

Orientação

AGRADECIMENTOS

A construção do presente relatório assinala a culminação de uma longa viagem marcada por sonhos, expectativas, desafios, empenho e dedicação. Desta forma, destacam-se as pessoas que me acompanharam neste percurso e o tornaram ainda mais especial e único.

À minha família, nomeadamente à minha mãe, à minha avó e ao meu padrinho, um eterno obrigado por me terem incentivado a lutar pelos meus objetivos e fazerem de tudo para que este sonho se tornasse realidade independentemente das circunstâncias. Não podendo deixar de referir os meus maiores exemplos como seres humanos, o meu pai e o meu avô, que, de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Não podia deixar de agradecer à pessoa que me acompanhou desde o início, meu companheiro de todas as horas, o meu marido. Sem nunca deixar de duvidar de mim, segurou a minha mão e ao meu lado caminhou nesta jornada constituindo o meu maior porto de abrigo.

Porque o sucesso não se alcança sozinho, dedico umas palavras verdadeiramente sentidas e repletas de emoção às minhas companheiras/amigas de formação. À Estrela, à Eva e à Ana, o meu par pedagógico, serei eternamente grata pelo apoio imensurável. Obrigada por me terem dado a mão nos momentos mais difíceis. Apesar de todas termos personalidades diferentes, embarcamos nesta aventura com uma grande cumplicidade e companheirismo, tornando-a singular.

À Ana Maia, à Elsa Sampaio e à Inês Monteiro um eterno obrigada pelo apoio incondicional. Para sempre, ficarão os momentos de verdadeira amizade vivida ao longo de toda a formação inicial.

Às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Paula Quadros-Flores, fica uma admiração pelas suas identidades profissionais. Assim, agradeço pelo inquestionável acompanhamento e pela partilha de experiências que tornou ainda mais significativa esta etapa de formação. Da mesma forma, uma desmedida gratidão para com as docentes cooperantes que abriram as portas das suas salas para que nós pudéssemos evoluir pessoal e profissionalmente, confiando-nos as suas crianças.

Agradeço igualmente à professora Sandra, diretora do Centro de Estudos Pitágoras, pela compreensão demonstrada. Obrigada por ter acreditado em mim e ter contribuído de uma forma incontestável para o meu crescimento.

A todas as crianças, aos “meus meninos”, fica aqui a demonstração do meu amor. Obrigada por nos receberem todos os dias de braços abertos, com um brilho especial no olhar e por tudo o que me ensinaram. Foi de extrema gratificação ver-vos crescer. Permanece a certeza que me lembrarei de vocês para todo o sempre.

Por último, agradeço a todos os profissionais de educação da Escola Superior de Educação do Porto por todo o conhecimento e por me terem permitido chegar até aqui.

RESUMO

O percurso de formação inicial que se encontra espelhado no presente relatório de mestrado pressagia o desenvolvimento da futura docente revestido de um carácter reflexivo e crítico através da mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação desenvolvidos ao longo da prática pedagógica.

Para a construção de uma atitude profissional reflexiva, investigativa e indagadora contribuíram as características da MIA pelo seu processo dinâmico e cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação no âmbito dos dois níveis educativos, permitindo interpretar e saber agir numa perspetiva dialógica entre teoria e prática.

Assim, o paradigma socioconstrutivista, baseado numa pedagogia de participação que coloca a criança como co construtora do seu processo educativo pelo seu papel ativo e participativo, foi essencial para a promoção de uma aprendizagem holística. Esta aprendizagem construiu-se em parceria com as famílias e com os outros atores que contribuíram para o desenvolvimento de práticas educativas nas duas valências e foi fundamental para a construção de saberes profissionais e para o desenvolvimento das próprias crianças. De modo consequente, é nesta linha de ação que o docente se torna um agente de mudança e/ou transformação do ato educativo. As interações pedagógicas de índole colaborativa e cooperativa constituíram-se como um motor para a realização de práticas inovadoras, contextualizadas e significativas para o desenvolvimento da criança e das capacidades profissionais e pessoais da mestranda no decorrer do seu processo formativo de aprendizagem ao longo da vida, tendo uma visão alargada e coerente do desenvolvimento da criança.

Palavras-Chave: Criança; Prática Educativa, Profissional reflexivo, Socioconstrutivismo.

ABSTRACT

The journey of initial training expressed in this present master's report presages the development of the future professor covered in a reflexive and critical character through the mobilization of scientific, educational, didactic and cultural knowledge and investigation developed throughout the pedagogical practice.

For the construction of the professional, reflexive and investigative attitude the characteristics of the methodology of investigation- action contributed through its dynamic and cyclical process of observation, planification, action, reflection and evaluation in the context of the two educational levels, which permitted the interpretation and the know-how to act in a dialogical perspective between both theory and practice.

Therefore, the socialconstructivist paradigm based in a participative education that places the child as the co constructor of its own educational process through its active and participative role, was essential for the promotion of an holistic learning. This apprenticeship was built in partnership with the families and other actors that contributed to the development of educational practices in the two valences and was vital to the construction of professional knowledge and for the development of the children themselves. Consequently, it is in this line of action that the professor becomes an agent of change and/or transformation of the educational act. The pedagogical interactions of collaborative and cooperative nature constituted themselves as an engine for the accomplishment of innovative, contextualized and significative practices for the development of the child and for the professional and personal skills of the master to be throughout her lifelong learning process, giving her a wide and coherent vision of the child's development.

Key-words: Child; Educational Practices; Reflective Professional; Socialconstructivism;

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas	vi
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Educação: Paradigmas Educativos	3
1.1 Especificidades da Educação Pré-Escolar	11
1.2 Especificidades do 1. Ciclo do Ensino Básico	16
2. A importância da literacia científica para o desenvolvimento da criança	23
Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	28
1. Caracterização da instituição cooperante	28
1.1 Ambiente Educativo da Educação Pré-Escolar	31
1.2 Ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	36
2. Metodologia de investigação	42
Capítulo III- Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Ação realizada na Educação Pré-Escolar	48
2. Ação realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
Metarreflexão	78
Referências Bibliográficas	82
Normativos Legais e Outros Documentos	98

LISTA DE ABREVIATURAS

AE — Aprendizagens Essenciais

CEB — Ciclo do Ensino Básico

EPE — Educação Pré-Escolar

MEM — Movimento da Escola Moderna

MIA — Metodologia de Investigação-Ação

MTP — Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS — Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE — Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES — Prática Educativa Supervisionada

TIC — Tecnologia Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), unidade curricular referente ao plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Porto, surge o presente documento como resultado de uma postura indagadora de todo o percurso formativo inicial no contexto da docência.

Deste modo, procura-se ressaltar, igualmente, a realização do estágio assim como a dinamização dos seminários que assumiram um papel preponderante para a aquisição de um quadro teórico e prático e, paralelamente, promoveram a partilha de aprendizagens e dificuldades. Consequentemente fomentou-se o crescimento comum das mestrandas, uma vez que, efetivamente, os momentos criados para o diálogo e reflexão se tornam fundamentais para enriquecimento dos conhecimentos emergentes da prática (Nóvoa, 1997). Por esse motivo, o seguinte relatório de estágio tem como intuito a obtenção do grau de mestre que habilita para a docência evidenciando, por essa mesma razão, todo um processo de evolução, não só a nível profissional como, também, pessoal e social resultantes de uma constante observação participativa, sistemática e naturalista e da colaboração estabelecida entre os diferentes intervenientes deste percurso.

Neste seguimento, a PES estendeu-se ao longo de 220h em cada uma das valências, realizando-se numa instituição pública que abrange o jardim de infância e o 1.º CEB. No que concerne ao grupo da EPE, este é constituído por crianças que compreendem os quatro e cinco anos de idade. Por sua vez, o estágio do 1.º CEB decorreu numa turma de primeiro ano, com idades entre os cinco e seis anos. Dada a proximidade de idades possibilitou uma visão de continuidade do processo educativo da criança numa articulação entre os agentes educativos. Por conseguinte, o contacto com os dois grupos possibilitou o desenvolvimento de um perfil duplo para a docência que, tal como consignado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio, procura desenvolver conhecimentos iniciados no decorrer da licenciatura e potenciados, posteriormente, no Mestrado. Por este prisma, procura-se evidenciar uma visão holística da educação, sendo crucial a mobilização de conhecimentos científicos,

pedagógicos, metodológicos e didáticos em conformidade com as especificidades de cada contexto educativo.

O presente documento encontra-se dividido em três capítulos fundamentais e complementares que serão, de seguida, brevemente enunciados, sendo estes precedidos por uma reflexão crítica acerca dos diferentes momentos vivenciados ao longo do estágio. Assim, o primeiro capítulo destina-se à apresentação dos referenciais teóricos e legais basilares à prática pedagógica. Torna-se, desta forma, relevante referir o facto de conter um subcapítulo destinado à importância das ciências para o desenvolvimento das crianças dado que o projeto estabelecido nas duas valências se encontra contextualizado, primordialmente, no âmbito da educação ambiental.

No que respeita ao segundo capítulo, este pretende apresentar ao leitor uma caracterização do contexto onde a PES se desenvolveu. Posto isto, procura-se explicar as individualidades de cada valência que, no fundo, levaram à concretização das diferentes práticas. Ainda se elucida de que forma a metodologia de investigação-ação (MIA) se encontra espelhada, nomeadamente, as suas especificidades assim como os instrumentos inerentes à mesma. Desta forma, estes suportam a construção de uma identidade profissional pela efetivação de uma espiral cíclica e dinâmica de observação, planificação, reflexão e avaliação fomentando na futura docente um espírito crítico, indagador e reflexivo.

O terceiro capítulo pauta-se por uma descrição reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB. Esta análise baseia-se no quadro teórico e legal apresentado no capítulo um, levando em consideração a contextualização realizada no capítulo dois, ressaltando o seu impacto no desenvolvimento das crianças, mas, também, da própria mestrandia. Esta abordagem é ainda reforçada pelos diferentes registos e recursos pedagógicos que o leitor poderá ter acesso no separador dos Anexos e Apêndices.

Por último, o presente documento termina com uma metarreflexão que pretende fazer uma reflexão retrospectiva sobre o percurso formativo vivido e experienciado, deixando visível a importância atribuída à transição entre os dois níveis educativos.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Enquanto profissionais competentes, há que construir “um saber profissional, que não consiste na aplicação da teoria à prática, mas que parte da investigação sobre a prática para dar sentido à teoria” (Silva, 2013, p.1).

O presente capítulo suporta um quadro teórico e legal sustentador da prática educativa. Desta forma, num primeiro subcapítulo, pretende-se fazer uma abordagem comum aos dois níveis educativos uma vez que a presente formação profissional reporta para o desenvolvimento profissional de perfil duplo na EPE e o 1.º CEB. Assim, torna-se importante perceber a evolução de um paradigma transmissivo para um paradigma socioconstrutivista, onde o novo papel da escola, da criança e do profissional educativo estarão explanados. Posteriormente, num segundo e terceiro subcapítulos, serão explicitadas as especificidades de cada nível educativo.

1. EDUCAÇÃO: PARADIGMAS EDUCATIVOS

A conceção de educação nem sempre assumiu a mesma linha de ideias. Atualmente, esta é concebida como uma ação dinâmica entre dois sujeitos (Sarramona, 1993) “que formam a sociedade, com o fim de capacitá-los de maneira integral e que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com o seu quotidiano” (Calleja, 2008, p.109). No entanto, só a partir de 1974, com as novas reformas educativas, foi possível uma definição de educação para todos. Nesta perspetiva, em 1976 foi aprovada a Constituição da República Portuguesa onde se defende “que todos têm a liberdade de aprender e de ensinar” (artigo 43.º) e, adicionalmente, “o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 73.º). Assim, cabe ao “estado promover (...) as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos,

contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais” (artigo 73.º).

Desta forma, face ao fenómeno da escola de massas, há que valorizar a heterogeneidade social e cultural da população que passou a frequentar as instituições educativas, tendo, como já anteriormente referidos, direitos sociais e culturais (Costa, 1997). Nesta perspetiva, Sarramona (1993) evidencia a finalidade da escola enquanto veículo promotor da democracia onde se pretende orientar os alunos enquanto futuros cidadãos democratas. Posteriormente, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 onde, uma vez mais, vem ressaltar o direito à educação e à igualdade para todos, uma vez que o estado não tem o poder de atribuir “o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Cap.I, artigo 2.º, n.3). Nesta linha de pensamento, a ideologia escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança, onde as que são portadoras de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), têm o direito a cuidados especiais, educação e formação adequados, cujas diferenças são valorizadas (Convenção sobre os Direitos das Crianças, artigo 28.º; Lei n.º 54/2018, 6 de Julho).

Direcionando-se a atenção para o estabelecimento do quadro geral do sistema educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, n.1), este compreende a EPE, a educação escolar e, ainda, a educação extra-escolar. Assim, a primeira pretende complementar a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação. No que concerne a educação escolar, esta compreende os ensinos básico, secundário e superior e, por sua vez, a educação extra-escolar engloba a atividade de alfabetização e de educação de base (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, cap. II, artigo 4.º, n.1).

De facto, a educação torna-se crucial para o indivíduo uma vez que “o prepara para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors et al., 1996, p. 47). Posto isto, e de maneira a dar resposta aos demais objetivos, a educação deve ser organizada, segundo Delors, em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Assim, aprender a conhecer centra-se no “domínio dos próprios instrumentos de conhecimento, podendo ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana” (Delors et al., 1996, p.

78). Logo, aprender a conhecer implica “o aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (p.79). No que concerne ao aprender a fazer, este encontra-se associado ao pilar anteriormente explicitado, embora mais “orientado para a questão da formação profissional” (p.80), assim como competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa (p.88). Seguidamente, o aprender a viver juntos torna-se importante na medida em que há um “desenvolvimento da compreensão do outro, da perceção das interdependências, (...) respeitando os valores do pluralismo e da compreensão mútua” (p.88). Por último, mas não menos importante, o aprender a ser, no sentido de fortalecer a personalidade, capacitando o sujeito a agir de forma mais autónoma e com responsabilidade social. Desta forma, a educação é vista como uma viagem interior, cuja maturação contínua da personalidade permite uma experiência profissional de sucesso (Delors et al., 1996).

Importa ainda salientar que a educação deve ser vista como um todo, não privilegiando apenas o conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem (Delors et al., 1996), levando, desta forma, a um desenvolvimento holístico da criança. Neste sentido, a habilitação de perfil duplo promovida neste mestrado, no qual se desenvolvem saberes profissionais adequados para a ação educativa em diferentes níveis, permite o acompanhamento no processo de transição entre os dois ciclos educativos. Atendendo que o processo educativo da criança envolve contínuas transições ecológicas (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Monge, 2016) torna-se crucial levar em consideração a importância das mesmas no desenvolvimento da criança.

Antes de mais, importa clarificar o que se entende por transições. Assim, estas consistem em “mudanças de ambientes sociais que determinam ajustamentos no comportamento por correspondência a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 99). Por conseguinte, pode-se distinguir as transições horizontais e as transições verticais. Por transições horizontais entende-se todas as que fazem parte do quotidiano da criança e, por outro lado, as transições verticais são determinadas pelos sistemas educativos, ocorrendo em certas idades, quando se muda de nível educativo levando, em alguns casos, à mudança de instituição (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A transição da criança da EPE para o 1º CEB é definida como uma transição vertical onde, além da implicação da escola, o envolvimento da família nos diferentes momentos educativos é, sem dúvida, uma mais-valia para o bem-estar da criança (Machado, Oliveira-Formosinho & Passos, 2016). Assim, uma vez que esta sente esta participação como uma forma de valorização do seu processo de ensino e de aprendizagem, leva ao desenvolvimento da sua autoestima e confiança. Paralelamente, este envolvimento dos familiares permite aos professores um melhor conhecimento do aluno e, conseqüentemente de diversas situações que, de outro modo, não seria possível. O mesmo acontece com a família que, ao contactar frequentemente com a escola, compreende melhor os processos internos da mesma, proporcionando um conhecimento mútuo.

Focando a nossa atenção para os modelos pedagógicos que estiveram na génese da toda a PES, torna-se importante referir que esta se baseou num paradigma socioconstrutivista. Primeiramente, importa evidenciar que este não se trata apenas de uma teoria de aprendizagem nem de uma descrição de ensino (Fosnot, 1996). Neste sentido, consiste num paradigma que articula entre si os conceitos e as categorias que guiam o pensamento e a ação daquele que se interessa pelas questões relacionadas com a construção e a aquisição do conhecimento (Jonnaert, 2009).

Efetivamente, o sócio-construtivismo é uma teoria que vem se desenvolvendo, com base nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, sobre o efeito da interação social e da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano (Boiko & Zamberland, 2001). Assim, por oposição a uma pedagogia transmissiva, que se caracteriza pela transmissão de saberes considerados essenciais e imutáveis (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), no modelo socioconstrutivista, baseado numa pedagogia-em-participação, o conhecimento é construído pelo próprio sujeito que se encontra a aprender através das experiências que vive no meio que o rodeia, a partir do que já viveu e através das interações com os outros.

Adicionalmente, o saber é desenvolvido através de uma atividade reflexiva sobre o que já sabe, adaptando os seus próprios conhecimentos às exigências da situação com que está confrontado. Fosnot (1996) reforça esta ideia quando refere que o conhecimento, quando construído e organizado pelas crianças, pode ser generalizado através das experiências e que, frequentemente, exige a

anulação ou a reorganização de conhecimentos anteriores, sendo que este processo se verifica ao longo de todo o desenvolvimento. Nesta perspectiva, Oliveira (1995), citado por Boiko & Zamberland (2001), afirma que o aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que não ocorreriam se não houvesse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural.

A relação dinâmica e complexa entre os processos de aprendizado e desenvolvimento é demonstrada no conceito elaborado por Vygotsky (1988, citado por Boiko & Zamberland, 2001) de “zona de desenvolvimento proximal”. Esta é definida pelo autor como o conjunto de tarefas que as crianças apenas conseguem realizar aquando a interação com os outros (Ribeiro, 2016). Portanto, esta designa o patamar no qual as funções ainda não desenvolvidas são impulsionadas pelo aprendizado proporcionado mediante a relação criança-adulto ou criança-pares (Boiko & Zamberland, 2001). Nesta linha de ideias, o saber, mesmo que codificado nos programas escolares, não é transmissível e são temporariamente viáveis e contextualizados (Jonnaert, 2009). Uma vez que é um ser único e individual, não é de todo viável que se encare a criança como uma tábua rasa, sendo a sua atividade a de memorizar conteúdos e reproduzi-los com fidelidade e, paralelamente, evitando o erro (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Desta forma, pretende-se que as crianças formulem as próprias perguntas, gerem suas hipóteses e modelos, testando sua validade (Fosnot, 1996).

No que concerne ao papel do docente perante este paradigma epistemológico de conhecimento, não é visto como um mero transmissor que utiliza, geralmente materiais estruturados para essa transmissão, nomeadamente os manuais, fichas e cadernos de exercícios (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), mas sim, criador de situações para que as crianças, como referido anteriormente, construam conhecimentos a propósito dos saberes explanados nos documentos orientadores. No entanto, torna-se necessário que o profissional de educação, anteriormente às suas ações, clarifique o paradigma epistemológico do conhecimento em que inscreve as suas abordagens pedagógicas e didáticas (Jonnaert, 2009). Ademais, torna-se importante uma organização em equipas educativas, em que a cultura de educação e ensino deixa de ser vista como algo individualista e isolado, e os docentes passam a realizar trabalhos em conjunto, colaborando entre si (Formosinho & Machado, 2009).

Posto isto, é importante levar em consideração as individualidades que se encontram espelhadas nas crianças e no grupo para o qual a sua ação se destina. O Trabalho de Projeto surge, então, como uma metodologia que, no que concerne à aquisição do conhecimento, coloca a criança como “o ponto de partida, o centro e o seu fim” (Gambôa, 2011, p. 52), promovendo propostas de qualidade para a educação de infância. Desta forma, o trabalho de projeto tem-se “revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Katz, 2004, citado por Vasconcelos, 2012, p. 7). Assim, trata-se de uma pedagogia que se importa por uma finalidade educativa, com foco no que é vivido, no real e não só no conteúdo da aprendizagem, uma vez que se valoriza a experiência do aluno e o seu desenvolvimento qualitativo quando educativamente orientado (Gambôa, 2011). O trabalho entre pares torna-se uma mais-valia para o bem-estar emocional e o desenvolvimento de aptidões sociais, promovendo a autoestima da criança (Coleman & Ladd, 2002). Adicionalmente, permite-lhe colocar questões, resolver problemas e procurar um sentido para o mundo que as rodeia (Vasconcelos, 2012, p.11). Consequentemente, implica a participação ativa do grupo, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno e tempos de planificação (Vasconcelos, 2012).

Remetendo agora a atenção para as fases que engloba o trabalho de projeto, estas são, segundo Vasconcelos (2012) quatro fases distintas, mas articuladas entre si. A primeira fase centra-se na definição do problema, partindo sempre do interesse e conhecimentos prévios das crianças e, com o auxílio do adulto (Gambôa, 2011), esquematiza-se o “o conhecimento base” (Helms, citado por Vasconcelos, 2012, p. 14). Numa segunda fase, possibilita-se uma planificação do trabalho e desenvolvimento do mesmo, traçando-se objetivos gerais e específicos para cada atividade a ser posteriormente desenvolvida (Vasconcelos 2012). Seguidamente, já na fase de execução, pretende-se que o grupo analise, clarifique os objetivos e hipóteses (Gambôa, 2011), partindo para “um processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber, organizando e selecionando a informação” (Vasconcelos, 2012). Portanto, esta metodologia de trabalho de projeto (MTP) implica que a organização da sala de atividades/[aulas] seja flexível, tornando-se em “oficinas de criação e de experimentação” (Vasconcelos, 2009).

Posteriormente, ocorre a divulgação e avaliação do projeto (fase IV), tornando-se visível aos olhos de outros o trabalho até então desenvolvido. Por conseguinte, é um momento marcado pela “socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p.17) possibilitando o surgimento de novos projetos e, ainda, a auto e hétero-reflexão do grupo. No que diz respeito à avaliação, esta pode ser encarada como uma fase transversal a todas as outras enunciadas, contrariamente à ideia de “fecho ou encerramento do processo” (Gambôa, 2011). Com o efeito, as fases acima referenciadas “não são apenas sequenciais no tempo (...), mas entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistêmica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p.17).

A par do desenvolvimento de projetos/atividades há que levar em consideração que se vive numa sociedade onde as tecnologias de informação e comunicação (TIC), fazem parte do quotidiano das crianças. Por isso, “a incorporação das novas tecnologias na educação parece imprescindível na era do digital, pois uma verdadeira formação para a cidadania não pode colocar-se à margem do desenvolvimento tecnológico e científico” (Flores, 2009, p. 78). Assim, a sua utilização torna-se uma mais-valia uma vez que “exercem uma forte atração sobre as crianças (...), constituindo uma ferramenta de aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 93).

Com efeito, o docente deve promover a curiosidade, criar expectativas e o desejo de conhecer e evoluir, tendo sempre em atenção a igualdade de oportunidades no que concerne ao acesso às tecnologias (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Desta forma, o uso deste recurso constitui uma oportunidade favorável para abordar e explorar os diferentes saberes inerentes a cada área de conteúdo (Marta, 2017). No entanto, as crianças devem ser “apoiadas a fazer uma leitura crítica dos diferentes recursos tecnológicos, de forma a compreender as suas potencialidades e riscos” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 93). Tais benefícios não se vão centrar apenas na criança, ao nível da sua motivação, atenção e concentração, como também no docente em que este, através da utilização de diferentes recursos tecnológicos, terá a oportunidade de reinventar as suas práticas pedagógicas (Marta, Quadros-Flores & Sá, 2018).

Como anteriormente referido, todos têm o direito a uma educação de qualidade. Ora, isto implica a necessidade da escola se modificar, de modo a

oferecer e conceber o currículo como um percurso diferenciado e com significado (Roldão,1999). Nesta linha de pensamento, perante a heterogeneidade que se faz sentir no contexto escolar, não faz qualquer sentido um currículo uniforme e rígido, mas uma gestão flexível do mesmo, constituindo um instrumento necessário para se caminhar no sentido de uma formação adequada às características individuais da criança e dos grupos de crianças (Roldão, 1999).

O conceito de currículo é passível de múltiplas interpretações no que refere ao seu conteúdo e quanto às diferentes perspetivas acerca da sua construção e aplicação (Roldão, 1999). Todavia, uma possível definição de currículo passa pelos conteúdos de ensino e de aprendizagem em função de certos objetivos, abrangendo, também, os materiais e as atividades (Idem).

A conceção e desenvolvimento do currículo pelo educador de infância e o professor do 1.ºCEB encontra-se explicitado no Decreto-lei n.º 241/2001. Perante este documento legislativo, o educador de infância desenvolve o respetivo currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e dos projetos curriculares, tendo como objetivo central a construção de aprendizagens integradas” (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001 artigo 3.º, n.1). Ao professor do 1.º CEB cabe a gestão do respetivo currículo, “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001 artigo 3.º, n.2).

Com efeito, Diogo e Vilar (2000) ainda reforçam esta conceção, referindo que a gestão flexível implica a ideia de ajustamento contínuo e o princípio da procura constante de adequação. Desta forma, em termos curriculares, torna-se uma mais-valia a “cultura interdisciplinar (...) de forma a romper com uma lógica fragmentária instituída que não facilita a formação de cidadãos” (Roldão, 1999, p. 47). Assim, a transversalidade será um vínculo entre o processo de ensino e de aprendizagem na medida em que “surge como pressuposto na organização curricular, como fundamento para as opções metodológicas do ensinar e, ainda, como elemento orientador na formação dos profissionais da educação” (Thiesen, 2008, s.p.).

Nesta linha de pensamento, pretende-se negligenciar uma conceção de ensino-aprendizagem mais tradicionalista, pautada “por uma lógica formal que

hierarquiza, fragmenta e disciplinariza conhecimentos/conteúdos e propõe uma estruturação curricular rígida” (Chaves & Amorim, 2009, p.316). Deste modo, conduz o desenvolvimento profissional docente pela procura de novos saberes, pela observação atenta e cuidada aos interesses, necessidades e os conhecimentos das crianças, ou seja, por uma práxis reflexiva.

1.1 Especificidades da Educação Pré-Escolar

A conceção de EPE nem sempre assumiu a mesma linha de ideias. Entre o final da idade média e os séculos XVI-XVII, a criança conquistou um lugar junto dos pais, onde estes começaram a preocupar-se pela sua educação. No entanto, esta evolução só se fez sentir no seio das famílias pertencentes aos níveis socioeconómicos mais elevados. No final do século XVIII, enquanto que as mulheres de famílias de elevadas possibilidades mantinham os filhos junto a si, as mulheres de famílias mais desfavorecidas, continuavam a necessitar de confiar os seus filhos a estranhos para poderem ir trabalhar. Esta situação acentua-se com o início da revolução industrial, em consequência da grande mobilização de mão-de-obra feminina que esta implicou (Vasconcelos, 2003).

Consequentemente, o pensar na guarda das crianças começou a ser uma necessidade social ao qual foi necessário dar resposta (Cardona, 1997). Assim, verifica-se, nas instituições que acolhem as crianças da classe trabalhadora, um carácter predominantemente social e de assistência, onde sobressai o apoio mais à família do que à própria criança (Marta, 2015). Neste sentido, até aos anos 70, falar de educação centrada na criança reportava-se, essencialmente, às suas características psicológicas. Nesta perspetiva, colocavam-se de parte todas as características sociológicas inerentes à mesma, onde é vista como um “homem em miniatura que se distinguia do adulto pelo nível de desenvolvimento físico e intelectual” (Marta, 2015, p.25).

O período revolucionário, que se seguiu ao derrubar do regime autoritário, levou a uma proliferação de centros de educação de infância (Cardona & Guimarães, 2012). Posto isto, a partir de 1978, aquando se inicia o

funcionamento dos jardins-de-infância da rede pública do Ministério de Educação, se inicia a valorização da presente dimensão (Cardona, 1997).

Atualmente, reconhece-se a EPE como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (...), favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei nº5/97, 10 de fevereiro, capítulo 2, artigo 2º). De facto, a criança detém de um papel central no âmbito de toda a ação educativa e, por isso, procura-se “promover o seu desenvolvimento pessoal e social a partir de uma pluralidade de experiências de vida democrática, respeitando as suas características individuais e, por isso, favorecer aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei nº5/97, 10 de fevereiro, capítulo 4, artigo 10º). Uma vez que a criança se desenvolve em interação com o mundo que a rodeia (Lopes da Silva et al, 2016), pretende-se fomentar a inserção da criança em diferentes grupos sociais, e, paralelamente, favorecer uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade, despertando a sua curiosidade e pensamento crítico.

Adicionalmente, é de extrema relevância proporcionar um ambiente de bem-estar e de segurança de forma a que o grupo de crianças se encontre em condições favoráveis de desenvolvimento (Lei nº5/97, 10 de fevereiro, capítulo 4, artigo 10º). Assim, há que entender a importância de privilegiar, não só uma ética centrada nos cuidados para o bem-estar da criança, mas também, enquanto vertente educativa, cabendo à EPE uma ética centrada na construção de conhecimentos. Desta forma, deve existir um equilíbrio entre a ética do cuidar e a ética do educar, uma vez que as duas se complementam de uma forma favorável para o desenvolvimento holístico da criança (Marta, 2015).

De maneira a que estes objetivos sejam concretizáveis, cabe ao educador de infância favorecer a necessária segurança afetiva, fomentando a capacidade de realização de tarefas e disposições para aprender (Lei nº 241/2001, 30 de agosto, artigo 3º, anexo nº1). No que diz respeito à organização do ambiente educativo, passa pelo profissional de educação a organização dos materiais e espaço, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular. Ademais, cabe também ao mesmo a disponibilização e utilização de materiais estimulantes e diversificados, selecionados a partir da significação dos mesmos para o grupo (Lei nº 241/2001, 30 de agosto, artigo 3º, anexo nº1).

No que concerne à planificação, é de ponderar os conhecimentos e as competências prévios de que as crianças são portadoras de forma a que o desenvolvimento das atividades se encontrem adequadas às mesmas (Lei nº 241/2001, 30 de agosto, artigo 3º, anexo nº1). Efetivamente, a ação do educador caracteriza-se por uma intencionalidade que implica uma reflexão sobre a sua prática. Assim, esta reflexão assenta num ciclo interativo que envolve o observar, o planear, o agir, e o avaliar (Lopes da Silva et al., 2016).

Consequentemente, a constante observação do grupo constitui um elemento de relevância, tanto para a planificação, como também para a avaliação. Assim, esta encontra-se ancorada a um paradigma construtivista, propondo uma epistemologia qualitativa, subjetiva e interpretativa (Cardona & Guimarães, 2012). Por este prisma, o educador de infância avalia numa perspetiva formativa (Cardona & Guimarães, 2012; Lei nº 241/2001, 30 de agosto, artigo 3º, anexo nº1), não só as aprendizagens de cada criança e do grupo, como também a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos envolvidos (Lei nº 241/2001, 30 de agosto, artigo 3º, anexo nº1). Evidencia-se, por isso, a procura por “tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular 4 /DGIDC/DSDC/2011, p. 1).

Posto isto, a conceção e o desenvolvimento do respetivo currículo pertencem ao educador de infância (Lei nº 241, de 30 de Agosto de 2011) e, por conseguinte, este detém de diferentes documentos orientadores que o auxiliam nesse sentido. Consequentemente, em 1997, o Ministério da Educação apresenta as Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE), “como um grupo de princípios para apoiarem os educadores de infância nas decisões relacionadas com a prática na sala de atividades e como referência comum a todos os educadores de infância” (Carodona & Guimarães, 2012, p. 48). No que concerne à sua organização, esta contempla três secções: um enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e Transições (Lopes da Silva et al, 2016).

Por sua vez, há que ressaltar a “importância do papel do educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5), em se orientar pelo documento, adaptando a sua ação educativa ao seu grupo de crianças e ao contexto em que está inserido. Para além deste documento, o profissional de educação deve levar em consideração, não só os objetivos, a

organização do ambiente educativo, gerais enunciados na Lei-Quadro da EPE, como também as áreas de conteúdo referidas nas OCEPE e, ainda, a continuidade e a intencionalidade educativa que se encontra mencionada na Circular 17/DSDC/DEPEB72007.

Focando a nossa atenção nos modelos curriculares que estão na gênese da ação pedagógica, estes vêm apoiar, uma vez mais, na concepção do currículo, dado que “derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem” (Brown & Spoked, 1996), permitindo ao educador fazer a gestão que considera mais adequada dos mesmos. Por isso, seguidamente encontrar-se-á uma abordagem articulada dos modelos High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da escola Moderna (MEM), uma vez que, no decorrer da PES se verificou determinadas características dos diferentes modelos pedagógicos.

A escola, segundo o MEM, é vista como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p. 141). Posto isto, segundo o modelo High-Scope, a aprendizagem ocorre pela ação sobre os objetos, através de experiências diretas, onde as crianças constroem conhecimento que lhes permite dar sentido ao mundo que as rodeia (Oliveira Formosinho, 1996). Além disso, ainda requiere reflexão sobre as ações, interagindo de forma consciente e refletida sobre o mundo imediato. Neste sentido, a aprendizagem é vista como “uma experiência social, envolvendo interações significativas entre os adultos e as crianças” (Hohman & Weikart, 2009, p. 20), onde estas devem ser alicerçadas nas ações e interesses das crianças. Por isso, chama-se à atenção para a necessidade da presença de pares a fim de “promover relações simétricas de cooperação que conduzam à autonomia” (Piaget, 1932, citado por Oliveira Formosinho, 1996, p.65).

Seguindo a mesma linha orientadora, o modelo Reggio Emilia, acredita que todo o conhecimento emerge de uma “construção pessoal e social, onde a criança detém de um papel ativo na sua socialização co-construída com o grupo de pares” (Lino, 1996, p.99). Tendo como objetivo educar para uma sociedade democrática, o MEM menciona que a interação social torna-se crucial para a aquisição de normas de vida de grupo e, por isso, as crianças, em colaboração com o educador, reconstituem, através de projetos de trabalho, os “instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que levam à construção de saberes científicos e culturais” (Niza, 1996, p. 142).

A concepção de criança, perante os três modelos anteriormente mencionados, assenta num papel ativo, por parte da mesma, na construção do conhecimento do mundo (Lino,2013). Neste sentido, o trabalho em projeto sugerido pelos modelos pedagógicos de Malaguzzi, surge como uma mais-valia no sentido em que a criança tem a oportunidade de, juntamente com os seus pares, refletir e atribuir significado e intencionalidade aos trabalhos desenvolvidos (Folque, 2014). Para tal, cabe ao adulto dar a oportunidade à criança de ter o controlo sobre a sua própria aprendizagem e, para isso, torna-se necessária uma observação e interação com o grupo para descobrir com cada elemento do mesmo pensa e raciocina, reconhecendo as suas particularidades (Hohman & Weikart, 2009). Na abordagem do MEM ainda se reforça o papel do educador como promotor da organização participada e dinamizador de cooperação de forma a promover a expressão livre e atitude crítica por parte da criança (Niza, 1996, p. 155).

Efetivamente, é do senso comum que os modelos curriculares a organização do espaço por diferentes áreas de interesse de forma a encorajar diferentes tipos de atividades. Perante o modelo de High-Scope, as salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem, normalmente, áreas diferenciadas de atividade, para permitir diferentes aprendizagens curriculares (Oliveira Formosinho, 1996). De forma a potenciar o desenvolvimento holístico da criança, a sala de atividades encontra-se dividida em área da casa, área das atividades artísticas, área dos brinquedos, área da leitura e da escrita e, ainda, a área do exterior. Por isso, a sala de atividades não tem um modelo único, como também não tem uma organização totalmente fixada e, por isso, é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização (Hohman & Weikart, 2009).

De facto, o ambiente detém de uma especial importância na pedagogia de Reggio Emilia, sendo considerado como um terceiro educador da criança (Edwards et al., 2016). Neste sentido, o ambiente deve ser consideravelmente agradável, utilizando as paredes “como expositores permanentes das produções das crianças” (Niza, 1996, p. 148). Esta concepção de ambiente é defendida, também, pela pedagogia de Malaguzzi, evidenciando que a organização de um espaço familiar é um dos objetivos deste modelo, para que “crianças e famílias se sintam em casa” (Malaguzzi, 1993, citado por Lino 1996). Assim, o MEM vem chamar a nossa atenção para a relevância dos instrumentos de pilotagem ou de

“monitoragem” da ação educativa para a organização da mesma (Niza, 1996, p.148).

No que concerne à gestão do tempo, “embora pensada pelo adulto, tem de ser progressivamente co-construída pela criança” (Hohman & Weikart, 2009, p. 71). Assim, estabelece-se um fluir para o tempo diário que, tendo flexibilidade e estabilidade, permite à criança conhecer a sequência dos acontecimentos e organizar-se. Assim a rotina é constante, previsível pela criança, dando uma sensação de estabilidade emocional à mesma, segurança e independência. A criança vai-se apropriando autonomamente dessas rotinas sendo que estas são capazes de abranger diferentes momentos que tenham sentido para a mesma (Lopes da Silva et al., 2016).

Como é verosímil assumir, tanto os modelos curriculares, assim como as OCEP e a MTP assumem o processo de aprendizagem como “uma construção pessoal (...) [que] resulta de processos de interação, de atividades colaborativas e comunicativas com o ambiente que envolve a criança/sujeito de ação” (Dias & Correia, 2012, p. 2). Nesta perspetiva, a identidade profissional do educador de infância vai-se desenvolvendo numa perspetiva comum, enquanto autor e ator promotor de experiências significativas e construtivas no seio do grupo de crianças, do contexto educativo e da comunidade.

1.2 Especificidades do 1. Ciclo do Ensino Básico

O 1.ºCEB configura-se por um carácter universal, obrigatório e gratuito, constituindo uma das etapas fundamentais no percurso escolar de uma criança. Enquadra-se no Ensino Básico cuja duração, normalmente, prende-se pelos nove anos, sendo este frequentado por crianças cuja faixa etária compreende os 6 e 10 anos (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º).

Em similitude com a EPE, o Ensino Básico apresenta objetivos gerais que se encontram explanados na Lei de Bases do Sistema educativo dos quais se procura evidenciar o facto de se pretender “assegurar uma formação geral comum a todos (...), garantir a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, (...), equilibrando o saber e o saber-fazer”. Ademais ainda

se almeja “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas” de forma a formar cidadãos civicamente responsáveis e críticos (DL n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º). Neste sentido, e integrados nos objetivos gerais do Ensino Básico, os objetivos específicos do 1.º CEB remetem ao “desenvolvimento da linguagem oral e à iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções de matemática e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, música e motora” (DL n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). De modo a alcançar os objetivos precedentemente enunciados, o respetivo ciclo caracteriza-se por uma monodocência, cujo professor pode e deve ser coadjuvado por uma equipa multidisciplinar.

No entanto, importa repensar o perfil e o papel do professor e da própria conceção do 1.º CEB que nem sempre assumiram a mesma linha de pensamento. De facto, até ao séc. XIX não se valorizava a formação dos professores, o ensino não era visto como uma carreira e os objetivos da escolarização prendiam-se a competências básicas de leitura, escrita e aritmética (Arends, 1995).

Todavia, com a crescente urbanização da sociedade na segunda metade do séc. XX, aliada à Revolução industrial e à modificação do papel da mulher perante a sociedade, “o modelo de escolas unitárias rurais foi-se desvanecendo (Formosinho, 2016, p. 93), surgindo uma nova conceção de educação, de forma a dar resposta aos avanços mencionados. Assim, assistiu-se a um ensino onde os alunos eram encarados como sendo iguais, no qual se pretendia “ensinar tudo a todos como de todos fossem um só” (Cosme & Trindade, 2012, p. 65). No entanto, com o contributo de vários autores como Vygotsky e Piaget, esta conceção sofreu modificações, originando a passagem de uma escola, onde se pretendia que o mestre (Nóvoa, s.d.) que apenas ensinava a ler, escrever e contar (Arends, 1995), se transformasse num professor (Nóvoa, s.d.). Com a democratização do acesso à escola, em meados do séc. XXI, passa-se de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas” (Esteve, s.d., p. 96), começando-se a sentir a necessidade de refletir-se sobre a “escola de todos e para todos” (César, 2003, p. 119, citado por Lopes, 2015, p. 184).

Perante o apresentado, tornou-se necessário modificar o papel da escola e, paralelamente, do próprio docente. Efetivamente, “a arte de ensinar é o resultado de um equilíbrio frágil entre a transmissão e a construção, a receção e a criação, a tradição e a inovação” (Marques, 2001, p.19). Nesta linha de ideias,

a ação pedagógica deixa de ser caracterizada por uma mera transmissão de conhecimentos, onde o papel do professor se reduz, apenas, ao domínio cognitivo (Esteve, s.d.), para passar a uma abordagem reflexiva dos diferentes conteúdos (Morgado, 1999).

Desta forma, espera-se do docente a integração de “métodos de estudo e trabalho intelectual” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º, anexo nº2), onde o conhecimento constrói-se e edifica-se a partir de experiências significativas devidamente estabelecidas num meio de comunicação interpessoal (Arends, 1995). Nesta linha de ideias, entende-se por experiências significativas “saberes que partem das situações reais e que são transferíveis para essas situações” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 23).

Para tal, torna-se necessário que o profissional de educação seja um facilitador e orientador do processo de ensino e de aprendizagem (Arends, 1995; Marques 2001), colocando-se “como ponte entre o aluno e o conhecimento” (Bulgraen, 2010, p. 31). Nesta ótica, almeja-se que o mesmo aprenda a pensar e a questionar-se autonomamente, evitando a receção passiva de informações como de um “depósito” do professor se tratasse (Idem). Para tal, “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”, com vista a formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos (Oliveira-Martins 2017). Para além de dominar os conteúdos programáticos, deve ter a capacidade de “persuasão, de trabalhar em equipa, de liderança, de motivar, de entender a comunidade onde está inserido” (Cardoso, 2013).

Para além disso, ressalta-se a importância da posição do professor enquanto promotor de um clima de bem-estar afetivo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º, anexo nº2), onde o seu discurso pedagógico pauta-se, essencialmente, por diferentes reforços positivos (Estrela 1992) e, conseqüentemente, abra espaço a que os alunos tenham sentimentos favoráveis sobre si mesmos e os outros (Arends, 1995). De facto, a reação da criança face a ação docente depende da postura que o profissional irá adotar. No ato educativo é importante a pessoa do profissional. Logo, torna-se crucial a demonstração de alegria, gosto e entusiasmo em ensinar, sendo necessário que se esteja atento às motivações dos alunos (Gonçalves, 2001), considerando as suas experiências sociais de modo a servir de mote para a construção do conhecimento (Bulgraen, 2010). Neste sentido, importa utilizar as carências intelectuais dos alunos (DL

nº 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º, anexo nº2) de forma a que estas sirvam para incentivarem os alunos a ultrapassá-las e não constituírem elementos de repreensão ou de punição. Por conseguinte, pretende-se promover um ambiente escolar acolhedor, em que o aluno se sinta parte do mesmo e esteja aberto a novas aprendizagens (Bulgraen, 2010).

Em suma, cabe ao docente do 1.º CEB desenvolver o respetivo currículo no seio de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das diferentes áreas (Decreto-Lei 55/2019, 6 de julho). Esse processo de construção de currículo implica que os professores “interpretem, alterem e procedam à revisão e adaptação do currículo prescrito”, partindo do contexto da sua prática educativa (Sampaio & Coutinho, 2015, p.638).

Nesta perspetiva de uma “escola para todos” (Jomtien, citado por Niza, 2000), torna-se crucial uma diferenciação pedagógica, em que as características individuais dos alunos são levadas em consideração. Assim, entre outras medidas universais enunciadas no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, a diversidade pedagógica torna-se fundamental no âmbito de uma escola inclusiva.

Nos dias de hoje é consensual que cada aluno estabelece relações diferentes com o saber, interesses diversificados e ritmos próprios de aprendizagem (Santana, 2000; Tomlinson, 2008). Para além disso, cada vez mais o docente se depara com turmas bastante heterogéneas às quais necessita de dar uma resposta adequada e personalizada. Por isso, pretende-se denegar “um tipo de ensino pronto a vestir”, em que se pretende oferecer aos alunos uma modificação e diferenciação da aprendizagem e, conseqüentemente, motivar para um maior “conforto, empenho e interesse” e participação efetiva (Tomlinson, 2008, p. 9).

Contudo, não se pretende com isto dizer “baixar o nível de exigência” (Santos, s.d., p. 3), mas conceber uma gestão curricular que leve em atenção que, segundo Gardner (1995) os alunos não aprendem todos de um mesmo modo e que assumem dificuldades e interesses pessoais. Neste sentido, pretende-se evidenciar que, para haver um ensino diferenciado, é necessário deter da perceção de que “os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes de ensino e de aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 13). Em suma, pretende-se conceber a escola como um espaço recetivo às diferenças, em que todos sejam

aceites e respeitados. Nesta linha de ideias, procura-se desenvolver a sua autoestima, abrir espaço para participação ativa e promover a realização de aprendizagens onde todos se encontrem incluídos (Santana, 2000). De forma a atender a esta diferenciação pedagógica, a opção metodológica centrada numa abordagem multinível “permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 3º) com vista a aprendizagem e inclusão de todos referir (DL n.º 54/2018, 6 de julho). Assim, almeja-se a “personalização e o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3º).

Tendo como referência a matriz curricular base e a autonomia e flexibilidade curricular, “as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Oliveira-Martins, 2017). Desta forma, faz parte da matriz, no âmbito do 1.º CEB, as áreas de frequência obrigatória, nomeadamente, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas, Físico-Motoras, Apoio Educativo e Oferta Complementar. Para além disso, ainda inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação “como componentes de integração curricular transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 13º). Segundo a matriz curricular, o Inglês surge apenas no 3.º e 4.º anos, que não é lecionada pelo professor titular.

Para além disso, é de evidenciar que, das vinte e cinco horas letivas previstas, sete horas de trabalho semanal destinam-se ao Português e à Matemática, evidenciando, desta forma, a predominância das mesmas. Por sua vez, 3 horas semanais encontram-se destinadas ao Estudo do Meio e 5 horas semanais direcionadas à Educação Artística. No que concerne à disciplina de inglês, esta inicia-se, obrigatoriamente, no 3.º ano de escolaridade, sendo que é coadjuvada por professor especialista. Logo, a concretização do currículo ocorre através de diferentes documentos orientadores, mais concretamente os Programas e Metas Curriculares, as aprendizagens Essenciais (AE), assim como o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Porém, o processo de ensino e de aprendizagem exige, nos dias de hoje, uma maior flexibilidade a nível de espaço e tempo, assim como a nível curricular

(Moran, 2000). Nesta perspectiva, a gestão dos currículos definidos, levando em consideração a sua extensão e o calendário escolar, é frequentemente mencionada pelos docentes como um meio gerador de dificuldades (Morgado, 1999). Conseqüentemente e de forma a colmatar esta dificuldade, surgem as AE que têm por base os documentos orientadores já existentes e que definem, de uma forma menos descritiva, uma tríade de elementos: conhecimentos que os alunos devem alcançar, capacidades que estão na base da aquisição desse conhecimento e, ainda, as atitudes que demonstram essa mesma aprendizagem.

Devido ao constante desenvolvimento da sociedade, este implicará que se desenvolva nos alunos competências que lhes permitam “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Assim, as AE encontram-se na base da “planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, procurando promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Ministério da Educação, s.d.). Realmente, “um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Oliveira-Martins, 2017, p. 6). Assim sendo, emerge uma conceção de currículo humanista, em que o foco não se encontra apenas em conteúdos curriculares, mas, também, no desenvolvimento de competências mais direcionadas ao fórum pessoal do aluno.

A gestão do currículo consiste na tomada de decisões quanto ao modo de organizar as práticas educativas que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida (Almeida & Roldão, 2018). Neste sentido, é dado às escolas a autonomia para um desenvolvimento curricular adequado às especificidades do contexto (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Vinculada a esta conceção de gestão flexível do currículo e do Perfil do aluno anteriormente referido, encontra-se a articulação curricular. Assim, segundo Cosme (s.d.), pretende-se superar a “visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” assim como evitar “um currículo espartilhado e disciplinas estanques entre si e entendidas como unidades curriculares autossuficientes” (Cosme, s.d., s.p.). Nesta linha condutora de pensamento, considera-se que as exigências do quotidiano, assim como a sua complexidade,

requerem um “pensamento abrangente e multidisciplinar” que leve em consideração essa mesma complexidade de forma a que a construção do conhecimento leve à compreensão do real (Thiesen, 2008, p. 545). Cosme (s.d.) ainda reforça esta ideia referindo que o reconhecimento destas exigências quotidianas conduzem a uma utilização interdisciplinar de saberes.

Desta forma, a articulação entre os conteúdos curriculares e contextuais contribui para a atribuição de sentidos no processo de ensino e de aprendizagem. Consequentemente, pretende-se que a prática pedagógica se pautar por uma multi, inter e transdisciplinaridade, (Leite, 2012) quer ao nível do da prática educativa, quer do trabalho dos professores numa lógica de equipas multidisciplinares em coadjuvação (Almeida & Roldão, 2018; Leite, 2012).

Este modo de aprender mais integrado é promotor de um ensino menos transmissivo em que o manual escolar era sobrevalorizado. Ao refletir-se sobre uma conceção de manual transmissivo percebe-se, à partida, que “nem sempre obedece a princípios pedagógicos e científicos” inovadores (Tormenta, 1996, p. 10) capazes de dar resposta às necessidades de uma sociedade que se encontra em constante evolução. Ora, esta perceção deixa de fazer sentido devido à facilidade de acesso à informação (Almeida & Valente, 2012) e face à necessidade de “se prepararem gerações atuais e futuras para um mundo incerto, tecnológico e global” (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2012, p.91). Todavia, não se pretende com isto dizer que se deva colocar o manual de lado, mas sim descentralizar o seu poder optando por recursos diversificados.

De forma a promover um perfil de aluno voltado para a criatividade e proatividade, tornando necessário a criação e disponibilidade de recursos e métodos diversificados (Almeida & Valente, 2012), urge encarar as TIC como um recurso potenciador de “novos espaços de aprendizagem e de um ensino mais informal, que estimule a construção de conhecimento e o crescimento individual e coletivo dos alunos” (Quadros Flores, Escola & Peres, 2009, p.5767). Neste prisma, não podemos descurar o aluno enquanto foco no processo de aprendizagem, pois a tecnologia por si só é um recurso didático que não garante o sucesso (Idem). Para tal, as TIC não devem estar, apenas, ao serviço do professor, mas também à disposição do aluno.

De relevar, ainda, a avaliação que institui um processo regulador do ensino e da aprendizagem (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Existem várias modalidades

de avaliação interna e externa, nomeadamente a formativa e a sumativa (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 24.º). No que concerne à avaliação sumativa pretende retirar conclusões através dos resultados obtidos (Marques, 2001), tendo como objetivo a classificação e certificação (DL n.º 55/2018, de 6 de abril, artigo 24.º). Por sua vez, a avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade do contexto (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 24.º). Para além disso, são enfatizados os processos em detrimento dos resultados (Rios, 2006). Naturalmente, leva a que consista numa avaliação “positiva e inclusiva através da qual os alunos têm a oportunidade de mostrar o que podem e sabem fazer” (Graça & Valadares, 1998, p. 42).

Atendendo à importância da observação ocasional de forma a que avaliação ajude “o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1993, p. 173), Surge a conceção de avaliação, não só do aluno, mas também com vista a melhorar a prática pedagógica. De modo consequente, exige que tenha uma índole contínua e sistemática (Marques, 2001), em que o docente adota uma postura reflexiva e indagadora sobre a sua práxis no sentido melhoria da qualidade do ensino (Rios, 2006).

2. A IMPORTÂNCIA DA LITERACIA CIENTÍFICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Efetivamente, vive-se numa era em que tudo à nossa volta se encontra em constante evolução e, por essa razão, a escola detém de um papel fulcral no que diz respeito a consciencializar as crianças sobre a “mutabilidade do conhecimento e da necessidade permanente de atualização e adequação a um mundo social e profissional em mudança” (Veiga, Martins, Sá, Jorge & Teixeira, 2003, p. 14). Posto isto, as sociedades atuais estão cada vez mais conectadas às ciências e às tecnologias (Pereira, 2002), sendo que estas condicionam significativamente a vida do ser humano (Sá, 2002; Praia & Cachapuz, 2005). Para além disso, cada vez mais cedo as crianças estabelecem um contacto próximo e frequente com diversos equipamentos, entre eles os telemóveis, os

computadores, os *tablets*, que são reflexos destes mesmos avanços anteriormente mencionados.

Porém, esta preocupação não se centra apenas na questão da evolução tecnológica, mas também no agravamento de alguns flagelos ambientais (Santos, 2007). Nesta linha condutora de pensamento, urge a necessidade de uma educação voltada para a compreensão e adaptação à mudança, tornando a ciência mais atrativa para as/os crianças/jovens, voltada para as questões do seu quotidiano e mais relevantes para um futuro cidadão (Pereira, 2002; Varela & Sá, 2004).

Neste contexto, a tónica encontra-se no movimento de ensino CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) (Direção-geral de Educação, 2018; Praia & Cachapuz, 2005) ou, com o surgir das questões ambientais, CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) (Santos, 2007), como uma abordagem que procura perspetivar a educação científica centrada na criança, onde este é detentor de conhecimento do mundo que o rodeia, seja a nível natural (ciência), quer ao nível da tecnologia (Teixeira, 2003). Segundo Teixeira (2003), o foco desse ensino situa-se na promoção da “educação científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando a criança a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários” de forma a fazer escolhas conscientes no seu dia-a-dia.

Adicionalmente, há que levar em consideração que o ensino e aprendizagem da literacia científica deve-se efetuar desde os primeiros anos (Pereira, 2002), uma vez que se trata de uma fase de desenvolvimento onde a criança se encontra naturalmente predisposta a conhecer o mundo que a rodeia (Veiga, et al., 2003). Mais concretamente, a “criança é cientista por natureza” (Sherwood, Williams e Rockwell, p. 17) e as diversas atividades em que se encontram diariamente envolvidas estão repletas de ciência (Martins et al, 2009). Posto isto, mesmo que os conteúdos científicos não sejam abordados na escola, a criança constrói ideias sobre o mundo que a rodeia (Lopes da Silva, et al, 2016), ou seja, ela aprende formal e informalmente desde que o ambiente lhe permita essa aprendizagem.

Nesta linha de ideias, perspetiva-se a ciência como um meio potenciador de desenvolver a curiosidade natural das crianças (Sá & Varela, 2004) onde o contacto com a literacia científica pode contribuir de uma forma significativa para o “desenvolvimento e maturação das capacidades intelectuais da criança” (Pereira, 2002, p. 35). Todavia, não importa a visão de ciência voltada para a

“transmissão de factos, conceitos e leis” (Sá, 2002, p. 40), mas, para a necessidade de fomentar nas crianças a “capacidade de pensar” (Santos, 2002, p. 15). Neste prisma, a atualidade não se “compadece com um ensino em que se trabalha com atividades abstratas e descontextualizadas e em que se desenvolvem habilidades mecânicas, de repetição, facilmente executáveis por máquinas” (Oliveira-Martins, 2017, p. 3). Por sua vez, almeja-se potenciar na criança atitudes como ser autónoma, participativa, investigadora, comunicadora e informada (Santos, 2002) para alcançar um perfil de aluno voltado para um currículo humanista. Consequentemente, procura-se “formar cidadãos, não necessariamente cientistas, capazes de liderarem com os aspetos científicos da vida social e da sociedade” (Pereira, 2002, p. 30).

A escola deve ser um espaço promotor de bem-estar para a criança (Batista, 2008) e, por isso, torna-se importante ressaltar o facto de que as ciências podem constituir um meio de fazer deste mesmo espaço um ambiente de “prazer e de satisfações pessoais, [dado que] oferece a possibilidade das crianças realizarem importantes objetivos educativos” vivenciando realidades que, de facto, apreciam e que para elas detém de algum significado (Pereira, 2002, p.35). Segundo Sá e Varela (2004, p. 96), compete ao respetivo profissional de educação o estabelecimento de estratégias educativas que promovam o desenvolvimento de “atitudes e valores positivos, permitindo dar lugar a sentimentos e atitudes de interesse, curiosidade, confiança e satisfação pessoal” perante literacia científica. Para além disso, potencia uma postura “face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico” (Lopes da Silva et al, 2016, p.85).

Perante esta perspetiva, através de situações diversificadas, vai aumentando a sua conceção do mundo real (Martins et al, 2009) e, neste contexto, a atividade experimental ganha especial destaque. Assim, esta não deve ser encarada “como simples manipulações físicas executadas de forma mecânica por imitação” mas proporcionar um ambiente favorável a que a criança tenha a oportunidade de explorar livremente, isto é, fazer, ver e tocar por si mesmo, mais concretamente, “hands on” (Pereira, 2002, p. 23). Posto isto, não se deve descurar o facto de que nesta fase de desenvolvimento, o pensamento da criança esta ligado a ação sobre os objetos concretos. Logo, a literacia científica, “enquanto processo [e] método de descoberta, promove oportunidades

excelentes para uma aprendizagem centrada na ação e na reflexão sobre a própria ação” (Sá, 2002, p.30).

A linguagem oral é, realmente, fundamental no processo de interação social, cujo confronto entre os pontos de vista e negociação conduz à construção de significados relevantes acerca dos “fenómenos, problemas e questões em estudo” (Sá & Varela, 2004). Para tal, torna-se crucial que as atividades experimentais sejam desenvolvidas no seio de um ambiente de satisfação, onde as crianças se sintam à vontade de expressar as suas perspetivas e de testar as suas ideias compreendendo, através da exploração, o resultado da sua intervenção (Martins et al, 2009). Izquierdo e Sanmarti (2000, citados por Sá e Varela p. 37) valorizam esta ótica mencionando que as discussões em torno das experiências são tão importantes como as próprias experiências. Ademais, cabe ao próprio educador/professor valorizar as interações e todo o trabalho cooperativo que se possa estabelecer entre as crianças com níveis desiguais de conhecimento, podendo estas relações promotoras de um enriquecimento cognitivo de ambas as partes (Pereira, 2002).

Paralelamente a este pressuposto, importa, “promover o intercâmbio de opiniões de métodos e de raciocínios” (Idem), pretendendo-se basear numa “interação social centrada em conceitos como o construtivismo [e] zona de desenvolvimento proximal” (Sá & Varela, 2004, p. 41) já explanados anteriormente no presente capítulo. Para além disso, torna-se crucial que o educador/professor inteire a criança da importância dos registos enquanto “forma estruturante do pensamento”, a fim de apreender o conhecimento para posterior materialização (Pereira, 2002, p. 103).

De facto, nos dias de hoje a “falta de tempo é muitas vezes utilizada como desculpa, (...) valorizando-se os conteúdos de leitura, escrita e cálculo” em detrimento dos restantes (Sá, 2002, p. 29). Consequentemente, a separação das atividades das crianças por espaços temporais traduz uma imagem fragmentada do conhecimento e, desta forma, tal visão é passada implicitamente à criança levando a que esta dificilmente possa transportar e usar os conhecimentos básicos, relacionando-os nos diferentes domínios. Por esta razão, importa enaltecer uma perspetiva de transversalidade (Nova, 1994), onde se leva em consideração o facto de que nestas faixas etárias a criança “compreende a realidade de forma global (Roldão, 1995, p. 36), recorrendo “a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens

artísticas) (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 85). Pela literatura científica é consensual conceber a ciência como uma área integradora de saberes (Nova, 1994), que permite ser abordada de um modo articulado e mobilizar aprendizagens de outras áreas (Sá, 2002), ao longo do capítulo três tal perspectiva se encontra espelhada.

Perante estes pressupostos teóricos, pretende-se demonstrar a sua importância, visto que o projeto desenvolvido, em ambas as valências, se encontra significativamente relacionado com a aprendizagem de uma literacia científica, mais concretamente, no âmbito da educação ambiental, manifestando-se o seu carácter holístico (Nova, 1994). Esta continuidade nos conteúdos verificou-se, efetivamente, nas duas valências educativas evidenciando-se, assim, a importância da transição educativa. Esta é considerada uma das transições mais significativas, não só para a criança, que vai ter de se adaptar a novas exigências, mas, também, para o profissional de educação (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018). Daí a vantagem do docente com perfil duplo em virtude de saber ser e de saber agir nos dois níveis educativos.

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

“A observação é uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor” (Estrela, 1986, p. 60).

O presente capítulo comporta uma caracterização do contexto de EPE e 1º CEB, onde se realizou a PES. Esta caracterização advém de uma observação constante e direta de todo o ambiente educativo que envolve a criança, não só ao nível da organização do espaço, mas também de todo um conjunto de dimensões, nomeadamente as interações, organização temporal e materiais, que se encontram relacionadas com a mesma. Assim, cabe ao docente apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem da criança, “tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, as opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em conta que toda a observação, assim como a reflexão sobre a mesma e a ação, realizadas se basearam numa MIA, ainda se evidencia neste capítulo as marcas da mesma ao longo de todo o processo de formação e de prática pedagógica.

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta linha de ideias, torna-se importante refletir sobre o ambiente que envolve a instituição no qual se desencadeou toda a prática educativa

supervisionada. Posto isto, esta desenvolveu-se num agrupamento de Escolas situado no grande Porto, agregando doze estabelecimentos de ensino com valências compreendidas entre a EPE e o 3.º CEB. Desta forma, a instituição no qual se desenvolveu a PES, encontra-se inserida num meio privilegiado no que diz respeito à sua localização e acessos, onde as atividades económicas que a envolvem estão mais ligadas aos setores secundário e terciário, destacando-se as indústrias de cerâmica, alimentar, metalurgia, máquinas e equipamentos.

Com valências de Jardim de Infância e 1ºCEB a instituição educativa tem capacidade para 5 turmas de 1º CEB e uma de Jardim de Infância (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013/2017). No que concerne ao edifício propriamente dito, este integra duas salas de EPE, assim como quatro salas destinadas ao 1ºCEB. Assim, é de evidenciar que o este espaço interior se encontra em bom estado de conservação, em contraposição ao espaço exterior que se caracteriza por ser pouco seguro e apelativo para as crianças. Consequentemente, não consegue dar resposta às necessidades e brincadeiras, tão fulcrais nestas faixas etárias, aquando o clima atmosférico não é propício. Ainda se acrescenta que o espaço institucional detém de uma cantina, um gabinete de professores e lavabos.

Além disso, o espaço educativo ainda dispõe de uma arrecadação onde se encontra os mais diferentes materiais de desporto, uma sala destinada ao apoio especializado individual e, ainda, uma biblioteca que se caracteriza por ser um espaço pouco amplo e cujos livros, na sua maioria, não apresentam grande diversidade literária. Assim, esta área dispõe de documentação destinada a professores, crianças e assistentes operacionais, de jogos didáticos e equipamento informático, funcionando, também, como lugar de dinamização de atividades ligadas à comunicação/expressão (Projeto Educativo do Agrupamento, 2013/2017). De forma a dar resposta às mais variadas necessidades, a escola integra serviços de apoio individualizado, nomeadamente docentes especializados no âmbito da educação especial e da psicologia.

No que concerne ao Plano Anual de Atividades que envolvem os dois níveis educativos, estas são de carácter interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, contam com aprendizagens em novos contextos (como visitas de estudo a museus, bibliotecas, entre outros), com o objetivo de complementar os conhecimentos adquiridos nas áreas curriculares disciplinares e aumentar as

perspetivas culturais dos alunos. Adicionalmente, contam, também, com atividades no âmbito da leitura e da escrita, da educação para a saúde, assim como projetos que envolvam a intervenção no próprio espaço escolar e a educação ambiental.

Em paralelo, a instituição detém de projetos em desenvolvimento, nomeadamente o da “Reciclagem - todos juntos pelo ambiente”, que pretende sensibilizar para a quantidade de lixo que produzimos diariamente e os efeitos negativos que tem no ambiente. Adicionalmente, deseja incentivar à reutilização de materiais assim como à socialização no que diz respeito às ações de decisão, cooperação, interajuda, fomentando o gosto pelo trabalho colaborativo. É ainda de referir que este projeto deseja envolver, não só a comunidade escolar, como também a família (Plano Anual de Atividades, 2018/2019).

O agrupamento fomenta as suas práticas em várias parcerias de apoio com a Junta de Freguesia e Câmara Municipal local, nomeadamente a parceria que diz respeito ao apoio prestado por docentes ou animadores que, no caso da EPE, se destinam ao desenvolvimento de atividades no âmbito das diferentes áreas de conteúdo, e no do 1.º CEB, prestam apoio ao estudo assim como outras atividades que vão ao encontro das necessidades das diferentes turmas. É ainda de referir que, tanto o acolhimento como o prolongamento, são da responsabilidade dos recursos humanos anteriormente referidos e que é do comprometimento deste projeto o facto de todas as salas contarem com um computador com ligação à internet, uma vez que as TIC podem ser uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais, assim como na dinamização do processo de aprendizagem (Marta, 2017).

No que concerne ao apoio especializado, contam, também, com CERCI, Centro de Integração, a APPDA, o Centro de Saúde e a Unidade de Saúde Familiar. Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade é fundamental que o estabelecimento educativo garanta que haja um trabalho colaborativo entre os profissionais e as famílias. Posto isto, a associação de pais é outro órgão de grande relevância no que diz respeito à resolução de problemas das mais diferentes ordens, assim como a organização de eventos que têm como finalidade a interação entre todos os intervenientes e, também, a angariação de recursos financeiros para melhorar algumas condições na instituição para as crianças e alunos. Consequentemente, verifica-se que é

uma colaboração saudável que permite um maior envolvimento dos pais e de outros agentes da comunidade.

1.1 Ambiente Educativo da Educação Pré-Escolar

No que diz respeito à PES no âmbito da EPE, esta foi desenvolvida com um grupo de vinte e quatro crianças, no qual quinze são do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Em traços gerais, caracteriza-se por ser um grupo bastante heterogéneo, não só no que diz respeito às diferentes faixas etárias mas também pelas características individuais de cada criança. Posto isto, torna-se importante referir que uma das crianças apresenta NAS, não detendo, ainda, de um diagnóstico concreto.

Ademais, um segundo elemento do grupo frequenta regularmente terapia da fala e consultas de desenvolvimento, uma vez que, com quatro anos, ainda não desenvolveu alguns aspetos da linguagem e comunicação. De forma a dar resposta às características do grupo, a sala de EPE conta com o auxílio de uma animadora sociocultural, de uma assistente operacional e, ainda, de um assistente operacional recrutado pelo Centro de Emprego, além da educadora de infância da presente sala.

Na prática, a auto-compreensão da criança desenvolve-se em colaboração com outras pessoas (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, as relações e as interações que a mesma estabelece com adultos e com outras crianças constituem oportunidades essenciais de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Nesta linha de ideias, uma das dimensões fundamentais na educação são as interações que se desenrolam, não só entre criança-criança, como também entre adulto-criança e adulto-adulto, uma vez que estas constituem a chave do fortalecimento e do alargamento das capacidades de linguagem das crianças (Brickam & Taylor, 1996). Deste modo, denota-se, no contexto educativo, um ambiente de inclusão evidenciado na relação entre o grupo de crianças como também no trabalho colaborativo entre profissionais.

Dando enfoque à interação entre adulto-criança, verifica-se uma grande predisposição da educadora em promover um clima de democracia, em que as crianças participam ativamente em todos os momentos educativos e a sua voz é levada em consideração aquando alguma tomada de decisão como, por exemplo, na escolha do material a utilizar numa atividade ou até mesmo na disposição da própria sala. Ademais, é de evidenciar o constante desenvolvimento da autoestima e autonomia da criança que, ao longo das interações adulto-criança, foi patente. Assim, torna-se verosímil assumir a preocupação da docente em promover um clima de bem-estar, denotando um papel central à criança.

De facto, a “interação e a cooperação, entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Assim, no que diz respeito à interação entre criança-criança, verificava-se, em alguns elementos do grupo, uma dependência emocional significativa entre os mesmos que leva a que não haja, inicialmente, uma grande convivência com as restantes crianças. Nesta linha de ideias, o grupo em geral apresenta grande preocupação pelo outro, no entanto, aquando o momento livre de exploração das diferentes áreas verifica-se, por vezes, dificuldade na partilha de materiais ou até mesmo de espaço. Consequentemente, apesar de serem promovidos trabalhos de carácter individual, houve uma significativa necessidade no desenvolvimento de trabalhos em pequeno e grande grupo de maneira a ultrapassar este facto. No que concerne à interação adulto-adulto denota-se uma relação harmoniosa entre todos os profissionais que partilham, frequentemente, ideias e experiências sobre um espírito de colaboração e cooperação (Hohmann & Weikart, 2009).

Dando ênfase ao que já anteriormente foi referido, a interação com a família torna-se fundamental nesta faixa etária, uma vez que esta constitui um dos sistemas próximos da criança que permite desenvolver formas de relação interpessoal, implicando-se em atividades específicas que se realizam em espaços e tempos próprios (Lopes da Silva et al., 2016). A partir da observação direta foi possível perceber que o contacto com os familiares das crianças era bastante positivo e sistemático, na medida em que a educadora se disponibiliza para reunir com os pais quando ambos considerarem necessário. Consequentemente, torna-se mais favorável para os dois microsistemas –

Jardim de Infância e Família – perceberem a evolução do percurso educativo da criança assim como as suas necessidades individuais de uma forma mais significativa.

A criança tem direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituem um princípio educativo básico. Posto isto, a sala de atividades caracteriza-se por ser uma área ampla e acolhedora onde, de facto, permite que a criança tenha várias oportunidades de desenvolver-se pela ação e exploração nestes espaços pedagógicos (Formosinho, et al., 2011). Efetivamente, as áreas pensadas e organizadas especificamente para a aprendizagem ativa permitem aos adultos observar e interagir com as crianças (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, torna-se importante evidenciar que a organização do espaço-sala foi alterada desde o início do ano de forma a tornar-se mais apelativa e confortável para a criança.

Posto isto, iniciando a reflexão pela área em que o grupo demonstra especial interesse, a área do faz de conta, podemos encontrar elementos do quotidiano da criança, nomeadamente a cama, um armário de bonecas, um kit de limpeza, uma bolsa de primeiros socorros, uma cozinha e uma mesa de apoio à mesma. Assim, o material detém de alguma resistência, segurança e são diversificados, o que permite ao grupo atividades de exploração ou, até mesmo, de imitação dos papéis do seu quotidiano, seja individual, em pares e/ou em pequenos grupos.

No que concerne à área dos jogos e matemática, mais uma vez, detém de uma grande diversidade de materiais lúdicos e apelativos, no entanto, em pouca quantidade face ao número de crianças. Consequentemente, possibilita a exploração livre de puzzles, legos, dominós, ábacos verticais, geoplanos, entre outros, levando a criança a adquirir noções das diferentes áreas do conhecimento, a brincar com os mesmos, desenvolvendo o pensamento e raciocínio lógico-matemático, memorização, seriação e organização. Assim, estes materiais encontram-se dispostos em prateleiras de fácil acesso e de arrumação por parte do grupo.

Seguidamente, a área das ciências é constituída por uma mesa onde constam livros científicos, lupas, um globo e um mapa. Assim, denota-se que é um espaço com pouca diversidade de materiais o que leva a que as crianças rapidamente sintam desinteresse pelo mesmo. Voltando a atenção para a área das construções, esta dispõe de diferentes caixas com os mais variados tipos de legos coloridos e gavetas com animais de plástico.

Já no que diz respeito à área da oficina da escrita e biblioteca, encontra-se uma estante de livros que, em geral, são de pouca quantidade e diversidade literária, uma vez que não contém registos escritos com outros propósitos (notícias, listagens, entre outros). Posto isto, de forma a possibilitar o contacto com uma maior variedade, a educadora solicitou que cada menino trouxesse um livro e, por aquilo que tivemos a oportunidade de verificar, houve uma grande adesão e interesse por parte do grupo em participar na iniciativa. Desta forma, têm a oportunidade de simular a leitura por aquilo que interpretam a partir das ilustrações, assim como inventar a própria história à sua maneira (Hohmann & Weikart, 2009). Ademais, as letras magnéticas são bastante procuradas pelas crianças que, livremente, as exploram. No que diz respeito à área da expressão artística, esta caracteriza-se por ser um espaço onde se pode explorar materiais que desenvolvem, entre outras capacidades, a motricidade fina, como no trabalho com a plasticina, colagens, pintura e desenho.

A escolha dos materiais deverá atender a critérios de variedade e de qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, segurança e valor estético. Posto isto, na generalidade, os materiais existentes são apelativos, diversificados e de fácil acesso, permitindo desenvolver a autonomia da criança na tomada de decisões (Lopes da Silva et al., 2016). Em contrapartida, a sala sofre de alguma carência a nível de materiais reutilizáveis, bem como materiais naturais tão importantes para o proporcionar das mais diversas atividades, desenvolvendo a criatividade da criança assim como consciencialização ecológica. No entanto, verifica-se na profissional de educação a preocupação por tal fator, procurando de forma constante a inserção de novos recursos na sala de atividades.

Relativamente às paredes da sala, estas quase que falam por si, na medida em que todos os trabalhos realizados pelo grupo, são colocados nos diferentes placares que envolvem a sala permitindo à criança a discussão com os seus pares, visualizando o processo de todo o seu empenho tornando-o muito mais significativo para a mesma. Criar colaborativamente os instrumentos, usá-los nas vivências de grupo é uma expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia (Formosinho, et al., 2011). Assim, no decorrer dos placares encontram-se explanados diferentes instrumentos de pilotagem, nomeadamente, tabelas de dupla entrada que fazem parte da rotina educativa, como a tabela meteorológica, a tabela das presenças assim como a identificação

do dia. Efetivamente, estes elementos de pilotagem contribuem para que a criança se sinta orientada no seu processo de ensino e de aprendizagem.

Efetivamente, o tempo pedagógico organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos da criança, tendo em consideração o bem-estar e as aprendizagens (Formosinho, et al., 2011). Assim, a organização do tempo, junto de um grupo de crianças, compõe vários momentos que se repetem frequentemente. Consequentemente, a criança vai-se apropriando das várias referências temporais sendo, por isso, fundamental que esta organização englobe referências diárias, semanais, mensais e anuais (Lopes da Silva et al., 2016). Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, respeitando o sentir (Formosinho, et al., 2011).

Desta forma, apesar das rotinas diárias serem de carácter flexível, existem momentos que se repetem ao longo das semanas, nomeadamente o momento de acolhimento onde há a nomeação do responsável do dia que se encarrega de diferentes funções como a colocação do dia da semana assim como na orientação nos momentos de higiene e de exploração das diferentes áreas de interesse.

O grupo de crianças demonstra um interesse significativo na tomada de responsabilidades, fomentando, desta forma, uma consciencialização dos seus direitos e deveres em vida democrática (Lopes da Silva et al., 2016). Seguidamente, o momento do lanche, posterior à higiene pessoal, faz parte da rotina diária, assim como as idas para o exterior quando o clima atmosférico assim o permite. Uma vez que as vivências no espaço exterior são essenciais para o bem-estar da criança, estas repetem-se depois do almoço.

No que diz respeito AAAF (Atividades de Animação e de Apoio à Família), o grupo de crianças que o frequenta tem a possibilidade de fazer atividades organizadas pela assistente técnica ou, duas vezes por semana, um profissional especializado em ioga e karaté proporciona outros momentos ricos de aprendizagem. Ainda no que diz respeito a atividades do âmbito semanal, todas as sextas feiras a educadora reúne com o grupo de crianças para realizarem o diário semanal de forma a registarem e recordarem as atividades pelo qual passaram durante a semana. Posto isto, a partilha das diferentes perceções do grupo permite à educadora perceber os interesses individuais da criança. As referências temporais de carácter mensal são evidenciadas, pelas crianças, com

o preenchimento do mapa de presenças. Logo, no início de cada mês, as crianças, em grande grupo, marcam os fins de semana existentes.

Portanto, para um desenvolvimento holístico da criança, é crucial que o educador apoie e estimule o desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que o meio envolvente possibilita, perspetivando e fomentando o desenvolvimento de práticas que integrem uma aprendizagem significativa por parte das crianças (Estrela, 1986).

1.2 Ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito do contexto do 1º CEB, a PES desenvolveu-se no seio de uma turma do 1.º ano de escolaridade e, conseqüentemente, a professora titular encontra-se, pela primeira vez, a lecionar com mesma. Esta é constituída por vinte e três alunos, dos quais doze são do sexo masculino e os restantes elementos do sexo feminino. No que concerne à faixa etária da turma, à exceção de quatro alunos, esta é maioritariamente constituído por crianças de seis anos de idade. Ainda foi possível verificar que todas as crianças são portadoras de nacionalidade portuguesa e, por isso, têm a língua Portuguesa como Língua Oficial Materna.

Torna-se relevante mencionar que nenhuma das crianças se encontra sinalizada com NAS todavia, três crianças frequentam um apoio individualizado desenvolvido na própria instituição de forma a combater as dificuldades significativas que os mesmos apresentam no âmbito da leitura e da escrita. Assim, levou-se em consideração as suas particularidades criando uma planificação diferenciada. No que diz respeito às atividades extracurriculares (AEC'S), assim como a componente de apoio à família (CAF), apenas seis crianças frequentam as mesmas, porém, este número varia de atividade para atividade. Ademais, três crianças frequentam centros de estudos após o horário letivo.

Focando a nossa atenção para o contexto familiar do grupo de crianças, este reside, maioritariamente, na freguesia de Valadares ou em freguesias próximas à instituição escolar e, pelo que foi possível observar, desloca-se de carro para a mesma à exceção de uma aluna. Apesar da professora titular não conter

informação relacionada à composição do agregado familiar foi possível a retirada de algumas conclusões a partir da observação do par pedagógico e da partilha com a professora cooperante. Assim, maioritariamente são famílias compostas por quatro pessoas uma vez que, de modo geral, os alunos têm, pelo menos, dois irmãos.

De facto, no seguimento do que foi enunciado no capítulo anterior sobre a relevância da EPE no desenvolvimento da criança, cabe agora evidenciar que o 1º CEB apresenta uma grande importância no desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial e emocional da criança. Posto isto, através de uma observação participante é verosímil afirmar que, no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, de facto, a turma apresenta alguma heterogeneidade. Nesta linha de ideias e uma vez que a aprendizagem se trata de um processo gradual que varia de aluno para aluno (Moraes & Varela 2007), verificam-se que as crianças apresentam diferentes ritmos de trabalho. Para além disso, constam-se dificuldades na área da Matemática, mais concretamente no domínio dos Números e Operações, no que concerne à realização de subtrações com números superiores a dez, pelo que apresentaremos estratégias e recursos que cativem as crianças e tornem mais fácil a compreensão nesse domínio.

No entanto, cabe evidenciar a destreza que os alunos apresentam, no momento da contagem regressiva, em se auxiliarem na utilização de materiais (como os lápis ou canetas) ou, até mesmo, dos dedos das mãos. Todavia, o cálculo representa uma das atividades preferenciais da turma. Para além disso, quando deparados com uma sequência de números, o grupo ainda apresenta algumas reticências em identificar o termo de frequência, recorrendo, regularmente, ao apoio da professora titular. Ademais, no âmbito da Educação Artística, mais concretamente nas artes visuais, é visível, em alguns alunos, determinada falta de destreza na manipulação de materiais de recorte (tesoura), colagem e de medida (régua) evidenciando aqui a necessidade de uma intervenção criativa para em simultâneo promover o sentido estético.

No que diz respeito à aprendizagem da Leitura e da Escrita, fundamental no primeiro ano de escolaridade verificam-se dificuldades pontuais: no domínio da leitura observa-se que algumas crianças necessitam de acompanhá-la com o dedo indicador e aquando se deparam com palavras que contenham a cima de duas sílabas, a complexidade torna-se ainda mais visível. Adicionalmente, outras capacidades como da organização de sílabas e de palavras necessitam de

ser mais desenvolvidas uma vez que, no momento da realização das mesmas por parte do aluno, nem sempre é com sucesso. Contudo, embora revelem motivação no âmbito do Português, não deixam de demonstrar dificuldades importantes a serem colmatas.

Findando as dificuldades observadas, os alunos apresentam uma participação pouco organizada, especialmente no que concerne à espera pela tomada de vez onde sentem, por vezes, a necessidade de se levantarem para terem a oportunidade de falar, o que revela uma oportunidade de intervenção para promover o saber ser e estar consigo e com os outros. Relativamente à autonomia, esta nem sempre se encontra presente, especialmente nos momentos que requerem a resolução de conflitos entre crianças, acabando sempre por recorrerem à ajuda da professora titular. A capacidade de atenção nem sempre é a mais adequada e tal se pode concluir através dos diálogos paralelos que estabelecem para com os seus pares nos diferentes momentos da aula.

Porém, trata-se de uma turma que se evidencia pela sua personalidade curiosa e motivada. No que se refere ao sentido de responsabilidade, este torna-se presente em diferentes circunstâncias, no entanto pretende-se evidenciar o momento em que as crianças levam para casa alguma proposta de atividade. Neste sentido, ressalta-se o facto de que, raramente, não o realizam e quando não o fazem é por motivos de dificuldade na sua realização. Para além dos interesses que foram referidos anteriormente, a turma apresenta outras motivações centradas em atividades na esfera da Educação física, preferencialmente no domínio da dança e do futebol, dado que são atividades que algumas crianças frequentam fora do horário letivo. A Música e as Artes Visuais vão, também, ao encontro das suas preferências, assim como questões que estão relacionadas o Estudo do Meio, mais concretamente o ambiente.

Efetivamente, “[as interações estabelecidas entre pares] é uma área bastante importante para o professor do ensino ativo” (Kaye, s.d., p.47). Dito isto e como previamente enunciado, os conflitos entre pares é algo que marca as interações no seio do grupo, demonstrando um espírito de entreaajuda, amizade e preocupação pelo outro bastante rudimentares. Posto isto, considera-se importante desenvolver valores de cidadania e de participação, assim como de responsabilidade e integridade (Oliveira-Martins, 2017). Para além disso, a forma egocêntrica como o grupo exterioriza os seus pensamentos, ideias e

emoções torna-se a alavanca principal das suas discórdias. Perante este cenário a docente procura desenvolver momentos de diálogo de pendor reflexivo onde o grupo tem oportunidade de partilhar as suas perspetivas possibilitando, desta forma, a resolução autónoma das diferentes discórdias que possam ocorrer. Contudo, é de referenciar que, segunda o parecer da docente titular, tem-se denotado um melhoramento do comportamento do grupo. Ademais, a turma partilha, frequentemente, diferentes momentos de aprendizagem com outras turmas, constituindo circunstâncias de extrema importância para o seu desenvolvimento.

Relativamente a interação professora-aluno, esta caracteriza-se por ser uma relação bidirecional (Antão, 2001) em que a voz e os sentimentos das crianças são valorizados tomados em consideração no decorrer da sua prática pedagógica. Para além disso, os feedbacks sucessivos de encorajamento e de motivação por parte da docente são bastantes frequentes conferindo ao grupo de crianças um ambiente de bem-estar e de confiança (Pedro, 1992; Estrela, 1992). Verifica-se, ainda, uma “preocupação pelas aptidões individuais e pelo desenvolvimento positivo do ego dos seus alunos” (Novak, 2000, p. 116), estimulando, por parte d, a tomada de decisão, a autonomia e o sentido de responsabilidade. De facto, a afetividade é um “fator imprescindível no processo de ensino aprendizagem, pois age de forma positiva na vida educacional” (Mello & Rubio, 2013), sendo algo marcante do discurso da docente. Porém, no âmbito da prática pedagógica promovida pela professora estagiária, relevamos o processo colaborativo que ampliou esta relação bidirecional dando relevo à relação aluno-aluno. De referir a interajuda que estabelecem e que cria emoção nos próprios alunos (cf. Cap.III).

No que concerne às estratégias utilizadas no processo de aprendizagem, este é reforçado pela interação entre adulto-criança, dando-lhe oportunidade e espaço para que a criança partilhe o seu conhecimento, tendo um papel ativo na aprendizagem. Desta forma, caracteriza-se por ser uma abordagem predominantemente socioconstrutivista. Assim, as novas tecnologias surgem como uma estratégia de motivação para o grupo na aquisição de novos conteúdos e, para além disso, a utilização de fichas de atividades e a utilização do manual escolar também são recursos utilizados aquando os momentos de consolidação. Adicionalmente, é de ressaltar a valorização que se verifica pelos

interesses e necessidades do grupo, assim como o respeito pelos seus ritmos de aprendizagem.

A participação dos pais/famílias é essencial no processo de ensino e de aprendizagem da criança (Fevorini, 2009). Consequentemente, assiste-se a esta valorização no presente contexto e, para tal, a professora cooperante assume determinadas estratégias de forma a que ocorra esta continuidade. A título de exemplo, no decorrer da proposta de diferentes atividades é sugerido que as crianças, juntamente com os seus pais/famílias reúnam diferentes materiais a fim de trazerem para o contexto de sala de aula e darem continuidade aos diferentes trabalhos. Para além disso, a professora demonstra encontrar-se sempre disponível para a realização de reuniões consoante a disponibilidade dos pais/famílias de maneira a satisfazer as necessidades relativas ao seu educando.

O tempo pedagógico deve encontra-se organizado de forma a respeitar as necessidades individuais e coletivas (Oliveira-Formosinho, 2011). Neste sentido, o horário letivo é organizado de forma a haver uma abordagem equilibrada entre as componentes do currículo que envolve as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Para além disso, a escola ainda contém as AEC'S que contemplam o Inglês (segunda-feira), a Ciência Viva (terça-feira), as Artes (quarta-feira), a Música (quinta-feira) e, por último, a Educação-física (sexta-feira).

O horário letivo inicia-se, diariamente, pelas 9H00 da manhã sendo que o primeiro intervalo ocorre às 10h00. Todavia, há que referir que algumas crianças já se encontram na CAF pelas oito horas da manhã. Relativamente ao horário de almoço, este encontra-se entre as 13h00 e as 14h30 de forma a possibilitar, não só, a tomada da refeição, mas também o jogo livre, seja no exterior como interior da instituição escolar. O término das aulas ocorre pelas 15h30, sendo que alguns alunos, como anteriormente referido, frequentam a Oficina de Jogos, que se estende até às 16h30 e, seguidamente, a CAF. Apesar de no 1ºCEB não se conferir uma flexibilidade tão visível como na EPE, apresentando um rotina mais estruturada, torna-se relevante referenciar que, caso se justifique, o presente horário pode e deve ser moldado consoante as necessidades do grupo ou eventualidades que possam ocorrer.

O espaço, tanto exterior como interior, é outra dimensão de extrema importância para o desenvolvimento holístico da criança. Relativamente ao espaço exterior não se pretende aprofundar a caracterização do mesmo uma vez

que esta se encontra no capítulo dois, no entanto, pretende-se evidenciar o facto de que o grupo tem acesso livre ao mesmo, à exceção do campo de futebol uma vez que a gestão do acesso a este é feita de maneira a possibilitar todas as turmas de frequentar o mesmo. Deste modo, a sala de aula caracteriza-se por ser naturalmente iluminada, acolhedora, higienizada e com boa circulação de ar, promovendo a criança um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. No que concerne às mesas presentes na sala, estas encontram-se organizadas em forma de quadrado possibilitando ao grupo uma interação mais significativa, permitindo olhar e dirigir-se aos demais pares (Teixeira & Reis, 2012).

No entanto, para a quantidade de alunos que compõe a turma, considera-se que o espaço seja redutor no sentido em que origina alguma dificuldade na organização das mesas quando se pretende desenvolver trabalho de grupo. No que diz respeito à disposição dos alunos na sala de aula, esta é da responsabilidade da docente, no entanto, esta procura negociar com o grupo consoante as suas necessidades. A mesa da docente titular encontra-se num dos cantos da sala, permitindo-lhe a visualização geral da turma, permitindo-lhe uma favorável comunicação com a mesma. Ainda na sua mesa podemos encontrar um leitor de CD'S e computador que se encontra ligado ao quadro interativo. Para além deste, a sala ainda contempla um quadro branco. Desta forma, permite o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais interativa, consoante a maneira como são explorados.

Adicionalmente, pode-se encontrar dois armários, em que ambos contêm diferentes recursos, desde material escolar como outros recursos pedagógicos que possibilitam uma panóplia de práticas pedagógicas. No entanto, a quantidade dos mesmos encontra-se pouco ajustada à quantidade de alunos que compõem a turma. Apesar de se tratar de um edifício centenário, considera-se que tanto a sala de aula como os recursos físicos e digitais existentes na mesma encontram-se em bom estado de conservação e segurança. Porém, como referido, os recursos não se encontram disponibilizados para o uso ativo e autónomo das crianças, exigindo a atividade da professora titular para a sua utilização. O espaço contempla, também, atividades desenvolvidas pelas crianças e, como estas se encontram na fase de aquisição da escrita e da leitura, evidenciam-se os cartões de letras que revestem os murais.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De facto, a práxis docente é influenciada pela constante evolução da sociedade e, conseqüentemente, emerge a necessidade de o docente assumir uma atitude reflexiva sobre as suas práticas pedagógicas de forma a agir com intencionalidade educativa. Para tal, esta baseia-se em ciclos sucessivos e interativos de observação, registo e documentação, assim como de planeamento e avaliação, promovendo uma ação adequada e fomentando um envolvimento das crianças num processo significativo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta linha de ideias, surge a investigação-ação como uma MIA que assenta numa “triangulação praxeologia entre valores, teorias e práticas uma vez que esta assume um papel de extrema importância na formação do profissional docente reflexivo”. (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Posto isto, é de evidenciar que, apesar das características que serão posteriormente explanadas, apenas se realizou uma aproximação à MIA.

Posto isto, importa perceber a importância da investigação no âmbito da educação e de que maneira a metodologia anteriormente enunciada se encontrou espelhada no decorrer da PES. Efetivamente, o conhecimento é essencial para o desenvolvimento do ser humano e, por isso, este constitui uma ferramenta de extrema relevância para “construir, comprovar, articular, corrigir e organizar as suas representações” (Goyette & Lessard-Hébert, 1988, p.26). Assim, o desenvolvimento profissional é promovido a partir de processos sistemáticos que permitem ao professor/educador organizar o seu trabalho através da recolha de dados que terão reflexos nas suas conceções. Posto isto, a investigação-ação ergue-se como um meio potenciador de uma “atitude de investigação que origina uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Alarcão, 2001, p. 23). Conseqüentemente, a presente metodologia parte do pressuposto de que o profissional de educação “é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, [adaptando-a de forma a] monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p.10).

Ao longo do percurso da PES, em ambos os níveis educativos, a prática pedagógica suportou-se na natureza cíclica da metodologia de investigação-

ação, desenvolvendo-se por meio da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

Este caráter reflexivo e colaborativo esteve extremamente evidente no decorrer da PES, espelhando-se num trabalho, não só entre par pedagógico, mas também, juntamente com a educadora cooperante e as professoras supervisoras. Nesta linha de ideias, toda a prática pedagógica desenvolvida foi resultante, num primeiro momento, de um trabalho individual seguido de uma reflexão colaborativa (Tuckman,2000). De facto, é de evidenciar a importância da reflexão na formação docente no sentido em que se acredita que a postura crítica e de questionamento sobre as práticas são componentes de autorregulação dos processos de formação inicial e continua (Ribeiro, 2001, p.94).

Efetivamente, a observação constitui “a primeira etapa de uma formação científica mais geral, (...) para uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Assim, compõe um dos instrumentos de uma formação permanente mais eficaz, fomentando um vínculo forte entre as bases teóricas e a prática docente (Estaire, 2004, citado por Queros & Stutz, 2016). Por isso, partiu-se da observação atenta de cada criança, bem como dos pequenos e dos grandes grupos, com vista a uma planificação de atividades e de projetos adequados às necessidades da criança e do grupo (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001 artigo 3.º, n.2). Posto isto, a presente fase esteve patente ao longo de toda a PES, tanto para conhecer o grupo de crianças e o seu desenvolvimento, como também do próprio contexto em que esta se insere, uma vez que se acredita este influencia a sua aprendizagem (Oliveira Formosinho, 2013). Por outro lado, no que concerne ao 1ºCEB, as grelhas de observação constituíram um meio significativo para uma observação mais orientada.

Neste âmbito da observação, existem instrumentos que auxiliam na captação de informação que será importante para a posteriori. Por isso, surgem as notas de campo que se materializaram sob forma de escrita, como também audiovisual de modo a captar as diferentes reações do grupo de crianças. Neste sentido, e no que concerne à EPE, a partir de uma observação participada, realizaram-se “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das ações e interações”, respeitando a linguagem dos diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente do grupo de crianças

assim como da educadora cooperante (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Para além disso, os diários de formação constituíram um elemento de reflexão sobre a prática “permitindo o desenvolvimento da capacidade de construção de um discurso pedagógico, motivado pela necessidade de fundamentar e sustentar as perceções de cada [um] sobre a [sua] ação (Ribeiro, 2007, p.3119). Nestes, para além da descrição da práxis, pretende-se evidenciar sequências interpretativas, incluindo os incidentes críticos (Altrichter 1972, citado por Máximo-Esteves,2008). Adicionalmente, detém de um carácter mais pessoal, na medida em que “inclui sentimentos, emoções e reações a tudo o que rodeia o [docente] investigador” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

A fase anteriormente anunciada permitiu, de uma forma consciente e intencional, a realização das diferentes planificações. Assim, estas surgem como um instrumento flexível e integrado (Zabalza, 1999), permitindo que o docente reflita sobre as suas intenções educativas, adequando as suas práticas pedagógicas ao grupo. Nesta linha de ideias, “não é (...) prever um conjunto de propostas a cumprir (...), mas possibilitar [ao educador de infância/professor] estar preparado para as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). É de evidenciar que se partiu das dificuldades do grupo permitindo-nos definir objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo estes operacionalizados por um conjunto de ações.

No que diz respeito ao processo de elaboração da planificação, apesar de estruturas diferentes em cada nível educativo, consistia num trabalho colaborativo, entre crianças, par pedagógico e a educadora cooperante. Para tal, eram mobilizados referenciais teóricos, como também metodológicos, pedagógicos e didáticos, procurando dar resposta aos propósitos enunciados nos documentos legais (OCEPE e Programa e Metas de Aprendizagem para o 1ºCEB). É ainda de ressaltar que todas as planificações partiram das necessidades e interesses das crianças, de forma a que as propostas e os recursos utilizados fossem ao encontro dos mesmos. Adicionalmente, procurou-se propor atividades que dessem resposta aos “objetivos transversais e abrangentes, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001 artigo 3.º, n.2).

Aos momentos de planificação sucede-se a realização dos guiões de pré-observação que foram uma mais-valia para a organização do pensamento sobre

a prática pedagógica, dado que na sua estrutura contempla uma reflexão sobre as propostas planeadas permitindo repensar sobre os receios e/ou dificuldades que se espera sentir.

Efetivamente, o conhecimento profissional prático é um dos meios para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Assim, no decorrer da ação pedagógica teve-se em especial atenção colocar a criança no centro da mesma, levando em consideração os conhecimentos e competências de que estas são portadoras (Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001 artigo 3.º, n.2). Após a ação, o par pedagógico, juntamente com a educadora cooperante e a supervisoras institucionais realizavam momentos de reflexão que visavam transformar e modificar as práxis pedagógicas. Neste sentido, verificou-se, não só uma reflexão na ação e sobre a ação, mas também a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992, citado por Levandovski & Micheletto, s.d.).

Após a ação torna-se necessário uma prática reflexiva materializada nas diferentes narrativas realizadas. Assim, estas detêm de uma índole bastante pessoal, na medida em que nelas se revela o que para o profissional docente é importante na análise da ação profissional (Ribeiro, 2011). Mais uma vez, pelo exercício da indagação sobre a prática, representam uma forma de introspeção, pessoal e crítica, no âmbito das competências que têm vindo a ser adquiridas. Este trabalho reflexivo torna-se pertinente, não só, em relação à formação académica/profissional, mas também para o desenvolvimento pessoal uma vez que ao refletirmos tornamo-nos “agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.94).

Por fim, há que avaliar as ações e observar os efeitos que dela decorrem (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, a avaliação na PES deteve de um carácter formativo, contínuo e sistemático, perspetivando a efetividade das aprendizagens educativas no desenvolvimento da criança e formativas desenvolvidas no seio do par pedagógico.

Em suma, cabe ao docente ter consciência de que “investigar na ação e o exercício da reflexão crítica sobre as práticas fomentam a inovação e a (re)construção das ações e, conseqüentemente, a construção de uma identidade profissional” (Ribeiro, 2001, p.94). Assim, esta dinâmica entre a reflexão, ação e reflexão possibilitou a transformação das práticas pedagógicas, assumindo-se como uma ferramenta essencial ao desenvolvimento do conhecimento

pedagógico, pautado pelo constante questionamento sobre a prática e pela procura de novos saberes.

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

“Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos de infância, temos de providenciar experiências em que as crianças se sintam com poder” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.70).

De pendor reflexivo, o presente capítulo retrata as ações pedagógicas durante a prática, em dois contextos educativos e, por isso, encontra-se subdividido em dois subcapítulos distintos. Consequentemente, um primeiro que diz respeito às práticas educativas desenvolvidas na EPE e, posteriormente, um segundo sobre as ações em contexto de 1ºCEB.

Assim, pretende-se fundamentar que toda a prática pedagógica se encontra sustentada num quadro conceptual teórico e legal explicitados no capítulo um, como também no capítulo dois, aquando a caracterização do contexto educativo.

É de ressaltar que todas as atividades pedagógicas se assentam num paradigma socioconstrutivista, baseado numa pedagogia de participação, no sentido em que a criança se encontra no foco de toda a ação educativa, pretendendo-se romper com o paradigma tradicionalista. Efetivamente, cabe ao docente promover um clima sociomoral, no sentido em que promove uma atmosfera de respeito pela criança, aos seus sentimentos, valores e ideias (Oliveira-Formosinho & Araújo 2008). Desta forma, procurou-se, através da observação atenta das preferências dos grupos, estabelecer um percurso de atividades ricas e estimulantes.

Ainda será refletido no presente capítulo o papel crucial que a PES teve no que concerne ao enriquecimento pessoal e profissional que a mesma originou. No entanto, é de ressaltar que não será extremamente aprofundado uma vez que o será na metarreflexão.

1. AÇÃO REALIZADA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Efetivamente, a PES assumiu um percurso desafiante e estimulador no que concerne à constante postura crítica e reflexiva que esteve na sua génese. Consequentemente, urge da mesma a necessidade de “examinar, questionar e avaliar criticamente toda a prática pedagógica desenvolvida (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), de forma a possibilitar a implementação de estratégias adequadas, “criando oportunidades de desenvolvimento do potencial de pensamento crítico dos alunos” (Tenreiro Vieira & Vieira, 2015, p.36).

Neste sentido, desde já se evidencia que todos os momentos pedagógicos posteriormente explicitados foram propostas a partir dos interesses e necessidades das crianças, tornando-se possível assumir que detiveram de um papel central no processo de planificação de atividades (Oliveira-Formosinho, 2007). Para além disso, baseando-nos num paradigma construtivista e no âmbito de uma pedagogia de participação, tivemos especial atenção dar a voz aos diferentes elementos do grupo, dado que estes são o foco de toda a aprendizagem, partindo dos seus conhecimentos prévios. Consequentemente, a partir desta conceção da criança “preconiza-se a construção de um quotidiano educativo que concebe a criança” como alguém que é possuidora de capacidades que devem ser desenvolvidas através da sua ação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.33).

Nessa linha de ideias, são vistas como seres “ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultural que chamamos de educação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19). Ademais, ao longo da PES procurou-se fomentar um percurso de atividades onde houvesse um fio condutor entre as mesmas de maneira a torná-las o mais significativas possível para o grupo de crianças. Assim, levou-se em consideração o facto de que as crianças aprendem novos conteúdos colocando em relação com os acontecimentos anteriores, senão toda a informação com o qual se depara seria “um incidente isolado, sem relação com o resto dos seus acontecimentos anteriores” (Kamii, 1900, p. 20).

No que concerne à postura que o educador de infância deve assumir, considera-se que este deve ser um observador atento, de forma a perceber as individualidades e interesses das diferentes crianças (Hohmann & Weikart,

2009). Como todos os momentos da rotina são importantes para denotar as especificidades de cada um, durante o momento do lanche, o menino T teve uma atitude que instigou as restantes crianças. Após ter terminado a tomada do seu lanche, o menino em questão amolgou o pacote de leite para o colocar no lixo. Os meninos que se encontravam perto do mesmo questionaram o porquê de o ter feito, ao qual o menino T responde que na casa dele costumam fazer a reciclagem e, para que ocupasse menos espaço no caixote do lixo, amassavam as embalagens. A educadora cooperante, atenta ao que se estava a decorrer, questionou as restantes crianças sobre a sua conceção de reciclagem e se o faziam em casa. À exceção do menino T, nenhum elemento do grupo de crianças sabia em que consistia a reciclagem, assim como da existência de ecopontos para a realização da mesma.

Posto isto, de forma a iniciar todo um trabalho de projeto que desse resposta às necessidades do grupo, as educadoras estagiárias orientaram um momento de diálogo de maneira a possibilitar a construção de um quadro conceptual no âmbito da fase I do projeto. “A elaboração de qualquer projeto, supõe a previsão de um processo que tem como referências” (Ministério da Educação, 1998, p.92) denotar as conceções prévias, perceber o que gostariam de aprofundar acerca do conteúdo do ambiente, com que materiais iriam realizar o projeto e com quem iriam realizar a pesquisa para dar resposta as necessidades do mesmo.

Para além disso, ainda se procurou perceber os materiais necessários para a realização. Nesta perspetiva, “o adulto cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.6). Ao longo deste momento de diálogo foi visível o entusiasmo dos diferentes elementos do grupo de crianças, através da maneira como se encontravam envolvidos e motivados no decorrer do mesmo.

Assim, os momentos de atividades que serão refletidos seguidamente, encontram-se inseridos na terceira fase do projeto, nomeadamente, a da execução do mesmo. Efetivamente, ao longo do percurso delineado na PES, verificou-se que o grupo de crianças não detinha qualquer noção da conceção de reciclagem e, adicionalmente, aquando da realização do quadro concetual anteriormente referido, demonstraram real curiosidade em temas no âmbito do ambiente, mais concretamente, a reciclagem, a poluição, os animais e os seus habitats. Ademais, o grupo de crianças apresenta um grande envolvimento e interesse em atividades do âmbito da dramatização. Consequentemente, de

forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo as educadoras estagiárias realizaram um teatro intitulado “Nem tudo o que vem à rede é peixe” com base num guião elaborado pelas mesmas. Quando o grupo de crianças chegou a sala de atividades a curiosidade esteve, desde logo, evidente dado que o cenário para a realização do teatro já se encontrava presente. Este consistia num papel de cenário representativo do fundo do mar (mar e barco que derramava petróleo pintados e diferentes espécies marinhas em feltro) que culminava no chão da sala onde continha uma aproximação de uma praia. Neste existia, não só elementos característicos da mesma (desde rochas, areia, conchas, búzios, redes de pesca, entre outros), como também materiais de desperdício (caixas de medicamento, garrafas de plástico, rolhas, entre outros recipientes de diferentes finalidades) de maneira a representarem a poluição da mesma.

Assim, esta representação tinha como intencionalidade educativa sensibilizar as crianças para a poluição aquática, mais concretamente, as suas causas, consequências e as atitudes a ter para evitar este flagelo ambiental. Desta forma, a dramatização surge, também, como uma oportunidade para a abordagem de formas de expressão e comunicação em que, através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais e imaginárias que são significativas para elas (Lopes da Silva et al., 2016). Para captar a atenção das crianças, durante a representação, foram projetados alguns vídeos para que o grupo detivesse de uma noção mais clara da mensagem a ser passada pelas personagens, ressaltando, desta maneira, a importância da utilização das TIC, no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que estas constituem uma mais-valia na evolução de competências individuais e sociais, assim como na dinamização do processo de aprendizagem (Marta, 2017).

Posteriormente à dramatização, o grupo de crianças foi para as atividades livres onde se verificou, por parte de várias crianças, o interesse na atividade anteriormente realizada. A título de exemplo, a criança A.R. começou, sem qualquer indicação, a retirar os objetos poluidores do mar e da areia e, adicionalmente, a registar todo o cenário através do desenho. Já o A.A., que apresenta grande dificuldade em envolver-se nas atividades, assim como em manifestar os seus gostos e preferências, demonstrou grande apreço pela temática do mar e tudo o que este envolve. Consequentemente, pela primeira

vez, observamos o menino em questão a frequentar a área das ciências, no decorrer das atividades livres, envolvido de uma forma significativa na exploração de um livro sobre a temática abordada. Mais uma vez, verifica-se a importância de levar em consideração os interesses individuais para que as atividades cheguem a todos.

No que concerne à segunda atividade, esta partiu do desafio colocado pela personagem do mar limpo que consistia nas crianças ajudarem o mar poluído a ficar contente e, para tal, questionou-se o grupo de como o poderíamos fazer. Este responde, sem qualquer hesitação, que teriam de retirar do mar e da areia os diferentes materiais recicláveis. Desta forma, surge como uma condição necessária para o desenvolvimento cognitivo da criança a experimentação e interação com os objetos, as pessoas e os acontecimentos, uma vez que é a partir destes que a criança construirá novos conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2007). Para tal, torna-se essencial que a organização das atividades deve apresentar um “encorajamento pela experimentação e a promoção da cooperação entre todos os atores” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 39). Assim, baseando-nos num paradigma construtivista e no âmbito de uma pedagogia de participação, teve-se especial atenção dar a voz aos diferentes elementos do grupo, dado que estes são o foco de toda a aprendizagem, partindo, também, dos seus conhecimentos prévios.

De facto, a realização da presente atividade superou as expectativas da educadora estagiária, na medida em que se tornou visível, nas feições das crianças, a admiração pelo o que se encontravam a observar e demonstraram uma significativa motivação no decorrer das ações pedagógicas. Assim, considera-se que a intencionalidade da atividade foi cumprida e tal se pode afirmar pelo decorrer da segunda atividade (a realização do desafio deixado pela personagem Mar Limpo) no qual as crianças demonstraram ser conhecedoras dos diferentes fatores que contribuem para a poluição aquática.

Como referido no subcapítulo referente à MIA, a reflexão consistiu num momento de extrema relevância a fim de promover uma melhoria da prática educativa. Posto isto, é de evidenciar a constante reflexão que acompanhou toda a PES, verificando-se, não só uma reflexão na ação e sobre a ação, mas também a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992, citado por Levandovski & Micheletto, s.d.).

Neste seguimento, após a realização das atividades anteriormente explicitadas, realizou-se a reunião de reflexão pós ação juntamente com a educadora cooperante e a supervisora institucional. Com o objetivo de repensar sobre os diferentes momentos de atividade foi verosímil perceber que, no que diz respeito à caracterização das personagens, mais concretamente a roupa utilizada pelas mesmas, considera-se que o material utilizado não foi, de uma certa forma, o mais adequado, visto que se usou os sacos plásticos para a sua realização. Uma vez que estes são, atualmente, um dos principais fatores de poluição, após a reflexão crítica efetuada, conclui-se que não foi apropriado a sua utilização para o efeito. No entanto, foi evidenciada a qualidade e diversidade dos materiais utilizados na medida em que, como foi referido no capítulo sobre a caracterização do contexto, contribuem para aprendizagens mais ricas.

No que diz respeito à dificuldade sentida no decorrer da atividade, esta resultou da organização do grupo, isto é, individualmente, cada criança se deslocava até ao cenário para retirar o objeto que considerava inadequado estar no mar. Logo, de maneira a que todos tivessem a oportunidade de participar ativamente, o restante grupo encontrava-se observar a ação da criança em questão. Posto isto, o trabalho em pares teria sido uma opção para combater este tempo de espera mais demorado. No entanto, considera-se que os desafios encontrados foram sendo ultrapassadas com o auxílio da orientadora cooperante, como também através do trabalho colaborativo do par pedagógico.

Outra atividade a ser destacada neste capítulo, concerne na exploração da história “O meu mundo virou um desenho”. Tendo como intencionalidade educativa a promoção e sensibilização para os diferentes tipos de poluição e as suas consequências para o meio ambiente, as educadoras estagiárias contaram a história, a partir de um avental de histórias, que serviu de suporte à sua narração. Desta forma, pretendeu-se que, à medida que as crianças fossem ouvindo a história, tivessem a oportunidade de ir colocando os diferentes elementos destacáveis no avental. Torna-se, assim, importante evidenciar o porquê da escolha deste recurso. Nesse sentido, para além do pendor estético do mesmo que por si só já cativa estas faixas etárias, permitiu que todos acompanhassem a história de uma forma mais significativa.

O facto de terem de colocar os diferentes elementos representativos de cada parte da história levou a que o grupo se encontrasse mais atento de forma a não

perder o fio condutor da mesma. Ademais, constitui numa estratégia baseada numa diferenciação pedagógica de modo a captar a atenção das crianças mais novas, uma vez que estas ainda demonstravam alguma dificuldade em se encontrar concentradas aquando os momentos de audição de histórias. Seguidamente, foi desenvolvido um diálogo com o grupo de crianças, a fim de recontar a história de maneira a sequencializar a ordem dos seus acontecimentos.

A partir da observação atenta, verificou-se que o grupo de crianças demonstrava especial apreço pela área de plasticina, particularmente em manipular a massa moldando a mesma a fim de originar diferentes formas. De facto, “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais (...) cabendo 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) Nessa perspetiva, perante os conhecimentos adquiridos ao longo da história anteriormente referida, procurou-se consciencializar o grupo para possíveis soluções para que o ar não se encontre tão poluído, promover comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e o respeito pelo ambiente. Para tal, disponibilizaram-se diferentes materiais, nomeadamente a pasta de modelar, tintas, entre outros, para que, em dois grupos, construíssem uma maquete representativa de uma cidade com o ar poluído e uma que elucidasse as diferentes medidas para um ar menos poluído.

Esta opção metodológica foi tomada tendo em conta o facto de nestas idades ser de extrema importância proporcionar uma boa interação entre a criança e os seus pares, assim como com o adulto, para que possam partilhar experiências, superar frustrações e principalmente aprender através da observação do outro. Tal perspetiva é defendida por Eidt & Magalhães (2015) ao nos afirmar que “nesse [...] período do desenvolvimento, desenvolve-se uma nova forma de comunicação com os adultos [sendo] modelos de ações com os objetos” (s.p.).

A partir da realização desta atividade, verificou-se que o grupo de crianças já detém de uma noção clara das causas e consequências da poluição atmosférica e, ainda, das possíveis soluções para remediar este flagelo ambiental. Ademais, foi possível perceber que, quando as atividades vão ao encontro dos interesses do grupo e este se encontra inteiramente envolvido, o prazer na realização das propostas é notável, no sentido em que as crianças não sentiram necessidade de

finalizar a atividade para se dedicarem aos momentos livres de atividade. Adicionalmente, o grupo de crianças demonstrava alguma dificuldade no que concernia ao trabalho em grande grupo. Por isso, através da presente atividade levou-se em especial atenção desenvolver capacidades colaborativas de trabalho em grande grupo, de forma a potenciar a cooperação e partilha entre o mesmo (Lopes da Silva, et al., 2016).

Para além disso, é de evidenciar o carácter interativo presente nesta atividade, uma vez que, ao se encontrarem a trabalhar em dois grandes grupos, promoveu uma atmosfera de partilha de ideias de forma a levar a cabo um objetivo comum. Assim, estas interações constituem um meio no qual as “crianças constroem a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo” (Folque, 2018, p.89).

Ao longo do percurso delineado na PES, verificou-se que apresentavam um grande envolvimento e interesse em atividades que envolvam a leitura de histórias e pela visualização de vídeos que impliquem a interação com personagens. Adicionalmente, aquando da realização do quadro conceptual sobre o ambiente acima referido, foi evidenciado, pelas crianças, o interesse em trabalhar o tema da água, mais concretamente o seu valor. Logo, foi delineada a atividade intitulada “A viagem do piloto Neves”. Posto isto, as educadoras estagiárias deram início à atividade planeada e, para tal, foi colocado à porta da sala de atividades uma caixa onde constava uma *pen* e o tapete de histórias. Assim, a *pen* serviu para ouvirem as mensagens do Piloto Neves, personagem criada no *Voki*, que lançará o desafio ao grupo. Posto isto, desde já se torna importante referir que esta personagem já tinha aparecido ao grupo de crianças de forma a consistir numa motivação para o decorrer da atividade, assim como consistir numa estratégia para que o fio condutor entre as diferentes atividades não se dissolvesse.

Logo, o *Voki* surge, nesta perspetiva, como um “convite para a aventura” (Flores, et al, 2018, p.66), “estimulando para a participação e a envolvimento das crianças, para um ambiente lúdico que permita oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais e aceder” (Silva & Sarmiento, citado por Flores et al, 2018, p.66). Para além disso, a utilização das TIC, no Jardim de Infância, constituem uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem dinamizar o processo de aprendizagem (Marta, 2017). Ainda na caixa anteriormente mencionada, constou uma carta que guiou

toda a viagem, que se realizou com a ajuda do tapete de histórias, promovendo, desta forma, o contacto com diferentes tipos de textos e suportes de escrita.

Seguidamente, foi solicitado ao responsável do dia que se dirigisse à porta, de forma a recolher o material, com o auxílio das educadoras estagiárias. Em grande grupo, pretendeu-se visualizar o que se encontra dentro da caixa, explorando as suas conceções prévias sobre o que consta dentro da mesma. Neste momento, algumas respostas surgiram do seio do grupo de crianças, nomeadamente, “é a Alice”, “foi o correio que a deixou aí” e, ainda, “é uma carta” (A., J., L.).

Posto isto, as educadoras estagiárias passaram um *Voki* (presente na *pen* que se encontrava dentro da caixa) no qual irá conter uma mensagem do Piloto Neves, como anteriormente referido. De seguida, procedeu-se à leitura da carta e, paralelamente, o grupo de crianças colocou, no tapete de histórias, os diferentes elementos alusivos aos acontecimentos que iam sendo ouvidos. Desta forma, são abordadas formas de expressão e comunicação em que, através do gesto, da palavra, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais e imaginárias que são significativas para elas (Lopes da Silva et al., 2016). Ainda se torna importante referir que no decorrer de uma reflexão entre as educadoras estagiárias e a educadora cooperante, percebeu-se que seria uma mais-valia colocar o tapete na parede para que o grupo de crianças conseguisse visualizá-lo corretamente, permitindo uma melhor gestão do grupo.

Após a finalização da leitura da carta, o grupo visualizou uma nova mensagem do Piloto Neves onde este lhes propôs a realização de placas informativas, com o objetivo de sensibilizar as populações para os cuidados a levar em consideração para uma utilização correta da água. Então, cada criança teve acesso a uma placa de tamanho A5 (aproximadamente) para que, através do desenho, representasse uma ou mais medidas para a diminuição do desperdício deste elemento natural tão importante, não só para as diferentes tarefas do dia-a-dia do ser humano, como também para todos os outros seres vivos. Seguidamente, as placas informativas foram colocadas no tapete de histórias. Assim, procurou-se consciencializar para a existência de utilizações indevidas da água e possíveis atitudes que reduzam as mesmas.

Posteriormente a implementação da atividade, a reunião entre o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, assumiu

num momento de grande importância para as educadoras estagiárias, no sentido em que mais uma vez, permitiu repensar sobre a prática para a constante melhoria da mesma. Neste sentido, foram evidenciados aspetos como o facto da diversidade de materiais presentes na atividade constituir uma mais-valia para o desenvolvimento da mesma e que era visível a continuidade entre as atividades posteriormente realizadas. Ademais, e como acima refletido, referiu-se a importância de que, através dos momentos lúdicos, o grupo de crianças teve a oportunidade de chegar à mensagem que se pretendia passar, através da ação sobre o objeto.

No que concerne a uma reflexão a nível mais individual, torna-se importante referir que algumas dificuldades se fizeram sentir, não só no decorrer da preparação da atividade, mas também na implementação da mesma. Num primeiro momento, a gestão do grupo tomou um papel central, na medida em que existia uma grande preocupação em envolver todos os elementos do mesmo, não descurando qualquer criança. Ademais, ressaltou-se o facto de que no tapete se encontrava representada a cidade do Porto e, ao se refletir acerca deste pormenor, considera-se que deveria ser alusivo ao meio envolvente mais próximo do grupo de crianças. Adicionalmente, foi mencionada a importância da exploração do espaço exterior, para que se proporcione futuras atividades que valorize, de facto, o mesmo.

Efetivamente, a sala de atividade constitui um espaço de extrema importância para o desenvolvimento favorável da criança. No entanto, o espaço exterior não deve ser posto de lado devido às diferentes possibilidades que o mesmo oferece. As múltiplas alternativas supõem que o educador reflita sobre as suas virtualidades e tenha em atenção a sua organização, “nomeadamente no que se refere a introdução de materiais e equipamentos (...) que atendem a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Neste prisma, e como referido no capítulo dois relativamente à caracterização do contexto educativa, verificou-se que o espaço exterior oferecia poucas oportunidades de exploração. Por isso, o par pedagógico, juntamente com a educadora cooperante e a supervisora institucional, refletiram sobre a importância de desenvolverem atividades de forma a modificar o espaço exterior.

Posto isto, mais uma vez surge a personagem do Piloto Neves a comunicar ao grupo de crianças o facto de que, durante a sua interrupção de natal, reparou

que muitas crianças de outras escolas se encontram a alterar o espaço exterior das mesmas. E, por isso, queria desafiá-los a fazerem o mesmo, de forma a torná-lo mais atrativo para o grupo. Como é possível perceber, esta personagem – Piloto Neves – vai surgindo nas diferentes atividades de forma a estabelecer um continuum entre as mesmas. Posto isto, foi levado para a sala de atividades um conjunto de imagens ilustrativas de diferentes atividades/jogos pedagógicos, nomeadamente, uma parede de sons, o jogo do caracol, o jogo da cobra, o jogo das pegadas e as sementeiras em pneus. Em grande grupo e democraticamente escolheram-se as três atividades a serem desenvolvidas no espaço exterior através da votação individual. Para que todas as crianças pudessem acompanhar a mesma, as imagens encontravam-se dispostas no chão para que cada uma votasse na respetiva atividade que desejava concretizar. Seguidamente, desenvolveu-se um diálogo para se apurar a atividade mais ou menos votada, onde se verificou que a mais votada foi o jogo da cobra e as pegadas. Desta forma, abriu-se a oportunidade de desenvolver noções matemáticas como a cardinalidade e ordinalidade. Porém, devido ao entusiasmo demonstrado pelo grupo, promoveu-se a oportunidade de se proporcionar todas as atividades anteriormente referidas.

No que concerne ao jogo da cobra, este consiste, como o próprio nome indica, num desenho de uma cobra que, ao longo do seu corpo contém diferentes casas onde, em cada uma delas se encontra um número. Assim, as educadoras estagiárias disponibilizaram diferentes cores de tintas e, unanimemente, o grupo de crianças escolheu as que queria utilizar. Ao longo da pintura da cobra no chão, as crianças demonstravam, não só entusiasmo a pintar a mesma, como também a imaginar diferentes possibilidades para a exploração da mesa. Tal é possível afirmar através dos seguintes diálogos: “A cobra é bonita porque foi feita por nós e porque ela tem muitas cores” (E); “ Nós podemos saltar nos números da cobra e imaginar que estamos noutra sítio como no jardim zoológico”(F.P.); “Gosto da cobra porque podemos saltar ao pé-coxinho e normal”; “Eu gosto da cobra porque tem dentes afiados como o crocodilo” (A.R.); “Gostei muito da cobra porque ela é muito fofinha” (J.V.). Desta forma, é verosímil afirmar que o carácter colorido da cobra foi o que chamou mais a atenção das crianças e, para além disso, as próprias características da mesma fez com que as crianças divagassem na sua imaginação, transportando-as para outros locais agradáveis para as mesmas, como o jardim zoológico.

O jogo livre possibilita a criança desenvolver a sua “autonomia, liderança, capacidade de comunicação, buscar soluções para os desafios impostos em seu ambiente, confrontar-se com seus limites e com suas qualidades e melhorar as competências de adaptação social” (Palma, Pereira & Valentini, 2009, p. 530). Assim, o jogo da cobra possibilita diferentes oportunidades a nível da locomoção e direção (saltarem das mais diferentes formas para a frente e para trás), como também a aquisição da ordem dos números de uma forma lúdica.

Atendendo que a cobra tem um formato próprio, incluindo linhas curvas, quadrados, entre outras figuras, que podem ser exploradas de maneira a desenvolver conceitos do subdomínio da matemática. Para além disso, torna-se possível o desenvolvimento de competências centradas no domínio da Formação Pessoal e Social, na medida em que, aquando o momento de exploração livre do presente jogo, promove-se o saber esperar pela sua vez entre outras que sejam pré-estabelecidas para a realização do mesmo. Por último, mas não menos importante, a potencialidade que o respetivo jogo possui no que concerne ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita no sentido em que “facilitam a expressão e comunicação” entre as crianças e, ainda, a apropriação progressiva da escrita dos números, sem qualquer pretensão de aprendizagem dos mesmos (Lopes da Silva, et al., 2016, p.52).

No que concerne ao jogo das pegadas, este foi outro jogo escolhido pelo grupo de crianças e, para a realização dos mesmos, foi fornecido ao grupo de crianças moldes de pegadas para que escolhessem qual gostariam de utilizar. De seguida, cada criança teve a oportunidade de marcar a pegada para que a orientação das mesmas originasse uma sequência. Após a realização da presente atividade, tiveram a oportunidade experimentar, livremente, o jogo e, perante este momento, verificou-se um grande entusiasmo e perfeccionismo por parte do grupo de modo a não sair das limitações da pegada. Perante os diálogos proferidos pelas crianças ao longo da realização da atividade, denotou-se um enorme prazer no desenvolvimento da mesma, nomeadamente, “gostei muito das pegadas porque são muito giras” (A.B.).

Mais uma vez, pretende-se possibilitar diferentes explorações do esquema corporal e, ainda, desenvolver capacidades motoras relacionadas ao deslocamento e equilíbrio e da respetiva sequência das pegadas. Ademais, através das sequências, possibilita a exploração de padrões pela utilização de diferentes cores e direções.

Considera-se, também, que é de extrema importância explorar o universo sonoro, fazendo com que as crianças oiçam com atenção e analisem os diferentes sons, desenvolvendo a capacidade auditiva, estimulando a atenção e concentração e, também, a capacidade de análise e seleção de sons (Mársico, 1982, citado por Chiarelli & Barreto, 2005). Consequentemente, apesar de na imagem existente na votação ser uma árvore de sons, juntamente com as crianças optou-se por aproveitar os troncos das árvores existentes no espaço exterior para a realização de árvores de sons. Para a sua realização utilizou-se materiais recicláveis, como diferentes garrafas de plástico e, ainda, outros materiais do quotidiano da criança, nomeadamente diferentes tipos de massa, conchas, arroz e corda. De facto, não só tornou o espaço mais colorido e atrativo, como foi proferido pelo grupo de crianças, como possibilitou a exploração de diferentes tipos e intensidades de sons. Para a realização desta atividade, o grupo encontrava-se primeiramente disposto nas diferentes mesas da sala de atividades e, com o auxílio da educadora cooperante e das educadoras estagiárias, construíram os diferentes instrumentos sonoros. Posteriormente, deslocaram-se até ao espaço exterior e colocaram nos troncos das árvores para que, seguidamente, tivessem a oportunidade de experimentar as diferentes possibilidades da sua manipulação. Pretendeu-se que, através da exploração das diferentes potencialidades dos sons dos materiais do seu quotidiano, promover o gosto pela expressão musical.

Por último, mas não menos importante, realizaram-se as sementeiras no interior de pneus. Para isso, em pequenos grupos, as crianças tiveram a oportunidade de pintarem com tintas próprias o respetivo pneu para que, posteriormente passassem à fase de semear. Esta última etapa foi significativa para o grupo pelo prazer em contactar e explorar a terra e, mais tarde, puderem observar o crescimento das sementes.

Tendo em vista que o espaço exterior é de toda a comunidade escolar, não pode ser descurado o impacto despoletado pela realização destas atividades. Como mencionado no capítulo um, é essencial promover o intercâmbio entre a EPE, não só com a outra sala de EPE como, também, com as salas do 1.ºCEB. Assim, verificou-se que as atividades anteriormente referidas vieram promover um contacto mais real e significativo entre as duas valências. Foi gratificante tornar um espaço comum a todos onde passaram a interagir e brincar em conjunto o que não se verificava com tanta frequência e com esta

intencionalidade. Nesta linha, assegura-se uma transição mais positiva por parte do grupo da EPE uma vez que vai contactando com o 1.ºCEB, fomentando diálogos, troca de opiniões e de saber partilhar e respeitar o mesmo espaço.

Dada a impossibilidade de elencar todas as ações desenvolvidas no âmbito do projeto, referem-se em traços gerais as mesmas. Posto isto, de forma a promover o conhecimento dos animais que existem no fundo do mar, foi realizada uma pesquisa em enciclopédias e em *sites* eletrónicos dos animais e respetivas características. Atendendo que a nossa temática central é a reciclagem e de forma a desenvolver a consciencialização da importância da mesma para evitar a poluição terrestre, realizaram-se ecopontos para a sala de atividades. Para além disso e de maneira a promover o conhecimento sobre a poluição ambiental, nomeadamente as suas causas, consequências e possíveis soluções, realizou-se um teatro de fantoches e a posterior construção de duas maquetes representativas de uma cidade. No que diz respeito à primeira, esta era ilustrativa das causas da poluição atmosférica. Por sua vez, a segunda era alusiva às possíveis soluções deste flagelo ambiental. De forma a rever os conteúdos anteriormente mencionados, realizou-se um jogo da roleta, cujas perguntas se direcionavam aos tipos de poluição trabalhados anteriormente.

Agora, voltando ao projeto, passou-se à fase IV – a divulgação do mesmo. Neste momento, a sua denominação ainda não tinha sido escolhida. Posto isto, num dos momentos de acolhimento, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo de forma a selecionar um nome ilustrativo de todas as atividades. Então, chegou-se ao consenso de que se denominaria de “Campolinho verde”.

Assim, numa primeira instância procurou-se realizar um recurso ilustrativo, de modo a ser mobilizado na apresentação do projeto. Para tal, o grupo de crianças visualizou um PowerPoint ilustrativo de todas as atividades realizadas ao longo de toda a PES, no âmbito do projeto. Ao longo da observação do mesmo, denotou-se nas diferentes crianças alguma admiração e felicidade por estarem a relembrar as diferentes atividades e a reverem-se a si próprios.

Seguidamente, foi proposto ao grupo de crianças que, através do desenho livre ilustrasse a atividade que detivesse de uma maior significância para a mesma. Cada criança realizou o seu desenho para que, através da gravação audiovisual, explicasse o porquê da escolha dessa atividade. Desta forma, procurou-se criar um ambiente de aprendizagem, onde a tecnologia surge como um recurso pedagógico meio potenciador na construção de um currículo

centrado na criança e na criação de um espaço onde se podem proporcionar atividades significativas para as crianças. Com efeito, quando é utilizada de forma correta e favorável, permite desenvolver capacidades cognitivas e sociais (Moreira, 2002). Assim, obteve-se as mais diferentes respostas como: “Eu gostei muito do jogo da cobra porque gosto muito de saltar ao pé-coxinho” (H.); “Eu gostei muito dos peixinhos [atividade “nem tudo que vem à rede é peixe] (D. B. S.); “Eu gostei do piloto Neves e do tapete dele” (H.).

De seguida, partiu-se para a construção do vídeo onde se compilou as diferentes fotografias ilustrativas das atividades realizadas até então, juntamente com a gravação de cada criança. Finalizada esta etapa, apresentou-se o vídeo à turma do 1ºCEB e, posto isto, é de realçar a importância que este momento teve, não só para o grupo de EPE como também para a turma ao qual estavam a apresentar. Esta articulação entre os dois grupos consistiu num momento de partilha, constando numa “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, s.d., p. 17). Pode-se ainda mencionar que o 1ºCEB também apresentou o seu projeto ao grupo de crianças da EPE, como forma de celebração e de reconhecimento do que foi realizado e conquistado (Vasconcelos, s.d.)

No entanto, devido à importância significativa que se deve atribuir à articulação entre pais/famílias, procurou-se que os mesmos tivessem acesso ao vídeo realizado. Perante esta forma de encarar a relação escola-família como “uma relação entre culturas, tem a vantagem de apontar para a necessidade de se construírem pontes entre elas, de se promover uma ação dialógica cultural” (Freire, 1975, citado por Sarmento, 2009, p. 22).

Para que tal fosse possível, foi entregue a todos os pais/família um documento que consistia num pedido de autorização para a partilha do presente recurso assim como a disponibilização do correio eletrónico caso autorizasse. Posto isto, todos os pais receberam o vídeo ao qual se obteve um feedback bastante gratificante do trabalho realizado.

Dado que o conteúdo do ambiente foi do interesse das crianças, sendo por isso bastante importante a abordagem do mesmo, não podemos deixar de referir a relevância de promover o contacto com este tipo de temáticas atuais e que fazem parte do seu quotidiano. De facto, a educação ambiental surge como uma dimensão na prática da educação, “orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, por meio de enfoques interdisciplinares” (Dias,

1993, citado por Bezerril e Faria, 2001, p.57). De tal modo que, enquanto cidadãos de um mundo que sofre dos flagelos ambientais retratados no decorrer das atividades, cabe aos educadores consciencializar as crianças de maneira a que desde cedo se encontrem sensíveis e a sua postura no mundo contribua para a sua melhoria. Perante isto, verificou-se no grupo de crianças uma alteração dos seus comportamentos no que concerne à preocupação da poupança de água aquando os seus momentos de higiene pessoal e, para além disso, na realização da reciclagem. A título de exemplo, nos momentos de tomada do lanche, foi notória a atenção que as crianças tinham em amolgar o pacote do leite a fim de o colocarem no ecoponto correspondente.

Posto isto, o presente projeto, com vista a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, permitiu “integrar um conjunto diversificado de atividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da educação, 1998, p. 99). Ademais, como se pode verificar no decorrer das atividades anteriormente refletidas, procurou-se que estivesse sempre presente os pilares que regem uma pedagogia da participação, nomeadamente a observação, a escuta e a negociação (Gambôa, 2011). Neste sentido, a criança se sentirá ouvida e valorizada enquanto ser individual e fazendo parte do coletivo, com vontades e opiniões próprias.

Em suma, há que evidenciar que, em todos os momentos de atividade anteriormente referidos, pretendeu-se escutar e dar voz às crianças, atribuindo-lhe um papel ativo e participativo, proporcionando um ambiente educativo de inclusão e de resposta a todas, mas com autonomia, liberdade e respeito pelo seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem.

2. AÇÃO REALIZADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Seguindo-se um percurso de formação iminente evidenciado por múltiplas aprendizagens significativas e transformadoras, cabe ao docente em formação adquirir um postura indagadora e crítica sobre a sua prática. Assim, importa perceber o impacto que esta teve no seio do grupo de crianças, com base nos pressupostos teóricos basilares à educação. Esta postura reflexiva irá

despoletar um “professor de excelência” (Cardoso, 2013, p. 61), com vista ao constante melhoramento da sua ação e aperfeiçoamento das suas competências. Verifica-se, assim, a aproximação à MIA, num ciclo interativo de observar, planear, agir, refletir e avaliar (Máximo-Esteves, 2008).

Reassumindo o quadro teórico enunciado no primeiro capítulo, importa negar a perspetiva do aluno como uma tábua rasa, cujo professor assume o papel de emissor e o aluno de recetor (Peterson, 2003). Porém, interessa sim ressaltar a ideologia de que o foco da aprendizagem se deve encontrar no aluno (Cardoso, 2013; DL 55/2018 de 6 de julho de 2018) e cuja prática pedagógica se deve centrar numa pedagogia socioconstrutivista. Para além disso, há que valorizar o desenvolvimento de um currículo humanista com vista à formação de cidadãos autónomos, críticos e reflexivos. Assim sendo, importa estabelecer um clima bidirecional de comunicação (Trindade, 2002), cujo aluno tem a oportunidade de expor as suas expectativas e os seus conhecimentos prévios (Estanqueiro, 2010).

Posto isto, a prática pedagógica não se resume ao momento de dar a aula, importando refletir acerca de todo o processo que esta implica. Assim, com base no planeamento da professora cooperante sustentada no currículo, foi realizada uma sequência didática articulada entre si, sustentada numa metodologia ativa que leva o aluno a fazer e a pensar no que faz de forma integrada no processo de aprendizagem. Deste modo, pretende-se desenvolver a sua capacidade de comunicar, de sistematizar, organizar, de ser criativo e crítico, conhecedor e participativa/colaborativo. Para além disso, pretende-se fomentar o ensino da leitura, da escrita e da resolução de problemas (Oliveira-Martins, 2017).

Acredita-se que o docente consegue captar a atenção da sua turma e cativar as crianças se conseguir alcançar as suas motivações pois, caso contrário pode gerar desmotivação no seio do grupo (Moraes & Varela, 2007). Posto isto, através de uma observação participativa, sistemática e naturalista (Dias, 2009) e nas conversas informais realizadas onde se verificou a necessidade de tomar especial atenção a realização de um apoio mais atento a determinados alunos, através da coadjuvação entre o par pedagógico, em momentos que envolvam os processos de leitura e escrita. Consequentemente, permite uma abordagem multinível, ajustada às dificuldades e potencialidades dos alunos (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 3º).

Perante o mencionado, torna-se crucial evidenciar que a prática pedagógica, a seguir refletida, sustentou-se na MTP uma vez que permite romper com um ensino mais expositivo, promotor de um processo aprendizagem individual (Gonçalves & Rangel, s.d.), originando um clima de desenvolvimento em grupo, centrado nas motivações da turma. Numa primeira fase foi, então, detetada uma questão-problema, mais concretamente, “Porque é que neva?”, sendo que esta foi enunciada pela criança G. aquando a realização da semana de observação. Tal como referido no capítulo I, “acresce a importância dos contextos da EPE e do 1.º CEB como espaços físicos, sociais, culturais e de interdiscursividade” (Ribeiro, 2011). Reforçando a sequência metodológica nas duas valências, verifica-se que em ambas o projeto encontra-se, primordialmente, no âmbito da educação ambiental, possibilitando uma articulação curricular com as restantes áreas de forma a promover um processo de ensino e de aprendizagem de forma global e não compartimentado em disciplinas (Cosme, s.d.).

Numa segunda fase e de forma a planificar o trabalho a desenvolver, tendo como linha orientadora o tema do projeto, realizou-se o quadro conceptual, baseado num brainstorming, cujos ramos respondiam às seguintes questões: o que sabemos, o que queremos saber, o que vamos pesquisar, que recursos vamos utilizar e o que queremos aprender mais. Note-se que o brainstorming é promotor de atitudes, pensamentos e atos conducentes à inovação, pois é uma técnica de criação de ideias que enriquece o trabalho em grupo (Buchele, Teza, Dandolini & Souza, 2017). A análise do mesmo permitiu detetar dificuldades, necessidades e interesses das crianças (referidas nas planificações em “contextualização”) os conhecimentos prévios e outros a desenvolver, que, segundo a Pedagogia humanista de Carl Rogers, são cruciais numa perspectiva de aprendizagem significativa e inclusiva (Lima, Barbosa & Peixoto, 2018).

Assim sendo, numa terceira fase respetiva à execução do projeto (Vasconcelos, 2012, p. 16) desenvolveu-se um conjunto de sequências didáticas de forma a dar resposta às questões levantadas pela turma. Deste modo, duas das que surgiram aquando a realização do quadro concetual anteriormente referido foram: “Quais os animais que vivem em ambientes mais frios?”; “Que animais podem viver em habitats temperados?”; “Os ursos polares só podem viver em ambientes frios? Deste modo, a fim de dar resposta às questões anteriormente mencionadas, pretendeu-se partir da aprendizagem daqueles que são predominantes do seu meio envolvente da criança especificamente os

animais de ambientes temperados. Nesta linha de pensamento, a incitação desta aprendizagem iniciou-se com a construção virtual de um animal, a partir da junção de três partes do corpo.

De forma a dar continuidade ao trabalho realizado pela díade, transformou-se esses animais virtuais em três dimensões, a partir da utilização da pasta de modelar. Assim, com a presente atividade, pretendeu-se que, além da criança mobilizar os conhecimentos anteriormente concebidos, promover a criatividade da criança e de esta criar a partir de suas próprias ideias. Para tal, o professor deve assumir uma postura incentivadora à expressão livre da criança, e à sua imaginação. Caso contrário o aluno poderá tornar-se “apenas um repetidor de respostas e modelos prontos” (Coletto, 2010, p.143).

No que concerne às emoções despoletadas no seio do grupo, verificou-se que o mesmo aderiu com grande motivação e entusiasmo dado que é visível um apreço especial em trabalhar com a pasta de modelar e tintas. Porém, verificou-se que o grupo se encontrava extremamente preocupado em representar fielmente o seu animal. Consequentemente, se por um lado tal atitude demonstrou empenho e dedicação, por outro, gerou alguma inquietação por parte de alguns alunos. Porém, através do reforço positivo, todos conseguiram alcançar os seus objetivos e demonstraram a sua satisfação ao verificarem o resultado final. Apesar de ser uma atividade eminentemente individual, pois cada criança tinha de construir o seu animal, culminou num trabalho colaborativo uma vez que se observou um grande espírito de interajuda entre as diferentes crianças

Perante o conhecimento dos diferentes animais despoletados nas atividades anteriormente enunciadas, procurou-se promover a exploração de dois animais característicos de habitats temperados através da realidade aumentada. Esta surge como um potencial recurso didático potenciador de aprendizagem na medida em que, “usando as representações tridimensionais mais próximas da realidade do usuário, permite romper a barreira da tela”, além de potenciar interações de índole mais naturalista (Kirner & Sicoutto, 2007, p. 8). Neste sentido, procurou-se que as crianças, a partir das “habilidades e do conhecimento intuitivo, (...) manipulassem o objeto virtual” (Idem, p.4) de forma a explorar as características dos dois animais e, consecutivamente, realizassem o bilhete de identidade dos mesmos através da escrita numa folha de registo.

Ao nível das relações, verificou-se que, na generalidade, os grupos conseguiram alcançar os objetivos principais da atividade, à exceção de um que necessitou do auxílio das mestrandas no que concerne à gestão de conflitos. Para além disso, verificou-se uma mobilização de conhecimentos, no sentido em que, através da visualização dos animais, as crianças iam proferindo características dos mesmos. Posto isto, foi interessante perceber as diferentes reações a aluna N que refere “ele é mesmo muito fofinho e tem pelo pequenino”, a I que mencionada “Ele desapareceu porque é um pássaro e ele voa”. Através da realização da presente atividade torna-se verosímil assumir que, ao nível das emoções, observou-se um grande fascínio nas reações das crianças em observar o animal como se ele estivesse ali presente.

Consequentemente, a presente motivação despoletada pelo recurso digital levou a uma participação ativa de todas as crianças, possibilitando o seu desenvolvimento no âmbito da literacia digital, do seu pensamento crítico e reflexivo, assim como da oralidade. Adicionalmente, a organização do trabalho colaborativo possibilitou desenvolver competências ao nível da cooperação, da partilha de objetos. As potencialidades anteriormente referidas não seriam tão visíveis se a atividade tivesse um carácter individual (Vigotsky, 1989, citado por Damiani 2008).

De forma a promover o conhecimento dos animais que vivem em habitats mais frios, realizou-se um trabalho de pesquisa através de uma *webquest*. Para tal teve-se como principais intencionalidades educativas: promover a consciencialização das regras de vida em grupo; fomentar o desenvolvimento da expressão e comunicação oral; promover o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, bem como o saber-estar; desenvolver a capacidade de atenção; incentivar ao conhecimento sobre o meio envolvente; desenvolver a compreensão e o reconhecimento do habitat, revestimento e alimentação das diferentes espécies; promover momentos de pesquisas grupais e manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, de forma a representar as informações recolhidas num recurso audiovisual.

Esta encontra-se dividida em cinco passos, nomeadamente a introdução, as tarefas, o processo, a avaliação e as conclusões. Ao longo dos diferentes momentos da atividade delineada, a *webquest* encontra-se de maneira a dar resposta às necessidades das crianças, constituindo uma mais-valia para a aprendizagem autónoma do grupo. Por essa razão, pretende-se que o trabalho

do docente se centre na preparação de recursos da atividade de forma a que, no decorrer da aula, assuma uma postura eminentemente mediadora. Decorrente desta postura irá incentivar à aprendizagem dos conteúdos através da interação entre os pares e não de forma passiva, contribuindo para a formação de um aluno verdadeiramente pensante (Bulgraen, 2010).

Assim, esta surge como um potencial recurso para que o processo de ensino e de aprendizagem seja inteiramente focado na criança e, para tal, o professor apresenta-se como um mediador e facilitador desse mesmo processo (Castro & Tavares, s.d.). De facto, a utilização do presente recurso superou as expectativas da mestrandia, consistindo numa “metodologia de pesquisa orientada e investigativa” (Barin & Santos, 2014, p. 2) que, ao invés de promover a aquisição de conhecimento pela memorização, desenvolve todo um “processo evolutivo em que se estimulam as pesquisa, análise e síntese de forma autónoma (Castro & Tavares, s.d., s.p.). Desta forma, a presente atividade promoveu uma aprendizagem colaborativa, desenvolveu a pesquisa e o espírito crítico, proporcionando situações de interatividade e parceria entre aluno-aluno (Pereira, Fialho & Matos, 2009).

De facto, o conhecimento não é concebido “passivamente nem pelos sentidos, nem por meio de comunicação, (...) mas sim construído ativamente pelo sujeito cognitivo” (Moreira & Valadares, 2009, p. 12). Neste sentido, promoveu-se a realização de um noticiário para que as crianças tivessem a oportunidade de registar as suas aprendizagens. Este registo não se prendeu apenas pela parte escrita, mas também em suporte digital através da utilização do *e-book* interativo. Desta forma, considera-se que a utilização do presente recurso foi “enriquecer a estratégia pedagógica, estimular a inovação, a criatividade, a participação e a colaboração [promovendo] novas práticas metodológicas” (Quadros-Flores, 2016, p. 246).

A presente proposta de atividade culminou com a partilha, em grande grupo, das diferentes conceções das crianças acerca dos seus animais de maneira a tornar comum as suas produções para que toda a turma tivesse a oportunidade de conhecer todos os seres vivos. Para tal, as crianças utilizaram não só a página que realizaram do noticiário, como também a do *e-book* interativo. Para além disso, as diferentes apresentações servem, efetivamente, para desenvolver a capacidade de expressão oral das crianças com mais dificuldades na mesma. Perante a apresentação, torna-se relevante referir que o grupo demonstrou ser

possuidor da informação contida na *webquest*, revelando ter estado atendo aos mais diversos pormenores, demonstrando um real interesse e motivação.

Retomando às questões levantadas pelo grupo de crianças aquando a realização do quadro concetual, foi referido pelo mesmo a curiosidade em saber “Porque neva”. Perante esta interrogação e com base no planeamento da professora cooperante, desenvolveu-se um percurso de atividades articuladas entre si, de maneira a dar continuidade ao projeto. Para além disso, foi sugerido pela docente que a presente prática incidisse nas áreas curriculares de Português, mais concretamente a aprendizagem da consoante <x>, de Matemática, nomeadamente, os números de 60 a 100 e , ainda, de Estudo do Meio, deborcando-se sobre o conteúdo da água no Planeta Terra (onde se pode encontrar, em que estados físicos e a sua importância). Para além disso, foi proposto a implementação de atividades no âmbito das Expressões.

Perante este desafio e no sentido de darem resposta à questão, as crianças foram incitadas a explorar, através do tato, uma caixa mistério cujo seu conteúdo consistia em água nos três estados físicos. Porém, e de forma a consistir numa estratégia de promover a atenção no seio do grupo, uma vez que esta competência sofria de alguma carência por parte do mesmo, a criança que soubesse o que se encontrava na caixa, teria de fazer passar a mensagem ao seu colega do lado e este deveria fazer passá-la aos diferentes elementos da turma.

Perante a reação da turma à presente atividade, torna-se possível assumir que a mesma aderiu com bastante motivação, originando diferentes diálogos onde se denotou, numa primeira instância a dificuldade que determinados elementos do grupo têm em ouvir com atenção os seus pares. Adicionalmente, o fator surpresa é eminentemente essencial para este grupo de crianças uma vez que se denotou que prende a sua atenção. Por outro lado, comentários como “se está no estado sólido, tem de estar fria” (M. A.) ou “está no estado líquido” (D.) e, ainda, “Senti vapor de água” (L.F.) são demonstrativos dos conhecimentos que o grupo já detém dos diferentes estados físicos da água.

De facto, a aprendizagem da decifração implica um conhecimento apropriado de estratégias que “requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2009, p. 12). Logo, a escolha das metodologias deve espelhar “uma opção pedagógica entre dar primazia a estratégias de correspondência som/grafema” (Idem). Perante este pressuposto teórico, após terem descoberto o conteúdo da caixa, e de forma a saberem

porque neva, promoveu-se um momento de exploração da obra literária “O ciclo da água” de Cristina Quental e Mariana Magalhães. Deste modo, há que levar em consideração as três fases fundamentais à exploração e análise de todas as obras literárias enunciadas por Sequeira (1999), mais concretamente a fase de pré-leitura, a fase de leitura e a pós-leitura.

Realizando-se o momento de pré-leitura, este consistiu na exploração das conceções prévias das crianças acerca do conteúdo do livro, apenas pela visualização das imagens. Neste momento, verificou-se que, em geral, todos concordavam que a temática central seria a água, porém, quando questionados sobre as personagens que achavam poder existir, obteve-se respostas como “a personagem principal vai ser a água” (J.P.) ou “vai ser uma família que nos vai explicar os estados físicos da água (I.), verificando-se a relação feita com a atividade anterior.

É de senso comum que o ato da leitura “enriquece o pensamento, intensifica as emoções, estimula o sonho, a imaginação e a criatividade” (Cadório, 2001, p.7). Perante esta ideologia, aquando a leitura da história acompanhada pela projeção da mesma, foi estratégia da mestrandia solicitar, à medida que iam aparecendo as diferentes falas das personagens, a leitura das mesmas por parte das crianças levando a envolver o grupo numa leitura ativa e participada. De forma a revisitar a história, foram fornecidas diferentes imagens para que, a pares, realizassem a ordenação das mesmas de maneira a denotar a sucessão dos acontecimentos da narrativa, uma vez que, num momento seguinte, iriam realizar, individualmente, um jogo interativo baseado em perguntas de interpretação.

Por conseguinte, através da aplicação *Plickers*, uma ferramenta de resposta imediata, procurou-se perceber se a turma compreendeu o conteúdo da história. O recurso a esta aplicação é uma alternativa de forma a reduzir alguns constrangimentos que os profissionais de educação citam aquando as utilizações das TIC como a falta de equipamentos (Ditzz & Gomes, 2017). Nessa perspetiva, a ferramenta *Plickers* apenas implica a utilização de um telemóvel que se encontrará na posse do professor para que, através de um *qr code*, valide as respostas da sua turma. Já as crianças, apenas necessitam dos seus cartões, movimentando-os conforme a opção que considerarem correta. Assim, a presente aplicação surge, não só como uma alternativa às fichas de carácter mais tradicional, como também uma ferramenta de avaliação para o professor e de

autoavaliação por parte do aluno. Tal é plausível afirmar pelo facto de que, à medida que as crianças vão dando as suas respostas, tanto o docente como a própria turma, conseguem ter acesso às diferentes respostas, levando a que ambas as partes detenham de uma noção mais clara das questões que levantaram maiores dificuldades.

Porém, o docente deve, após a verificação das respostas tentar perceber as perspetivas das crianças pois, tal como foi possível verificar, algumas sabiam a resposta certa, porém, não colocavam o cartão na posição correta para a validação da opção que desejavam. No entanto, tais fragilidades foram ultrapassadas pois cada criança tinha na sua posse a folha de registo para acompanhar as questões, fazendo com que a mestranda se apercebesse se, de facto a criança tinha respondido de forma incorreta por sentir dificuldade ou se era pela razão da orientação dos cartões anteriormente referida.

Dado que o grupo tem especial interesse em participar em desafios, foram surpreendidos, à chegada na sala, por um saco deixado por uma das personagens do texto, mais concretamente, da professora Tita. No que concerne ao seu conteúdo, este continha uma mensagem onde eram desafiados a resolver diferentes desafios matemáticos e, paralelamente, a construir o material de matemática estruturado, nomeadamente, o ábaco, que serviria, posteriormente, para a resolução dos exercícios matemáticos.

Assim, teve-se como intencionalidade educativa potenciar o conhecimento e a adição e subtração dos números do 60 ao 100 e, com isto, desenvolver o raciocínio e a comunicação matemáticos uma vez que realizaram, a pares, os diferentes problemas. Através da manipulação do material concreto permitiu, ainda, atingirem determinados resultados, possibilitando “estabelecer relações matemáticas necessárias à construção de conceitos” (Silva & Scarpa, 2007). Para além disso, por meio da criação dos materiais foi praticável uma articulação curricular no sentido em que se verificou a integração da “linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão de forma a construir o seu material” (Direção-geral de educação, 2018, p.8).

No decorrer da atividade, a dificuldade que tomou maior destaque foi o facto do grupo não se encontrar habituado a utilizar o ábaco e, por isso, algumas crianças que possuíam ainda pouca autonomia na utilização do mesmo recorreram à representação do MAB. Porém, através de um trabalho mais individualizado e recorrendo a estímulos positivos, importantes instrumentos

pedagógicos para que a criança se sinta mais motivada e segura na sua aprendizagem (Estanqueiro, 2010), conseguiram ultrapassar as suas dificuldades e alcançar os resultados através do material que construíram.

No acolhimento do dia seguinte à realização da *webquest* anteriormente referida, foi realizado um momento de diálogo de forma a revisitar a presente atividade, do qual surgiu um enunciado de uma das crianças que suscitou no seio do grupo alguma curiosidade: “O urso polar está em extinção porque a neve está a derreter” (L.F.). Tal comentário originou alguma inquietação na turma uma vez que o presente animal tinha sido referido como um dos animais preferidos do grupo. Pegando nestas conceções e partindo do interesse demonstrado pelo grupo, tornou-se crucial a atualização do quadro concetual com a pergunta “O que acontecem aos animais quando o gelo derrete”.

Perante tal cenário e como os conhecimentos prévios dos alunos devem servir de tónica para posteriores aprendizagens (Alonso & Garcia-Celay, 1996) questionou-se o grupo sobre outras causas que consideram originar a extinção de outras espécies. Demonstrando conhecimentos do mundo que os rodeia, as crianças referiram que “a poluição faz que alguns animais desapareçam” (C. e D.). Posto isto, e acreditando-se que o contacto com diferentes gêneros textuais “traz um número importante de possibilidades do ponto de vista pedagógico, visando um ensino integrado” (Dolz-Mestre & Abouzaid, 2015, p. 11), promoveu-se um momento de análise de uma notícia atual intitulada “Baleia que deu à costa nas Filipinas tinha 40 quilos de sacos de plástico no estômago” retirada do site do Jornal de Notícias. Para tal, cada criança dispunha de um exemplar, em que todas as letras <x> se encontravam substituídas por um asterisco de forma a suscitar no grupo o questionamento do porquê de tal pormenor.

No que concerne à leitura da notícia e das conceções de que as crianças eram possuidoras da presente temática e, perante o diálogo estabelecido, foi notório o conhecimento acerca da poluição da água e as consequências que a mesma pode exercer perante os seres vivos. Como forma de reafirmar a informação trabalhada e perante o grande apreço que as crianças demonstram pela utilização de recursos audiovisuais, foi apresentada uma animação à turma representativa das causas e consequências deste flagelo ambiental. Após a visualização do vídeo, algumas crianças demonstraram-se bastante sensibilizadas, surgindo discursos como “coitadinho dos animais...as pessoas

são muito más” (R.L.) ou “não podemos deixar que isto aconteça” (M.). Deste modo, é verosímil assumir que é uma turma que apresenta já uma considerável preocupação pela proteção do ambiente sendo que se verifica que esta advém dos diferentes seios familiares uma vez que referem que “fazem a reciclagem” (M. A.) e utilizam “sacos de pano para não gastar os sacos de plástico” (L.F.).

Através da presente atividade procurou-se promover a manifestação, por parte dos alunos, de “atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção” a fim de combater os flagelos ambientais (Direção-Geral de Educação, s.d.).

Seguido à leitura, algumas crianças iam questionando o porquê de algumas palavras terem um asterisco acabando, inicialmente, por associarem a um erro ortográfico. Porém, quando foram interrogadas e levadas a refletir sobre o facto de estar substituída uma letra, a criança M.A. referiu de imediato “vamos dar a letra x!”, demonstrando já algum conhecimento da ortografia de determinadas palavras mesmo que estas se encontrem incompletas. Neste seguimento, foi concretizada, por parte das crianças, uma nuvem de palavras e, para tal, em pequenos grupos foi realizada a recolha de palavras que contivessem a letra <x> em jornais e revistas. Deste modo, a partir das mesmas, pretendia-se que dessem continuidade ao dicionário digital e escrito. Procurou-se, assim, fomentar a aprendizagem das diferentes letras deve surgir de uma forma contextualizada de maneira a que esta faça sentido para a criança.

No desenrolar da recolha das palavras, foi possível constatar que algumas crianças não têm por hábito contactar com jornais ou revistas, levando a que a presente atividade constituísse um momento de grande motivação, e interajuda entre os diferentes grupos. Nesta linha de ideias, através do trabalho de pesquisa, desenvolveu-se competências do âmbito das linguagens e textos e do desenvolvimento pessoal e autonomia (Oliveira-Martins, 2017). No que concerne à realização do dicionário, as crianças apresentaram um grande entusiasmo na realização do mesmo, apresentando alguma autonomia e sentido crítico na apresentação da sua página. Torna-se importante ressaltar que a realização deste recurso foi uma mais-valia para a aquisição de competências ao nível da literacia digital, da leitura e da escrita de uma forma contextualizada e significativa. Um comentário de uma das crianças chamou a atenção das mestrandas, no sentido em que as questionou quando é que ia aprender a letra (D.), quando, de facto, ele já estava a tomar conhecimentos da mesma. Para

além disso, ainda interrogou se “aquilo é aprender” (D.), demonstrando que, não se tratando do processo habitual da aprendizagem das letras, nem reparou que já estava a desenvolver diferentes conhecimentos. Para as professoras estagiárias foi um confirmar de objetivo cumprido uma vez que se acredita na premissa do aprender com prazer (Gilmar Bornatto, 2002).

Retomando o diálogo desenvolvido pelo grupo de crianças no decorrer da exploração das causas, consequências e possíveis soluções para a poluição aquática, a turma manifestou conhecimentos prévios e, conseqüentemente, preocupação sobre a questão ambiental, o degelo. Por esta razão, o Pastor (personagem da obra literária abordada pela díade) desafiou o grupo de crianças a visualizar um vídeo representativo do flagelo ambiental. De facto, perante a observação do mesmo confirmou-se, uma vez mais, a eficácia da visualização de recursos audiovisuais constitui no seio do respetivo grupo. Após a apresentação do vídeo, foi proposto a continuidade da realização do noticiário iniciado anteriormente. Perante o mesmo, as crianças teriam de registar as causas, consequências e as possíveis soluções do degelo e, seguidamente representassem, através do desenho, os três tópicos.

Atendendo que o docente deve adotar uma postura observadora das diferentes reações das crianças, verificou-se a necessidade de, no registo de enunciado, um acompanhamento mais individualizado do grupo. Porém, considerando que cada criança detém de um modo característico de se pronunciar sobre o mundo que a rodeia (Castro & Carvalho, 2006), foi possível verificar que, através do registo pelo desenho todas as crianças representaram, sem qualquer dificuldade, as suas perceções relativas à temática.

Quanto ao conhecimento que as crianças detinham da presente temática, este serviu de base para a construção e maturação de outros conhecimentos na medida em que o grupo já conhecia a nomenclatura do problema ambiental, no entanto, quando lhes foi questionado sobre o seu significado observou-se dificuldade no mesmo. Por outro lado, as consequências do degelo eram já do conhecimento das crianças, seja por atividades realizadas anteriormente ou, até mesmo, por terem ouvido falar em contexto familiar de possíveis extinções das espécies (como o caso dos alunos L.F. e D.). Todavia, no que concernia às causas e possíveis soluções, estas já não eram do conhecimento dos alunos, levando a que estes se encontrassem ainda mais vigilantes e interessados. Para além disso, ao longo da atividade fazia-se sentir na sala um ambiente de partilha dos

ideais de cada criança como é possível verificar num dos diálogos estabelecidos entre dos pares: “Nos escuteiros nós aprendemos a cuidar das florestas para isto [apontando para a sua representação que elucidava a desflorestação] não acontecer” (R. C.), ao qual a criança M. responde “eu não sabia que o derretimento do gelo podia causar tantos problemas nos animais que eu gosto”. Pode-se, neste seguimento, inferir que a presente atividade teve significado para o grupo de crianças, levando-as a fazer relações com o seu quotidiano.

Ainda no âmbito do projeto promoveu-se a exploração da história “O rato do campo e o rato da cidade (adaptada pelas professoras estagiárias) de forma a potenciar a aprendizagem do <ce> e <ci>. Para além disso, foi realizada neve artificial, assim como uma experiência elucidativa do Ciclo da Água de forma a explorar a questão “Porque é que neva?”. Para além disso, de forma a promover a aprendizagem do dinheiro, foi realizado o jogo monopólio. No âmbito da Expressão Musical, explorou-se as potencialidades sonoras de materiais recicláveis e, ainda, o som da chuva de maneira a introduzir a aprendizagem do dígrafo <ch>. Ademais, foi realizado um plano de Expressão Motora, de forma a explorar as diferentes locomoções os habitats dos diferentes animais estudados pelo grupo de crianças.

Direcionando a atenção na fase quatro do projeto, mais concretamente, na divulgação e avaliação do mesmo, realizou-se a revisitação das diferentes atividades desenvolvidas através da exploração, em grande grupo, de um PowerPoint alusivo a todo o trabalho executado pelo grupo de crianças. Ao longo da observação atenta das mesmas, entende-se, pelas suas reações, o contentamento por se lembrarem dos mais diferentes momentos vivenciados até então. Finalizada a exploração do mesmo foi colocada, pelas mestrandas, a preocupação pela denominação do presente projeto, ao qual as crianças, intuitivamente, começaram a referir vários nomes: “As atividades da neve” (C.); “Nós crescemos de floco em floco” (L.F.) ou, ainda “Coração de neve” (I.). Porém, a partir da unanimidade dos votos, o projeto concretizado por este grupo de crianças adquiriu o nome “De floco em floco vamos aprender mais sobre a neve”. A escolha do mesmo reiniciou num momento de partilha de ideias entre duas crianças, uma vez que uma proferiu “Porque não pode ser de passo a passo vamos aprender mais sobre a neve” (E.), sendo, seguidamente, a mesma interrompida pelo seu colega de carteira, inferindo uma outra sugestão “Acho que ficava mais fixe se fosse de floco em floco vamos aprender mais sobre a neve,

porque a neve cai em flocos” (M.Â.), sendo esta uma proposta que conquistou, de imediato, bastantes elementos do grupo.

Nesta fase de fase de “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 2012, p.7) iniciou-se todo um processo de preparação da apresentação. Neste seguimento, o grupo teve a oportunidade de selecionar, através de um momento de negociação grupal, as atividades que consideram mais relevantes para serem divulgadas.

Após a seleção das mesmas, surgiu a necessidade da realização de cartazes alusivos aos diferentes conteúdos abordados nas ações pedagógicas, de forma a constituírem um instrumento orientador na fase de apresentação. No suceder da realização dos cartazes referidos anteriormente, verificou-se no grupo de crianças uma certa maturidade que não se espelhava até então aquando a realização de trabalhos de grupo. Sendo assim, torna-se verosímil assumir o desenvolvimento de competências no âmbito trabalho colaborativo, no sentido em que autonomamente geriram o trabalho no seio do grupo sem qualquer intervenção do par pedagógico. Consumada a preparação dos cartazes procedeu-se os ensaios da apresentação propriamente dita de forma a que cada criança tivesse um papel específico e central no decorrer da mesma. Uma vez mais, professoras estagiárias encontraram-se como “agente[s] de mediação entre o aluno e o saber coletivo” (Tindade, 2002, p. 48) dado que os próprios grupos tiveram a capacidade de gerir o papel de cada elemento do mesmo.

Dirigindo-se para o momento mais esperado pelo grupo de crianças e crendo a importante contribuição que a família tem para o desenvolvimento das mesmas (Polonia & Dessen, 2005), promoveu-se um momento de partilha de todo o trabalho desenvolvido. Para felicidade, não só das mestrandas, mas principalmente das crianças, todos os pais/famílias compareceram e demonstraram especial apreço pelo que estavam a assistir.

Ao longo das diferentes apresentações era gratificante observar o entusiasmo dos alunos a exteriorizar o seu conhecimento como, também, o orgulho dos pais/famílias a presenciarem todo o esforço e dedicação demonstrado no trabalho desenvolvido pelo grupo. Portanto, é de evidenciar que se trata de um momento de extrema relevância no qual as crianças demonstraram-se encontrar desenvolvidas no que diz respeito a competências do fórum da comunicação, manifestando serem conhecedoras e portadoras de saberes que para elas lhes são significativos.

De forma a finalizar a apresentação, foi demonstrado um vídeo realizado pelas mestrandas, elucidativo de uma compilação de vários registos fotográficos de todas as atividades realizadas pela turma. No mesmo, ainda continha a gravação de todas as crianças a referirem qual tinha sido a atividade mais importante para ela e porquê. Como era de esperar, o momento foi de extrema emoção para todos, verificando-se que todo o trabalho foi gratificante para aquelas crianças e ver o seu crescimento e desenvolvimento foi de extrema relevância para o par pedagógico.

Findada a apresentação, foi distribuído a todos os pais/famílias um envelope com uma fotografia do grupo acompanhada de um marcador de livro onde continha um *qr code*. Através destes, os pais/famílias, poderão aceder ao livro digital realizado pelo grupo e complementado pelas professoras estagiárias com registos fotográficos das atividades e trabalhos realizados pelas crianças de forma a compreenderem a intencionalidade do projeto desenvolvido. Neste momento, o par pedagógico teve a oportunidade de se aproximar dos pais /famílias e perceber as diferentes conceções do mesmo acerca do trabalho desenvolvido. Para grande satisfação, o *feedback* foi bastante positivo no qual partilharam connosco que, mesmo em casa, as crianças falavam de forma bastante entusiasta do trabalho que se encontravam a desenvolver e que demonstravam desejo em saber sempre mais acerca do tema.

Em suma, há que evidenciar o importante papel que os pais/famílias deteve no desenrolar do projeto uma vez que a ponte com os mesmos foi constante. Assim, apresenta-se alguns exemplos, desde as fotografias que trouxeram dos animais para a construção do mural, como registos fotográficos das próprias crianças em ambientes mais frios como, também, o caso da aluna L.F. que, em contexto familiar, realizou uma visita ao parque biológico e, dado que trabalharam os animais em contexto de sala de aula, a menina sentiu vontade de trazer vídeos para partilhar com a sua turma. Posto isto, pode-se inferir que o processo de ensino e de aprendizagem não se resume à sala de aula, mas muito para além da mesma (Trindade, 2002).

Esta partilha de saberes estendeu-se à sala de EPE, cujos projetos tanto desta sala como a do 1.º ano foram apresentados. Uma vez mais verificou-se um importante momento de troca de experiências, sendo visível a relevância da continuidade estabelecida entre as duas valências (Formosinho, 2016), onde

ambos os projetos se encontram enquadrados no âmbito da educação ambiental.

Em suma, a MTP apresentou-se como uma metodologia de aprendizagem essencial à promoção de um aluno que constrói “o seu próprio saber, tem um papel ativo, projeta-se para o futuro, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente”, tornando-se cada vez mais capaz de intervir socialmente (Mateus, 2011, p. 5).

METARREFLEXÃO

No séc. XXI viver da profissão docente constitui, um enorme desafio em virtude das políticas educativas e dos diversos papéis exigidos ao desempenho docente. Consequentemente, exige do profissional, não só uma grande paixão pela sua profissão, mas, também, um “constante processo de desenvolvimento (...) contínuo” fruto de um significativo envolvimento pessoal (Day, 2001, p.16). Neste sentido, a formação inicial, dando especial enfoque às experiências vivenciadas no decorrer da PES, foi de extrema importância para a construção de uma identidade profissional pautada por múltiplas aprendizagens geradas no seio de todos os intervenientes em ambos os contextos formativos.

Pelo olhar retrospectivo, pode-se inferir que a admiração pela natureza da profissão é muito anterior ao momento decisivo da entrada ao ensino superior e, por essa razão algumas crenças limitadoras se encontravam patentes. Ademais, nem todo o percurso de formação se preservou numa constante confiança e segurança por parte da mestranda, ocorrendo algumas dificuldades próprias de um processo de evolução. No entanto, considera-se que foi o suscitar de um constante questionamento, revestido de algumas incertezas, que despoletou novos conhecimentos e um constante devotamento na ação (Estrela, 2010). Acredita-se, assim, que tal se possibilitou perante os diferentes momentos formativos despoletados pela PES, originando um crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional de grandes dimensões. Nesta linha condutora de pensamento, valoriza-se uma prática pedagógica inovadora e respeitadora das motivações e necessidades das crianças, almejando um processo holístico de ensino e de aprendizagem. Para que tal seja concretizável cabe ao educador/professor adotar uma postura de constante atualização de maneira a singrar numa sociedade que se encontra em constante mutação (Cardoso, 2013).

Atendendo que a identidade profissional “resulta das dinâmicas de ação pessoal e coletiva” (Quadros-Flores, 2016, p. 11), foi possível a sua construção pela constante interação e colaboração entre os diferentes intervenientes. Citando Fernandes, (2008, p.11, citado por Ribeiro, 2018, p.33), “as pessoas são como diamantes, lapidam-se mutuamente”. No decorrer desta conceção, estes

contribuíram para a promoção de um “ambiente de bem-estar [e] de harmonia, [possibilitando] ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e dos alunos de forma ativa e participativa dentro da comunidade escolar” (Marta, 2015, p. 132). Esta comunicação bidirecional gerou a partilha de saberes e experiências fulcrais à resinificação das práticas pedagógicas, no sentido em que o docente deve “cooperar com os seus pares (...), partilhando informação relevante” e indispensável ao alcançamento de objetivos educacionais (Cardoso, 2013).

Esta cooperação não se cingiu ao par pedagógico, mas também a outros intervenientes deste processo de formação, entre eles, as docentes cooperantes, as docentes do contexto educativo, as supervisoras institucionais e as famílias. Assim, tal contacto permitiu a importante ponte entre a EPE e o 1.ºCEB, essenciais a processo de transição positiva da criança. A presente articulação entre as duas valências permite conferir um sentimento de segurança e de bem-estar, exigindo dos profissionais de educação promover “estratégias facilitadoras de transição que visem a continuidade educativa” (Lopes & Ribeiro, 2018, p.758). Deste modo, importa levar em consideração as competências e conhecimentos já apreendidos anteriormente de forma a constituírem-se pontos de partida para novos significados, descurando a perspetiva de escolarização da EPE que, felizmente, não foi visível na ação da orientadora cooperante. Por isso, cabe ao profissional de educação promover uma transição favorável, tendo em atenção que, “afigura-se como uma das transições mais significativas do processo educativo” (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018, p. 325), influenciando, efetivamente, futuras mudanças. Considera-se, por isso, que a PES contribuiu para o desenvolvimento de competências fundamentais à habilitação para o perfil duplo de docência.

Tratando-se de um percurso de formação exigente no que concerne à dedicação e comprometimento pessoal, este implicou uma posição contínua de reflexão crítica perante o mesmo, uma vez que se almeja uma prática pedagógica de “qualidade e eficácia” (Flores, 2014, p. 2). Desta forma, esta indagação permitiu desenvolver competências investigativas no âmbito da pedagogia, no sentido em que “se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras” (Pacheco, 1995, p. 9). Face a esta pedagogia, a MIA surge como uma estratégia de questionamento sistemático e rigoroso sobre a prática pedagógica, no seio de uma interação

cíclica de ação, reflexão e ação. Neste seguimento, enquanto futuros docentes que “refletem na, sobre e acerca da ação, empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprio (...) mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (Day, 2001, p. 48).

Aquando o processo inicial da construção da identidade profissional, espera-se que os futuros docentes se sintam instigados a olhar diferentes perspetivas e, através destas, a “questionar conceções e práticas, a reestruturar conhecimento teórico e prático, a ensaiar novas abordagens, refletindo sobre as suas ações de sala de aula” (Tenreiro-Vieira, 2010, p. 66). Assim sendo, estes foram os princípios norteadores de toda a prática desenvolvida ao longo da PES, adquirindo um caráter de extrema importância para o desenvolvimento holístico da criança, com base num paradigma socioconstrutivista que lhe atribuiu um papel central e ativo em todo o processo de ensino-aprendizagem. Perspetivando a criança “enquanto ator social com agência e voz” (Monge & Formosinho, 2016, p. 147), exige ao profissional de educação olhar a mesma num todo, considerando as suas individualidades como promotoras de desenvolvimento. Esta observação atenta, permite uma ação mais adequada e contextualizada às necessidades e interesses do grupo, originando ações significativas e singulares.

Reconhecendo que a motivação da criança “é uma variável fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (Lourenço & Paiva, 2010) procurou-se a implementação de ações pedagógicas inovadoras e caracterizadas por uma constante sequencialidade que conferiu a atribuição de sentido por parte da criança. Adicionalmente, houve especial atenção promover o contacto com os mais diversos recursos e estratégias de forma a que o processo de ensino e de aprendizagem se pautasse por um ambiente motivador e feliz. No seio desta atmosfera, a afetividade não pode, em momento algum, ser colocada de lado, principalmente tratando-se em valências de tão tenra idade (Freire, 2002). Assim, o docente deve ser encarado como alguém que, em todos os momentos, dá a mão à criança e abre a sua mente para aprendizagem ao longo da vida.

Na certeza de que apenas se trata do início de uma etapa de formação e ciente de que a evolução da sociedade e a educação não são estanques, espera-se um constante aprimoramento das competências adquiridas ao longo da PES. Atendendo que o próprio desenvolvimento docente implica a constante reconstrução do conhecimento e da sua identidade profissional, ser-se-á

movido pela vontade de construir uma educação melhor (Vieira, 2011). Para sempre, ficarão os sorrisos das crianças e a convicção de que aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si e, certamente, levam um pouco de nós (Saint-Exupéry, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.11-24). Porto: Porto Editora.
- Almeida, S. & Roldão, M. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/nova-edicao-do-livro-gestao-curricular-para-autonomia-das-escolas-e-dos-professores> e acedido a 15 de novembro de 2018.
- Almeida, M. & Valente, J. (2012). Integração do Currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (3),57-82. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf> e acedido a 23 de março de 2019.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores*, (pp. 90-122). Porto: Porto Editora.
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula* (5.ª ed.). Cadernos Pedagógicos. Porto: ASA editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Madrid: Mc Graw Hill.
- Barin, C. & Santos, T. (2014). Problematização da metodologia webquest na prática educativa: potencialidades e desafios. *Revista tecnologias de informação* (11) Disponível em <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art19-ano6-vol11-dez-2014.pdf> acedido a 23 de junho de 2019.
- Bizerril, M. & Faria, D.(2001). Percepção de professores sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, 82 (200), 57-69. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/917/892>.

- Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6, 51-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf> acessado a 5 de Dezembro de 2018-
- Bornatto, G. (2002). O prazer de aprender. *Revista Psicologia, Educação e Cultura (PEC)*, 2 (1), 25-30. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/283259020_O_prazer_de_Aprender e acessado a 7 de junho de 2019.
- Buchele, G., Teza, P., Souza, J. & Dandolini, G. (2017). Métodos, técnicas e ferramentas para a inovação: o uso do brainstorming no processo de design contribuindo para a inovação. *Pensamento e Realidade*, 32 (1), 61-81. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/28373> e acessado a 7 de junho de 2019.
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo, Capivari*, 1 (4), 30-38. Disponível em <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39-> e acessado a 15 de abril de 2019.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Calleja, J. (2008). Os Professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27 (1), 109-117. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/338139455/DialnetOsProfessoresDesteSeculoAlgumasReflexoes-2705047-pdf> e acessado a 2 de abril de 2019.
- Cardona, M. J. (1997). Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). Avaliação na Educação de Infância. Viseu: Psicossoma.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Editora Guerra e Paz.
- Castro, G., & Carvalho, M. (2006). A criatividade na educação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Castro, J. & Tavares, J. (s.d.). *Webquest: um instrumento didático inovador*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/225>

- Chaves, E. & Amorim, D. (2009). A interdisciplinaridade como princípio de formação docente: limites e possibilidades. O CSFP em questão. *Educação*, 32(3), 316-325. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5779> e acessado a 2 de abril de 2019.
- Chiarelli, L. K., & Barreto, S. d. (2005). A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A Musica como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. *Revista Recrearte*. Disponível em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm> e acessado a 3 de fevereiro de 2019.
- Coleman, C. & Ladd, G. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spoked (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância (p.119-166)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortesão, L. (s.d.). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/84148.pdf> e acessado a 6 de abril de 2019.
- Costa, L. (1997). *Culturas e Escola. A sociologia da educação na formação dos professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cosme, A. (s.d.). *Articulação curricular e interdisciplinaridade: contributo para uma reflexão*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/articulacaocurricular_aveiro.pdf, acessado a 13 de abril de 2019.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). *A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate*. *Interacções*, 8 (22), 62-82. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536/1227> e acessado a 6 de abril de 2009.
- Day, C. (2001). *O desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh,

- K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.
- Dias, C., (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1265> e acedido a 7 de junho de 2019.
- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processo de aprendizagem dos 3 aos 0 anos: contributos do socio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10. Disponível em https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7B2_oLky_OQJ:https://rioei.org/historico/deloslectores/4418Dias.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt&client=safari e acedido a 1 de junho de 2019.
- Diogo, F. & Vilar, A. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: ASA Editores.
- Ditzz, A. & Gomes, G. (2017). A utilização do aplicativo plickers no apoio à avaliação formativa. *Revista tecnologias na educação*, 19. Disponível em <http://tecedu.pro.br/wpcontent/uploads/2017/07/Art19vol19julho2017.pdf> e acedido a 7 de junho de 2019.
- Dolz-Mestre, J. & Abouzaid, M. (2015). Pluralidade dos géneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. *Linha d'água*, 28 (2), 5-25. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/285549048_Pluralidade_dos_generos_e_singularidades_do_texto_tensoes_constitutivas_da_didatica_das_linguas e acedido a 6 de junho de 2019.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Brasil: Penso Editora.
- Eidt, N., Magalhães, C. (2015). A Primeira Infância e a Atividade Objetiva Manipulatória. In Livro de Atas do VI do Congresso Internacional de Psicologia da UEM (online). Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5GGPJooVnRkJ:cipsi.vwi.com.br/anais/download/modalidade/2/id/NjQ%253D+&cd=5&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt&client=safari> e acedido a 1 de dezembro de 2019.

- Escola, J. (2004). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento. *In Livro de Atas do 4.º Congresso SOPCOM*, (pp. 343-358). Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/escola-joaquim-ensinar-aprendersociedade-conhecimento.pdf> e acedido a 4 de junho de 2019.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação. O papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas. Areal Editores.
- Esteve, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In Cavaco, M., M. Esteve, J., Hameline, D., Nóvoa, A., Sacristán, J. & Woods, P. (1999). *Profissão professor* (2.ª ed.) (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Favorini, L. (2009). O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Folque, M. A. (2014). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Flores, M. (2014). Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais. Coimbra: Edições Almedina.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. *In Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia*, (pp.5764- 5779). Braga: Universidade do Minho. Disponível em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=92694 e acedido a 4 de outubro de 2019.
- Flores, P.; Marta, M. & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, V3(2), 60-76. Disponível em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n81QsjQW4YUJ:https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/download/60/94+&c>

d=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt&client=safari e acessado a 6 de fevereiro de 2019.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica*, (pp. 131-148). 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 (Org.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica*, (pp. 82-106). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo. Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *As Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 48-81). Porto: Porto Editora.
- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gonçalves, C. & Rangel, M. (s.d.). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática. *Da investigação às práticas*, 1(3), 21-43. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/2809> e acessado a 10 de abril de 2019.
- Graça, J. & Valadares, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Paralelo Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo - Um quadro teórico*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Kamii, C. (1900). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

- Kaye, B. (s.d.). *Formação de Professores: Participação na aprendizagem. Um relatório de experiência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kirner, C. & Siscoutto, R. (2007). Realidade virtual e aumentada. Conceitos, projetos e aplicações. *Livro do Pré-Simpósio IX Symposium on Virtual and Augmented Reality*. Disponível em http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007_svrps.pdf e acedido a 6 de junho de 2019.
- Levandovski, R. & Michelleto, P. (s.d.). *Ação – Reflexão - Ação: Processo de Formação Contínua*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf> e acedido a 6 de março de 2019.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, (Online), 16 (1), 87-92. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010> e acedido a 25 de janeiro de 2019.
- Lima, L., Barbosa, Z., Peixoto, S. (2018). Teoria Humanista de Carl Rogers e a educação. *Caderno de Graduação. Ciências Humanas e Sociais – UNIT- Alagoas*, 4 (3), 161-172. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4800> e 6 de junho.
- Lino, D. (1996). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp.93-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, S. & Ribeiro, M. (2018). Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças. Currículo e Formação de professores. *In Livro de Atas. 3º Encontro Internacional de Formação na Docência*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Lopes, M. (2015). A crise da escola: o (re)pensar de uma outra escola face aos desafios do séc. XXI. *Revista Ibero-americana de Educação*, 69 (1), (pp 183-198). Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/6990.pdf> e acedido a 6 de abril de 2019.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). *A motivação escolar e o processo de ensino e de aprendizagem*. Ciências e cognição, 15 (2), 132-141. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313> e acedido a 3 de março de 2019.

- Machado, I., Oliveira-Formosinho & Passos, F. (2016). *O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas*. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica*, 17-34. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. & Roldão, C. (1999). *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Saber educar. Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presenças.
- Marques Vieira, R. & Tenreiro Vieira, C. (2015). Práticas didático-pedagógicas de Ciências: estratégias de ensino/aprendizagem promotoras de um pensamento crítico. *Saber & Educar*, 20, 34-41. Disponível em: http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/191/pdf_32 e acedido a 25 de maio de 2019.
- 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> e acedido a 20 de outubro de 2018.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Revista de educação Eduser*, 3 (2), 3-16. Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/32> e acedido a 6 de dezembro de 2019.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mello, T. & Rubio, J. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Saberes da Educação*, 4 (1), 1-11. Disponível em

- <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf> e
acedido a 10 de abril de 2019.
- Ministério da Educação (1998). Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar.
Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola
básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & J.
Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos - uma
investigação praxeológica*, 131-148. Porto: Porto Editora.
- Morán, J. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia
Informática na educação: Teoria e Prática, 3 (1), 137-144, disponível em:
<https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>, acessado a 14 de abril de 2019.
- Moraes, C. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de
ensino e de aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*. Disponível em
http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf e
acedido a 10 de abril de 2019.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In *Coleção
Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e
Cidadania: aproximações jovens*, 2, (pp.15-33). Disponível em
[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_m
oran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf) e acessado a 6 de abril de 2019.
- Moreira, J. & Valadares, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa.
Sua Fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa:
Editorial Presença.
- Nicola, J. & Paniz, C. (2016). *A importância da utilização de diferentes recursos
didáticos no ensino de biologia*. São Paulo, 2 (1), 355-381. Disponível em
<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120167> e
acedido a 10 de fevereiro de 2019.
- Niza, S. (2000). A cooperação Educativa na diferenciação do trabalho e
aprendizagem. *Escola Moderna*, (9), 39-46. Disponível em
[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em
_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf) e
acedido a 28 de outubro de 2019.

- Niza, S. (1996). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Nova, E. (1994). Educar para o ambiente. Projetos para a área-escola (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Novak, J. (2000). *Aprender criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Paralelo Editora.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In Cavaco, M., M. Esteve, J., Hameline, D., Nóvoa, A., Sacristán, J. & Woods, P. (1999). *Profissão professor* (2.ª ed.) (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (s.d.). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf e acedido a 6 de março de 2019.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de Professores e profissão docente*. Lisboa: Edições Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Formosinho (org.), B. Spoked, P. Brown, D. Lino & S. Niza. *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M.- Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, (18), 5-9. Disponível em http://centrorecursos.movimentoscolamoderna.pt/dt/1_2_o_mod_peda_g_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf e acedido a 6 de dezembro de 2018..
- Oliveira- Formosinho, J. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças* (pp.7-10). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar a voz das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.11-30). Porto: Proto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Proto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-127). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (4.a ed), (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, c., Giraldo, L., Gómez, J., Martin, I., Rodriguez, A. & Vélez, U. (2003). *Mapas conceptuais. Uma técnica para aprender* (3.ªed.). Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Palma, M., Pereira, B. & Valentini, N. (2009). Jogo com Orientação: uma proposta metodológica para a Educação Física Pré-Escolar. *Revista da Educação Física/ UEM*, 2 (4), 529-541. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/258699849_Jogo_com_orientacao_uma_proposta_metodologica_para_a_educacao_fisica_pre-escolar e acedido a 23 de outubro de 2019.
- Pedro, E. (1992). O discurso na aula. Uma análise Sociolinguística da prática escolar em Portugal (2.ª ed.). Lisboa: Editorial caminho.
- Pereira, A. (2002). Educação para a ciência. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, D., Fialho, N. & Matos, E. (2009). Webquest: uma ferramenta criativa e motivadora na prática educativa. In *atas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicologia* (pp. 6021-6032). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/reso/pdfs/t12/t12c455.pdf> e acedido a 3 de junho de 2019.

- Perrenoud, P. (2012). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, & A. Nóvoa. *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico. Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre a família e a escola. *Psicologia escolar e educacional*, 9 (2), 303-312. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_abstract&tlng=pt e acedido a 13 de janeiro de 2019.
- Porcher, L. (1973). *Educação artística: luxo ou necessidade* (6.ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC. Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlin: Novas Edições Académicas.
- Quadros Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves. (Org.), *TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC*, 91- 98. Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6334/1/ART_PaulaFlores_2012.pdf e acedido a 6 de fevereiro de 2019.
- Quadros Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional 92 GalegoPortuguês de Psicopedagogia*, 5764- 5779. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf> e acedido a 25 de maio de 2019.
- Queroz, J. & Stutz, L. (2016). A importância da observação de aulas na Educação infantil. *Calidoscopio* 14 (1), 6-19. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/303357088_A_importancia_da_observacao_de_aulas_na_Educacao_Infantil e acedido a 10 de abril de 2010.

- Ribeiro, D. (2001). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.89-94). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D., Castro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. D. Silva, & L. B. Almeida, *Libro de Actas do congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp.3115- 3127). Coruña: Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Disponível em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12239> e acedido a 10 de fevereiro de 2010.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diário reflexivo sobre a prática de formação de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.), In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp.41-56). Mangualde. Edições Pedagogo.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Contributos para uma epistemologia da práxis (2.^a ed.). Porto: Edições Esgotadas.
- Ribeiro, M. (2018). Formação de professores e educadores: o professor enquanto profissional de desenvolvimento humano. In *Livro de Atas do 3º Encontro Internacional de Formação na Docência*. Instituto Politécnico de Bragança (pp.33-36).
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal. In Livro de Atas. 3º Encontro Internacional de Formação na Docência. Instituto Politécnico de Bragança (pp.33-36).
- Rios, G. (2006). A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, 1 (1), disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3112/2052> e acedido a 8 de dezembro de 2019
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º Ciclo pela via das ciências da natureza* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Saint-Exupéry, A. (1995). *O príncipezinho*. Lisboa: Relógio D`Água.
- Sampaio, P. & Coutinho, C. (2015). O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática. *Revista brasileira de educação*, 20 (62), 635-661, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782015000300635&script=sci_abstract&lng=pt e acessado a 4 de junho de 2019.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5), p. 30-33, Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf e acessado a 7 de março de 2019.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa:Ministério da Educação/ Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, L. (s.d.). Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. Disponível: <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf> e acessado a 10 de abril.
- Sarramona, J. (1993). *Como entender e aplicar a democracia na escola*. Porto: Editora Pátano Edições técnicas.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, M. F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro. & P. Barbosa (orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, (pp. 407-413). Coimbra. APL
- Silva, M. & Scarpa, R. (2007). *O ensino da matemática e a utilização dos materiais concretos para a sua aprendizagem*. Disponível em <https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1314/1/Artigo%2033.pdf> e acessado a 20 de abril de 2019.
- Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 9 (27), 283-304. Disponível em: <file:///C:/Users/sorai/Downloads/3412-Texto%20do%20Trabalho-8315-1-10-20140112.pdf> e acessado a 15 de janeiro de 2019.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Ministério da educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes*

- plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tenreiro-Vieira, C. (2010). A promoção do pensamento reflexivo dos professores no contexto de um programa de formação contínua. *Indagatio Didactica*, 2(1), 62-83. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/928/862> e acedido a 19 de janeiro de 2019.
- Teixeira, M. (2003). A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-social e do movimento CTS no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, 9 (2), 177-190. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf> e acedido a 25 de maio de 2019.
- Teixeira, M. & Reis, F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: avaliação*, 4 (11), 162-187. Disponível em http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20a%20sala%20de%20aula.pdf e acedido a 10 de março de 2019.
- Thiesen, J.S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010> e acedido a 10 de fevereiro de 2019.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação* (4.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2003). *Educação de Infância em Portugal: situações e contextos numa perspectiva de Promoção de equidade e combate à exclusão*. Conselho Nacional de Educação.

- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências. Coleção Caminho do Conhecimento*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Veiga, L., Martins, I., Sá, J., Jorge, M., & Teixeira, F. (2003). *Formar para a Educação em Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Lingua Rvmarena*, 2, 9-25. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gtD5vBFzUtkJ:oj.s.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/download/3989/3736+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt&client=safari> e acedido a 10 de junho.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação.

Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série - A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

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

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª Série n.º240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – 1.ª Série. Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129/2018. Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. Diário da República n.º 206 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986– I série, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Ministério da Educação (20189). *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Oliveira-Martins, (Coord.) (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt>

Unicef (1989). *A convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas.

NM