elliot, 1990), descreve a IA como uma atividade reflexiva e colaborativa que tem como principal objetivo modificar/melhorar aspetos da docência ou dos contextos educativos, acrescentando à prática um cariz investigativo, sobre um processo de ensino e de aprendizagem contextualizado e significativo. De referir que a complexidade desta metodologia advém da natureza dos seus objetivos, que visam, fundamentalmente, agir e investigar a ação com vista à sua transformação; formar na ação transformando-a; e investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico (Máximo-Esteves, 2008).

Esta metodologia prioriza o desenvolvimento da pesquisa e análise sobre um contexto educativo específico e os seus fenómenos (Esteves 2002; Sanches 2005), caracterizando-se por uma “perspetiva interacionista e socioconstrutivista de aprendizagem experiencial” (Alarcão, 2001b, p. 23). Como tal, o conhecimento e compreensão do ambiente educativo onde decorreu a PES e as suas particularidades, assumiu-se determinante para a ação docente que, para além de fundamentada e intencional, teve como principal foco as crianças, os seus interesses e necessidades, pois só desta forma foi possível promover uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática e, consecutivamente, uma significativa melhoria das aprendizagens de ambos os grupos de crianças (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006).

Atendendo a que o investigador não é um elemento externo ao contexto, faz parte dele e é em cooperação com todos os elementos pertencentes a esse mesmo contexto que desenvolve a sua investigação (Coutinho, et al., 2009), a IA, de carácter colaborativo, perfilada pelo par pedagógico, juntamente com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, assumiu, ao longo de todo o percurso de PES, os contornos de uma formação e desenvolvimento profissional cooperado. Como tal, a criação de espaços abertos ao diálogo, ao questionamento, à participação, à observação e à reflexão, conduziram à flexibilização e adaptação das planificações e das estratégias de atuação nas práticas pedagógicas (Mesquita-Pires, 2016). Com efeito, pode-se afirmar que esta é uma metodologia interventiva, na medida em que o docente-investigador

não se limita a elaborar teorias e a descrever a realidade, intervém nessa mesma realidade, produzindo mudanças que dão origem a novos problemas (Coutinho, et al., 2009).

Com vista a uma maior compreensão e aperfeiçoamento da prática educativa (Bell, 2004), o período de estágio pautou-se pela natureza cíclica que caracteriza a metodologia de investigação-ação, desenvolvida através dos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Silva, 1996). Estas diferentes fases estabelecem entre si pontos de ligação, originando uma relação dinâmica e interativa (Vieira & Moreira, 2011) promotora da (re)construção do conhecimento praxeológico do docente-investigador. Assim, o primeiro passo para a realização de uma prática investigativa, passa pela observação direta, naturalista, participante e intencional (Estrela, 1994). Entendida como um processo fundamental de recolha sistemática de informação “que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (Wiersma, 1995 citado em Coutinho, 2013, p. 28), a observação visa a obtenção de resultados objetivos, isto é, que não variem de observador para observador (Trindade, 2007).

No decorrer da PES, esta etapa do processo de investigação efetuou-se através da utilização de instrumentos de observação previamente construídos, que permitiram adequar a prática educativa ao contexto (Lopes da Silva et al., 2016), como foi o caso das grelhas de observação elaboradas, em díade, com questões orientadoras que focalizaram a atenção para os aspetos a observar na EPE e no 1.º CEB. De notar que ambas deram especial ênfase às dimensões do ambiente educativo: organização do espaço e dos materiais, do tempo, do grupo de crianças e ainda às interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes do processo educativo. Mais se acrescenta que a observação realizada incluiu ainda a recolha e análise de notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais, produções das crianças, entre outros registos, através dos quais foi possível elaborar planificações coerentes e adequadas, assim como refletir e avaliar a ação desenvolvida.

Nesta linha de pensamento, as planificações realizadas ao longo do percurso formativo, assumiram-se como um instrumento de conjugação entre a análise das informações recolhidas, através da observação, e a intencionalidade educativa. Planificar implica uma previsão dos possíveis cursos da ação a desenvolver, plasmando as “previsões, desejos, aspirações e metas [do docente] num projeto” (Zabalza, 2000, p. 47, 48) que seja capaz de adequar as suas

estratégias às características e diversidade do grupo em questão (Zabalza, 2000). Este documento orientador adota um caráter flexível, razão pela qual pode ser alvo de adaptações e reajustamentos mediante as circunstâncias e acontecimentos decorrentes da prática pedagógica (Vilar, 2000).

Os modelos de planificação utilizados em ambos os níveis educativos, tiveram por base a observação direta e sistemática dos interesses e necessidades das crianças, que se apresentaram como um ponto de partida para a planificação da ação. Um outro aspeto tido em conta neste processo foram as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, de forma a considerar os seus conhecimentos prévios em futuras intervenções. Nas planificações da EPE, salienta-se a importância da articulação estabelecida entre os objetivos propostos e as decisões pedagógicas (estratégias de ação), compostas pelas atividades a desenvolver, as áreas e domínios de conteúdo, explanas nas OCEPE, bem como a organização do espaço, dos materiais e do grupo de crianças. Relativamente ao 1.º CEB, a planificação contou ainda com a consulta dos conteúdos e objetivos presentes nos programas e metas curriculares de cada área curricular. Isto, aliado aos interesses e necessidades das crianças, permitiu, ao longo do estágio, a realização de planificações de atividades que articularam e integraram os diferentes saberes, em torno de temáticas motivadoras e potenciadoras de aprendizagens significativa.

A ação diz respeito ao momento de mobilização das práticas planificadas, pelo que deve ser o mais adequada possível ao grupo de crianças, de modo a contemplar e valorizar as suas competências, interesses e necessidades (Oliveira-Formosinho, 2007). Em ambos os contextos de estágio, a ação desenvolveu-se de um modo gradativo, favorecendo uma intervenção cada mais responsável e adequada aos grupos de crianças. Na verdade, é precisamente no momento da ação que o conhecimento do docente se vai “atualizando através das reformulações da própria ação, que decorrem duma reflexão na e sobre a ação” (Jacinto, 2003, p. 48). Como tal, prática e reflexão assumem uma interdependência muito pertinente, “na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p. 357).

É na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, surge o pensamento reflexivo, que deve assumir um papel

recorrente na ação do docente (Schön, 1992). Deste modo e apesar de, tradicionalmente, se associar a reflexão a algo que precede a ação, tendo por base as pesquisas de Schön (1992), podem ser distinguidos três tipos de reflexão: a reflexão antes da ação, durante a ação e após a ação. Assim, a reflexão antes da ação permitiu compreender as necessidades e interesses das crianças, com o objetivo de adequar as planificações às suas características. Além disso, estes momentos de reflexão ocorreram antes das atividades observadas, aquando da realização dos guiões de pré-observação, quer na EPE, quer no 1.º CEB. A reflexão durante a ação ocorre no momento da prática, proporcionando ao docente a possibilidade de “reformulação imediata da acção” (Leal, Dinis, Massa & Rebelo, 2010, p.4), de acordo com os imprevistos e situações que possam surgir no decorrer da prática pedagógica.

Por sua vez, a reflexão após a ação ocorre num momento posterior à prática, sendo a etapa propícia à verificação da eficácia das estratégias utilizadas e à reformulação do pensamento que, por consequência levará a uma reestruturação mental da ação (Alarcão, 1996). Esta reflexão retrospectiva, realizada em colaboração com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais, ocorreu após as intervenções em ambos os contextos, permitindo à mestrandia compreender o que aconteceu e analisar os aspetos positivos e negativos da sua prática (Alarcão & Tavares, 2003). Para uma melhor concretização desta reflexão, foram construídos, ao longo da PES, instrumentos de reflexão e de autorreflexão, como foi o caso das narrativas individuais reflexivas que permitiram reviver e repensar as situações pedagógicas vividas, tendo em vista a melhoria das ações futuras.

Para além disso, Schön (1987) acrescenta ainda a importância da reflexão sobre a reflexão na ação, que, por ser realizada num momento mais distante da prática, permite ao docente-investigador olhar de forma retrospectiva quer para a sua ação quer para a reflexão sobre a ação (Oliveira & Serrazina, 2002). Orientada para intervenções futuras, esta reflexão permite ao docente perceber o que na sua prática pode ser alterado e melhorado, tendo em vista a satisfação das necessidades e interesses das crianças (Alarcão, 1996). Por outras palavras, é uma reflexão que a partir dos problemas encontrados no presente, procura perspetivar soluções que possam orientar as futuras práticas (Oliveira & Serrazina, 2002).

Na verdade, ao longo do percurso formativo, o processo de reflexão assumiu-se como elemento transversal a todas as etapas do ciclo de IA (Schön, 1992), destacando-se a elaboração de um “Diário de Formação” que sustentou todo o percurso de prática educativa da mestranda. Considerando que a “escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão” (Vieira & Moreira, 2011, p.40), este instrumento de recolha de dados permitiu anotar as informações relativas ao contexto, durante o período de observação e as ideias que foram surgindo durante a prática educativa, através de uma reflexão antes, durante e após a ação (Schön, 1992). Por consequência, isto contribuiu para a identificação de problemas/dificuldades nos contextos em questão, assumindo, desta forma, grande relevância para a prática educativa (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Aliada à reflexão, emerge a avaliação como um elemento regulador das práticas educativas que permite “a recolha sistemática de informação sobre a qual se pode formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Abrantes & Araújo, 2002, p. 27). O seu caráter contínuo e sistemático, permite ao docente utilizar a avaliação como um meio para compreender os progressos das crianças na aprendizagem, ajudando-as a atingir os objetivos inicialmente propostos e a superar as suas dificuldades (Arends, 2008).

De entre as três modalidades de avaliação, já exploradas no Capítulo I (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa), a avaliação formativa foi a que melhor se enquadrou no percurso da PES, uma vez que pressupõe um acompanhamento permanente da “qualidade da aprendizagem de cada [criança], orientando a intervenção do [docente]” (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1994) e fornecendo-lhe informações acerca do desenvolvimento das crianças, com a finalidade de reajustar as suas estratégias de ensino e de aprendizagem (Abrecht, 1994). Com efeito, no 1.º CEB, foram elaboradas grelhas de observação, com o objetivo de recolher informações acerca do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, relativamente às diferentes áreas curriculares. Este instrumento de avaliação formativa permitiu identificar as potencialidades e necessidades de cada criança, com vista à adequação e melhoria das ações futuras.

Face ao exposto, no capítulo seguinte serão alvo de apresentação e de reflexão algumas atividades e projetos realizados no decorrer do percurso formativo vivenciado pela mestranda.

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

No desenvolvimento profissional docente, os momentos de reflexão sobre a ação assumem extrema importância, uma vez que permitem recordar as experiências vividas, cujas perspectivas deverão ser consideradas para a melhoria das ações futuras (Gómez, 1992). A reflexão, pautada pela “relação dialética entre o que se pensa e o que se faz” (Vieira, 2005, p.118), proporcionou, durante o período de PES, um autoquestionamento sistemático sobre as ações, adquirindo-se, assim, uma maior consciencialização do que aconteceu, por que razão aconteceu e qual o sentido que teve (Alarcão & Tavares, 2003).

Como tal e, tendo por base o enquadramento teórico e legal (Capítulo I) e a contextualização do ambiente educativo (Capítulo II), onde decorreu a PES, o presente capítulo, pretende apresentar uma reflexão sobre o percurso formativo nas valências da EPE e do 1º CEB, através da análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos em ambos os níveis educativos.

1. PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo de todo o período de PES em contexto de EPE, a observação e a reflexão constituíram momentos fundamentais para a construção de planificações adequadas às necessidades e interesses do grupo, bem como aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Assim, através da adoção de uma pedagogia centrada na práxis de participação, procurou-se “responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias, como um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15).

Nesta linha de pensamento, e, tal como já referido no Capítulo II, da rotina diária do grupo faziam parte momentos de diálogo e de partilha de acontecimentos considerados significativos, pelos quais as crianças demonstravam particular interesse. Assim, através da observação e da escuta da criança, foi possível constatar que a maioria relatava com satisfação os momentos vividos com os seus avós, bem como algumas histórias que estes lhes contavam. Como tal, e reconhecendo a importância de conhecer a história e os bens culturais de outras gerações (Cooper, 2006), “promovendo-se na criança a compreensão gradual da sua situação no espaço e no tempo social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88), considerou-se pertinente trabalhar o interesse emergente, segundo a metodologia de trabalho de projeto, explanada no Capítulo I. Esta intenção (fase I) teve como finalidade proporcionar às crianças a oportunidade de conhecer um tópico em profundidade e de realizar experiências que fomentassem a base de uma atitude positiva para a busca da compreensão de algo que despertou a sua atenção (Katz, 2016), no sentido de desenvolver uma pedagogia transformativa, que compreende a criança como um ser com direitos e competências, dando-lhe uma voz ativa no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007).

Assim, atendendo a que o educador deve considerar os conhecimentos prévios das crianças, de forma a partir destes para o desenvolvimento de outros (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), o projeto “No tempo dos nossos Avós...” teve início com a partilha dos saberes que as crianças já possuíam acerca do assunto, formulando-se as questões que elas pretendiam investigar, levantadas pela suas experiências e curiosidades (Vasconcelos et al., 2012). O desejo de conhecer mais sobre “O tempo dos avós”, nomeadamente quais os seus brinquedos e brincadeiras, quais as músicas que ouviam/cantavam, que tipo de objetos utilizavam no seu quotidiano, quais as suas histórias, entre outros, levou o grupo a autoquestionar-se acerca das possibilidades de obtenção desse conhecimento. Como forma de solucionar esta questão, as crianças sugeriram: “Perguntamos aos avós, eles sabem” (A), “Podemos pesquisar no google” (N), “E nos livros também” (T) (fase II).

A fase III do projeto, relativa à execução das atividades planificadas, iniciou-se com uma abordagem em torno das memórias, através da leitura e exploração do livro “A Manta”, de Isabel Minhós Martins e Yara Kono. O momento de leitura da obra, em voz alta, por parte da mestranda, traduziu-se numa forma

de motivar as crianças e de estimular o seu desejo de dominar os procedimentos que envolvem esta competência (Gomes, 1996). Na verdade, a leitura de histórias assume-se como uma atividade completa, na medida em que permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, de um modo geral, e à leitura, em particular (Mata, 2008). Relativamente a este momento, foi possível constatar uma grande adesão das crianças à audição da história, encontrando-se todos em silêncio e com um grande nível de concentração. Através da criação destes ambientes de interação com a leitura e a escrita, as crianças vão desenvolvendo a sua competência linguística, visto que “talvez mais nenhuma outra actividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 546).

O facto de o grupo ser constituído 25 crianças levantou a dificuldade de todas conseguirem acompanhar a leitura através das ilustrações do livro, pelo que surgiu a necessidade de recorrer a diferentes estratégias durante o ato de contar a história (Oliveira, 2006). Neste sentido, considera-se que a exposição dos diferentes retalhos de tecido explorados na obra possibilitou à criança uma melhor visualização e compreensão da história, permitindo-lhe embarcar, através da imaginação, no mundo das memórias inscritas na manta da avó (personagem da história). Mais se acrescenta que o ambiente de baixa luminosidade criado na sala e a existência de uma manta no chão despertaram, de imediato, a curiosidade das crianças que comentavam enquanto iam entrando na sala: “temos uma manta nova?” (A), “porque é que estão aqui estes candeeiros e esta manta? O que vai acontecer?” (R), “esta manta é mais macia do que a nossa” (TM). Após a leitura, as crianças foram convidadas a recordar a história, através da observação das ilustrações do livro e dos retalhos de tecido expostos sobre a manta. Salienta-se que este momento permitiu conhecer a compreensão da obra por parte das crianças, que se revelaram atentas aos mais pequenos pormenores, tendo mesmo memorizado algumas expressões da história [Lembram-se como dormiu a avó? (mestranda); Dormiu como uma santa (T.M.)].

Refletindo acerca das estratégias adotadas no reconto da obra, considera-se que a sua diversificação auxiliou as crianças na identificação e compreensão dos acontecimentos principais da história lida (Leal, Gamelas, Peixoto, & Cadima, 2014), bem como no desenvolvimento de competências ao nível da produção linguística, promovendo o alargamento do campo lexical (Rigolet, 2006). Estas

estratégias prenderam-se, essencialmente, com a apresentação das ilustrações do livro, o recurso aos retalhos de tecido, a releitura de algumas passagens do texto, a par de um conjunto de pistas orais que permitiram à criança reativar a sua memória. Aquando do diálogo com o grupo foi interessante observar a diversidade de opiniões e as várias perspetivas das crianças, nomeadamente no que respeita à categorização do retalho de tecido de uma cortina que havia sido rasgado pelo gato que surge na história; para uns esta era uma memória engraçada, para outros constituía uma memória triste. Nesta linha de pensamento, acredita-se que a participação ativa no diálogo permitiu às crianças exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, tomando “consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44). Além disso, é através destes momentos de partilha de pensamentos, utilizando a linguagem, que as crianças reconhecem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz pois os outros ouvem e respeitam aquilo que dizem, o que, conseqüentemente, lhes proporciona um sentimento de integração no grupo e de valorização pessoal (Hohmann & Weikart, 2011).

Destaca-se ainda que a construção do painel das memórias se revelou significativa para as crianças, pois ao mesmo tempo que se recordavam das histórias contidas em cada pedacinho de tecido, eram incentivadas a pensar e dizer qual o sentimento associado a essas memórias. As crianças optaram por dividir as memórias segundo três tipos: memórias engraçadas, memórias tristes e memórias felizes, demonstrando um reconhecimento dos sentimentos e das emoções inerentes à história. O facto de o painel se encontrar exposto numa das paredes da sala, ao alcance das crianças, permitiu que fossem estas a colocar os retalhos de tecido no papel de cenário, fomentando uma participação mais ativa na atividade (Hohmann & Weikart, 2011).

Tendo em conta que a planificação constitui uma previsão do que serão as atividades, devendo ter um carácter flexível, que permita ao educador alterá-la e ajustá-la sempre que considerar necessário (Arends, 2008), importa referir que, no momento da atividade, e através da reflexão na ação, a mestrandia considerou pertinente relembrar a atividade de pré-leitura realizada no dia anterior, intitulada “Olhar atento, imaginação desperta”, com o objetivo de confrontar as pistas dadas pelas crianças com a história contida nos retalhos de tecido.

Num segundo momento da atividade (explorado pelo outro elemento do par pedagógico), as crianças foram incentivadas, através do apelo à imaginação, a recordar um momento do passado que tenha constituído, para elas, uma memória feliz, engraçada ou triste, para que, a pudessem, posteriormente, representar num retalho de tecido. Já num momento final da atividade, após o desenho das memórias de cada um, o facto de se ter escutado o que cada criança tinha para partilhar com o grupo, aliado à preocupação de suscitar a participação das crianças habitualmente mais tímidas, tornou-se fundamental para desenvolver aspetos da Área de Formação Pessoal e Social e da Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem e comunicação oral. A par destas, a Área de Conhecimento do Mundo assumiu uma grande relevância ao longo de toda a atividade, visto que é através da exploração de aspetos do passado e do presente e das suas “vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88).

No dia seguinte, unidos todos os retalhos de tecido, o grupo viu construída a sua manta de memórias, onde cada quadrado contava uma história das suas vidas. Como tal, proporcionou-se um momento de partilha, em grande grupo, das vivências pessoais inscritas na manta, no qual foi perceptível o interesse das crianças em torno da temática do passado e, conseqüentemente, a vontade de explorar e de aprofundar os seus conhecimentos acerca dela. Além disso, o contacto com a manta permitiu que as crianças procurassem o seu retalho de tecido e recordassem algumas memórias felizes passadas, quer com os seus familiares, quer com os seus amigos no jardim de infância.

Dando continuidade à exploração do livro “A Manta”, surgem alguns comentários das crianças relativos aos elementos visuais presentes nos retalhos de tecido: “a saia da tia Bárbara é cheia de florzinhas” (C), “eu gosto deste que tem muitos elefantes e nuvens” (I). Como tal, considerou-se pertinente explorar, com o grupo, os diferentes padrões apresentados na obra, de forma a compreender quais os seus conhecimentos prévios em torno do conceito de padrão, e que tipo de padrões as crianças reconhecem no seu dia-a-dia. Na verdade, a “capacidade de reconhecer e usar padrões é uma valiosa ferramenta na resolução de problemas e pode ainda ter um efeito profundo no desenvolvimento da compreensão matemática da criança” (Palhares & Mamede, 2002, p. 112), razão pela qual se considera que a atividade “Caça aos

padrões”, na qual as crianças tinham de encontrar imagens de padrões na sala, para, posteriormente, analisarem as suas características, se revelou crucial, visto que através da observação e da descrição das várias imagens, as crianças adquiriram conhecimentos acerca de padrões. Além disso, revelou-se importante, dar tempo para as crianças pensarem nos padrões e refletirem sobre estes, permitindo-lhes chegar a uma conclusão sozinhas, sem as direcionar para a resposta correta. Esta estratégia, aliada à constante partilha de ideias entre o grupo, permitiu que as crianças identificassem, autonomamente, as regularidades nas imagens e desenvolvessem o seu raciocínio lógico-matemático (Moreira & Oliveira, 2003).

Nesta linha de pensamento, importa referir que quando as crianças são já capazes de reconhecer e descrever padrões, é importante proporcionar-lhes atividades onde possam completar e inventar novos padrões (Mendes & Delgado, 2008). Assim, e como forma de tornar o trabalho em torno dos padrões mais estimulante, as crianças criaram o seu próprio padrão, utilizando, para isso os blocos lógicos. Este material, já conhecido pelo grupo, permitiu-lhes contornar as figuras geométricas escolhidas (duas ou três figuras diferentes para cada criança), em folhas de papel colorido, para posterior recorte e colagem das mesmas em folhas de papel branco. De referir que este trabalho permitiu desenvolver, não só a autonomia e a criatividade da criança, mas também o seu sentido estético ao longo do processo de criação (Lopes da Silva et al., 2016). Destaca-se ainda que nos dias seguintes à realização desta atividade algumas crianças comentaram com o par pedagógico, em conversas informais: “descobri um padrão na parede da minha casa de banho” (L), “hoje trago uma camisola com um padrão de pintinhas” (C), o que demonstra a compreensão do conceito de padrão através do seu reconhecimento em elementos do quotidiano.

Retomando a teia concetual elaborada no início do projeto, foi possível verificar que um dos aspetos que as crianças tinham mais curiosidade em conhecer se prendia com as brincadeiras/jogos do tempo dos seus avós. Em diálogo em grande grupo, as crianças sugeriram, como forma de investigar o assunto, perguntar aos avós quais as suas brincadeiras de infância preferidas, o que proporcionou o envolvimento e a participação da família no projeto, através da partilha de experiências e de conhecimentos. Na verdade, a comunidade, possuidora de valores, crenças, hábitos e padrões culturais, possui um papel de mediadora e de promotora de experiências culturais essenciais para as crianças

(Niza, 2013). Assim, a relação jardim de infância-família-comunidade assume-se como uma relação entre culturas que visa a participação direta e ativa de todos os intervenientes, tendo como foco principal o desenvolvimento holístico da criança (Silva, 2009).

Neste sentido, os testemunhos orais dos avós criaram nas crianças uma curiosidade acrescida para conhecer os jogos e as brincadeiras tradicionais de que estes lhes haviam falado, como foi o caso do jogo da macaca, do lencinho, do elástico, do gato e do rato, do anel, entre outros. Uma vez que os jogos tradicionais fazem parte da cultura popular e são transmitidos de geração em geração de forma espontânea, dando a conhecer costumes, valores, formas de pensamento e ensinamentos de uma sociedade (Neto, 1997), começou-se por dinamizar dois jogos de roda já conhecidos por algumas crianças: o jogo do lencinho e o jogo do anel. Estes permitiram ir ao encontro de algumas necessidades do grupo, como a dificuldade de concentração e de respeito pelas regras em contexto de jogo, e trabalhá-los de uma forma lúdica. Também as canções/lengalengas associadas a estes jogos permitiram o desenvolvimento da linguagem, na medida em que as crianças compreenderam, através de uma exploração lúdica das palavras, “o sentido do que se diz” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55).

Um outro jogo pelo qual o grupo demonstrou interesse foi o jogo da macaca pois, para além de ser uma brincadeira do tempo dos seus avós, era um jogo que, de acordo com as palavras das crianças, “existia no recreio dos grandes, mas depois apagaram” (R). Neste sentido, realizou-se, juntamente com as crianças, uma pesquisa na internet, com o objetivo de escolher qual o desenho do jogo da macaca que se iria fazer no espaço exterior (recreio frequentado pelas crianças da EPE). Assim, incentivar as crianças a planejar esta atividade, revelou-se importante pois estimulou-as a articular as suas ideias e escolhas/decisões, dando-lhes um sentimento de responsabilidade e confiança. Consequentemente, enquanto planeavam, as crianças desenvolveram ainda a linguagem oral, através da capacidade de se exprimirem sobre as suas intenções (Hohmann & Weikart, 2011). O contacto com as TIC, nomeadamente, através do computador, assumiu-se, nesta atividade, como uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais na criança, assim como um meio privilegiado na recolha de informações (Marta, 2017).

Após a criação e experimentação deste jogo, uma das crianças interrogou a díade: “no recreio podemos ensinar os meninos das outras salas a jogar à macaca?” (D), gerando-se, deste modo, uma discussão para encontrar uma forma de ensinar às outras crianças este jogo. Assim, todos concordaram que, em primeiro lugar “temos que lhes dizer as regras” (D), que foram surgindo de forma espontânea: “Não se pode calcar a linha” (A), “Quando é só um quadrado só pode estar um pé” (D), “Nos dois quadrados pomos os dois pés” (I), “No fim saltamos para trás” (N), “Temos que fazer uma fila para jogar” (L). Reunidas as regras do jogo, uma das crianças sugeriu ir às restantes salas explicar o jogo da macaca que existia no espaço exterior, comum a todas as crianças da EPE. Para além de explicarem as regras, as crianças tiveram ainda a oportunidade de exemplificar como se joga o tradicional jogo da macaca, num momento de articulação entre as três salas do JI. Assim, realça-se a importância de ocorrerem este tipo de “situações interativas em que a criança tira proveito da orientação de um par mais experiente (...) desde que estejam ambos envolvidos e partilhem o objetivo da aprendizagem a realizar” (Folque, 2014, p. 90).

Mais se acrescenta que a partilha de experiências e o diálogo permitem que as crianças desenvolvam competências determinantes para o processo de socialização, ao nível da produção linguística (Lopes, 2006). A valorização dos conhecimentos das crianças proporciona a necessidade de partilha dos seus saberes e produções, concretizando as suas aprendizagens e acrescentando um sentido social às suas descobertas (Niza, 2013). O jogo da macaca caracteriza-se ainda, por ser um jogo interativo que permite, às crianças em idade Pré-Escolar, desenvolver a linguagem matemática, mais concretamente, a contagem, através dos saltos, pois jogos de “saltar ao pé coxinho de um número para o outro enquanto se diz o nome de cada um deles [ajudam] as crianças a lembrarem-se da ordem dos numerais” mais facilmente (Barber, 2005, p. 66).

Ainda no que toca aos jogos tradicionais, considerou-se pertinente explorar com as crianças um jogo, não da infância dos seus avós, mas sim da sua idade adulta: o jogo da Malha. Como forma de introduzir este jogo, apresentou-se um vídeo onde as crianças puderam observar um torneio de Malha, jogado por adultos, ficando, assim, a conhecer o seu funcionamento. Após a visualização deste vídeo surge uma grande vontade do grupo em experimentar o jogo, contudo, uma vez que a díade não dispunha deste recurso propôs a construção de materiais que pudessem substituir as tradicionais peças do jogo da malha,

criando-se, assim, uma adaptação deste jogo. Reconhecendo a importância de recuperar os materiais de desperdícios para estimular a criatividade da criança (Rodrigues, 2002), foram utilizadas garrafas de plástico pintadas e cheias com areia, em substituição dos pinos, e bolas de trapos feitas com restos de tecido, em alternativa às malhas. Registe-se que este trabalho de criação foi realizado em pares, favorecendo-se, não só a cooperação e entajuda, como também a criação de oportunidades desafiantes que motivaram as crianças para a aprendizagem (Bessa & Fontaine, 2002).

Sendo “importante que as crianças tenham experiências com números num contexto significativo” (Barber, 2005, p. 58), optou-se por adicionar às garrafas autocolantes os numerais 1, 2 e 3, como forma de atribuir pontuações às equipas, que sempre que derrubavam uma garrafa, somavam os pontos obtidos até ao momento. Importa salientar que a realização deste jogo, intitulado “Matmalha” (Matemática + Malha), se revelou bastante rico para as crianças, pois para além de contribuir para o desenvolvimento de competências no âmbito dos domínios da Matemática e da Educação Física, permitiu estabelecer interações sociais, contactar com o ambiente de ar livre, desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez de jogar, compreender e aceitar as regras do jogo, bem como aprender a lidar com as frustrações: perder ao jogo (Lopes da Silva et al., 2016).

Considera-se que este jogo teve um impacto positivo junto das crianças, destacando-se que na sequência desta atividade, uma das crianças comentou com os pais o que tinha aprendido. Perante o entusiasmo da criança, o seu pai dirigiu-se, no dia seguinte, à díade, manifestando disponibilidade e vontade para ensinar ao grupo de crianças como se joga à Malha, visto possuir as peças tradicionais deste jogo. Este momento ocorreu nessa mesma semana, no espaço exterior da instituição, onde o grupo teve a oportunidade de, primeiramente, observar e, em seguida, experimentar o jogo da Malha. De sublinhar alguns comentários das crianças, reveladores do seu entusiasmo e envolvimento na atividade: “Uau, isto é mesmo pesado!” (F), “Quanto pesa esta malha?” (D), “Esta malha é diferente da outra” (C), “Eu consegui acertar no pino” (TM). Assim, atendendo a que a família e o JI constituem os pilares estruturantes na educação das crianças, torna-se fundamental que sejam aplicadas medidas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, reconhecendo as suas particularidades e similitudes, sobretudo no que toca ao processo de

desenvolvimento e de aprendizagem das crianças (Polonia & Dessen, 2005). Neste sentido, reconhece-se que a participação voluntária daquele pai numa das atividades desenvolvidas pelas crianças, no âmbito do projeto em curso, se revelou potenciadora de aprendizagens significativas e constituiu um forte contributo para a melhoria da prática educativa.

Dando continuidade ao projeto, e tendo em conta a vontade demonstrada pelo grupo em conhecer objetos do tempo dos seus avós, procurou-se, uma vez mais, promover o envolvimento das famílias no processo educativo (Homem, 2002), convidando-as a contribuir para o desenvolvimento das atividades, com o empréstimo de objetos antigos que ainda possuíssem. Ao longo das semanas, muitas foram as antiguidades que chegaram até à sala de atividades, umas trazidas pelas crianças e outras pela díade. Assim, o trabalho em torno destes objetos iniciou-se com a exploração do ferro a carvão, pelo qual as crianças haviam demonstrado uma grande curiosidade, pois não compreendiam como é que antigamente os avós conseguiam passar a ferro, uma vez que estes objetos “não têm o fio para ligar ao choque” (S). Desta forma, várias foram as hipóteses levantadas pelo grupo, numa tentativa de perceber como funcionaria este ferro antigo: “pomos água lá dentro” (TM), “água não dá porque sai pelos buraquinhos” (R), “então pomos lume” (S). Como forma de auxiliar o pensamento das crianças, foi apresentado um pequeno vídeo ilustrativo deste processo. Na verdade, no decorrer do vídeo, constatou-se que o carvão era um elemento desconhecido para a maioria das crianças, daí as suas reações de surpresa e de curiosidade aquando da sua observação.

No contexto apresentado, proporcionou-se, em seguida, um momento onde as crianças tiveram a oportunidade de contactar com o carvão, fazendo, com este um desenho espontâneo no papel, pois, uma vez que as crianças demonstram prazer em explorar e utilizar diferentes materiais para desenhar/pintar, cabe ao educador alargar as suas experiências, de modo a “desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Salienta-se o entusiasmo e o prazer das crianças na atividade, evidenciado pelos seus comentários: “Uau, isto pinta mesmo” (S), “Parece um lápis” (TM), “Deixa as mãos pretas, olha” (C). Ainda referente a este objeto, também as crianças construíram, em pequenos grupos, ferros a carvão, para brincarem na área do faz de conta. A dimensão estética dos objetos ficou ao critério de cada grupo que, através de pinturas e colagens, decorou o seu ferro.

Contudo, a arte deve ser entendida, não só como livre expressão, mas também como “motor” de novas aprendizagens, já que transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem (Barbosa, 2016). Durante este processo de criação, foi bastante enriquecedor observar o modo como as crianças trabalharam em equipa, interagindo constantemente uns com os outros e aproveitando os conhecimentos de todos os membros para a superação dos desafios, atuando, assim, na ZDP (Vygotsky, 2005).

Reconhecendo que a literatura oral tradicional assume um importante papel na socialização e na educação da população, uma vez que se reveste de “um carácter pedagógico inestimável, funcionando como ponte entre gerações” (Guerreiro & Mesquita, 2011, p. 162), o projeto teve seguimento com a exploração de uma história do património literário oral, denominada *Hansel e Gretel*. De referir que algumas crianças haviam já demonstrado interesse em conhecer esta história, uma vez que a educadora cooperante tinha referido alguns excertos desta, no ano anterior. Como tal, a díade, juntamente com a educadora cooperante e a assistente operacional, permanente na sala, organizaram uma dramatização desta história (adaptada do livro “Contos da Infância e do Lar” de Jacob e Wilhelm *Grimm*) para apresentar ao grupo de crianças. Esta opção pedagógica teve por base a importância de alimentar o imaginário das crianças e enriquecer as suas experiências, através do recurso a materiais diversificados e estimulantes (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Este conjunto de condições, aliadas ao facto de ser uma atividade pela qual as crianças revelavam grande gosto, promoveu a concentração e o prazer, observados nas expressões de admiração, manifestadas durante a dramatização.

Além disso, por se tratar de um conto oral, esta história não possuía ilustrações, o que levou a díade a desafiar o grupo a criar um livro com as várias páginas ilustradas por si. No entanto, era necessário encontrar uma forma de adicionar a estas páginas o texto da história. Como tal, a díade interrogou o grupo: “No tempo dos nossos avós não existiam computadores. Como será que eles escreviam?”, ao que uma das crianças respondeu rapidamente: “com uma máquina de escrever igual à que eu trouxe” (S). Apesar de, para a maioria das crianças, este objeto ser uma novidade, a verdade é que todos ficaram impressionados com a máquina de escrever que a díade apresentou ao grupo. “É muito diferente do computador” (I), “É grande” (L), “Parece mesmo antiga. E escreve-se como?” (R), “Posso escrever?” (A) - foram alguns dos comentários

das crianças ao longo do diálogo em torno deste objeto. Na sequência da situação em desenvolvimento, todas as crianças experimentaram escrever o seu nome na máquina, constatando grandes diferenças entre esta e os atuais computadores: “Tem de se carregar com muita força” (M), “Enganei-me. Como se apaga?” (FD), “Faz muito barulho” (T).

Assim, o texto que acompanhou as ilustrações do livro foi escrito com a máquina de escrever, tendo as crianças contribuído para a sua elaboração através da escrita de algumas palavras-chave da história, como, “Hansel”, “Gretel”, “Bruxa”, “Casinha de Chocolate”, “Pai”, “Floresta”, entre outras, fomentando-se, desta forma, o reconhecimento da escrita como uma representação do oral, ou seja, que o que é dito pode ser escrito através da utilização de um código próprio. Para além disso, considera-se que as aprendizagens construídas na EPE, em torno da escrita, não são prévias, fazem, sim, parte de um processo contínuo de aprendizagem e de alfabetização, devendo, por isso, ser valorizadas (Teberosky & Colomer, 2003). Por sua vez, as ilustrações do livro foram realizadas em trabalho de colaboração, onde cada par de crianças ilustrou uma página, utilizando diferentes técnicas (colagem, recorte, pintura, carimbagem, etc.) e materiais de Artes Visuais (tecidos, diferentes tipos de papeis, lápis de cor, marcadores, tintas, musgo, paus, etc.).

Do conjunto de antiguidades que as crianças levaram para a sala de atividades, salienta-se, por último, a existência de dois rádios antigos que despertaram, de imediato, a atenção e o interesse das crianças. Dando resposta a esta vontade das crianças em saber mais acerca da rádio, proporcionou-se a audição de um programa radiofónico e um momento onde, as crianças, observaram e compreenderam, através de um vídeo, o funcionamento de um estúdio de rádio. Por sua vez, isto despoletou, no grupo, a vontade de criar o seu próprio programa de rádio, sendo para isso, necessário pensar e planear cuidadosamente esse momento. Deste modo, partindo das questões “De que precisamos para fazer um programa de rádio?” e “O que vamos apresentar?”, foi elaborado um painel onde se encontram escritas as ideias/vontades das crianças e ainda alguns desenhos, que ilustram as suas palavras. Relativamente à primeira questão, as crianças basearam-se, não só, no que observaram no vídeo do estúdio de rádio, mas também nos conhecimentos de um dos elementos do grupo, que já tinha visitado um estúdio. No entendimento das crianças, era necessário existir “microfones”, “fones”, “computadores”, “folhas de papel”,

“locutores”, “convidados” e ainda, um “gira-discos”, sugerido por uma criança que tinha levado para a sala de atividades discos de vinil antigos.

Em resposta à segunda questão, o grupo concordou que “podemos falar das coisas que já aprendemos do tempo dos avós” (D), ou seja, dos vários objetos, jogos e músicas tradicionais já explorados no decorrer do projeto. Como tal, indo ao encontro da vontade das crianças em partilhar as experiências e aprendizagens realizadas, optou-se por organizá-las em pequenos grupos, com o principal objetivo de facilitar a intervenção de todos no programa e contribuir para o desenvolvimento da capacidade de esperar pela sua vez na intervenção nos diálogos, dando oportunidade aos outros para intervirem (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, Tavares, 2009). Cada criança teve a oportunidade de integrar o grupo que mais interesse lhe despertava, sendo que os assuntos a apresentar e os nomes dos respetivos grupos, foram também estes escolhidos pelas crianças. Desta forma, “Os Malhistas” foi o nome escolhido para o grupo que apresentou o jogo da Malha; “Os Cantores de Viseu”, que escolheram a música “Indo eu a Caminho de Viseu” para cantar e dançar no programa de rádio; “Os a Carvão”, responsáveis por falar sobre o funcionamento do ferro a carvão; “Os Ferrinhos”, que, na sequência do trabalho em torno do ferro, apresentaram a música “Já passei a roupa a ferro”; “Os Escritores”, que apresentaram um outro objeto já explorado, a máquina de escrever; “Os Rodinhas”, que tal como o nome indica, falaram de dois jogos tradicionais de roda, “O anel” e “O lencinho”; os “Locutores” (duas crianças) e ainda um “Jornalista”, responsável por apresentar a meteorologia e as notícias dos dias seguintes. De referir que algumas crianças apresentavam ainda alguma inibição em expressar-se perante o grupo, procurando-se, então, que o programa fosse constituído, não só por momentos de exposição e comunicação oral, mas também por momentos musicais, nos quais as crianças mais tímidas poderiam ter uma participação ativa sem se exporem individualmente.

No que toca à escolha de um nome para a rádio as crianças sugeriram como hipóteses “Rádio 5” (D), por todos terem 5 anos, “Rádio do C...” (F), por se tratar da localidade onde o Jardim de Infância se insere, e “Rádio Gira-Discos” (M), uma vez que iriam utilizar este aparelho, do tempo dos seus avós, no programa. Já para o programa, as crianças sugeriram nomes como: “Programa Antigo” (T), “Programa do Passado” (R) e “Programa o tempo dos avós” (F). Como forma de selecionar, democraticamente, um nome para a rádio e para o respetivo

programa, construíram-se dois gráficos de barras, onde, de acordo com as suas preferências, as crianças pintaram um retângulo na barra correspondente. Na verdade, torna-se fundamental que as crianças, em idade Pré-Escolar, saibam ler a informação que lhes é apresentada, seja através de desenhos, gráficos ou tabelas, e saibam também recolher, organizar e representar dados, com vista à resolução de problemas em contextos variados (Fernandes & Cardoso, 2009). Atendendo a que a “organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 72), é possível afirmar que este processo de recolha, organização e tratamento de dados, baseado na classificação, contagem e comparação dos resultados, favoreceu não só a aquisição de competências matemáticas, como também a convivência democrática, no que respeita à tomada de consciência e aceitação da vontade da maioria do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

A construção dos microfones, dos auscultadores e da faixa com o nome da rádio, realizou-se com recurso a materiais de desperdício, tendo em conta o gosto e as opções das crianças. Além disso, cada pequeno grupo elaborou ainda um desenho que ilustrasse o seu grupo, para, posteriormente, colocar na mesa, no momento da emissão de rádio, a definir o lugar de cada um. Durante o programa “O tempo dos avós”, transmitido pela “Rádio Gira-Discos”, a utilização destes recursos permitiu a recriação do ambiente da rádio, estimulando, assim, a imaginação das crianças. De referir que no decorrer da apresentação do programa, as crianças recorreram ainda à observação dos objetos antigos (ferro a carvão e máquina de escrever) para, mais facilmente recordarem, por exemplo, o seu modo de funcionamento.

Considerando a necessidade de desenvolver a produção linguística das crianças, ao longo do programa, foi estimulada a comunicação em grande grupo, existindo espaço para o diálogo e para que cada criança pudesse falar e ser escutada, o que facilitou, não só a expressão das crianças como o seu desejo de comunicar (Lopes da Silva et al., 2016). Na verdade, é no jardim de infância que muitas crianças têm a oportunidade de ultrapassar as dificuldades linguísticas para, futuramente, otimizarem o seu percurso de desenvolvimento e serem capazes de comunicar fluidamente, sendo a estimulação e o desenvolvimento da linguagem claramente determinantes no processo de socialização, no desenvolvimento e no bem-estar da criança (Lopes, 2006). No âmbito do jogo

dramático, considera-se que o programa de rádio favoreceu “a intuição, o raciocínio e a imaginação com o objetivo único de expressão e comunicação” (Melo, 2005, p. 14), pois é através da mobilização destes recursos que a criança constrói o conhecimento do mundo que a rodeia, uma vez que ela aprende pela ação e pela experiência. Além disso, acredita-se que a abordagem a aspetos do passado (quer ao longo do programa, quer no desenvolvimento de todo o projeto), como jogos, músicas e objetos antigos, promoveu na criança uma melhor compreensão das “semelhanças e [d]as diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais, dos avós e outros mais distantes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 89).

Atendendo a que no decorrer do projeto o Educador de Infância deve proporcionar experiências em que a criança se assuma como um indivíduo crítico e com capacidade de intervir ativamente, construindo o seu próprio conhecimento (Leite et al., 1991), considera-se que as estratégias de mediação do programa, por parte da mestrandia, foram adequadas, na medida em que permitiram à criança ter uma voz central na exposição dos seus conhecimentos e ideias (Ferreira & Santos, 2000). De ressaltar que o grande envolvimento das crianças nesta atividade se deveu à sua participação ativa ao longo de todo o projeto, que se refletiu na atitude das crianças durante o processo de planeamento e no decorrer do programa de rádio pois estas, sabiam não só quando era a sua vez de intervir, como também quando era a vez dos seus companheiros, alertando-os muitas vezes para tal: “agora és tu”.

Tendo em conta os contributos das famílias no projeto, no final do programa, teve lugar uma atividade intitulada “Um CD para a família”. Aqui, cada criança construiu um suporte físico, para colocar um CD com a gravação do programa de rádio, realizado para oferecer à sua família, podendo, assim, partilhar e recordar com esta o trabalho desenvolvido. Deste modo, a natureza cooperativa entre as famílias e o JI assume-se com uma dimensão significativa para o crescimento equilibrado da criança, tornando-se necessário a criação de um clima relacional positivo que favoreça o diálogo entre os vários mediadores do seu desenvolvimento (Hough & Nurss, 2002). Para a realização da capa do CD, foram disponibilizados diversos materiais (cartolina, tecidos, papeis diversos, entre outros), para que cada criança pudesse fazer um desenho/colagem alusivo(a) ao conteúdo do CD e, ainda, escrever, caso pretendessem, o nome do programa de rádio realizado, alargando, assim, as suas experiências e

possibilidades de criação (Lopes da Silva et al., 2016). Os materiais foram dispostos nas mesas de trabalho, o que permitiu a sua utilização de forma autónoma e a partilha entre as crianças. De notar que foi dado tempo para que as crianças explorassem livremente os diferentes materiais, respeitando-se o ritmo individual de cada uma.

O culminar do projeto (fase IV) decorreu em torno da avaliação e divulgação das experiências e aprendizagens realizadas. Assim, como forma de avaliar a pertinência do projeto desenvolvido, foi elaborada uma teia com as várias conclusões das crianças relativamente ao que aprenderam durante todo o processo. Através desta partilha de saberes e experiências, foi possível constatar que o projeto correspondeu às finalidades propostas, uma vez que respondeu aos interesses e necessidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas. No que respeita à divulgação do projeto, este decorreu em dois momentos distintos, tendo o primeiro consistido na apresentação do programa de rádio, anteriormente mencionado, ao 1.º CEB, mais concretamente, às três turmas do 1.º ano de escolaridade do centro escolar. Considerando que os processos de transição implicam uma passagem para um contexto desconhecido, o qual implica sensações de insegurança, de medo e expectativas que podem influenciar, a longo prazo, o desenvolvimento da criança, torna-se crucial promover este tipo de atividades de colaboração entre os níveis educativos da EPE e do 1.º CEB (Sim-Sim, 2010). Em consequência, e considerando o facto de se estar perante um grupo de crianças que transitará na sua totalidade para o Ensino Básico, poder-se-á considerar que, pela articulação com o 1.º CEB, a divulgação contribuiu também para a promoção do desenvolvimento saudável da criança e para a qualidade da transição educativa (Serra, 2004), ultrapassando, assim, a sua função de socialização do saber.

O segundo momento de divulgação do projeto consistiu numa apresentação/exposição dos trabalhos elaborados às famílias. Assim, perspetivando o “direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Gambôa, Oliveira-Formosinho, Formosinho, & Costa, 2011, p. 72), em pequenos grupos, as crianças explicaram aos pais, irmãos e avós, as atividades e as descobertas realizadas ao longo de todo o projeto, verificando-se um grande entusiasmo e orgulho no trabalho realizado, quer por parte das famílias, quer por parte das próprias crianças, que se empenharam na explicação de todo o processo, reconhecendo a importância do seu discurso para a divulgação e partilha das

aprendizagens construídas. Além disso, durante a preparação deste momento, o grupo manifestou interesse em apresentar às famílias o programa de rádio por eles construído, uma vez que de acordo com as suas palavras, “os pais já ouviram no CD e agora podiam ver ao vivo” (I). Em conformidade, a apresentação do programa de rádio “O tempo dos nossos avós”, às famílias, representou a conclusão deste projeto, despertando emoções de contentamento e de satisfação, em relação a um trabalho que resultou da cooperação entre todos e que, tendo emergido dos interesses das crianças, contribuiu para a superação das suas necessidades.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto proporcionaram às crianças múltiplas oportunidades de investigar, experimentar e descobrir, ultrapassando o medo de falhar ou errar. Além disso, a prática educativa na EPE pautou-se por um clima de diálogo, partilha e reflexão entre a díade e as crianças, estimulando o grupo a “aprender a pensar” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 35).

Por fim, atendendo a que se aprende com as práticas de trabalho, “interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (Nóvoa, 1991, p. 162), importa sublinhar a importância do trabalho colaborativo estabelecido entre os diferentes agentes do processo educativo, ao longo de todo o período de estágio em contexto de EPE. Deste modo, considera-se que a boa relação estabelecida entre o par pedagógico se assumiu como um aspeto fundamental, uma vez que constituiu a base de uma aprendizagem cooperativa, da qual se destaca a partilha de valores, conhecimentos e experiências. Além disso, a prática colaborativa estabelecida, quer com a orientadora ooperante quer com a supervisora institucional, favoreceu uma melhor compreensão da prática e um auxílio à sua reestruturação (Goméz, 1992), contribuindo ainda para a coconstrução de saberes profissionais e para uma transformação do pensamento da mestranda, através da constante interação, partilha de conhecimento e de saber experiencial, a par da reflexão conjunta (Alarcão e Canha, 2013), motor do crescimento e do desenvolvimento profissional.

2. PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Atendendo a que “o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2001, p.11), é fundamental que a observação seja tida como a principal estratégia para analisar, objetivamente, o contexto onde a prática se desenvolve (Estrela, 1994). Deste modo, as primeiras semanas de estágio, focaram-se, essencialmente, na observação direta das várias dimensões que constituem o ambiente educativo - a organização do grupo, do espaço e materiais, do tempo e as interações estabelecidas entre os vários intervenientes do processo educativo – sendo possível adquirir um conhecimento mais detalhado e aprofundado do contexto, bem como do grupo de crianças e suas dinâmicas (Cortesão & Stoer, 1995). Este processo de obtenção de informação revelou-se imprescindível pois permitiu adequar as intervenções pedagógicas da mestranda, não só à realidade educativa, mas também às necessidades e interesses da turma.

Nesta linha de pensamento e, tal como mencionado no Capítulo II, ao longo da PES em contexto de 1.º CEB, foi possível verificar um evidente desinteresse da turma pela área curricular de Português, justificado pelas dificuldades apresentadas no âmbito da leitura e da escrita, assim como pela ausência de atividades criativas e motivadoras. Apesar desta dificuldade e de não usufruírem de um contacto frequente com livros, motivado pela ausência de uma biblioteca escolar na instituição cooperante, as crianças demonstravam um gosto particular pela audição de histórias. Como tal, procurou-se, através do projeto de intervenção em torno da importância do livro infantil para a promoção da leitura, colmatar este défice e colocar as crianças em contacto frequente com obras de literatura para a infância, numa perspetiva de fomentar o gosto pela leitura, abrir horizontes, estimular a imaginação e ampliar conhecimentos (Gomes, 1996). Nesta perspetiva, importa que a leitura literária receba um tratamento específico na escola porque, diferentemente das demais leituras, “destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação” (Colomer & Camps, 2002, p. 93).

Assim, no âmbito do projeto “Viagem ao mundo da literatura infantil”, foi realizado um inquérito por questionário à turma, no sentido de compreender os hábitos de leitura e as preferências literárias das crianças. Na verdade, este instrumento de recolha de dados revelou-se bastante pertinente para a investigação, na medida em que permitiu “interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghihlione & Matalon, 2001, p. 2). Contudo, importa ressaltar a importância de complementar as informações recolhidas por meio do questionário com a observação direta e sistemática (Estrela, 1994), pois caso contrário, poderiam cometer-se erros de generalizações que poderiam comprometer a investigação (Bell, 2004). Através da sua análise foi possível constatar que a maioria das crianças afirma gostar de ler, apesar de possuir poucos hábitos de leitura, afirmando ler apenas um livro por mês, o que coincide com a visita da biblioteca itinerante à escola, ou até mesmo, menos de um livro por mês. A maioria das crianças (69%) afirma ler por iniciativa própria, sendo que os seus gostos se prendem, essencialmente, com a leitura de livros infantis, livros de aventuras e livros de animais.

Em concordância e, assumindo a leitura como um mundo favorável ao desenvolvimento de diversas competências (Rodrigues, 2000), importa destacar algumas das atividades realizadas, no âmbito do projeto, em torno de obras literárias. Tomando como exemplo a exploração da obra “O Incrível rapaz que comia livros” de Oliver Jeffers, importa, antes de mais, evidenciar o impacto que o momento de motivação da aula teve no envolvimento das crianças na atividade (Lourenço & Paiva, 2010). No momento de entrada na sala, a turma deparou-se com a existência de imagens de capas de livros no chão, todos eles com uma pequena mordidela no canto. Estes livros, aos quais a obra faz referência, situavam-se a indicar o caminho até às mesas, local onde as crianças podiam encontrar, um envelope com uma adivinha, cuja solução era a palavra livro, tema em torno do qual foram desenvolvidas as atividades seguintes.

Posteriormente, deu-se início à exploração da obra, seguindo os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, definidos por Sequeira (1999). Como forma de incitar a curiosidade das crianças para a audição da história, proporcionou-se um momento de pré-leitura, onde, após a personagem principal da história se apresentar à turma (com recurso a um *PowerPoint* com uma das ilustrações do livro e som gravado), foi entregue a cada par de crianças, uma pequena folha A5, em cartolina, dobrada em formato de livro. Este recurso, continha, no seu

interior, as primeiras frases da história (“O Henrique adorava livros. Mas não exatamente como nós adoramos livros. Não era bem a mesma coisa.”), para que as crianças, de acordo com a sua imaginação, pudessem dar continuidade ao texto, expressando a sua opinião acerca de como/de que forma/porque é que o Henrique poderia gostar de livros. Para além disso, na parte exterior do livro, encontrava-se o título da obra incompleto (O Incrível rapaz que...), com o objetivo de ser completado pelas crianças. Refletindo em torno deste momento, considera-se que a antevisão do conteúdo da obra, partindo da primeira página do livro, permitiu que as crianças desenvolvessem a imaginação e criassem hipóteses para a questão levantada. De facto, as respostas foram variadas e, enquanto que algumas crianças responderam de acordo com a realidade que conhecem (gostar de livros para ler), outras foram capazes de se abstrair dessa mesma realidade e imaginar outras possibilidades (“gosta de trabalhar com livros”, “gosta de fazer puzzles com milhares de livros”, “gosta de livros para ver as suas ilustrações”, entre outras).

A atividade foi realizada a pares, no sentido de promover a aprendizagem cooperativa, colmatar dificuldades no que respeita à divisão de tarefas e à aceitação da opinião do outro, bem como desenvolver a ZDP, através da formação de pares de crianças com níveis de desenvolvimento diferenciado (Vygotsky, 2005). Porém, e apesar de, no início da atividade, se ter apelado para a importância de ambos terem uma participação ativa na atividade (uma das crianças assumiria o papel de “escritor” e a outra de “ilustrador”), verificou-se, em alguns casos, a liderança de um dos elementos do par. Este aspeto levou a mestranda a refletir sobre a ação e a assumir a necessidade de realizar este tipo de trabalho com uma maior frequência para que as crianças reconheçam as vantagens de aprender colaborativamente.

Sendo a leitura um dos principais meios de acesso e apropriação de conhecimentos, dando a “conhecer outros caminhos [e] alargando horizontes” (Santos, 2000, p. 15), torna-se importante despertar nas crianças o gosto pela leitura e audição de histórias que, por sua vez, emergem do contato com os livros (Gomes, 1996). Assim, durante a leitura em voz alta, por parte da mestranda, foi possível observar o envolvimento das crianças na história, através das suas reações face à projeção das ilustrações da obra e à audição de alguns sons gravados. Com efeito, acredita-se que uma história não tem apenas de se confinar ao formato livro, pelo contrário, devem ser mobilizados recursos ricos

e diversificados (Quinta e Costa, 2012) que auxiliem a compreensão do texto e transportem a criança para o imaginário da história. Mais se acrescenta que o momento de leitura foi, especialmente, gratificante pois, para além do gosto pessoal pela literatura para a infância e em particular pela obra escolhida, acredita-se que o livro, se assume, no âmbito educacional, como um instrumento insubstituível para a formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor (Sobrino, et al., 1994).

Após a leitura, as crianças foram desafiadas a “recontar a história à dentada”, ou seja, a fazer o reconto oral da obra, após degustarem algumas das suas ilustrações (impressas em papel de hóstia). Apesar de se considerar que esta atividade teve um impacto positivo junto das crianças, uma vez que as colocou no papel da personagem principal, permitindo-lhes embarcar no imaginário da história, importa salientar a dificuldade da maioria das crianças em recontar os acontecimentos de forma sequencial. Na verdade, no momento de reflexão sobre a ação (Schön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), reconheceu-se a necessidade de realizar uma segunda leitura antes do reconto, para que as crianças se apropriassem melhor da história, reconhecendo mais facilmente os seus acontecimentos, através da observação das ilustrações. Para além disso e, uma vez que o intuito era realizar uma gravação vídeo para assistir posteriormente, considera-se que deveria ter existido um momento de ensaio prévio, onde as crianças tivessem a oportunidade de melhorar o seu discurso, de acordo com as sugestões da turma, tornando, assim, mais rico o desenvolvimento de competências no âmbito da oralidade (Lomas, 2003).

Ainda no seguimento da exploração da obra referida, torna-se importante refletir sobre a atividade de consolidação - “Devorador de palavras” – na qual foi apresentado à turma um modelo em cartão da personagem Henrique. Com o objetivo de manter as crianças motivadas para a aprendizagem, estas foram convidadas a retirar da barriga da personagem alguns cartões, onde se encontravam escritas palavras de alguns dos livros comidos por si. Contudo, visto que estes cartões se encontravam incompletos (com dentadas), as crianças foram desafiadas a criarem palavras com o que restou destas, ou seja, a partirem de um mesmo constituinte morfológico (radical) para a formação de novas palavras. Apesar de o conteúdo gramatical da família de palavras não se encontrar explícito no programa e metas curriculares para o 2.º ano de escolaridade, acredita-se que a sua exploração se revelou pertinente pois surgiu

de forma contextualizada com a obra, permitindo às crianças o alargamento do seu campo lexical. No entanto, no momento da ação, identificaram-se algumas dúvidas relativas à formação de palavras da mesma família, começadas pelo mesmo radical, razão pela qual se optou por retomar esta atividade no dia seguinte, com o objetivo de esclarecer alguns equívocos/dificuldades que surgiram. Como forma de auxiliar as crianças na resolução desta tarefa, foram distribuídos dicionário, para que, em pares, pudessem procurar novas palavras para acrescentar às que já conheciam. Esta pesquisa revelou-se bastante significativa pois, para além de promover o desenvolvimento lexical das crianças, permitiu-lhes compreender que existem palavras que apesar de possuírem o mesmo radical, não pertencem à mesma família, devido ao seu significado (Duarte, 2008).

Retomando o conteúdo da obra, na parte da tarde, as crianças foram questionadas sobre o tipo de livros que a personagem da história comia, obtendo-se respostas como: “comia tudo, ele não era esquisito” (N.A.); “comia atlas, dicionário e enciclopédias” (I); “e os livros vermelhos eram os preferidos dele” (M). Assim, com base nestas ideias, a mestranda informou a turma que o Henrique havia comido uma enciclopédia de animais, razão pela qual, as crianças foram convidadas a procurar na sua barriga as imagens dos diferentes animais que constituíam este livro. Neste sentido e, dando continuidade ao estudo dos seres vivos, no âmbito do Estudo do Meio, cada criança realizou uma “Investigação Animal”, com a finalidade de recolher dados sobre o animal que retirou da barriga do Henrique. Para facilitar o acesso à informação foi criado, na sala, “o cantinho da pesquisa”, onde existiam alguns computadores portáteis, enciclopédias, revistas, livros de animais e ainda alguma informação impressa, que as crianças tiveram a oportunidade de consultar. Nos computadores, estavam disponíveis *links* de sites específicos, referentes ao mundo animal, para um melhor e mais eficiente acesso a informação fidedigna, por parte das crianças. Antes de iniciarem a investigação, cada criança recebeu um guião tutorial com alguns tópicos de pesquisa, que foi lido e analisado em grande grupo.

De acordo com a perspetiva socioconstrutivista da educação, explanada no Capítulo I, importa que a criança se envolva numa aprendizagem ativa, onde se assuma como construtor do seu próprio conhecimento, desenvolvendo-se de modo integral como pessoa nas suas múltiplas dimensões (Ferreira & Santos,

2000). Face a esta panorâmica, é de realçar que a área de Estudo do Meio oferece potencialidades vastas para o desenvolvimento de competências neste sentido, uma vez que assenta em pressupostos metodológicos de exploração ativa e de descoberta, apoiados em atividades intelectuais de construção do saber (Roldão, 1995).

Do mesmo modo, com o objetivo de ampliar as suas experiências e diversificar o seu universo de referências, alguns dos tópicos de pesquisa tinham já sido explorados, de forma breve, com a turma (distinção entre animais domésticos e selvagens, ambiente onde vivem e características do seu corpo), enquanto que outros, pretendia-se que fossem investigados de forma autónoma, levando as crianças à aquisição de conhecimentos que foram explorados com maior pormenor na aula seguinte (alimentação dos animais, modo de deslocação e reprodução) (DEB, 2004).

Para esta atividade, recorreu-se às TIC, não só como fator motivacional, mas também como forma de proporcionar oportunidades de aprendizagens dinâmicas, interativas e centradas na criança (Goulão, 2012) pois, segundo Flores e Ramos (2016) as TIC assumem-se como instrumentos poderosos na educação, na medida em que “contribuem para dar sentido à aprendizagem, criam emoção no processo de construção do conhecimento [e] estimulam a curiosidade e a atenção, elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional” (p. 202-203), reforçando a capacidade de pensar e de reter o conhecimento. Assim, durante toda a pesquisa autónoma, as crianças revelaram-se empenhadas e motivadas na construção da sua aprendizagem, aspetos evidenciados em alguns dos seus comentários: “Olha o que eu descobri sobre o leão. A juba dele fica mais escura com a idade. Este ainda deve ser novinho” (F.S.); “Já sei tudo sobre as tartarugas. Sabias que elas não sabem nadar?” (L).

Nesta linha de pensamento, com as informações recolhidas, tornou-se possível a reconstrução da enciclopédia comida pelo Henrique, através da criação de um livro digital, intitulado “O Livro dos Animais”. Para tal, à medida que as crianças foram terminando a pesquisa, dirigiam-se ao computador da sala para criarem, na aplicação *storyjumper*, a sua página da enciclopédia. Para além dos dados da investigação, nas aulas seguintes, foram acrescentados ao livro alguns dos conceitos estudados em torno dos seres vivos animais.

Na sequência do trabalho realizado na área curricular de Português, salienta-se a articulação estabelecida entre a poesia e a Matemática, através da exploração da obra “Versos quase Matemáticos” de João Pedro Mésseder, com o poema “Divisão”. Assumindo a poesia como “um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna” (PNL, 2006, p. 12), optou-se por realizar, com a turma, a leitura dramatizada deste poema, através da interpretação de diferentes papéis: ler como se estivesse muito feliz, muito triste, com medo, como se fosse um cantor, entre outras, no sentido de fomentar o gosto pela leitura e, neste caso específico, pelo prazer estético e fruição do texto poético. Além disso, a Expressão Dramática, assumiu, nesta atividade, um papel crucial no desenvolvimento emocional e social das crianças (Aguilar, 2001), levando-as a adotar o comportamento de uma pessoa diferente, numa situação diversificada (Vygotsky, 2012). Deste momento, salienta-se ainda o envolvimento e entusiasmo das crianças, bem como alguns dos seus comentários: “posso ler a chorar também? Eu consigo” (A.); “temos de ler como se fossemos atores” (G.); “ler assim é muito mais divertido” (B.); “Eu gostei de fingir que era cantor” (A.B.).

Inserido na sequência didática de dois dias - “No Mundo da Bicharada” - emerge o estudo da obra “A Arca de Não É” de Miguel Neto, um livro onde as personagens são animais inventados a partir da junção de outros animais. Sendo este um meio para estimular o imaginário e a criatividade das crianças (Buescu et al., 2015), num momento anterior à leitura foi entregue a cada par de crianças um pequeno excerto dos diferentes textos da obra para que, através da descrição de algumas das características dos animais, tentassem adivinhar os seus nomes, estabelecendo-se, desta forma, um paralelismo entre o Português e Estudo do Meio, visto que as crianças se encontravam numa fase final do estudo dos seres vivos animais, ou seja, detinham já conhecimentos acerca das suas características e modos de vida. Para além disso, tendo em vista a articulação de conteúdos e o desenvolvimento holístico da criança (Solé, 1994), esta atividade incorporou a área de Expressão e Educação Plástica, através da criação dos animais descritos na obra. Para a sua elaboração, cada par dispunha das imagens dos animais a que o seu excerto fazia referência, realizando, através do recorte e colagem, a composição do respetivo animal inventado, com base nas suas características.

Considera-se que esta atividade proporcionou às crianças uma experiência rica e significativa, na medida em que foi dado espaço para a imaginação, criatividade, percepção e reflexão (Sousa, 2003), sendo esta última evidenciada no momento de apresentação dos trabalhos à turma, onde as crianças explicaram, através da imagem criada, as características do seu animal, assim como o nome que lhe atribuíram. Em jeito de reflexão, acredita-se que esta atividade teria sido ainda mais enriquecedora se as crianças tivessem tido a oportunidade de transpor os seus trabalhos do formato bidimensional para o tridimensional, isto é, terem criado o seu animal híbrido, através da exploração de materiais moldáveis (exemplo: argila ar), visto que “amassar, separar, esticar, alisar, proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina” (DEB, 2004, p. 90).

O momento de leitura permitiu que as crianças confrontassem os nomes que atribuíram aos animais com os que eram apresentados na obra, bem como as imagens criadas com as ilustrações, analisando as semelhanças e diferenças entre eles. Atendendo às dificuldades evidenciadas pela turma no que respeita ao domínio da escrita e, por se considerar que a competência escrita constitui “uma praxis transversal ao currículo” (Santos & Gonçalves, 2007, p.17), ou seja, uma prática integradora dos diferentes tipos e níveis de conhecimentos, o momento de pós-leitura da obra centrou-se na escrita de um texto informativo sobre um animal inventado pelas crianças a partir da junção de outros dois animais. Assim, a atividade “Animais Misturados”, foi realizada de forma individual, cumprindo as diferentes fases da escrita: planificação, textualização e revisão (Amor, 2006).

Encarando a escrita como um processo e não apenas como um produto final (Camps, 2003), o momento de planificação consistiu no preenchimento de um esquema com algumas informações (Exemplo: nome do animal; quais os animais que lhe deram origem; como se desloca; de que se alimenta, onde vive, qual o seu tamanho, como é o seu corpo, entre outros) que foram, posteriormente, expandidas no desenvolvimento do texto. Por sua vez, a textualização revelou-se um momento rico de criação, visto que as crianças, não só utilizaram as ideias previamente planificadas, como também referiram pormenores/curiosidades interessantes e reveladoras de conhecimentos ao nível do Estudo do Meio. Após a escrita, dedicou-se, ainda, algum tempo à revisão, que se traduziu na análise do texto produzido e, posterior, correção ou

reformação. De facto, com o auxílio de uma grelha de revisão e o apoio da mestrandia, as crianças foram capazes de reorganizar a informação e expandir ou substituir palavras e/ou expressões, de forma a tornar o texto mais claro e coerente (Barbeiro & Pereira, 2007).

Na sequência do estudo da obra literária referida, foi ainda possível introduzir um novo conteúdo Matemático, no domínio dos Números e Operações – as sequências e regularidades. Assim, partindo-se dos conhecimentos prévios das crianças, relativamente a este tema (Serrazina, 2007), e do interesse demonstrado pela utilização de recursos tecnológicos, optou-se por realizar uma atividade de motivação, na qual as crianças foram incentivadas a completar uma sequência de animais, após a leitura de um código *Qrcode* que continha a imagem de um animal que, à semelhança dos que haviam sido explorados na obra “A Arca de Não é”, era inventado a partir de três animais e se intitulava “Raporleta”. A acompanhar a imagem, foi ainda possível ler uma mensagem que indicava a quebra de um feitiço que transformou a “Raporleta” numa rã, num porco e numa borboleta, animais utilizados pelas crianças para completarem a sequência pictórica apresentada.

Através desta e de outras atividades realizadas ao longo da PES, compreendeu-se a importância dos momentos de motivação no início de cada aula, visto que o envolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem é, antes de mais, influenciado pela motivação e interesse das mesmas (Veríssimo, 2013). Com efeito, o facto de as crianças se sentirem motivadas, traduz-se numa significativa predisposição para a procura e construção de novos conhecimentos, assim como numa participação mais ativa nas atividades propostas.

De modo a proporcionar uma aprendizagem progressiva deste conteúdo, após a realização de alguns exercícios sobre a sequência anterior, as crianças foram desafiadas a criar, em pequenos grupos uma sequência de animais num papel de cenário que foi, posteriormente, afixado num das paredes da sala. Neste papel, encontrava-se sete *Qrcode's*, para que cada grupo, com o auxílio de um *smartphone*, fizesse a leitura de um desses códigos. Todos eles possuíam a imagem de um animal inventado (formado por 3 animais) e uma mensagem que, tal como na atividade de motivação, referia que se tinha quebrado o feitiço e que os animais se estavam a transformar. No final, o painel foi analisado com a turma, sendo que cada grupo explicou aos restantes colegas as regularidades

presentes na sequência criada. Este momento de exposição do trabalho realizado, permitiu às crianças explicarem o seu raciocínio, demonstrando a forma como chegaram àquele resultado, o que, conseqüentemente, contribuiu para que desenvolvessem, não só as suas capacidades matemáticas (Ralha, 1992), mas também competências ao nível da oralidade e da produção discursiva (Sim-Sim, 1998).

De um modo geral, acredita-se que as atividades planificadas em torno desta obra literária, se revelaram potenciadoras de aprendizagens significativas para as crianças, não só por aliarem o binómio interesse-necessidade, mas também por articularem as diferentes áreas do saber de forma integrada e sequencial ao longo dos dois dias de intervenção.

Reconhecendo a importância da Expressão e Educação Musical na formação do indivíduo (Figueiredo & Vasconcelos, 2002), destaca-se a atividade “O meu cão”, inserida na sequência didática acima referida. Assim, com o objetivo de promover, na turma, o desenvolvimento de comportamentos de consciência musical, relacionados com a interpretação e audição ativa, escolheu-se a música “O meu cão”, de Luísa Sobral, uma cantora e compositora portuguesa pela qual as crianças demonstravam um grande interesse, conhecendo vários dos seus temas. Para o momento de audição ativa, foi entregue a cada criança um verso da música, para que estas se organizassem em fila (formando um comboio), de acordo com a ordem pela qual iam escutando os diferentes versos da música. Considera-se que esta foi uma estratégia pertinente e bem conseguida, na medida em que permitiu que as crianças desenvolvessem a sua capacidade de concentração e discriminação auditiva, ao mesmo tempo que promoveu a valorização da ausência de ruído no momento de escuta musical (Wuytac & Palheiros, 1995).

Aliada à audição, emergiu a interpretação, necessária a qualquer atividade musical. Esta componente permitiu relacionar o trabalho em torno da letra da música com o desenvolvimento da linguagem, uma vez que ao interpretar uma canção, a criança compreende o sentido do que se diz, tirando partido das rimas para discriminar os sons e explorar o carácter lúdico das palavras (Vasconcelos, 2006). Nesta perspetiva, a atividade de interpretação realizada concretizou-se, primeiramente, através da aprendizagem da letra verso a verso, sendo que para isso a turma foi incentivada a repetir a letra, exprimindo-se de diferentes formas

(a rir, a chorar, num tom mais grave ou mais agudo, com um andamento mais rápido ou mais lento).

Paralelamente, foram criados, juntamente com as crianças, alguns gestos, que se revelaram um auxílio ao desenvolvimento da coordenação motora e à memorização da letra. Já numa fase final da atividade, optou-se pela supressão de algumas palavras da música, realizando-se apenas os gestos a elas associados, o que permitiu que as crianças compreendessem melhor o instante de entrada na música, pela marcação da pulsação nos momentos de silêncio. Para além disso, esta atividade de supressão da letra aliou a audição ativa à interpretação, pois as crianças tiveram de recorrer à sua memória auditiva para saberem o momento em que deveriam fazer silêncio e realizar apenas os gestos.

Visando a articulação e integração dos diferentes saberes, por forma a conduzir as crianças à construção do seu conhecimento e cultura (Roldão, 2005), salienta-se a atividade “Num passeio de bicicleta”, que, por permitir a articulação entre as áreas de Português e Matemática, favoreceu a “integração efectiva dos saberes numa unidade que faz um sentido global” (Roldão, 2001, p. 24). Desta forma, a atividade surgiu na sequência da exploração da obra literária “Nunca vi uma bicicleta e os patos não me largam” de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, um livro marcado pelas suas ilustrações quase geométricas, em malha quadriculada, que permitiram uma estreita relação com o domínio da geometria e medida, neste caso específico com o estudo das áreas.

Na verdade, através da observação em contexto, foi possível verificar a necessidade de criar dinâmicas diferenciadas relativamente ao ensino da Matemática, no sentido de não cingir a aprendizagem das crianças à realização de fichas de trabalho, muitas das vezes descontextualizadas e abstratas. Por este motivo, e atendendo ao grande interesse da turma por esta componente curricular, realizou-se um percurso, por estações, onde, em cada uma delas, as crianças tiveram a oportunidade de explorar diferentes recursos manipuláveis, como auxílio ao desenvolvimento das suas capacidades, competências e aprendizagens matemáticas (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Visto que no final da história o menino tinha, finalmente, aprendido a andar de bicicleta, recriou-se, no momento de motivação, um dos seus passeios de bicicleta. Para tal, foram retirados de dentro da caixa mistério, que acompanhou o grupo ao longo da semana, quatro cartões, cada um deles referente a um momento da história, na qual a personagem principal descobre que, afinal,

ainda há muito por ver e descobrir, partindo, por isso à descoberta de novos sítios e coisas que nunca tinha visto. Assim, à medida que foram lidos os diferentes cartões, foram também desvendados, não só os locais por onde o menino passou, como também algumas das coisas que este viu, pela primeira vez. Paralelamente à leitura, foram colocadas, nas setas de localização, presentes na sala, os nomes dos lugares por onde a personagem da história passou no seu passeio de bicicleta (Lago dos Patos, Casa da Praia, Jardim Zoológico, Garagem das Construções), que por sua vez correspondiam às estações que as crianças percorreram no desenvolvimento da atividade.

O facto de em cada estação existirem desafios que acrescentavam pormenores à história ouvida, aumentou a curiosidade das crianças e a sua vontade de percorrer todas as estações, tal como é possível aferir pelos seus comentários: “eu quero chegar ao jardim zoológico para saber que animais é que o menino viu” (H.M.) “já ajudei o menino a montar a bicicleta, agora ele já pode ir passear outra vez” (F); “já descobrimos os animais todos que ele viu no jardim zoológico, já podemos ir para a garagem montar a bicicleta?” (B).

Neste “Percurso pelas áreas”, foi privilegiado o recurso a materiais manipuláveis, de cariz matemático (geoplano, tangram, pentaminós e blocos padrão), uma vez que a sua utilização apela a vários sentidos, tornando-se evidente o envolvimento físico das crianças numa situação de aprendizagem ativa (Matos & Serrazina, 1996). No decorrer da atividade, foi possível verificar que as experiências com estes materiais despertaram um grande entusiasmo nas crianças, permitindo-lhes que permanecessem ativas, questionadoras e imaginativas na realização dos desafios (Damas, Oliveira, Nunes e Silva, 2010). Para além disso, observou-se que mesmo as crianças com maiores dificuldades, perante a oportunidade de manipular os diferentes materiais, permaneceram envolvidas e motivadas, realizando as atividades com maior facilidade.

Mais se acrescenta que o facto de ter sido disponibilizado material em número suficiente, para que, em cada estação, todos os elementos do grupo pudessem utilizá-lo, permitiu atender ao ritmo individual de aprendizagem de cada criança (Krantz, 2000). E, apesar de se encontrarem a trabalhar em equipas de seis elementos, as crianças, autonomamente, organizaram-se em pares, dentro do próprio grupo, desenvolvendo as suas próprias estratégias para resolver as situações problemáticas apresentadas e confrontando-as, em seguida, com os seus pares (Damas et al., 2010).

Ainda no sentido de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem da turma, emergiu a necessidade de realizar diferenciação pedagógica, que por sua vez exigiu uma “gestão flexível e adequada dos desafios a propor ao grupo de crianças” (Tomlinson e Allan, 2002, p. 21). Nesta perspetiva, considera-se que os desafios extra criados para cada estação, revelaram-se imprescindíveis pois, tal como se previa, alguns grupos realizaram as tarefas mais rapidamente, tendo tido a oportunidade de resolver novos desafios, devidamente contextualizados com a temática da história e com a exploração do conceito de medida de área.

Tal como já referido, a atividade foi realizada em pequenos grupos, no sentido de potenciar a entreaajuda, a argumentação e justificação, o respeito pelo outro e por opiniões divergentes e os valores democráticos essenciais a um cidadão, potenciando-se, desta forma, um dos pilares da educação: aprender a viver juntos (Delors et al., 1996). Para a mestrandia, um dos aspetos mais gratificantes desta atividade, prendeu-se com a possibilidade de observar a postura menos egocêntrica e mais colaborativa de algumas crianças, atitudes que não se verificavam no perfil da maioria dos elementos da turma, no início do estágio. Na verdade, o facto de o trabalho de grupo não ser algo explorado, habitualmente, levava a que as crianças estivessem menos recetivas a este tipo de metodologia (Lopes & Silva, 2009). Contudo, acredita-se que o trabalho realizado neste sentido, ao longo da PES, contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento de uma postura mais aberta e predisposta à escuta do outro e à partilha, tanto de conhecimentos como de recursos. A organização prévia dos grupos de trabalho, para além de pretender aproximar crianças que não trabalhavam, normalmente, em conjunto, fazendo com que estas pudessem fortalecer os seus laços (Strandberg, 2009), teve como objetivo juntar crianças com níveis de aprendizagem diferentes pois, tal como defende Vygotsky, “aquilo que a criança for capaz de realizar hoje com ajuda de outros será capaz de fazer amanhã sozinha” (Sá & Varela, 2004, p. 37).

Reconhecendo a importância de se recorrer a processos de construção do conhecimento que envolvam distintos pontos de vista e distintas áreas do saber (Leite, 2012), salienta-se a atividade “A Jogar, euros vou somar”, realizada em torno da articulação entre as áreas de Matemática e Expressão e Educação Físico-Motora. Assim, esta atividade, pretendeu, através da realização de jogos coletivos, no espaço exterior, articular a realização de ações motoras, nos domínios de perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios e jogos, com

o conteúdo matemáticos que as crianças se encontravam a explorar ao longo daquela semana - o dinheiro.

Na verdade, tal como já mencionado no Capítulo II, ao longo da observação foi possível verificar a existência de conflitos entre as crianças, no espaço exterior, motivada pela dificuldade de partilha, quer dos brinquedos, quer dos momentos de brincadeira, nos intervalos. Como tal, a realização de jogos coletivos, para além de dar resposta ao interesse das crianças pela realização de atividades desportivas, favoreceu a união, o companheirismo e a cooperação entre a turma. Assim, esta atividade seguiu a estrutura de uma aula de Expressão e Educação Físico-Motora, organizada em parte inicial, parte fundamental e parte final, indo ao encontro dos objetivos estabelecidos pelo respetivo programa, no qual se destacam a participação em jogos infantis, o respeito pelas regras e a realização das ações motoras básicas e técnico-táticas, fundamentais para a faixa etária em questão (DEB, 2004). Salienta-se a importância da realização deste tipo de jogos para a aprendizagem, na medida em que estes constituem uma oportunidade para as crianças desenvolverem competências sociais ao nível das relações de cooperação, do cumprimento de regras e de competição saudável (Neto, 1997). O momento de relaxamento, na parte final da aula, teve como finalidade a descontração muscular e o retorno à calma, realizados através da audição de uma pequena história que apelou ao imaginário das crianças e lhes proporcionou uma maior consciencialização do corpo e da própria respiração (Guillaud, 2012).

Retomando a análise dos dados recolhidos no inquérito por questionário, importa salientar que a maioria das crianças afirma que gosta de requisitar livros na biblioteca itinerante e gostaria de ter a oportunidade de requisitar mais vezes. Quando questionadas acerca do seu livro preferido, cerca de 54 % escolheu obras que haviam já sido explorados em sala de aula pela díade, sendo que os restantes optaram por livros, maioritariamente, com baixa qualidade literária. Para além disso, as leituras em sala de aula baseavam-se essencialmente, nos excertos do manual de Português, muitas das vezes descontextualizados e instrumentalizados, o que é possível comprovar pelas respostas da maioria das crianças que afirma “eu leio só os excertos do manual”; “livros é só com as estagiárias, com a professora lemos os textos do manual”. Porém, construir leitores significa expô-los a “marcas textuais próprias e diversificadas, que só o contacto com o texto integral poderá favorecer” (Sousa,

2008, p. 252). Por esse motivo, procurou-se, ao longo da PES, facilitar o contacto das crianças com obras de literatura para a infância, dando-lhes a possibilidade de escolher e de manusear os livros (Teberosky & Colomer, 2003, p. 121).

Para além das obras já referidas, no âmbito do projeto, foram também explorados livros como “Coração de Mãe” de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho, “O que é o amor” de Anna Cantone e Davide Calli e “A menina dos livros” de Oliver Jeffers. Este último assumiu-se como o ponto de partida para a construção de uma biblioteca de turma. Através da exploração das suas ilustrações, as crianças descobriram, histórias de literatura clássica da infância (Hansel e Gretel, O Pássaro de ouro, A Capuchinho Vermelho, entre outras), umas já conhecidas por si, outras que, por serem novidade, despertaram a sua curiosidade.

Sendo através da leitura literária que as crianças adquirem a capacidade de transformar a informação lida em conhecimento e desenvolver a imaginação e o espírito crítico (Gómez, 2000), considera-se que o momento de leitura da obra permitiu uma progressão de interpretações mais complexas acerca das metáforas presentes nas diferentes páginas do livro. Na verdade, o texto literário assumiu, deste modo, um papel preponderante na descoberta e aprendizagem da língua, potenciando a criação de laços entre as crianças e o texto, aspeto determinante para o despertar do respeito e admiração pela Língua Portuguesa (António, 2004).

Apesar de o projeto estar associado, diretamente, à componente curricular de Português, este estabeleceu relações com as diferentes áreas curriculares, proporcionando aprendizagens mais significativas para as crianças (Leite, 2012). Nesta linha de pensamento, salienta-se a atividade de “Caça aos livros”, realizada no espaço exterior, com o duplo objetivo de encontrar alguns dos exemplares para a biblioteca e abordar algumas noções matemáticas relacionadas com a orientação e localização no espaço.

Relativamente à criação da biblioteca, a turma organizou-se em três grupos de trabalho, responsáveis por tarefas distintas (criação de um painel ilustrado; decoração do espaço da biblioteca; organização/catalogação dos livros), onde cada criança teve a oportunidade de escolher a tarefa com a qual mais se identificava, permitindo que todas se sentissem capazes, confiantes e com um papel importante na concretização de um objetivo comum. Durante a atividade,

a mestranda procurou apoiar os vários grupos, tendo a oportunidade de presenciar diálogos entre as crianças, reveladores da sua compreensão e interpretação da obra estudada: “vamos desenhar uma chave como no livro da menina dos livros? (L)”; “se desenharmos a chave também temos de desenhar a fechadura” (S); “para quê? (L)”; “porque assim a chave pode abrir as histórias que vamos ler na biblioteca” (S).

Mais se acrescenta que, para a construção do painel, todas as crianças deram, de forma direta ou indireta o seu contributo, visto que na atividade de pré-leitura da obra, realizaram uma pequena ilustração da sua história preferida. De ressaltar que, contrariamente às respostas dadas no inquérito por questionário, a maioria das crianças elegeu, para esta atividade, obras de qualidade literária, muitas delas, exploradas pelo par pedagógico ao longo do estágio.

No final, foram definidas as regras de utilização da biblioteca e de requisição de livros, que ficaram afixadas na parede, junto à mesma. Todas as regras foram discutidas e negociadas em grande grupo, assegurando-se o respeito pela criança e pelos seus direitos de participação (Oliveira-Formosinho, 2007). Atendendo à heterogeneidade de ritmos de trabalho da turma, no momento de diálogo, a díade propôs uma nova regra, assente no princípio de diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2008), isto é, sempre que alguma criança terminasse mais rapidamente uma tarefa, tinha a oportunidade de ir ler um livro para a biblioteca. Perante esta regra, as crianças demonstraram, de imediato, um grande entusiasmo e vontade de usufruírem destes momentos.

O culminar do projeto decorreu em torno da divulgação das experiências e aprendizagens ao grupo de crianças da EPE, com o qual a díade realizou estágio no 1.º semestre. Assim, perspetivando o direito da criança a ter uma voz ativa na exposição do seu trabalho (Gambôa, 2011), alguns elementos da turma realizaram uma breve apresentação da biblioteca, explicando todo o processo de construção, desde a escolha do nome (A Casa das Histórias), à forma como este espaço pode ser utilizado pelas crianças. Neste momento, foi possível observar, por parte das crianças, um grande entusiasmo e orgulho no trabalho realizado, que foi evidenciado no seu empenho na explicação de todo o processo e no reconhecimento da importância de terem um discurso claro e audível, para a divulgação e partilha das aprendizagens construídas.

Seguido deste momento, foi promovida uma atividade de leitura dramatizada da obra “A Crocodila Mandona” de Adélia Carvalho, dinamizada pela díade,

juntamente com algumas crianças da turma. De forma a criar um ambiente propício à audição de uma história, o espaço da sala foi reorganizado, existindo apenas mantas no chão para as crianças se sentarem. Assim, durante a leitura, decorrida na “Casa das Histórias”, foi possível constatar uma grande adesão das crianças à audição da história, marcada pelo “silêncio que rodeia a leitura” (Sobrinho, 2000, p. 29) e pelas suas expressões de admiração e contentamento.

Uma vez que esta história se afigura como um convite à rima e à imaginação, propôs-se, como atividade de pós-leitura, a criação de novas estrofes. Para tal, cada grupo (constituído por três elementos: duas crianças da EPE e uma do 1.º CEB ou duas crianças do 1.º CEB e uma da EPE) estruturou, primeiramente, a sua estrofe numa folha de rascunho e, em seguida, escreveu-a e ilustrou-a num papel de cenário comum a todo o grupo.

Esta atividade pretendeu contrariar o distanciamento e a desarticulação existentes entre os dois níveis de educação (Serra, 2004) e proporcionar um momento de aprendizagem cooperativa, no qual foi evidente a partilha de experiências e conhecimentos entre as crianças. A arte plástica assumiu-se, nesta atividade, como um espaço de criação e fruição, onde a criança teve a liberdade para criar os seus trabalhos, exprimindo os seus sentimentos e emoções livremente, podendo admirá-los e contemplá-los (Vygotsky, 2009).

Para além disso, foi possível observar a preocupação das crianças do 1.º CEB para com as da EPE, quando no seio dos pequenos grupos comentavam: “queres ser tu a desenhar a crocodila?” (C. 1.º CEB); “Gostas mais de desenhar ou de pintar?” (C. 1.º CEB); “podemos pintar a crocodida da tua cor preferida, o que achas?” (C. 1.º CEB). Assim, considera-se que a dinamização deste momento de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, permitiu que todas as crianças se sentissem apoiadas, valorizadas e confiantes durante todo o processo (Fosnot, 2007), o que contribuiu, de forma positiva, para o seu desenvolvimento integral e saudável. Ainda relativamente a este ponto, salienta-se a vantagem que o perfil duplo, para o qual o curso de mestrado habilita, proporciona na promoção do sucesso das transições entre ciclos educativos e na melhor articulação entre os mesmos (Formosinho, 2016).

REFLEXÃO FINAL

Atendendo a que a formação se constrói “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 13), a presente reflexão constitui um espaço de excelência para a tomada de consciência do percurso desenvolvido em contexto de estágio nas valências da EPE e do 1.º CEB, permitindo à mestranda uma maior racionalização da experiência vivida, das principais dificuldades e obstáculos, bem como das aprendizagens realizadas e a sua relevância para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

Antes de mais, tendo em conta o perfil duplo para o qual a mestranda se está a formar, torna-se relevante refletir sobre algumas similitudes e contrastes observados entre os contextos da EPE e do 1.º CEB. Na verdade, embora o currículo adquira um carácter flexível em ambos os níveis educativos, o facto de o 1.º CEB se guiar por um horário estipulado desde o início do ano que, orientado pela matriz curricular, pressupunha o cumprimento de um número de horas para cada componente curricular, fazia com que o tempo que as crianças passavam em sala de aula, fosse destinado a aprendizagens muito tradicionais, sem espaço para a investigação, para a descoberta e construção de conhecimento significativo. Por oposição, na EPE, as crianças tinham uma voz ativa na organização da sua rotina, desenvolvendo atividades do seu interesse, onde eram privilegiados os momentos de brincadeira espontânea, a exploração livre e a construção de aprendizagens significativas.

Por este motivo, com o decorrer da PES, a mestranda deparou-se com a necessidade de flexibilização, integração e adequação das estratégias, bem como do currículo e, conseqüentemente, dos programas e metas curriculares do 1.º CEB (Almeida, Oliveira, & Fonseca, 2005), no sentido de fazer prevalecer a perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem, baseada numa práxis de participação (Serra, 2004), nos dois níveis educativos, fazendo com que esta não ficasse apenas circunscrita à EPE. Esta perspectiva é corroborada por Monteiro (2000) que acrescenta que “só quando o horizonte do [docente] é infinitamente mais dilatado que o programa da escola, quando o conhecimento do programa

não ocupa o centro do cérebro (...) então – e só então – o [docente] se torna um autêntico artista, um poeta do processo pedagógico” (p. 33).

Em concordância, reconhece-se a importância da promoção de práticas inovadoras e criativas que respeitem os interesses e motivações das crianças, na perspectiva de que o docente deve selecionar estratégias diversificadas, tendo em conta as características individuais das crianças. Para isso é necessário inovar as práticas, adequar as metodologias e diversificar os recursos, de modo a criar oportunidades de sucesso a todas as crianças, tornando as suas aprendizagens mais significativas e prazerosas (Tomlinson & Allan, 2002). Com efeito, “inovar, recriar e redesenhar são actos favoráveis a um contexto de mudança” (Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5765), que exigem do docente uma capacidade de renovação metodológica e pedagógica, de acordo com a evolução social, intelectual e tecnológica, capaz de colocar a criança no centro da aprendizagem e de ter uma atitude empreendedora e participativa na sociedade.

Face ao exposto, a formação de profissionais de perfil duplo, habilitados para a docência nas valências da EPE e do 1.º CEB, constitui-se como uma mais-valia na promoção do sucesso das transições educativas, devido ao facto de o docente construir saberes específicos de cada nível de educação, que se traduzem em competências promotoras de uma articulação curricular e de uma transição educativa mais eficaz e natural para as crianças (Formosinho, 2016). Nesta linha de pensamento, salientam-se os momentos de articulação estabelecidos entre os dois níveis educativos, nos quais se procurou criar um clima securizante, levando as crianças a encarar esta passagem de forma positiva, como uma oportunidade de crescer e de realizar novas aprendizagens. O facto de se ter proporcionado este tipo de actividades, permitiu às crianças da EPE conhecer outras pessoas e contextos, de modo a ambientarem-se a um novo ciclo e a sentirem confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se avizinham.

Assim, o conceito de continuidade educativa implica a existência de um processo colaborativo que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB devem estabelecer entre si, com as escolas, com as famílias e com as crianças em idade de transição, sendo determinante que haja uma “continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97). Por outras palavras, é necessário que os professores reconheçam a importância

de ativar os conhecimentos prévios das crianças, permitindo que esta nova etapa seja construída a partir das suas experiências e motivações, a fim de realizarem um percurso educativo coerente e harmonioso.

Importa ainda salientar a importância da metodologia de investigação ação, utilizada ao longo da PES, como estratégia facilitadora da formação reflexiva da mestranda, promovendo o seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação (Sanches, 2005). O processo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que caracteriza esta opção metodológica, acompanhou todo o percurso de prática educativa, favorecendo uma atitude investigativa e crítica sobre a ação. Na verdade, ao longo de todo o período de estágio foram surgindo algumas dificuldades no desenvolvimento de atividades articuladas que respeitassem as necessidades, interesses e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, bem como na definição de estratégias diferenciadoras. Porém, com recurso a uma observação sistemática e, consequentemente, a um conhecimento mais aprofundado do grupo de crianças, assim como com base na reflexão contínua antes, durante e após a ação (Schön, 1992), estes obstáculos foram sendo ultrapassados, o que, por sua vez, se traduziu numa melhor adequação das práticas às crianças e ao contexto educativo, bem como ao desenvolvimento de competências que moldaram a identidade profissional da mestranda. Além disso, as necessidades, dúvidas e inseguranças constituíram possibilidades de crescimento, evolução e construção de saberes que levaram, consequentemente, à conquista de uma maior autonomia e responsabilidade profissional.

Atendendo a que a reflexão redonda a ação (Sá-Chaves e Sanches, 2000), este processo favoreceu a problematização de diferentes situações educativas decorrentes da observação e das experiências vividas em contexto real, com vista na melhoria das práticas desenvolvidas. Paralelamente, a existência de um pensamento crítico sobre a teoria, a prática e a forma como ambas se relacionam, levou a uma análise fundamentada acerca do modo como se atua, porquê e para quê.

Para além da reflexão individual, foram fundamentais as reflexões realizadas colaborativamente, com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais, nomeadamente, nos momentos de reunião após a ação. Uma vez que “o desenvolvimento profissional [docente] passa também por situações de apoio interpares” (Leite, 2010, p. 33), destaca-se o

contributo fundamental destes momentos de reflexão conjunta para o desenvolvimento, aquisição e valorização de conhecimentos e competências, já que a aprendizagem decorre de uma “prática informada (...) investigada e discutida com os pares e com os supervisores” (Roldão, 2007b, p. 102). Nesta linha de pensamento, o trabalho em diáde assumiu-se como um aspeto facilitador das vivências na PES, sendo que através da partilha de emoções, motivações e receios, assim como do cruzamento de saberes e experiências, se alcançaram diferentes conquistas quer a nível pessoal, quer profissional (Alarcão & Canha, 2013).

Mais se acrescenta que a PES se assumiu como um espaço privilegiado de experimentação, onde todos os momentos vivenciados contribuíram, determinadamente, para o enriquecimento da intervenção educativa da mestranda, uma vez que esta se desenvolveu em torno de saberes que se construíram na ação, através da articulação com os pressupostos teóricos e legais, crenças e valores (Formosinho, 2013). Deste modo, por meio da prática pedagógica, foi possível compreender a relevância da adoção de diferentes metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem, bem como a importância da utilização de recursos diversificados e inovadores. Além disso, a articulação e sequencialidade criada entre as diferentes atividades realizadas, favoreceu a concretização de práticas educativas mais desafiadoras e motivadoras para os grupos de crianças, ao mesmo tempo que permitiu a integração dos seus conhecimentos prévios, interesses e necessidades, respeitando a individualidade de cada criança e potenciando o seu desenvolvimento holístico.

Por fim, a mestranda termina este ciclo de estudos com satisfação pelo trabalho realizado, consciente de todo o percurso construído, dos desafios superados e de todas as experiências e aprendizagens promovidas pela PES. Assim, tendo por base uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, na qual o processo de formação nunca se encontra terminado (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), importa que o docente encare a investigação como elemento integrante da sua prática profissional, sendo imprescindível o recurso a uma reflexão constante sobre as mudanças e os desafios que lhe são colocados. Nesta perspetiva, o presente relatório de estágio “constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo” (Flores & Simão, 2009, p. 8), no qual a futura docente é “um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências” (Alarcão & Canha, 2013, p. 42).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Gestão Curricular no 1º Ciclo*. Viseu: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. & Araújo, F. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2009). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In I. Alarcão, (Coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 91-109. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão, (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, 9-40. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Profissional*, 21-30. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A., Oliveira, D. & Fonseca, M. (2005). Preparando áreas da prática profissional: O ensino das Ciências. In L. Alonso & M. Roldão (Orgs.), *Ser*

- Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, 121-136. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, (5), 62-88.
- Álvarez, M. (2004). *O Projeto Educativo da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- António, P. (2004). E então eu, o leitor, para que sirvo? Perspectiva ficcionada de um percurso leitor. *X Encontros Luso-Galaicos do Livro Infantil* (Online), 1-9. Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_leitor_a_C.pdf
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.ª ed). Madrid: Editora McGraw-Hill Companies.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barber, P. (2005). Ensinando Matemática a Crianças Pequenas. In T. Vasconcelos, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, 55-70. Lisboa: Texto Editores.
- Barbosa, A. M. (6 de dezembro de 2017). Porquê e como: Arte na Educação. *Educação Estética e Artística*. (Online), Disponível em: http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/04_porque-e-como-arte-na-educacao.pdf
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educação*, 72, 85-104. (Online), Disponível em <https://rieoei.org/RIE/issue/view/3/12>
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Editores ASA.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação. *Psicologia em Estudo* (Online), 6 (1), 51-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>

- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa da Educação*, (Online), 24 (1), 7-34. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039>.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas, *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*, 201-222. Porto: Edições ASA.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações* (Online), 4, (9), 4-31.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., Tavares, T. (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania - Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *SciELO - Educar em Revista* (Online), 171-190. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea10.pdf>
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*, 35-42. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). A possibilidade de “acontecer” formação: potencialidades da investigação-acção. *Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação*, pp. 377-385.
- Coutinho C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia Educação e Cultura*, XIII, (2), 455-479.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – guia para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (J. Eufrázio, Trad.) Porto: Edições Asa.
- Delors, J. (2010). A educação ou a utopia necessária. In J. Delors, I. Al-Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornmhauser, M. Manley, M. Quero, M. Savané, K. Singh, R. Sravenhagen, M. Suhr & Z. Nanz, *Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (destaques)*, 5-25. Brasília: UNESCO.
- DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston & Sales. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. São Paulo: Artmed.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminhada de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- 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 Editora.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: INE/ME.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. & Cardoso, A.C. (2009). *Experienciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância*. Lisboa: APM
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3.^aed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. (2002). A Música no Ensino Básico: Por uma Prática Artística Sustentada. *Revista Música, Psicologia e Educação* (4), 13-26.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*, 9-24. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*, 81-106. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (2007). *Constructivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Flores, P., & Escola, J. (2007). Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. *IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (Online), 235-240. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 5764 - 5779.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. 1.^o Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), 195-203. Instituto Politécnico de Bragança.

- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. OliveiraFormosinho, R. Gambôa (Orgs.), J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 47-82. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R., Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 8-10.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito* (4ª ed.). Lisboa: Celta.
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia de leitura*. Lisboa: Caminho.
- Gómez, A. G. (2000). La Literatura de R. L. Stevenson como factor dinamizador del hábito Lector en la Edad Juvenil. In *Didáctica da Língua e da Literatura - Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 177-187. Coimbra: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.
- Gómez, A. P. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, 77-92. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goulão, F. (2012). Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In J. Moreira, & A. Monteiro (Org.). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Abordagens Teóricas e metodológicas*, 15-30. Porto: Porto Editora.
- Guerreiro, C., & Mesquita, A. (2011). A literatura tradicional como património cultural da Humanidade. *Revista de Letras*, II, 153-164.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *Criança em Acção*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Hough, J. & Nurss, J. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 761-794. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores - Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: ME/DEB.
- Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 37-43. Porto Alegre: Penso Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. (C. Tavares, & A. I. Vale, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. (S. Guimarães, Trad.) Mangualde: Edições Pedagogo.
- Krantz, S. G. (2000). *Como ensinar matemática: uma perspetiva pessoal*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Matemática.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. *Atas do V Colóquio Luso-Brasileiro* (Online). Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/538/1/Aprender%20ensinando.%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20na%20doc%C3%Aancia.pdf>
- Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*, 175-206. Coimbra: Edições Almedina.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16, (1), 88-93.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., Alaiz, V. (1994). *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de-Infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lourenço, A. & Paiva, O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciência & Cognição* (Online), 15 (2), 132-141. Disponível em http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf.
- Machado, F. A., Gonçalves, M. F. & Formosinho, J. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições ASA.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>?
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. d. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. d. (2005). *A Expressão Dramática: À Procura de Percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*, 263-296. Lisboa: Climepsi Editores.

- Mendes, A. & Cardona, M (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.). *Avaliação na educação de infância*, 268-282. Viseu: Psico & Soma.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires, C. (2016). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer-Revista de educação* (Online), 2, (2), 66-83. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3962>
- Monteiro, A. (2000). Ser Professor. *Inovação*, 13, 11-37.
- Monteiro, A. (2003). O pão do direito à educação. *Educação e Sociedade*, 24, (84), 763-789.
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, 5, 57-72.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). A Matemática na Educação Pré-Escolar. In D. Moreira, & I. Oliveira, *Iniciação à matemática no jardim de infância*, 54-75. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar?: O papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 141-160. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua Formação*, 13-33. Lisboa: Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação* (Online), (3), 13-22. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>
- Oers. B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky. *Destacável da Revista NOESIS*, 77, 15-17.
- Oliveira, M. A. (2006). *Dinâmicas de literatura infantil*. São Paulo: Paulinas.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*, 13-36. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 25-60. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. & Monge, G. (2016). Credo Pedagógico para as Transições Educativas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*, 13-15. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pacheco, J. (2012). Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. *Encontros de Formação* (Online), 1-9. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21170/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens%20%20Pol%C3%ADticas%20formativas%20pr%C3%A1ticas%20sumativas.pdf>

- Palacios, J. (2004). Psicologia Evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In C. Coll., A. Marchesi., & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, 13-52. Porto Alegre: Artmed.
- Palhares, P. & Mamede, E. (2002). Os Padrões na Matemática do Pré-Escolar. *Educare Educere* (Online), 10, (1), 107-123. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4268/3/Wpag107_123.pdf
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*, 219-248. Porto Alegre: Artmed.
- Polonia, A. d., & Dessen, M. A. (2005). Em Busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, (2), 303-3012.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência* (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Prott, R. (2010). Pedagogia: Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 35-37.
- Quinta e Costa, M. (2012). No Laboratório, Preparando Magia para a Hora do Conto. In C. Vieira da Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Orgs.), *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas*, 55-60. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Ralha, M. (1992). *Didáctica da Matemática: perspectivas gerais sobre educação matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.). *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas*, 143-169. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade

- profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*, 43-57. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Rodrigues, A. (2000). A biblioteca escolar e os programas de Português. In M. Sequeira. *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar*, 51-58. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, D. (1995). As tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação. *Revista Educação*, 10, 86-90.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da Infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Roldão, M. d. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). Gestão Curricular - A especificidade do 1.º ciclo. In Gestão Curricular no 1.º Ciclo. In Educação, M. *Gestão curricular no 1.º CEB: Monodocência – Coadjuvação - Encontro de Reflexão*, 15-30. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, 13-26. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. d. (2006). Trabalho Colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas. *Noesis*, 66, 29-34.
- Roldão, M. (2007a). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. (2.ªed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2013). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40, (141), 693-728.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. & Sanches, A. (2000). Educação pré-escolar: novas conceções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão*, 69-83. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (2003). *El Alumno como Invención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (Online), 5 (5), 127-142. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835>.
- Santos, C. d. (2013). *Intenções de ensino da matemática no ensino básico*. Coimbra: Universidade de Coimbra- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. & Gonçalves, M. (2007). *A Competência de Escrita - Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Plátano Editora.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*, 73-91. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- 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.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. (2007). Aprender e ensinar Matemática nos primeiros anos. In M. Serrazina (Org.), *Ensinar e Aprender Matemática no 1.º Ciclo*, 7-18. Lisboa: Texto Editora.

- Severo, J. (2016). Formação e Profissionalidade Docente: A pedagogia como base de saberes e competências do professor. *Revista Reflexão e Ação*, 24, (2), 261-279.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade - As crianças como actores sociais*, 17-42. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. M., Herdeiro, R., & Cunha, S. (2017). Aprendizagem colaborativa docente: fatores facilitadores e inibidores no contexto escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 412-416. doi:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2962>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa* (Online), 111-112. Disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. G., Flor, J. R., Martínez-Conde, J. G., Gutiérrez del Valle, D., Merino, P., & Alonso, J. L. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.
- Solé, I. (1994). Disponibilidade para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *El constructivismo en el aula*. (2.ªed.), 25-46. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*, 8-27. Lisboa: ASA.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, M. E. (2008). Quem lê um verso, chega ao universo? Os grãos da voz de Álvaro Magalhães. *Actas do 7º Encontro Nacional / 5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, 252-263.
- Strandberg, L. (2009). Vygotsky, um amigo da prática. Redescobrir Vygotsky. *Destacável da revista Noesis*, 77, pp. 17-19.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever. Uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO. (2015). *Educação Para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF. (1990). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de educação de infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música: 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar* (Online), 12, 109-117. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”. *Da investigação às práticas*, 1, (3), 8-20.

- Vasconcelos, T., & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa*, 53-84. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (Coord), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves (Orgs.). *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 73-91. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto.
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/>
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação da Pedagogia*, 45-76. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*. (Online). Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Vilar, A. M. (2000). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.^a ed.). (J. Neto, L. Barreto, & S. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. (3^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'água.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Wuytac, J., & Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Ativa*. Porto: Associação Wuytac de Pedagogia Musical.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad em la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.^aed.). Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática: Ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência, Governo de Portugal.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- DEB (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril: Diário da República, 1ª série, n.º 65. Lisboa: Ministério da Educação - Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República – 1.ª Série n.º 165. Ministério da Educação, Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República – 1.ª Série n.º 92. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Habilitação profissional para a docência.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – 1ª série. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Currículo.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – I Série-A. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.

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

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

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

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro de 1979. Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar.

Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 setembro. Diário da República, n.º 185/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Despacho n.º 7442-D/2015, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologação do Programa de Português para o Ensino Básico.

Despacho n.º 9888-A/2013, de 26 de julho. Diário da República N.º 143/2013 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Homologação do Programa de Matemática para o Ensino Básico.

Lei n.º 5/77, Diário da República n.º 26/1977, Série I de 1977-02-01. Assembleia da República. Lisboa. Sistema público de Educação Pré-Escolar.

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª série- A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128 – Série I. Assembleia da República, 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.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1.ª 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.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- PNL. (2006). *Orientações para Actividades de Leitura - Programa Está na Hora dos Livros*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019.
- Ribeiro, D. (2017). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Site da Junta de Freguesia, 2014. Porto.

OBRAS LITERÁRIAS PARA A INFÂNCIA

Adélia Carvalho. (2017). *A Crocodila Mandona*. (2.^a ed.). Porto: Tcharan

Anna Laura Cantone & Davide Cali. (2011). *O Que é o Amor?* Porto: Gato na Lua.

Antoine de Saint-Exupéry. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

Isabel Minhós Martins & Bernardo Carvalho. (2008). *Coração de Mãe*. Lisboa: Planeta Tangerina.

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

Isabel Minhós Martins & Yara Kono. (2010). *A Manta. Uma história aos quadrados (de tecido)* Lisboa: Planeta Tangerina.

João Pedro Mésseder. (2010). *Versos quase Matemáticos*. Porto: Trampolim Edições.

Miguel Neto. (2014). *A Arca de Não É*. Lisboa: Escrit'orio Editora.

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

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

NM