

Orientação

AGRADECIMENTOS

Às crianças da sala dos 3 anos, pelo brilho do olhar, pelo choro, pelo abraço, pelo carinho, pelo beijinho, pelo amor, por todos os momentos que partilhamos e pela magia de cada dia.

Às crianças do 1ºano, pelas experiências, novidades, palavras, sorrisos e alegrias que me contagiavam todos os dias e pelos abraços de saudade que deixarão.

Às orientadoras cooperantes e assistentes operacionais que todos os dias tinham uma palavra de aconchego e de motivação, pelos conselhos, disponibilidade, ajuda, compreensão e carinho.

Às supervisoras institucionais, professora Margarida Marta e professora Susana Sá pela ajuda e disponibilidade constante, pela compreensão, esclarecimento de dúvidas, receios e pelas palavras de motivação e felicitação.

Ao meu par pedagógico, e a todas as minhas amigas do curso pelo apoio, colaboração, pelo acompanhamento, pela amizade ao longo de todo o processo de formação.

Por fim, mas sem os quais nada era possível, à minha família, namorado e amigos, pela força, ânimo, ajuda e pelas palavras de alento que nunca deixaram baixar os braços quando aparecia uma pedra pelo caminho. Mas que sempre ensinaram para que as fosse juntando, porque no fim iria construir um castelo com elas.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como grande objetivo apresentar o percurso formativo realizado em ambos os contextos educativos, durante o período de Prática Educativa Supervisionada.

Neste documento são mobilizados e refletidos os pressupostos teóricos e os normativos legais que fundamentam a educação e a prática pedagógica. Com base nestes pressupostos e juntamente com a caracterização do contexto educativo procurou-se desenvolver atividades que privilegiassem a ação da criança, de modo a torná-la o centro da aprendizagem.

Neste sentido, é refletido o trabalho desenvolvido ao longo da prática educativa, orientado segundo uma das metodologias de investigação qualitativa – a metodologia de investigação-ação. Torna-se fulcral referir que o presente relatório apresenta a ligação entre a teoria e a prática, uma vez que para que seja preconizada uma praxis consciente, criativa e reflexiva é fundamental a mobilização destes processos.

Para além disso, é notável a descrição e reflexão do trabalho colaborativo que foi desenvolvido nos dois níveis educativos, uma vez que se acredita nas suas contribuições para a aprendizagem e crescimento de um docente.

Enquanto futura educadora e professora, todo o processo de formação contribuiu para a construção do perfil duplo inerente a este Mestrado, isto é, para a construção da identidade profissional, sendo este relatório um espelho de todo este processo.

Palavra-chave: Perfil duplo; Investigação; Reflexão; Autonomia da criança/docente.

ABSTRACT

As means of a partial request in order to obtain the Master Degree on Pre-School Teaching/1st Basic Schooling Cycle, the following Trainee Report aims at presenting the formative path done in both educative contexts, during the Supervised Educative Practice period.

The pedagogical practice and the legal features on education are reflected and mobilized within this document. Keeping in mind these matters and along with the educative context characterization, the developed activities kept in mind and gave privilege to the child`s action so that it became the learning center.

Therefore, we can acknowledge the developed work, during the educative practice, oriented through one of the quantitative investigation methodologies – *the action-investigation methodology*. It is of the utmost importance to refer that the present report presents the connection between theory and practice. This is the only way to achieve an aware, creative and reflective practice which is fundamental for the mobilization of these processes.

Besides, it is remarkable the description and reflection over the collaborative work that has been developed at the two educative levels, as they contribute for the learning and growth of a teacher.

As a kindergarten and 1st Cycle Teacher to-be, the whole formation process has contributed for the double-profile construction which is intrinsic to the Master Degree. That is to say for the construction of the professional identity. This report is the proof of all this process.

Keywords: Double Profile; Investigation; Reflection; Child/Teacher Autonomy

ÍNDICE

Lista de abreviações	V
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico e legal	3
1. O papel da educação e a vantagem do perfil duplo dos docentes	3
2. Pressupostos teóricos e legais que fundamentam a ação educativa na Educação Pré-Escolar	9
3. Pressupostos teóricos e legais que fundamentam a ação educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico	18
Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização do contexto de estágio	29
1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	32
1.2. Caracterização do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	39
2. Metodologia de investigação	45
Capítulo III. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	50
1. Processo formativo em contexto de Educação Pré-Escolar	51
2. Processo formativo em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	66
Reflexão final	82
Referências bibliográficas	86
Normativos legais e outros documentos	96
Obras de literatura para a infância	98

LISTA DE ABREVIACOES

- AAAF – Atividades de Animação de Apoio  Família
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- EE – Encarregados de Educação
- EPE – Educação Pré-Escolar
- JI – Jardim de Infância
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- LQEPE – Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- 1 CEB – 1 Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), fazendo parte do plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

De acordo com o Decreto-Lei (DL) nº 79/2014, de 14 de maio o qual aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário, pretende-se a construção de um perfil duplo consistente. Deste modo, a PES, considerada uma unidade curricular das componentes de formação, mencionada no mesmo decreto, e sendo o eixo central de qualificação profissional para a docência, constituiu a base fundamental para todo o desenvolvimento profissional. Assim, a PES estimula a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais; promove uma atitude crítica e orientada para uma crescente e melhor aprendizagem por parte das mestrandas; proporciona a construção do saber estar, pensar e agir numa perspetiva formativa e de aprendizagem ao longo da vida; promove uma atitude observadora, investigadora e reflexiva; e permite a construção pessoal, profissional e social (Ribeiro, 2017/2018). Estas competências foram mobilizadas ao longo da PES como se pretende explanar neste documento, uma vez que para intervir na ação é necessário observar, conhecer o contexto e mobilizar os vários saberes teóricos e legais. Ademais, todas as práticas tiveram por base o espírito crítico, reflexivo e investigativo de modo a ser construído e aprofundado o eu profissional.

A PES teve um período de sete meses, iniciando-se na EPE entre outubro e dezembro de 2017, com um grupo homogéneo de 23 crianças, de 3 anos de idade. Prolongou-se para o contexto de 1º CEB, de fevereiro a maio de 2018, com um grupo de 25 crianças, do 1º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Deste modo, e uma vez que “(...) a aquisição e o desenvolvimento de competências acontece ao longo de toda a vida das pessoas e depende do seu empenho pessoal e da existência de um

contexto favorável” (Leitão & Alarcão, 2006, p.58) importa apresentar a estrutura do relatório que reflete o tempo de estágio da mestranda. Este está organizado em três capítulos que estão articulados demonstrando a importância da ligação da teoria com a prática. Para além destes, encontra-se presente uma reflexão final, as referências bibliográficas, a legislação e outros documentos e as obras de literatura para a infância.

O primeiro capítulo, intitulado por *Enquadramento Teórico e Legal*, encontra-se dividido em três partes, correspondente aos pressupostos teóricos geral e específicos de cada contexto educativo, que sustentam a prática educativa. O segundo capítulo, designado por *Caraterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação*, é composto pela caraterização geral e de ambos os níveis educativos, bem como da metodologia de investigação que orientou toda a prática, a metodologia de investigação-ação. O terceiro capítulo, nomeado por *Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos*, engloba a descrição, análise e reflexão de algumas atividades desenvolvidas ao longo da PES. Esta foi sustentada através dos pressupostos teóricos e legais explanados no primeiro capítulo, tendo em conta a caraterização do contexto e de cada grupo de crianças, destacado no segundo capítulo. Quanto à reflexão final esta incorpora uma posição crítica e reflexiva sobre assuntos que tornam a prática educativa rica e significativa, para a construção de atitudes e competências inerentes ao perfil duplo.

De modo conclusivo, este relatório é o espelho da prática desenvolvida, das crenças e experiências realizadas pela mestranda. O estágio tornou-se um momento rico, baseado no ciclo – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação – promovendo a investigação ao longo da prática educativa e a construção profissional, através dos quatro pilares da educação para o século XXI, defendido por Delors “ aprender a conhecer”, aprender a fazer”; “aprender a conviver” e “aprender a ser” (Delors, 2010, p.31). Não obstante e acreditando-se no pensamento de Malaguzzi, salienta-se um excerto do poema “Ao contrário, as cem existem”:

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove (...) (Edwards, Gandini & Forman, 2016a, p.5).

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflectam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valorize e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (Lawn, 1991, p.39, citado por Nóvoa, et al., 1995b, p.26)

Durante toda a formação, contactou-se, adquiriu-se e refletiu-se sobre conhecimentos teóricos e documentos legais que orientaram a prática educativa nos dois níveis educativos: EPE e 1.º CEB. Deste modo, as práticas educativas desenvolvidas em contexto procuraram ser fundamentadas e sustentadas com esse mesmo quadro teórico e legal, uma vez que “o desenvolvimento e a aprendizagem [da criança] processam-se de forma holística” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.12).

Este capítulo encontra-se dividido em três partes: a primeira refere-se ao papel da educação e à vantagem do perfil duplo dos docentes e a segunda e terceira parte dizem respeito aos pressupostos teóricos e legais que orientaram a ação educativa na EPE e no 1ºCEB. Será feita uma abordagem de vários temas que se acredita que sejam essenciais para o desenvolvimento de uma praxis coerente, dinâmica, inovadora e securizante. Destacam-se os modelos curriculares, a ética do cuidar e do educar, a flexibilidade e articulação curricular, a diferenciação pedagógica e a utilização das TIC em sala de atividades/aula.

1. O PAPEL DA EDUCAÇÃO E A VANTAGEM DO PERFIL DUPLO DOS DOCENTES

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico

e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE): Lei n.º46/86, de 14 de outubro, termo 5 do artigo 2.º).

Em Portugal, a educação sofreu ao longo dos anos imensas mudanças e alterações. Durante o Estado Novo, ou era exercido o ensino doméstico – os mestres iam a casa instruir as crianças – ou algumas crianças (filhos dos senhores com cargos importantes) iam à escola sendo que esta assumia um papel importante na mudança e interiorização de ideologias e no eliminar de conhecimentos que não satisfizessem o regime (Formosinho, 2016).

Na década de 70 surgiu, em Portugal, um projeto de reforma de ensino, sendo que em 1971, foi comunicado pelo ministro da educação do Governo de Caetano – professor José Veiga Simão – uma reforma do ensino para Portugal, que “(...) introduziu alguma abertura no sistema educativo e voltou a chamar a atenção para a importância da educação infantil e para a necessidade de um corpo docente específico” (Vasconcelos, 2009, p. 23). No entanto, com a revolução de 25 de Abril de 1974 os problemas sociais tornaram-se mais visíveis e foram sentidos os primeiros sinais de uma mobilização mais concordante e aplicada (Stoer, 1983).

Quanto à atividade docente, esta também sofreu alterações, ao longo dos anos. Inicialmente, os docentes não eram especializados, sendo a docência subsidiária e constituindo-se uma ocupação secundária para os leigos e religiosos. No entanto, começaram a existir condições para o exercício dessa atividade, com uma licença ou autorização do Estado (Nóvoa, et al., 1995b).

Como visto, após 1974 existiu uma evolução, mais significativa, na educação, nomeadamente, na educação de infância. A EPE foi, também, integrada no sistema educativo, através da “(...) publicação da LBSE [que] confirma a inserção da EPE no sistema educativo formal, através da definição dos seus objetivos educativos” (Formosinho, 2016, p. 85) e “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, termo 1 do artigo 1.º). Segundo esta lei:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986, termo 2 do artigo 1.º).

Nesta linha de pensamento e voltando ao papel docente, o esforço e desejo por melhorar a educação continua a ser uma preocupação, atualmente, pois tal como refere o DL n.º 79/2014, de 14 de maio, “Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente”. Deste modo, neste mesmo decreto, são especificados alguns princípios para o funcionamento do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, mais propriamente da unidade curricular da PES, tanto em contexto de EPE como em contexto de 1.º CEB, que forma o docente com um perfil duplo: o de educador de infância e professor do 1.º CEB. Um dos princípios refere os processos de “(...) observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas” (DL n.º 79/2014, de 14 de maio, alínea a), termo 1 do artigo 11º). Assim, torna-se fundamental explicitar o perfil duplo do profissional de educação formado neste Mestrado.

Apesar de educadores de infância e professores do 1.º CEB assumirem diferentes papéis e objetivos na educação (Formosinho, 2016), existem “referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (DL 240/2001, de 30 de agosto, termo I).

Neste sentido, e de acordo com o mesmo decreto, são salientadas quatro dimensões de modo a que cada docente tenha um desempenho consolidado e adequado, contribuindo para o desenvolvimento da sua profissão. Destaca-se a dimensão profissional, social e ética, na medida em que o docente assume como função específica o ensinar, fomentando nas crianças o desenvolvimento da autonomia e respeitando as suas diferenças, tanto pessoais como culturais (ponto 2, termo II). Como segunda, a dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, sendo que o profissional de educação deve promover aprendizagens significativas, utilizando integralmente os saberes da especialidade, nomeadamente, a utilização correta da língua e de recursos como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). É suposto, ainda, que desenvolva estratégias de diferenciação pedagógica, realizando atividades de apoio às crianças e utilize a avaliação nas suas diferentes modalidades

(ponto 2, termo III). A dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade é tida em conta quando o docente colabora com os intervenientes do contexto educativo, nomeadamente, promove a interação e participação das famílias e coopera na elaboração de projetos da escola (ponto 2, termo IV). Por último, destaca-se a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que prevê que o docente reflita sobre as suas práticas, avalie as suas ações, promova o trabalho em equipa, desenvolva várias competências e participe em projetos de investigação (ponto 2, termo V).

Deste modo, como verificado anteriormente, existem aspetos comuns entre os docentes dos vários níveis educativos, mas também existem diferenças, ou seja, cada nível tem a sua especificidade – “(...) o papel dos professores das crianças pequenas é, em diversos aspetos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 153), como é contemplado na segunda parte deste capítulo.

Neste seguimento, considera-se essencial salientar um fator comum, ou seja, o facto de ambos os profissionais de educação precisarem de refletir nas suas práticas pedagógicas, de modo a entender que educar e ensinar não é uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim um reconhecimento das necessidades e dos interesses do grupo de crianças, tornando-as o centro da aprendizagem e dando-lhes a autonomia necessária. E é na eliminação do paradigma transmissivo, que se acredita e se salienta tanto o paradigma construtivista (defendido por Piaget), como o paradigma socioconstrutivista (refletido por Vigotsky), para o contributo de uma aprendizagem significativa.

O construtivismo, sendo uma teoria em que conceitos como, conhecimento, aprendizagem e autonomia são indissociáveis, tem por base diferentes recursos e estratégias, de modo a que haja diálogo e uma troca de conhecimentos entre crianças e entre estas e o docente (Coll, et al., 1999). Para Piaget, a criança aprende sobretudo por descoberta, num processo de relação com o meio, sendo que o desenvolvimento cognitivo tem como necessidade a manipulação de objetos por parte da criança, bem como a experimentação (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A este paradigma, Vigotsky acrescentou como fator determinante: as interações, defendendo o socioconstrutivismo. Isto é, o crescimento cognitivo é influenciado e ocorre no contexto sociocultural sendo que as habilidades de uma criança evoluem pelas interações com os pais, professores e outros

intervenientes (Baquero, 2001). E é pela aprendizagem defendida nestes paradigmas que a criança alia a autonomia e o saber, ou seja, a criança aprende a aprender (Planchard, 1972). Assim, torna-se, portanto, necessário que os docentes reflitam, constantemente, sobre a sua autonomia e a autonomia dada à criança.

Assim sendo, ser um profissional de educação com um perfil duplo torna-se uma mais-valia, uma vez que conhece a especificidade de um educador de infância e de um professor do 1.º CEB, tendo um conhecimento mais sólido, real, concreto sobre o que os aproxima e os diferencia e permitindo um acompanhamento mais alargado. Tal como refere o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, com este perfil é permitida a mobilidade de docentes entre níveis e ciclos educativos, permitindo “(...) o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional”.

Para além deste facto, esta vantagem reforça-se, nomeadamente, ao nível da continuidade educativa e das transições. Desde muito cedo que as crianças estão sujeitas às transições, nomeadamente, do ambiente familiar para o Jardim-de-Infância (JI) ou para a creche (transição horizontal), sendo que estas transições iniciais, se não forem vividas pela criança de forma consciente e significativa, podem influenciar atitudes perante futuras transições (Lopes da Silva, et al., 2016). No entanto, no último ano do JI, acontece outra transição, do contexto de EPE para o contexto de 1.º CEB. Estas, segunda a mesma autora, são “(...) transições socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos, ditas “verticais”, em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo” (p. 97). Estas transições são tidas como uma grande preocupação tanto para os docentes como para as famílias, pois “As transições educativas podem ser, dependendo de como são vividas e apoiadas, generativas ou degenerativas” (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, p. 36).

Para além da preocupação do desenvolvimento emocional, muitos familiares e, também, docentes têm em conta o desenvolvimento cognitivo da criança, sendo que os pais questionam muitas vezes os docentes sobre a razão pela qual o seu educando transita para o 1.º CEB sem saber ler nem escrever,

encarando, muitas vezes, a transição como uma mudança de rótulo na criança – deixa de ser criança para se tornar aluno. Deste modo, o docente deve desmistificar esta escolarização através das suas atitudes e postura, uma vez que “(...) apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 97). Nesta continuidade, apesar de muitos educadores de infância e professores do 1º CEB terem esta consciência, um docente com um perfil duplo tem, facilmente, uma maior vantagem e consciência deste tipo de transição e do que é adequado ser abordado num ou noutro contexto educativo, pois como afirma Lopes da Silva, et al., (2016):

(...) não se trata de adotar (...) no jardim de infância atividades consideradas como características do 1.º ciclo. Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte (p.97).

Para além disto, um professor do 1º CEB, com este perfil, entende muito mais facilmente que a criança ao entrar num novo nível educativo não deixa de ser criança para ser aluno. A sua essência mantém-se, não muda em poucos meses. Desse modo, como experienciado durante a PES, deve-se proporcionar momentos idênticos aos que são realizados na EPE, como atividades relacionadas com as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, desenvolver atividades no chão e ao ar livre, ouvir o conto de histórias, proporcionar momentos de partilha de novidades, de discussão, debate e negociação. Isto é, o professor não pode rotular a criança como aluno que deve ter comportamentos corretos como permanecer em silêncio e sentado durante o dia, numa cadeira.

Neste sentido, considera-se que o perfil duplo torna-se uma grande vantagem para um profissional de educação, uma vez que possui uma visão mais alargada sobre como se processa o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças, com idades compreendidas entre os três e os 10 anos de idade, podendo, assim, corresponder de forma mais correta e eficaz às necessidades de cada criança. Não obstante, o perfil duplo traz uma enorme vantagem ao nível da construção da identidade profissional, pois durante o período da PES, em contacto com os dois níveis educativos, foi perceptível uma

maior consciência da importância da transição educativa, bem como da articulação curricular e continuidade educativa.

Tendo em consideração os contributos do perfil duplo mencionados anteriormente, nos dois subcapítulos seguintes serão abordadas as especificidades de cada nível educativo, isto é, os pressupostos teóricos e legais que fundamentam as ações educativas, tanto na EPE como no 1º CEB.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS QUE FUNDAMENTAM A AÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE emergiu com a industrialização e com as transformações que a II Guerra Mundial provocou, pois aumentou o emprego feminino sendo que muitas “(...) mulheres operárias passaram a ter de partilhar o seu tempo entre o trabalho nas fábricas e o trabalho doméstico em casa” e “(...) quer as famílias operárias quer as famílias da classe média passam a precisar de uma instituição que assegure a guarda e proteção segura dos filhos enquanto trabalham” (Formosinho, 2016, pp. 83-84). Deste modo e, posteriormente ao surgimento da LBSE, atribuiu-se maior valorização ao nível das políticas educativas, através da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (LQPE), em 1997, que a define como:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Paralelamente, no mesmo ano, surge o DL n.º 147/97, de 11 de junho, o qual relembra que a EPE destina-se a crianças “(...) com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” e refere que as políticas educativas, para além da generalização da EPE devem também privilegiar e desenvolver condições e serviços nas instituições educativas, existindo como medidas, “(...) a fixação da dimensão máxima dos grupos de crianças e a relação adulto-criança, a qualidade das actividades educativas, a preparação e a estabilidade da equipa educativa e o desenvolvimento de projectos

pedagógicos participados”. É importante também enunciar que, apesar de estas duas leis: Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (LQEPE) e DL n.º 147/97, de 11 de junho referirem a EPE a partir dos três anos de idade, o educador de infância está capacitado para a educação em contexto de creche, tal como mencionado no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, ponto 2, termo I: “A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”.

No mesmo ano, em 1997, através do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, são aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituindo, segundo este mesmo despacho, uma importante decisão, na medida em que visa construir a rede nacional de EPE, com qualidade. Este referencial tem em vista orientar o trabalho dos educadores de infância nos diferentes estabelecimentos. Deste modo, as OCEPE, segundo o mesmo Despacho, assumem-se como “(...) um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.”

Depois da LBSE (1986), da LQEPE (1997) e das OCEPE (1997), ainda existiram alterações na legislação, nomeadamente a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, primeira alteração à LBSE que “(...) consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade” (termo 2, artigo 1.º); a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho (primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) que estabelece “(...) a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade” (artigo 1.º). E, ainda, o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho que homologa as OCEPE, uma vez que, segundo o normativo, se verificou “(...) a necessidade de ajustar aquelas orientações (...)” pois apesar de se consagrar a EPE a partir dos três anos de idade, não incluindo deste modo a creche (o aos 3 anos de idade), “(...) considera-se, em consonância com a recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança”. Para além disto, as OCEPE foram reorganizadas em 2016, tendo em conta as duas décadas de aplicação e todas as opiniões de reformulação tanto dos profissionais de educação de infância como das próprias instituições. Foram, ainda, integradas áreas nucleares como

a Educação Física, a Educação Artística, as tecnologias e a transição para o 1.º CEB.

Neste sentido, as OCEPE pretendem ser uma referência e não um programa curricular, pois “(...) destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no JI, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 5). Salienta-se, ainda, que apesar de estarem organizadas em três áreas de conteúdo, deve sempre existir uma abordagem integrada e globalizante. A área da Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, pois está presente ao longo do processo educativo; a área da Expressão e Comunicação é entendida como uma área básica, pois reúne e articula diferentes formas de linguagem; e a área do Conhecimento do Mundo, uma área integradora, permitindo que a criança tenha uma melhor compreensão do mundo local e global.

Juntamente com as OCEPE surgem as circulares n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (auxilia na construção e gestão do currículo), n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (refere a avaliação, com vista no processo e não no produto) e o DL 241/2001, de 30 de agosto que apresentam linhas orientadoras para a construção e gestão do currículo na EPE, devendo este ser articulado com os modelos curriculares que o educador de infância se identifica e que melhor correspondem às características do contexto e do grupo.

Deste modo, os educadores poderão seguir um ou vários modelos curriculares, pois segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) “Não há nenhuma contradição entre as orientações curriculares e os modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares (...) são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (p. 21). Neste sentido, destacam-se como modelos curriculares: o modelo curricular High/Scope, o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o modelo curricular de EPE do Movimento da Escola Moderna (MEM), a abordagem pedagógica de Maria Montessori e a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Optou-se por explicitar e refletir sobre estes modelos, uma vez que foram estes os mais abordados e utilizados durante o processo formativo.

O conhecimento sobre os vários modelos curriculares proporciona ao educador de infância, a reflexão e seleção daqueles que melhor se adequam à

sua ação. No entanto, este também poderá interligar os vários modelos, salientando as melhoras perspectivas, princípios, objetivos de cada um atuando de acordo com as características do grupo de crianças e do, próprio, contexto educativo no qual está inserido. E, deste modo, é desenvolvida uma ação consciente, reflexiva que atua de acordo com as necessidades, interesses e características das crianças, tornando a praxis significativa que promove, nas crianças, bem-estar, entusiasmo e aprendizagens completas.

O modelo curricular High/Scope iniciou-se na década de 1960 e foi divulgado pelo psicólogo David Weikart através do projeto educacional – Ypsilanti Perry Pre-School Project “(...) que representa a primeira pedra do que é hoje o currículo High-Scope” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 72). Neste modelo, acredita-se que um dos elementos fundamentais para a EPE é a aprendizagem pela ação, sendo que a aprendizagem ativa “(...) ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 19). Segundo os mesmos autores, os princípios básicos da abordagem High/Scope são: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação. Estes estão organizados numa roda, a qual os autores chamam de “A Roda da Aprendizagem Pré-Escolar High/Scope” (p. 6). A aprendizagem pela ação encontra-se no centro dessa roda, onde estão: a iniciativa e as experiências-chave; a interação adulto-criança que é desenvolvida através das estratégias de interação, do encorajamento e abordagem de resolução de problemas face ao conflito; o ambiente de aprendizagem composto pelas áreas, pelos materiais e armazenamento; a rotina diária onde estão inseridos conceitos como planear-fazer-rever, o tempo em pequeno e em grande grupo; e, por último, a avaliação, sendo esta feita através do trabalho em equipa, dos registos ilustrativos diários, do planeamento diário e da avaliação da criança.

Quanto ao modelo pedagógico de Reggio Emilia, no final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, dada a destruição que esta provocou na cidade de Reggio Emilia, uma cidade no nordeste da Itália, (Edwards, et al., 2016b), houve uma necessidade por parte das famílias, sobretudo, mães, “unidas por um forte sentimento de cooperação e colaboração” (Lino, 2013, p. 110), de construir uma escola para as crianças mais pequenas desta localidade. Loris Malaguzzi, um jornalista bastante conceituado, ao tomar conhecimento de

uma iniciativa com grande valor para educação das crianças apaixonou-se por este projeto dando origem ao atual conhecido modelo pedagógico de Reggio Emilia, que tem um forte vínculo com a família. Neste modelo, a criança possui um papel ativo na estruturação do seu próprio conhecimento, na socialização com o seu grupo de amigos e educadores, procurando-se que sejam fomentadas as comunicações, as relações e as interações (Edwards, et al., 2016b e Lino, 1998). Este modelo curricular apresenta como um princípio básico, o da exploração/comunicação/expressão, ou seja, o das cem linguagens, na medida em que, há um encorajamento por parte dos adultos, para que as crianças explorem o ambiente que as rodeia e que se expressem através de múltiplas formas de linguagem, nomeadamente, “palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (Edwards et al., 2016b, p. 23). E, é neste ponto, que se pode referir a arte, a estética, as artes plásticas e a criatividade como elementos caracterizadores da abordagem Reggio Emilia, uma vez que as escolas em Reggio são as únicas que possuem um ateliê e um atelierista. Nestas, o ambiente é muito valorizado, pois “(...) é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador” (...)” (Gandini, 2016, p. 148).

O MEM consiste num movimento fundado por professores, sendo iniciado na década de 60 e que “(...) assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes (...)” (Niza, 2013, p. 142). Segundo o mesmo autor, para os docentes do MEM, o JI e a escola são vistos “(...) como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 144), sendo que a constituição dos grupos de crianças não é feita consoante a faixa etária, mas de forma a incluir várias idades, “(...) para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda (...)” (p. 149). O espaço educativo está organizado segundo seis áreas de atividades (biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório de ciências e experiências; espaço de carpintaria e construções; espaço de atividades plásticas e expressões artísticas; e, espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”) que estão distribuídas à volta da sala de atividades e uma área central polivalente para o trabalho coletivo. Quanto às paredes estas devem servir como “(...) expositores permanentes das produções das crianças onde

rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Niza, 2013, p. 151). Deste modo, os educadores têm um papel de “(...) promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; [e] auditores ativos (...)” (p. 158).

Maria Montessori nasceu no ano de 1870, em Itália e através do contacto com crianças entre os 3 os 6 anos de um bairro pobre da cidade de Roma, constituiu uma perspectiva educacional sustentada na “(...) pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial e implementada sob os princípios do método experimental” (Angotti, 2007, p. 104), sendo que o essencial está em favorecer e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Segundo Montessori (1965), “A educação dos sentidos afina a percepção das diferenças dos estímulos, por meio de exercícios repetitivos” (p. 176). Neste modelo, “A criança é reconhecida (...) como um explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo” (Angotti, 2007, p. 107), devendo a criança dispor de um vasto campo de atividades, ter a oportunidade de novas experiências, empreender tarefas difíceis e sentir, assim, a satisfação de um espírito corajoso que avança mais na conquista do mundo exterior.

A MTP “pode ser considerado uma das mais fortes expressões da proposta de educação pela experimentação e pela investigação”, e, atualmente “(...) está presente em muitas recomendações da pedagogia que defendem ações inovadoras na educação e, em especial, na educação da infância” (Pinazza, 2007, p. 84). Tal como é definido por Katz & Chard (1997), “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema (...) [e] poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (p. 3). Os objetivos da abordagem de projeto, segundo estes autores, são o de promover a vida da mente da criança, incluindo os conhecimentos, competências, sensibilidade emocional, moral e estética pelo desenvolvimento intelectual da criança; equilíbrio de atividade/experiências; e a aproximação das instituições educativas à vida. O trabalho de projeto é composto por quatro fases, de acordo com Vasconcelos, et al., (2012): fase I – definição do problema: “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a

estudar (...) partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo.”; fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho: “Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se as tarefas.”; fase III – Execução: “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber (...)”; na última fase, fase IV – Divulgação/Avaliação: “Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...) expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se” (pp. 14-17). Segundo Vasconcelos (2011), o trabalho de projeto atribui significado às aprendizagens, que tenham sentido e que envolvam as crianças na investigação e resolução de problemas. Este método de aprendizagem possibilita que as crianças desenvolvam competências que são fundamentais numa sociedade de conhecimento, como: “(...) a recolha e tratamento de informação e (...) a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade” (p. 9).

Depois de analisado o quadro legal e teórico em que se assenta a EPE, importa refletir acerca do papel do educador, a sua missão e algumas das características intrínsecas das crianças que frequentam este nível educativo. Neste sentido, o educador de infância tem nas suas mãos uma missão muito importante, “por permitir que as crianças sejam crianças para que se possam transformar em adultos felizes, realizados” (Moreira, 2016, p. 11). Segundo Oliveira-Formosinho (2001), um educador de infância deve ter um saber-fazer que identifique “(...) a “vulnerabilidade” social das crianças e (...) reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação” (p. 156).

Os JI deverão obedecer a critérios de qualidade ao nível estético, emocional, cognitivo, físico e relacional, para que ajude “(...) as crianças a aprender como dar-se com os outros e a desenvolver competências sociais e emocionais, tais como a cooperação, negociação, compromisso e auto-controlo” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 341).

Tal como referido no subcapítulo anterior, é fundamental que um profissional de educação reflita sobre vários aspetos, nomeadamente sobre a sua autonomia, nomeadamente, acerca da autonomia dada à criança.

Uma vez que se realizou o processo formativo num JI, inserido num agrupamento de escolas, e se experienciou situações pelas quais os educadores de infância tiveram de cumprir atividades e ações exigidas pelo mesmo, torna-se uma mais-valia refletir acerca da autonomia destes, tendo sempre em consideração o facto de que não podem viver isolados, mas sim numa comunidade. Os JI nos quais os educadores de infância têm de dar resposta às atividades/ações propostas ou, então, exigidas pelo agrupamento, colocam a sua autonomia em causa – a “variabilidade no que se refere aos contextos onde se prestam serviços educacionais influencia claramente as condições de trabalho das educadoras – a autonomia profissional (...)” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 158). Neste sentido, estes ao terem pouca margem de autonomia, podem privar a criança de escolher o que fazer, de ser o centro da aprendizagem. Tal como afirma Lopes da Silva, et al., (2016), “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (p. 36).

Deste modo, o educador de infância, ao estar limitado com as imposições do exterior fará, também, com que a autonomia da criança seja reduzida, pois segundo Papalia, et al., (2001) “(...) uma instrução demasiado dirigida pelo educador no período pré-escolar pode reprimir os seus interesses e interferir com a aprendizagem auto-dirigida” (p. 341).

Assim sendo, qual a autonomia oferecida a cada criança ao “(...) nível das suas experiências, das suas escolhas, da sua expressão de ideias e juízos”? (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 164). Trata-se de saber como é que o adulto, na sua acção, responde às necessidades de a criança viver a autonomia através “(...) das escolhas de atividade, realização de experiências, expressão de opiniões, pensamentos e ideias, resolução autónoma de conflitos interpessoais (...)”, (p. 164). Ou seja, o facto de um JI estar inserido numa escola que, por sua vez, está inserido num agrupamento, faz com que tanto o educador de infância como a criança não possuam tanta autonomia na decisão do que quer educar e do que quer aprender, respetivamente. Deste modo,

Um bom jardim de infância fornece experiências que levam as crianças a aprender, fazendo. Estimula os seus sentidos, através da arte, música e materiais tácteis – plasticina, água e madeira. Encoraja as crianças a observar, falar, criar e resolver problemas. Através da contagem de histórias, do jogo dramático, da conversação e das actividades escritas, ajuda as crianças a desenvolver as competências de pré-literacia” (Papalia, et al., 2001, p.341).

Considerando a EPE como uma etapa extramente rica e recheada de especificidades, para além da autonomia, convém refletir sobre a ética do cuidar e a ética do educar, pelo facto de que as crianças são seres sensíveis e criativos que necessitam de cuidados e de orientação de modo que cada uma consiga realizar aprendizagens ativas e significativas. Neste sentido, torna-se relevante esta abordagem, uma vez que, na educação de infância é importante que haja um equilíbrio entre “(...) a ética do cuidado e a ética do educar de forma a promover o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do educador” (Marta, 2015, p. 131), sem que se privilegie somente a vertente do cuidado (centrada no bem-estar da criança) ou a vertente do educar (centrada na construção de conhecimentos).

Tal como é referido nas OCEPE, na EPE, o cuidar e o educar estão estreitamente relacionados, na medida em que, são exigidas competências profissionais a quem está responsável por um grupo de crianças, tais como, observar o bem-estar emocional e físico da criança e atender às suas necessidades e pedidos. Neste sentido, “este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 24).

A criança, em idade compreendida entre os 0 e os 6 anos de idade, possui “(...) características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 135), pois, como afirma o autor, é “(...) um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades durante um largo período de tempo, mas que, simultaneamente, fala desde cedo as “cem linguagens”” (p. 136).

Nesse sentido, a ética do cuidado está relacionada com as necessidades básicas de cada criança (segurança, proteção e bem-estar) “(...) que constituirão o alicerce do desenvolvimento intelectual, transformando o bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional” (Marta, 2015, p. 114). Deste modo, o educador de infância deverá fazer por desenvolver as duas éticas de forma equilibrada, de modo a que a sua ação educativa seja

promotora de aprendizagens nas crianças para que cada uma consiga agir de forma autónoma noutros contextos.

Um educador de infância constrói o seu eu profissional na medida em que estabelece uma relação de proximidade, uma relação empática com cada criança, promovendo para que o contexto educativo do qual fazem parte se torna num espaço de afetos e de bem-estar. À sua responsabilidade está uma “(...) enorme diversidade de tarefas [que] vão desde os cuidados da criança e do grupo – bem-estar, higiene, segurança – à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem (...)” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 158).

Nesta linha de pensamento, o educador, ao “cuidar e [ao] promover o (...) desenvolvimento e bem-estar [da criança, está a] apostar no futuro” (Bastos, 2016, p. 27) e, deste modo, irá “construir memórias positivas [tornando-se] crucial para o desenvolvimento harmonioso de uma criança (...)” (Moreira, 2016, p. 12).

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E LEGAIS QUE FUNDAMENTAM A AÇÃO EDUCATIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relativamente ao 1º CEB, para que seja criada uma escola com qualidade ao nível das aprendizagens, das relações humanas e sociais, ou seja, da formação das crianças, todos os intervenientes têm de trabalhar em conformidade. Neste sentido, são delineados objetivos gerais para o ensino básico, através da LBSE (1986), como garantir o desenvolvimento dos interesses, aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade de todas as crianças; equilibrar a teoria e a prática; promover o desenvolvimento físico e motor; valorizar atividades manuais e promover a educação artística; permitir a aprendizagem de línguas estrangeiras; estimular o conhecimento pelos valores e identidade da cultura portuguesa. E, ainda fomentar as inter-relações, nomeadamente, cooperação com as famílias; e, também, assegurar a educação, desenvolvimento e aprendizagem nas crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais), (artigo 7.º, da seção II). No entanto, na mesma lei, no

ponto 3 a), no artigo 8º, da seção II são mencionados os objetivos específicos do 1º CEB, como “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Neste sentido, um professor do 1ºCEB, perante a permanente evolução da sociedade terá que adaptar-se a todas as transformações mas, também, ser um dinamizador de novas transformações (Cunha, 2008), possuindo certas qualidades. Estas prendem-se com a capacidade de conhecimento e atitude (ter conhecimentos teóricos e sobre os problemas da sociedade); a capacidade profissional (dominar os conteúdos programáticos, promover o sucesso escolar, o trabalho colaborativo e a integração social); a capacidade de gestão de ensino (relacionar os conteúdos com o meio, gerir os materiais, superar imprevistos); e a capacidade e atitude social (promoção do espírito solidário, de interajuda, de valores democráticos), (Peterson, 2003). Para além disto, um professor do 1º CEB, distingue-se dos outros professores de outros níveis de ensino, uma vez que é um professor generalista, sendo que mais nenhum o é, “no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, no ponto 1 a), do artigo 8.º).

Um professor deve, portanto, “*ensinar* como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza” (Alonso & Roldão, 2005, p. 14). Ao ensinar, o professor deve ainda ter a capacidade de tornar o currículo flexível, ser um promotor de diferenciação pedagógica e de inovação, sendo que estes princípios são explanados de seguida, uma vez que, orientaram toda a prática da PES, tal como pode ser comprovado pelo Capítulo III.

Relativamente à flexibilidade curricular, “(...) não se justifica o desenvolvimento de um currículo que não tenha em conta a diversidade de experiências de situações vividas pelos alunos a quem se quer ensinar e a quem se deseja oferecer condições para aprender” (Leite, 2012, p. 89). Deste modo, a organização do currículo pretende uma formação geral comum e a aquisição e desenvolvimento dos diversos conhecimentos de modo que as crianças consigam progredir nos estudos (Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro).

O professor tem ao seu dispor um currículo organizado por componentes curriculares (matriz curricular presente no Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro), apresentando diferentes cargas horárias semanais. Quanto à matriz curricular é importante referir que é diferenciada a matriz do 1º e 2º ano com a do 3º e 4º ano de escolaridade. Deste modo, quanto ao 1º e 2º ano de escolaridade, as áreas curriculares de Português e Matemática apresentam uma carga horária mínima de sete horas e as áreas curriculares de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras apresentam um mínimo de três horas semanais. O Apoio ao Estudo tem um mínimo de uma hora e meia, e na Oferta Complementar, com mínimo de uma hora, sendo pretendido a articulação das ações e a promoção da Educação para a Cidadania e componentes de trabalho com as TIC. São ainda mencionadas as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com cargas compreendidas entre cinco a sete horas e meia, e a Educação Moral e Religiosa com uma hora semanal, sendo estas duas com caráter facultativo. Relativamente ao 3º e 4º ano de escolaridade, para além das componentes curriculares mencionadas anteriormente, acresce o Inglês, com uma carga horária de mínimo de 2 horas semanais e é diminuída a carga horária à componente de AEC, passando para uma carga horária compreendida entre as três e as cinco horas e meia (Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro).

Esta diferença é muitas vezes alvo de críticas, pois subentende-se que as componentes sem ser o Português ou a Matemática são desvalorizadas. No entanto deve ser considerado que as competências básicas de Português e Matemática são de um nível de importância maior do que as outras áreas e, que cabe ao docente ter a capacidade de articulá-las e desenvolver as outras componentes de forma integradora e significativa, sendo que o que falha muitas vezes não é a matriz curricular mas sim a prática. Tal como refere Roldão (2000), “a educação não se faz em fatias, não se faz por soma de andares de um bolo. A educação é um processo de desenvolvimento realmente pleno da pessoa (...)” (p. 23).

Para além da matriz curricular, os professores têm, ainda, como referência os Programas e Metas Curriculares para todas as áreas e, ainda, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro, et al., 2017). Esta estratégia constitui-se um documento também de referência, implementado no ano letivo de 2017/2018, tanto nas escolas públicas como nas privadas, em

convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017).

Para além da análise do DL, ao nível da matriz curricular, é também notável que os Programas e Metas Curriculares estão redigidos de forma muito distinta, não existindo articulação e estando uns divididos em domínios e outros em blocos, devendo, por isso, ser o docente o dinamizador e promotor de articulação curricular (Alonso & Roldão, 2005).

No âmbito da unidade curricular de Português, tanto o Programa como as Metas Curriculares têm como data 2015 e são quatro os domínios mencionados: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e (Iniciação à) Educação Literária (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Relativamente à Matemática, o Programa têm como última revisão 2013, um ano posterior às Metas Curriculares, sendo três os domínios, Números e Operações, Geometria e Medida e Organização de Tratamento de Dados, (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). Quanto à área curricular de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, desde 1990 que não há atualização, nem revisão do Programa, o que leva a uma posição crítica relativamente a esta discrepância de datas. O programa de Estudo do Meio está dividido em Blocos: Bloco 1: À descoberta de si mesmo; Bloco 2: À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3: À descoberta do ambiente natural; Bloco 4: À descoberta das inter-relações entre espaços; Bloco 5: À descoberta dos materiais e objetos; Bloco 6: À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade (Departamento de Educação Básica, 2004).

Tal como Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras estão organizadas em Blocos. Assim, os Blocos da Expressão e Educação Físico-Motora são: Bloco 1: Perícia e Manipulação; Bloco 2: Deslocamentos e Equilíbrios; Bloco 3: Ginástica; Bloco 4: Jogos; Bloco 5: Patinagem; Bloco 6: Atividades Rítmicas Expressivas (dança); Bloco 7: Percursos na natureza; e, Bloco 8 (opcional): Natação. Quanto à Expressão e Educação Musical esta área divide-se em 2 Blocos: Jogos de Exploração e Experimentação, Desenvolvimento e Criação musical. No que concerne à Expressão e Educação Dramática, o Bloco 1 corresponde aos Jogos de exploração e o Bloco 2 aos Jogos dramáticos. Por último, a Expressão e Educação Plástica divide-se em Bloco 1: Descoberta e Organização progressiva de volumes, Bloco 2:

Descoberta e Organização progressiva de superfícies e Bloco 3: Exploração de técnicas diversas de expressão (Departamento de Educação Básica, 2004).

Para além dos Programas e Metas Curriculares, como mencionado anteriormente, considera-se relevante mencionar a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, uma vez que o conhecimento de direitos e deveres torna-se fundamental na educação e formação das crianças e, por isso, foi tida em conta nas práticas, durante a PES, como pode ser comprovado no terceiro capítulo.

Na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, são mencionados diferentes domínios da Educação para a Cidadania que estão organizados em três grupos possuindo diferenças nas suas implicações “(...) o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico e o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade” (Monteiro, et al., 2017, p. 7). Em abordagem destes domínios deverão ser também desenvolvidos os princípios (aprendizagem; inclusão; estabilidade; adaptabilidade e ousadia; coerência e flexibilidade; sustentabilidade; base humanista e saber), as áreas de competências (linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; e, consciência e domínio do corpo) e os valores (liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; e, curiosidade, reflexão e inovação), definidos no esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017, p. 8).

Apesar de os documentos orientadores, mencionados anteriormente e que orientam a prática pedagógica, estarem segmentados, cabe ao professor a articulação curricular, de modo a interligar os conteúdos para tornar as aprendizagens das crianças significativas. Neste sentido, a prática pedagógica deve ser sempre planificada, sistematizada e consciente de modo a conduzir a criança ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (Peterson, 2003). Para além desta flexibilidade do currículo entre áreas curriculares, a escola deve ter a autonomia de ajustar o currículo e de criar um projeto educativo que corresponda às especificidades e necessidades da comunidade envolvente,

permitindo ao professor a articulação do currículo com o projeto educativo da escola e do agrupamento e com a possibilidade de colaboração de toda a comunidade no processo educativo.

Neste seguimento, o professor deve ter a consciência que “(...) é um eterno aprendiz (...) um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da sua comunidade educativa (...)” (Alonso & Roldão, 2005, p.30). Ou seja, o professor do 1ºCEB deve ser um profissional que é detentor de vários instrumentos teóricos, técnicos e práticos de modo a que consiga realizar uma prática pedagógica reflexiva e dar respostas às exigências do meio e da sociedade. A sua principal função é de estimular nas crianças aprendizagens que sejam significativas tendo por base o desenvolvimento global enquanto cidadãos. No entanto, segundo estes autores torna-se complexa pois solicita a “(...) mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa, e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (p. 49).

No que concerne à diferenciação pedagógica, atualmente os professores têm uma maior consciência quanto ao facto de que todas as crianças são diferentes, isto é, distintos saberes, interesses, estratégias e ritmos de aprendizagem (Tomlinson, 2008). Nesse sentido, as turmas são cada vez mais heterógenas, não podendo um professor na prática tentar homogeneizar a turma, mas antes promover a diferenciação pedagógica, de modo a criar condições de motivação e sucesso nas aprendizagens de cada criança, pois “(...) modificar ou diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse” (Tomlinson, 2008, p.9). Deste modo, a criação de uma escola que educa e não instrui, tem por base a criação de condições que permitem a cada criança aprender e desenvolver-se ao nível pessoal, intelectual e social, tal como foi pretendido durante a PES, através de estratégias e recursos diversificados, pois como afirma o mesmo autor “(...) um tipo de ensino *“pronto a vestir – tamanho único”* não irá servir – exactamente como acontece com roupas de tamanho único – a alunos com diferentes necessidades, mesmo que estes tenham a mesma idade cronológica” (p. 9).

Neste sentido, um professor que é capaz de observar e compreender a necessidade de ajustar o currículo às crianças da sua turma, tem uma grande oportunidade de as conhecer e de as motivar muito melhor, uma vez que “(...) a motivação aumenta quando sentimos uma certa empatia, interesse ou paixão pelo que estamos a tentar aprender (Piaget, 1978, citado por Tomlinson, 2008).

De modo a ser reforçada a autonomia e os interesses pelas crianças pelo que estão a aprender, o professor deve gerir o currículo e implementar práticas de diferenciação pedagógica, utilizando de certa forma várias estratégias e recursos inovadores. Quanto à inovação, o professor deve ter a consciência de que a escola deve acompanhar a mudança, a evolução da sociedade, e entender que, só a utilização do manual escolar na sala de aula não é suficiente para que os alunos criem aprendizagens significativas. Este fator acontece, pois, atualmente, a sociedade é dominada pela tecnologia, sendo que as TIC facilitaram as comunicações, uma maior partilha e um conhecimento mais alargado – “«Os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo»” (Delors, 1996:59, citado por Blanco & Silva, 2002, p.34).

Neste sentido, as aulas, para além do manual escolar, deverão utilizar diversos recursos como as TIC, não sendo vantajoso a utilização exclusiva nem de um nem de outro recurso. Ou seja, se um professor utilizar exclusivamente o manual, não promoverá a interdisciplinaridade, pois os manuais apesar de terem de conseguir responder aos desafios da era moderna (Santo, 2006) contêm os conteúdos repartidos, não promovendo muitas vezes a articulação curricular. Neste sentido cabe ao professor acrescentar as potencialidades do manual escolar, por exemplo, através da utilização das TIC, envolvendo as crianças na partilha, pesquisa, confiando-lhes um papel ativo, no processo da aprendizagem.

Tal como refere Amarante (2007), as TIC podem ser muito produtivas na medida em que estimulam o desenvolvimento da linguagem, pois envolvem as crianças na exploração e estimulação do desenvolvimento da literacia, através de processadores de texto e na utilização/criação de livros de histórias eletrónicos de modo a combinar desenho e escrita. Promovem o desenvolvimento do pensamento matemático, através do reconhecimento de

formas de contagem, sequencialidade, classificação, desenvolvimento do pensamento geométrico e espacial (conceitos de simetria, padrões, organização espacial). E, também, favorecem o conhecimento do mundo – permite a pesquisa de informação e a edição de trabalhos *online* ou no jornal.

Para além de trazerem muitos benefícios para a aprendizagem, as TIC são um fator de motivação para os mais novos, pois as crianças de hoje nasceram na era tecnológica, sendo que todos os dias contactam com ela e, nesse sentido, o facto de puderem utilizar as TIC na sala de aula causa fascínio e interesse pelo que vão aprender. Isto é, o interesse manifestado pelas TIC surge na utilização de suportes digitais (...) e, sobretudo, no desenvolvimento de novas situações de interacção com outros meios e da interacção utilizador-meio, permitindo a criação de novas formas de comunicação e de representação do conhecimento” (Blanco & Silva, 2002, p. 58).

Assim, quando os professores alinham com a inovação na sala de aula, para além de despertar um maior interesse nos alunos, ficam mais conscientes sobre o modo de como estão a ensinar, das características, finalidades e consequências do seu ensino, sendo que “Nestas situações os professores tornam-se aprendizes do seu próprio ensino” (Lopes & Silva, 2010, p. 17).

Depois de abordados alguns princípios fundamentais num dos níveis educativos, como o 1º CEB, considera-se fundamental que para que as crianças se sintam motivadas e parte integrante do processo de aprendizagem, o *feedback* é um fator indispensável. Este, de acordo com os autores anteriores, funciona como uma (...) informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colegas, livro, pais ou a própria experiência) sobre aspectos do desempenho ou da compreensão” (p. 47). O *feedback* é, portanto, um fator fundamental para que a vontade e gosto por aprender seja cada vez maior e o medo de errar seja escaço – “A situação de aprendizagem escolar, com os seus sucessos mas também com os insucessos inerentes à própria aprendizagem, nem sempre é vivenciada pelo aluno de um forma tranquila e positiva, induzindo por vez alguma fragilidade (...) em termos de auto-estima” (Morgado, 1999, p. 21). Deste modo, acreditando-se no seu efeito benéfico para a criança, o *feedback* foi sempre tido em conta na PES, isto é, sempre que uma criança respondia corretamente ou realizava um exercício no quadro era

dado um reforço positivo, que consistia no “dar mais cinco” e no proferir as palavras, “boa/bom trabalho”.

Tal como destacado, é fundamental o papel e a gestão do erro na aprendizagem, isto é, o erro deve ser mostrado à criança como uma situação completamente normal, formativa e promotora de sucesso, pois muitas vezes este é encarado pelas crianças como incompetência que leva à punição (Morgado, 1999). Desse modo, torna-se importante que a criança fale sobre o seu erro, com o professor ou em grande grupo, de modo que se consiga mostrar à criança onde errou e o que tem de fazer para melhorar. Tal como o erro, o *feedback* torna-se completamente fundamental, pois tem uma função de ensino, que segundo Lopes & Silva (2010) “para assumir a finalidade de ensino, é necessário que o *feedback* forneça informações específicas relativas à tarefa ou ao processo de aprendizagem que preencham a lacuna entre o que é compreendido e o que necessita de ser aprendido (...)” (p. 47).

Deste modo, é perfeitamente perceptível que a relação entre professor e aluno tem uma grande influência nas aprendizagens e, conseqüentemente, no sucesso ou insucesso dos alunos. Neste seguimento, torna-se relevante refletir sobre a avaliação. No 1.º CEB, o professor faz uma avaliação da aprendizagem que a criança realizou, sendo por isso uma classificação da aprendizagem (DL nº 17/2016, de 4 de abril). No entanto, o mesmo DL refere que o objetivo da avaliação é de melhorar o ensino e aprendizagem, tendo sempre por base um processo de intervenção pedagógica contínuo. Ou seja, mais do que avaliar as aprendizagens das crianças, a avaliação permite que o docente avalie a sua prática, pois tal como defende Pais & Monteiro (2002) “(...) qualquer avaliação dependerá da forma como se planifica e se organiza o trabalho dos alunos e com os alunos” (p. 11). Neste sentido, é fundamental que a criança se torne ator da sua própria aprendizagem, sendo capaz de detetar e aceitar o erro de modo a aprender e a construir conhecimento, pois a “apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho e ao processo de ensino-aprendizagem permite identificar, analisar e compreender os erros cometidos e os sucessos alcançados, confrontar o produto obtido com o esperado (...)” (p. 28).

No 1º CEB, a avaliação das aprendizagens, segundo o DL nº 17/2016, de 4 de abril, compreende três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica permite sustentar a definição de estratégias de ensino, apoiar a orientação escolar e vocacional bem como facilitar a

integração da criança no meio educativo. A avaliação formativa “(...) gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (DL nº 17/2016, de 4 de abril, artigo 25º). Esta modalidade, segundo Vilar (1996) deve-se traduzir por juízos de valor tanto descritivos como qualitativos, de modo a que sejam sublinhados quer as aprendizagens e os sucessos bem como as dificuldades detetadas, de modo a convidar a criança e os familiares a uma “(...) auto-superação do que somos «hoje», na medida em que, como todos facilmente percebemos, se transforma muito rapidamente no que fomos «ontem» (p. 16)”. Foi esta a modalidade desenvolvida durante a prática, através da utilização das grelhas de observação que permitiam identificar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças bem como as necessidades que ainda apresentam e que precisavam de ser colmatadas em futuras ações. Por último, a avaliação sumativa é realizada no final de cada período letivo originando no final do ano letivo, uma reflexão e decisão quando ao progresso, retenção ou reorientação do percurso educativo das crianças (DL nº 17/2016, de 4 de abril, artigo 25º).

Neste seguimento, o docente tem o objetivo de avaliar tornando-se esta uma dificuldade, pois quando se avalia emite-se juízos de valor, privilegia-se saberes, maneiras de ser e de estar, pois como refere Pais & Monteiro (2002) “por muito objetiva que seja a avaliação, ela dependerá sempre dos intervenientes, dos momentos e das situações concretas” (p. 45-46). No entanto, segundo o Despacho normativo nº 1-F/2016, a avaliação pretende ser contínua e sistemática, fornecendo ao professor, à criança e aos familiares informação sobre a criança, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento, para que seja permitida uma revisão e uma melhor eficácia no processo de ensino e aprendizagem (termo 3, do artigo 3º, da seção I, do capítulo II).

De modo a finalizar este subcapítulo, o professor do 1º CEB, está sempre em aprendizagem e constante inovação, sendo a formação inicial a base da construção da profissionalidade, pois é com esta formação que se adquire os conhecimentos básicos para que se desempenhe a docência de forma correta e se toma conhecimento das características mais importantes para se ser um professor de qualidade (Alonso & Roldão, 2005). No entanto, para que a docência seja desempenhada corretamente de modo a que sejam desenvolvidas todas as competências, o docente necessita de conhecer o

contexto educativo em que se insere, nomeadamente, as características do ambiente e do grupo de crianças, tal como defendido no capítulo seguinte.

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

O “espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam” (Barbosa, 2006, p.120).

No presente capítulo apresenta-se a caracterização do contexto de estágio, mais especificamente, do agrupamento, do centro escolar, e do contexto da EPE e do 1º CEB, resultante dos processos de observação bem como da leitura, análise e interpretação de documentos orientadores da instituição.

Posteriormente a esta caracterização é evidenciada a metodologia de investigação que sustentou todo o processo formativo durante as práticas educativas, numa aproximação à metodologia de investigação-ação.

Neste sentido, torna-se essencial caracterizar o contexto educativo onde ocorreu a PES bem como as diversificadas interações pedagógicas (criança-criança; criança-educador/professor; família-escola), uma vez que “Escola e família constituem duas instituições centrais das nossas sociedades” (Silva, 2009, p. 20), sendo fundamental conhecer para melhor se puder agir. Ou seja, um profissional de educação terá de conhecer o contexto, as suas características de modo a ter uma maior consciência de como deverá atuar.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O centro escolar onde foi desenvolvida a PES integra-se num agrupamento de escolas, pertencente à freguesia de Rio Tinto, da Zona Metropolitana do Porto. O agrupamento é constituído por cinco estabelecimentos de ensino que abrangem vários níveis educativos: EPE, 1º, 2º e 3º CEB. A sua visão é contribuir para que o “agrupamento seja um lugar de formação integral através de uma educação de qualidade, sustentada em princípios fundamentais como a democracia e a igualdade de acesso e sucesso” (página

oficial do agrupamento, 2017/2021, p. 7). O Projeto Educativo do agrupamento apresenta três finalidades: “Organizar, planejar e inovar para o sucesso”; “Educar para os valores” e “Promover o sentido de pertença em todos os elementos da Comunidade Educativa”.

Fez parte deste agrupamento o centro escolar onde foi feito o processo de formação educativa. Este sofreu obras recentemente e possui atualmente dois pisos de modo a oferecer maiores condições, abrangendo a EPE com seis grupos, e o 1º CEB, com vinte turmas. No piso zero encontravam-se seis salas da EPE, o gabinete de educadoras, a casa de banho (adaptadas às crianças) e a sala da televisão (que servia como polivalente onde as crianças esperavam pela chegada da educadora, no período da manhã, e como passagem para as outras três salas e para o espaço exterior); o refeitório; salas de apoio ao estudo e de prolongamento, intituladas como salas de apoio, escola a tempo inteiro; salas de aulas destinadas ao 1º e 2º ano de escolaridade; casas de banho destinadas a meninas, meninos e pessoas de mobilidade reduzida e, ainda, o gabinete da coordenadora do centro escolar. No piso um estavam presentes as restantes salas do 1ºCEB, salas de apoio ao estudo e de prolongamento, intituladas como Salas de Apoio, Escola a Tempo Inteiro; a biblioteca; as casas de banho dos professores; a sala dos funcionários; a sala de professores e outras salas que se encontravam livres e sem funções específicas.

Este centro escolar continha três espaços exteriores, um espaço destinado às atividades livres da EPE, com um pavilhão pequeno gimnodesportivo, um espaço exterior para o 1ºCEB (campo de jogos) e um parque de estacionamento para a equipa pedagógica. É importante mencionar que os contextos de EPE e 1.º CEB encontravam-se separados por uma rede, não sendo notória a interação entre as crianças de ambos os contextos. No entanto existia uma porta que permitia a passagem da EPE para o recreio do 1.º CEB, sendo que algumas educadoras levavam as crianças até esse espaço exterior, mas no período de aulas do 1.º CEB. Neste sentido, não existia interação entre crianças destes dois níveis educativos. Porém, a interação entre a EPE e o 1.º CEB torna-se muito importante, pois a interação entre crianças de diferentes idades traz muitos benefícios, dando às crianças mais velhas o sentimento de responsabilidade e de ajuda com os mais novos, e permite às mais pequenas orientação por parte das mais velhas (Rubin, 1982). O espaço exterior tinha sido alvo de críticas e esforços por toda a equipa pedagógica no que concerne à

ausência de espaços verdes, pois o chão era em terra e havia falta de um parque infantil. No entanto, torna-se evidente refletir que, no final do ano de 2017, estava a ser iniciado um projeto de construção de um parque infantil.

Relativamente ao átrio da escola, este tinha boas dimensões e estava sempre decorado consoante as estações do ano e projetos desenvolvidos pelos vários grupos de crianças de ambos os níveis educativos. Quanto aos corredores de toda a instituição educativa, estes eram muito extensos e escuros, pois as paredes encontravam-se pintadas de cor cinzento (escuro) e os móveis para colocação de casacos e mochilas também apresentavam uma cor muito forte (amarelo). Apesar disto, em todos os corredores, estavam pintados troncos e ramos de árvores e em cada ramo tinham folhas que iam sendo decoradas pelas crianças e pelos familiares, sendo promovido o trabalho em parceria com as famílias.

O centro escolar apresentava um funcionamento de apoio à família, das 7h30 às 9h e das 15h30 às 19h30, oferecendo as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). No entanto, as atividades curriculares para a EPE e para o 1.ºCEB iniciavam-se às 9h e terminavam às 15h30.

O corpo docente do centro escolar era composto por 14 professores titulares, dois professores de apoio com horário completo, dois de apoio a tempo parcial (sendo uma das professoras, a coordenadora da instituição), seis educadoras, uma professora e uma educadora na biblioteca, dois professores de NEE, uma professora de Inglês, três professores de Educação Física, dois professores de Expressão Lúdica e dois professores de Expressão Musical, e o pessoal não docente era formado por nove funcionários do quadro, sete do Centro de Emprego.

No que concerne aos projetos do centro escolar, existiam projetos destinados à EPE (mencionados no final do subcapítulo 1.1.), outros ao 1.º CEB (referido no final do subcapítulo 1.2.) e, ainda, outros comuns aos dois níveis educativos. Relativamente aos comuns entre a EPE e o 1.º CEB, destacam-se o Projeto Campeões da Fruta, que surgiu como uma necessidade de alertar e sensibilizar as crianças para a importância de consumir frutas promovendo, desta forma, bons hábitos alimentares. E, também, o Programa Eco-Escolas, promovido pela Fundação para a Educação Ambiental (Foundation for Environmental Education – FEE) sendo desenvolvido em Portugal, desde 1996. Este programa visa melhorar o desenvolvimento

ambiental das escolas, alterar e melhorar comportamentos ambientais, criar hábitos de cidadania e tem como grande objetivo encontrar soluções de modo a melhorar a qualidade de vida na escola e na comunidade (DGE, 2017).

1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

Depois de realizada uma caracterização mais ampla do contexto de estágio torna-se essencial descrever e caracterizar o ambiente educativo ao nível da EPE, pois “A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender [o] seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador” (Barbosa, 2006, p. 122). Assim, será feita uma caracterização pormenorizada da sala de atividades onde foi realizado o processo formativo da díade, referida a organização dos materiais, que compõe o espaço, a organização e caracterização do grupo de crianças e das interações, bem como a organização e gestão do tempo. Tal como referem as OCEPE, são dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala de atividades, a organização do grupo, do espaço e do tempo, sendo esta organização a base para o desenvolvimento do currículo “(...) pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 24).

A sala de atividades onde se desenvolveu a PES encontrava-se identificada com o número um, correspondendo à sala dos 3 anos. No espaço exterior à sala, encontravam-se os cabides destinados à colocação dos casacos, das mochilas e de outros materiais que as crianças traziam de casa.

Era uma sala aconchegante, agradável, muito bem iluminada, uma vez que existia uma parede composta por três grandes janelas que permitia que a sala recebesse luz natural durante todo o dia. Este espaço dispunha de vários armários, um de arrumação de materiais cortantes, de jogos, livros ainda não utilizados pelas crianças e, por isso, destinados exclusivamente à educadora e auxiliar de educação; outro onde estavam livros, leitor de CD's, fantoches, jogos e legos utilizados pelas crianças; um armário destinado aos brinquedos

(carros, peluches, animais, enfiamentos etc.) e, por último, um armário junto da porta e da área da pintura que continha o lavatório, as tintas, os lápis de cor, as folhas de desenho e a capa de cada criança, sendo que estes materiais estavam acessíveis às crianças. É importante referir que o armário utilizado para a arrumação dos brinquedos e, por isso, utilizado pelas crianças possuía caixas que estavam rotuladas, “(...) indicando (...) o tipo de material, [o que] possibilita uma certa previsibilidade em termos dos sítios onde encontrar materiais, peças e utensílios (...)” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 179). Os rótulos permitem “(...) que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar, mesmo que este se tenha espalhado durante as atividades e brincadeiras” (p. 179).

Na sala existiam três mesas redondas situadas no centro da mesma e sete áreas de interesse: área do tapete, área da casinha, área das atividades artísticas (área da pintura, do desenho, do recorte/colagem), área da biblioteca, área da garagem, área dos jogos e área das construções, que segundo a orientadora cooperante, podiam sofrer alterações, uma vez que as necessidades do grupo de crianças podiam manifestar e implicar mudanças. Tal como defende Lopes da Silva, et al., (2016):

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades, e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p. 26).

A área do tapete estava situada ao fundo da sala, entre a área dos jogos/construções e a área da casinha. Neste espaço existia um armário de arrumação destinado aos brinquedos. Era nesta área que a educadora desenvolvia a maior parte das atividades com as crianças, tal como, o acolhimento, que inclui a canção dos bons dias; a leitura de histórias; a dança de músicas; a exploração de materiais novos trazidos pela educadora e pelas próprias crianças; a decisão de assuntos e de atividades a serem trabalhadas durante o dia; a divisão do grupo pelas áreas de interesse, entre muitas outras atividades.

A área da casinha situava-se entre a área do tapete e a área da expressão artística, sendo uma das áreas mais solicitada pelo grupo de crianças que permitia o desenvolvimento do jogo simbólico: “No jogo simbólico, as crianças são ao mesmo tempo símbolo e criadoras de símbolos” (Kammi, 2003, p. 110).

Possuía vários materiais, diversificados, idênticos aos que existem nas habitações. Desse modo, torna-se enriquecedora pois permitia que as crianças brincassem ao faz-de-conta, representassem situações e vivências diárias, expressassem os seus sentimentos e emoções e desenvolvessem a comunicação verbal: “As crianças envolvidas em actividades de exploração, imitação e “faz-de-conta” na área da casa ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas (Hohmann e Weikart, 2011, p. 187). No entanto, não foi observável nenhum material multicultural nesta área.

A área da educação artística, que incluía a área da pintura, a área do desenho e a área do recorte e da colagem, estava situada junto do lavatório e junto das mesas de trabalho. Esta área era composta por vários materiais das artes, como um cavalete, tintas, entre outros. Contudo as crianças não tinham autonomia para utilizar estes materiais, exceto na presença da educadora, devido ao facto de ainda estarem a contactar, pela primeira vez, com os diferentes materiais e não saberem a função e a forma de utilização de alguns deles. Neste sentido, os materiais foram, até ao final do ano, introduzidos gradualmente.

A área da biblioteca era muito reduzida permitindo que apenas estivessem duas crianças naquela área. Possuía três sofás, e uma estante com livros, maioritariamente, da Disney e sobre animais. Segundo o autor anterior, “aquí as crianças observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam (...)” (p. 202). No entanto, esta era uma área que não era muito procurada pelas crianças apesar de o grupo manifestar um grande interesse pela escuta de histórias/contos, pois nestas idades existem outras áreas que são privilegiadas pelas crianças, como os jogos e a área da casinha. Isto acontece porque estas últimas remetem para jogos simbólicos e concretos, enquanto que os livros exigem um pensamento e linguagem mais abstrata, sendo que as crianças ainda não sabem ler.

A área da garagem possuía uma garagem em madeira pois os carros estavam guardados no armário junto da área do tapete. Neste sentido, as crianças podiam transportar a garagem para o tapete ou transportar os carros para junto da garagem.

A área dos jogos continha diversos jogos de encaixe sobre animais, objetos, estações do ano, legos, hábitos de higiene, puzzles gigantes que estão

guardados no armário: os “(...) *puzzles* são provavelmente os mais populares de todos os jogos de mesa. [e] requerem muita análise e raciocínio espacial” (Kammi, 2003, p. 111). Os jogos são considerados materiais importantes na EPE, sendo que para Vigotsky “(...) o jogo é insubstituível na educação de infância: para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da auto-regulação, e como motivação para a aprendizagem (...)” (Yudina, 2009, p. 5).

A área das construções continha os enfiamentos e os legos que só podiam ser utilizados no tapete, devido à limitação do espaço. Esta era uma das áreas que, tal como os jogos de construção, referidos anteriormente, beneficiam o conhecimento físico: “Os jogos de construção favorecem o conhecimento físico (...) a estruturação do espaço (...)” (Kammi, 2003, p. 109).

O espaço exterior era em terra, sem espaços verdes e tinha apenas um escorrega, uma casinha que podiam ser móveis, três carrinhos e alguns brinquedos, o que por vezes se tornava insuficiente para o número de crianças que partilhavam o espaço, originando pequenos conflitos entre pares. Neste mesmo espaço existia uma horta plantada por outras crianças de anos anteriores, mas que se encontrava abandonada. Ou seja, o espaço exterior não era muito rico, ao nível dos materiais, o que contraria o pensamento de Hohmann e Weikart (2011), pois este espaço deveria ser uma área encantadora para as crianças, onde estas poderiam:

(...) andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes a rolar, cavar, andar de baloiço, subir escorregas e fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer quando estão dentro de casa (p. 212).

No que concerne à caracterização do grupo, este era constituído por 23 crianças, 14 meninos e nove meninas e nenhuma das crianças apresentava NEE. Era um grupo com vários interesses, nomeadamente ao nível, da escuta de histórias, de canções, de jogos, de dança, de manipular objetos e materiais, mas também com necessidades relativamente ao conhecimento de si próprio, do contexto familiar a que pertence e ao conhecimento do outro. Relativamente ao contexto familiar do grupo, metade do grupo tinha um ou dois irmãos e pertenciam a famílias de nível socioeconómico médio. A idade dos pais variava entre os 22 e os 47 anos e a idade das mães entre os 25 e os 42 anos. Ao nível das habilitações literárias, três possuíam o 6º ano de

escolaridade, 15 tinham o 9ºano, três pais o 11ºano, 14 o 12ºano de escolaridade, seis tinham o ensino superior e um ainda era estudante. Relativamente às profissões, maioritariamente dos pais eram trabalhadores por conta de outrem. Por motivos profissionais dos Encarregados de Educação (EE) e incompatibilidade com o horário das atividades letivas, 12 crianças frequentavam as AAAF.

A comunicação e interação entre a família e a educadora eram excelentes, tendo sempre por base a preocupação e o foco no bem-estar da criança. Os momentos, normalmente ao final do dia, em que a educadora estabelecia comunicação com as diversas famílias eram muito importantes pois, segundo as OCEPE, tornam-se momentos que proporcionam o conhecimento das necessidades, expectativas educativas, opiniões, sugestões e, também, uma forma de incentivar a participação das famílias e verificar as suas disponibilidades nesse sentido (Lopes da Silva, et al., 2016).

Na hora do acolhimento, por referência da educadora, a maior parte das crianças chorava no momento em que os pais as levavam para o JI. Na primeira semana de observação verificou-se que no máximo três crianças choravam durante um bom período de tempo, pronunciando constantemente: “Eu quero a/o minha/meu mãe/pai...”. Uma vez que o grupo era novo neste contexto, eram crianças que estavam pela primeira vez a frequentar um ambiente educativo, notava-se algumas dificuldades na interação entre pares e com o grupo por parte de certas crianças. Eram maioritariamente, crianças que não conseguiam expressar e comunicar em grupo, manifestando desagrado ou apenas omitindo a voz, não respondendo no momento em que a educadora lhes questionava algum assunto. A partilha de brinquedos ainda era algum entrave para este grupo de crianças, consideravam que os brinquedos da sala lhes pertenciam, exclusivamente, a eles pois afirmavam: “É meu! Não te dou! Sou eu que estou a brincar, não tu!”. De acordo com Piaget, o período pré-escolar denomina-se de estágio pré-operatório, sendo que este facto verificado no diálogo, deve-se à limitação do pensamento pré-operatório, próprio nesta idade. Segundo Piaget, o egocentrismo define-se pela incapacidade de tomar um ponto de vista diferente que não o próprio, tornando-se uma limitação do pensamento pré-operatório e numa forma de centralização. Este autor “defende que as crianças estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto de vista dos

outros. As crianças de 3 anos (...) ainda pensam que o universo está centrado nelas próprias” (Papalia, et al., 2001, p. 316). De acordo com esta perspectiva torna-se fundamental, para este autor, a interação entre pares, de modo a que o egocentrismo não tenha tanta relevância e consequências no desenvolvimento da criança, “(...) porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e intelectual” (Kammi, 2003, p. 63).

No que concerne à relação e interação existente entre a educadora e as crianças, todos os dias as crianças corriam para o colo da educadora; dirigem-se a ela com respeito. A educadora utilizava muitas estratégias para acalmar o grupo de crianças como, a colocação de músicas de vários géneros, umas destinadas a formar a fila, outra para a hora do conto e ainda outra utilizada depois da vinda do espaço exterior para, tal como uma criança referiu, “nos acalmar”. Deste modo, “A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças e a cooperação entre elas” (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 28).

A rotina na EPE denomina-se como uma rotina pedagógica, tal como mencionado pelo mesmo autor, uma vez que é “intencionalmente planeada pelo educador e (...) conhecida pelas crianças” (p. 27). E, segundo Barbosa (2006) a importância das rotinas na EPE “(...) provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado” (p. 35), sendo que elas resumem o projeto educativo das instituições e demonstram as propostas de ação dos profissionais de educação. Nesse sentido, o tempo e o conhecimento da rotina é muito significativo para um grupo de crianças, pois “Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 27), sendo que para as crianças mais novas são exigidos mais momentos para os cuidados, nomeadamente, as idas à casa de banho. Neste sentido, as rotinas tornam-se muito importantes para as crianças pois a mudança pode causar perturbação – “(...) a rotina diária é um período bem-delimitado fisicamente para as crianças, pois demarca o início do dia, momento de estar acordado, e o final deste, hora de dormir” (Barbosa, 2006, p. 117). Todos os dias iniciavam-se com o acolhimento, momento esse no qual as crianças se sentavam na área do tapete e cantavam a canção dos bons dias com a ajuda de um fantoche. No final da

canção, marcavam as presenças, sendo que uma criança pegava na caixa onde estavam guardadas as fotografias de todos os meninos e chamava o nome dessa criança para que essa marcasse a sua presença no quadro das presenças. Depois destes dois momentos, a educadora questionava as crianças sobre algum assunto que quisessem partilhar e seguiam-se as atividades planeadas ou as atividades livres nas áreas de interesse. De seguida, as crianças realizavam a sua higiene pessoal e dirigiam-se aos cabides para recolherem as suas lancheiras, sendo efetuado o momento do lanche no refeitório. Uma vez terminado o lanche, encaminhavam-se para o espaço exterior ou para a sala de atividades continuando o jogo livre ou as atividades planeadas. Após este momento repetia-se, mais uma vez, a higiene pessoal, iam almoçar e, de seguida, dirigiam-se para o espaço exterior ou para o polivalente, consoante as condições atmosféricas. Por volta das 13h15 as crianças voltavam à casa de banho e logo a seguir para a sala de atividades até às 15h15. Neste período de tempo, o grupo de crianças escutava uma música de relaxamento, uma história contada pela educadora e podiam desenvolver as atividades planeadas ou irem para as áreas de jogo. Às 15h15 as crianças dividiam-se em dois grupos, um permanecia na sala à espera da chegada dos pais e o outro dirigia-se para a sala de AAAF.

Finalizando este subcapítulo, o departamento de EPE do centro escolar em questão trabalhava alguns projetos e programas como, o Projeto “Crescer a Descobrir”, o Projeto “Leitura em vai e vem” do Plano Nacional de Leitura, o Projeto “Campeões da Fruta”, o Programa Eco Escolas e o Programa Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSEzinho). O Projeto “Crescer a Descobrir” era o grande projeto deste departamento e ainda se encontrava em elaboração. No entanto, apresentava alguns temas que foram trabalhados nos três períodos (1º Período – Eu e os Outros: O meu corpo; Identidade; Alimentação; Regras/Valores; Família; 2º Período – A minha Terra: Local onde vivo; Habitação; Profissões; Serviços; 3º Período – Natureza: Animais e Plantas; Ambiente; Recursos da Natureza). Torna-se importante refletir que, para além do projeto mencionado anteriormente, apenas foi perceptível de observação que os projetos integrados nas rotinas da sala de atividades eram o Projeto “Campeões da Fruta”, o Programa Eco Escolas e o Programa Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSEzinho). Quanto aos projetos relacionados com a alimentação, o grupo de crianças era estimulado todos os

dias a incentivar os pais a colocar fruta para o lanche da manhã, escutaram histórias sobre a alimentação e elaboraram atividades sobre alimentação saudável. No que concerne ao Programa Eco Escolas, era incentivado pelos adultos a colocação do lixo, por parte das crianças, nos respetivos contentores. Para além disto, existiu um dia para o hastear da bandeira Eco Escolas, sendo este momento acompanhado com uma canção que as crianças aprenderam durante algumas semanas na Expressão Musical.

Neste sentido, todo o conhecimento que foi adquirido pela caracterização do ambiente do contexto educativo contribui para o eu profissional, uma vez que se tornou essencial conhecer o contexto, interações, espaço, materiais, tempo e grupo de crianças. Esse conhecimento permitiu que as atividades planeadas ou não planeadas tivessem em conta todos os aspetos, de modo a corresponder com maior eficácia às necessidades e interesses das crianças. Como refere Mauco (1975), é importante que os educadores “dêem o seu contributo, pela sua compreensão da sensibilidade da criança, à transição do meio familiar para o meio escolar. Isso supõe que conheçam o meio familiar da criança, para compreenderem as suas particularidades e as suas reações (pp. 14-15).

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

A PES, no 1.º CEB, desenvolveu-se no mesmo centro escolar caracterizado no ponto anterior, numa turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por 25 crianças (no início do ano eram 26 mas, devido a mudança de residência de uma criança, passaram a 25 crianças). Destas 25 crianças, 10 eram meninas e 15 eram meninos, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos.

Através do processo de observação e diálogo com a orientadora cooperante, a diáde concluiu que era uma turma que apresentava diferentes níveis de motivação e aprendizagem: crianças que transitaram para o 1.º CEB a saber ler, escrever e com uma grande capacidade de raciocínio mental; crianças que tinham uma grande vontade em aprender, nomeadamente, a lerem; outras com muitas dificuldades de aprendizagem, sendo que três alunos tinham apoio à quarta-feira de manhã com uma professora de apoio; e, ainda, crianças que

não sentiam entusiasmo por aprender, aliando-se as dificuldades. Neste sentido, o professor do 1º CEB tem que, para além de respeitar, utilizar estratégias de modo a que cada aluno sinta que os saberes que possui podem ser úteis, relacionando-os com os novos saberes, poi tal como defende Freire (2007), este tem “(...) o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos (...) chegam a ela (...) mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos” (p. 30).

Relativamente às necessidades e interesses, algumas crianças do grupo apresentavam dificuldades ao nível do Português, sendo que esta era uma área que não fascinava os alunos e que alguns consideravam aborrecido aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, de modo a combater esta necessidade, foi desenvolvido um projeto de intervenção, que será explanado no terceiro capítulo. Quanto à Matemática, de modo geral, era um grupo muito interessado pelos numerais e algoritmos, no entanto, para algumas crianças as dificuldades não as deixavam experienciar e vivenciar esse gosto. Este grupo manifestava, ainda, um interesse pela escuta de histórias, de realizar experiências, assuntos sobre aspetos naturais e do mundo animal, de canções, jogos e, sobretudo, tecnologias.

No que concerne às características das crianças, era um grupo muito participativo, conversador e distraído, porém algumas crianças eram muito reservadas e não manifestavam agrado em participar ou levantar o braço, pois eram inseguras e sentiam receio em errar. Neste sentido, a orientadora cooperante utilizou algumas estratégias, pois tal como é referido por Vieira (2000) é fundamental que “o professor sinta a necessidade de procurar estratégias que lhe possibilitem um melhor relacionamento com os seus alunos e, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente facilitador da aprendizagem na sala de aula” (p. 19). Uma das estratégias adotadas pela orientadora cooperante foi a do semáforo do comportamento. Este material era composto por três círculos de cor vermelha, amarela e verde (tal como um semáforo) e molas com os nomes das crianças, sendo que cada uma correspondia a uma criança. No início do dia, todas as molas estavam colocadas no círculo verde e de acordo com o comportamento de cada criança, a posição das molas podiam variar – se a criança tivesse um comportamento correto ao longo do dia, a mola continuava no verde; se teve um

comportamento com atitudes menos corretas, passava para o amarelo e se o seu comportamento fosse reprovador a mola ficaria no círculo vermelho. No final do dia, cada criança registava o seu comportamento no caderno de linhas. No final de cada mês, cada criança levava o caderno para casa para que o registo fosse assinado pelo EE. Posteriormente, o comportamento começou a ser registado à semana e, por conseguinte, à sexta-feira, levavam o caderno para casa para que o comportamento fosse assinado. E, ainda, se os 5 dias estivessem pintados da cor verde, a criança recebia como recompensa, um rebuçado.

Relativamente à organização do espaço, a sala de aula estava situada no piso zero e estava sinalizada com o número 5. Tinha uma dimensão retangular, sendo que cada parede continha diferentes materiais e finalidades. Na parede onde se encontrava a porta da entrada existia uma bancada com um lavatório, sendo que nessa bancada estavam os leites e pães para as crianças que tinham subsídio/escalão, uma caixa onde se guardavam as minicalculadoras de Papy, em madeira para uso de cada criança, os frascos dos botões (utilizados como piões para as minicalculadoras), jogos, cartolinas e materiais diversos. Na parede oposta situavam-se duas janelas extensas, do comprimento da parede, e uma porta de vidro que dava acesso ao espaço exterior. Noutra parede estavam presentes o quadro de giz, a mesa do computador, com acesso à Internet, e dois quadros de cortiça, o do lado esquerdo ao quadro de giz que continha o semáforo do comportamento e as letras aprendidas (conteúdos de português) e do lado direito estavam fixadas três minicalculadoras de Papy magnéticas e uma grelha quadriculada que representa a tabela dos 100 (conteúdos de matemática). Na quarta parede, a oposta ao quadro de giz, existia um quadro de cortiça onde estavam expostos os trabalhos de algumas crianças, e outros materiais didáticos utilizados durante as aulas. Nesta existia, ainda, uma estante com livros, capas, jogos, materiais novos pertencentes a cada criança e outros materiais pertencentes à orientadora cooperante, mas que as crianças também podiam manipular.

Segundo Teixeira & Reis (2012), a forma como está organizada a sala de aula, reflete as intenções e a ação pedagógica do docente. Nesse sentido, a gestão do espaço, nomeadamente da sala, deveria ser uma das preocupações do professor, pois a colocação das secretárias, a organização do grupo pode ter influências no comportamento e aprendizagens das crianças, segundo estudos

de Richardson (1997), citado por Teixeira & Reis (2012). Deste modo, o professor deve refletir acerca do seu estilo de ensino, isto é, se quer estar à mesma distância de todos os alunos (disposição em U), se pretende atividades em pequenos grupos (mesas agrupadas) ou se opta por exposição dos conteúdos, de modo que os alunos estão somente voltados para o quadro (modelo tradicional). Nesse sentido, muitos autores referenciam a disposição em U como facilitadora e que permite ao adulto uma fácil movimentação e acesso ao quadro e aos alunos.

Relativamente à organização das mesas de trabalho da sala de aula, a orientadora cooperante fez várias mudanças ao longo do tempo, sendo que as mesas já estiveram dispostas em U, em três filas centrais com seis mesas em posição perpendicular relativamente às restantes e, por último, em filas de dois em dois (modelo tradicional), nas quais as crianças estavam voltadas para o quadro. Tal como refere Ferreira & Santos (2000) alguns estudos realizados comparam a disposição das mesas em filas e em círculo, sendo que é em fila que os alunos permanecem mais atentos e com maior tempo na tarefa, uma vez que esta disposição proporciona um menor contacto ocular e corporal uns com os outros e um menor número de interações. Já, segundo este autor, “na disposição em círculo, os estudantes têm muito maior contacto ocular e corporal uns com os outros, o que implica um maior número de interações entre si” (p. 44). Isto é, apesar de ser muito vantajosa a disposição das mesas em U, onde se verifica e se torna fundamental a interação e entretida entre crianças, o facto de estarem muito voltadas umas para as outras poderá ter influência no comportamento e criar mais distrações. No entanto, na disposição em modelo tradicional, apesar de não poder ser intencional pelo professor, as crianças não têm tantas interações o que se pode tornar numa exposição de conteúdos.

A secretária da orientadora estava oposta à porta da sala, isto é, numa das extremidades da sala, junto à porta de acesso ao espaço exterior. É de salientar, ainda, que desde a parede do quadro de giz até à parede do lavatório estavam colocados os numerais desde o zero até ao 109, sendo que esta fita numérica esteve sempre em construção. Deste modo, pela descrição e caracterização é possível afirmar que esta sala de aula era uma sala muito bem iluminada, organizada, que permitia um ambiente rico, estimulante e boas condições de trabalho.

A rotina – “a importância das rotinas está claramente demonstrada pois constituem momentos estruturantes das actividades e dos comportamentos dos alunos” (Ferreira & Santos, 2000, p. 43) – deste grupo de crianças estava organizada com aulas entre as 9h e as 11h00, seguido de meia hora de intervalo. Às 11h30 eram retomadas as actividades até às 13h, sendo que a esta hora as crianças iam almoçar na cantina ou em casa ou ATL (sendo que as crianças usufruíam de transporte). A orientadora cooperante acompanhava as crianças até à cantina, sendo a supervisão neste local assegurada e acompanhada pelas assistentes operacionais e auxiliares de ação educativa. Quando terminavam o almoço, as crianças ou iam para o espaço exterior ou assistiam a um filme na biblioteca, conforme as condições atmosféricas. Da parte de tarde o horário era das 14h30 até às 15h30. Neste período, as crianças desenvolviam actividades no âmbito das áreas curriculares definidas na matriz curricular, como contemplado no primeiro capítulo. Das 15h30 às 17h30, algumas crianças, devido ao carácter facultativo, frequentavam as AEC. Existiam ainda quatro crianças que frequentavam a Educação Moral e Religião Católica. Durante a semana, a orientadora cooperante cumpria o horário de forma flexível, ou seja, decidia em cada dia o que abordaria com as crianças, optando pelo Português de manhã, uma vez que as crianças se encontravam mais calmas e recetivas, segundo a sua opinião. Relativamente aos recursos utilizados, a orientadora cooperante utilizava nas áreas de Português e Estudo do Meio o manual e na de Matemática, um caderno com exercícios segundo a metodologia de Papy, sendo que o manual era utilizado para conteúdos, como Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Durante dois dias por semana era, ainda, da responsabilidade dos docentes a vigilância do recreio. No caso da orientadora cooperante os dias de vigilância eram à segunda e quarta-feira.

No que concerne à colaboração entre família/escola é fundamental que o docente conheça cada criança de forma individualizada e analise as características dos contextos familiares. Neste contexto educativo foi notável que os pais demonstravam muita preocupação, para além das aprendizagens das crianças, das questões relacionadas com o comportamento. Através dos discursos das crianças, foi observado e escutado – “(...) é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (Freire, 2007, p. 113) – que os pais seguiam com muita atenção a anotação diária do comportamento, bem como os recados da

professora na caderneta. Para além disto, a orientadora cooperante e os pais trocavam, muitas vezes *e-mails*, sobre dúvidas, preocupações e outros assuntos e, quando sabiam que o educando se tinha comportado de forma menos correta, incentivavam a criança a pedir desculpas à professora. Para além destes meios de comunicação, existia um horário de atendimento individual aos pais, neste caso, às sextas-feiras das 15h30 às 17h30, sendo que este processo “(...) facilita uma resposta centrada nas necessidades específicas de cada estudante, onde os pais e professores são parceiros especiais” (Ferreira & Santos, 2000, p. 97).

No que concerne ao contexto familiar do grupo, nove crianças não tinham irmãos, 12 tinham apenas um irmão e quatro crianças tinham dois irmãos. Pertenciam a famílias de nível socioeconómico médio e médio alto. A idade dos pais variava entre os 28 e os 55 anos e a idade das mães entre os 23 e os 46 anos. Ao nível das habilitações literárias, dois possuíam o 4º ano, dois tinham o 6ºano, outros dois com ensino médio, sete o 9ºano, 18 pais com o 12ºano de escolaridade e 11 com o ensino superior, e existiam seis pais que não partilharam essa informação. Quanto à vertente profissional, a maioria dos pais eram trabalhadores por conta de outrem. Por motivos profissionais dos EE e incompatibilidade com o horário das atividades letivas, quatro crianças frequentavam as AAAF.

No que concerne aos programas e projetos do 1º CEB, torna-se importante refletir que, para além do programa Eco-Escolas e do projeto “Campeões da Fruta”, abordados no subcapítulo 1., uma vez que são comuns aos dois níveis educativos, apenas foi perceptível de observação que o projeto integrado na rotina da sala de aula era o projeto “Leitura em vai e vem”, sendo que cada criança podia escolher na biblioteca um livro para ler em casa, sendo por um tempo limitado, e quando já tivesse lido trocava, na biblioteca, por outro de acordo com a sua preferência.

Para que haja aprendizagem e um ambiente estimulante, o professor tem de ter consciência que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 2007, p. 23). Neste contexto e pela observação realizada, as crianças têm uma forte ligação com a orientadora cooperante, de amizade, carinho e, sobretudo, respeito, sendo que muitas vezes o professor não reflete sobre “o que pode um gesto aparentemente insignificante valer

como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (p. 42).

Finalizada a caracterização dos contextos educativos, importante referenciar a metodologia de investigação que acompanhou e orientou toda a prática educativa, com base nas características abordadas nos dois subsubcapítulos.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A sociedade na qual estamos inseridos tem sofrido de século para século, ou até mesmo de anos para anos, mudanças incríveis a vários níveis. Foram descobertas várias ciências, materiais, entre outras coisas, tendo sempre por base a investigação. A educação também é influenciada e deve influenciar a sociedade, devendo ser inovada e atualizada constantemente. Nesse sentido, a escola deve dar resposta aos desafios e interesses da sociedade, que atualmente tem a informação disponível à distância de um clique. Deste modo, os professores devem assumir o papel de investigadores, uma vez que “tomar consciência desta necessidade de promover modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 7).

A investigação educativa traduz-se como interpretação descritiva, em que se torna fundamental conhecer as famílias, as crianças, os intervenientes, devendo atender ao que se pretende descobrir ou modificar. Uma vez que a educação assume tanto uma atividade teórica como prática, a finalidade da investigação educativa consiste em modificar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem, em benefício daqueles a quem se dirige – a criança. Deste modo, o educador/professor é responsável pelo progresso e renovação da escola. Deve ser um profissional que toma decisões, que é crítico naquilo que realiza com as suas crianças, refletindo sobre as suas práticas. E é neste sentido que se faz a distinção entre prática e praxis. Isto é, torna-se praxis quando a ação realizada pelo docente tem por base a observação e constante reflexão e não se torna apenas a prática pela prática.

Assim, torna-se essencial realçar a importância das metodologias de investigação em educação, pois estas permitem desenvolver práticas refletidas e sustentadas. Uma dessas metodologias é a metodologia de investigação-ação. Esta tem como uma certeza quase inquestionável, o facto de o profissional ser competente e capacitado no que concerne à formulação de questões que são fundamentais ao nível da ação, da prática, de modo a identificar objetivos, selecionar estratégias e metodologias adequadas para supervisionar tanto os processos como os resultados (Máximo-Esteves, 2008). Ou seja, é através desta metodologia que o docente observa, orienta, altera e transforma as suas práticas com o propósito de evoluir. Neste sentido, esta metodologia é utilizada como uma estratégia reflexiva de formação de professores, pois transforma a reflexão em praxis, proporcionando novos momentos de reflexão, sendo o seu núcleo o ciclo estabelecido entre ação e reflexão (Sanches, 2005). O docente torna-se neste ciclo um indivíduo “(...) que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo” (Coutinho, et al., 2009, p. 4).

Na PES, na EPE e no 1º CEB, recorreu-se a uma aproximação da metodologia de investigação-ação, sendo que esta desenvolve-se através de um ciclo espiral e dinâmico e pelas seguintes fases: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que acabam por levar a um novo ciclo. Este é um ciclo que permite ao docente construir e gerir o currículo tendo por base uma intencionalidade educativa que exige reflexão sobre a ação e sobre os valores e intenções da sua prática (Coutinho, et al., 2009).

Relativamente à observação, este é um processo rigoroso, que exige concentração, treino e que permite um conhecimento eficaz, direto e fiel acerca dos acontecimentos ocorridos, através de instrumentos de recolha. Um dos instrumentos utilizados foi o guião de pré-observação e o diário de formação que é um conjunto de registos descritivos sobre o que ocorre durante as atividades. A observação num contexto educativo é uma ferramenta imprescindível para uma prática educativa consciente e significativa, pois permite verificar quais os interesses, necessidades do grupo de crianças – “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...)” (Estrela, 1994, p. 57). Na primeira semana de PES, a observação foi a ferramenta primordial, na medida em que só é possível

educar e ensinar se o docente primeiro observar, tal como defende o mesmo autor: “Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p. 128). Assim, para que o docente possa intervir na prática de forma consciente tem de observar e problematizar as situações. Depois de ser observada a organização da sala de atividades/aula, a rotina diária, as estratégias utilizadas pelas orientadoras cooperantes, as potencialidades e fragilidades das crianças, os seus interesses e necessidades, como contemplado neste capítulo, é que estavam reunidas as condições mínimas para que se pudesse agir.

Posteriormente, na semana seguinte, a colaboração nas atividades tornou a observação eficaz e permitiu que fossem observadas outras situações, nomeadamente, interação e abertura das crianças com as novas professoras-estagiárias. Depois destes processos – observação e colaboração – nas semanas seguintes foram planificadas e desenvolvidas atividades, tornando-se importante salientar que as planificações foram construídas de modo sequencial e articulado, com base nas necessidades e interesses e aprendizagens anteriores das crianças para a definição dos objetivos (Zabalza, 2001). Ressalva-se que as planificações foram operacionalizadas por um leque de atividades suportadas por decisões pedagógicas, articulação de diferentes saberes das áreas de conteúdo, organização do espaço, dos materiais, do tempo, do grupo e pela responsabilidade da dinamização das mesmas, às vezes em tríade, em díade ou individuais. Foram, ainda, sustentadas pelos documentos orientadores – as OCEPE e pelo Programa e Metas Curriculares das várias áreas. Deste modo, e tal como defendem as OCEPE, é através da planificação que se antecipa o que é fundamental que as crianças aprendam e que se age, tendo em consideração o que foi planeado mas com a consciência da flexibilidade e dos imprevistos como oportunidades de aprendizagem (Lopes da Silva, et al., 2016).

Relativamente à ação, esta foi sempre vivida com e pelas crianças. Esta fase torna-se fundamental para refletir pois desafia o profissional a questionar-se na ação sobre opções a tomar, modificar o que estava previsto, procurar soluções para imprevistos. As planificações são, assim, documentos que auxiliam e orientam o docente na ação e que devem ser flexíveis, tendo em conta os imprevistos e interesses do grupo de crianças.

No que concerne à reflexão, este processo, que é transversal, permite melhorar ações futuras, pois ocorre antes, durante e após a ação. Apesar de ser feita uma reflexão individual sobre a prática, através das narrativas, esta foi, também, realizada em tríade e com a supervisora institucional, nas reuniões pós – observação, sendo que foram salientados aspetos que correram bem e menos bem e refletidos para que na ação futura não fossem repetidos mas sim combatidos. Primeiramente, durante a elaboração da planificação, isto é, antes da ação, era realizada uma reflexão de modo a que as atividades tivessem por base os interesses e as necessidades das crianças. No entanto, Schön refere ainda que, “(...) pode distinguir-se a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Oliveira & Serrazina, s/d, p. 31). Estas eram também realizadas, na medida em que sempre que existissem imprevistos, eram refletidos, na ação. E, posteriormente à ação, nomeadamente, através das reuniões de pós-observação eram refletidas as atividades tendo em vista a melhoria nas ações futuras.

Salienta-se, desta forma, que a decisão das atividades, a serem desenvolvidas, emergiram de uma reflexão retrospectiva e prospetiva, individual, em díade e em tríade tendo sempre por base a reflexão de modo a sustentar as atividades pedagógicas. Este conceito – reflexão – torna-se fundamental tanto na formação como na prática educativa, pois quando o docente se torna consciente da sua prática tem a capacidade de refletir em vários momentos. Tal como defende Roldão (1999), “outra dimensão essencial da profissionalidade docente (...) reside na investigação da sua prática, na reflexividade sobre e na ação profissional desenvolvida” (p. 20).

Antes de intervir em contexto de sala de atividades/aula, o docente tem que refletir, ou seja, torna-se uma reflexão antes da ação, que foi realizada através da observação, da contextualização preenchida na planificação, dos guiões de pré-observação e na verificação das grelhas de observação. Todas as especificidades deste processo, bem como da observação estiveram na origem de futuras planificações, tendo sempre como objetivo a melhoria.

Por último, a avaliação realizada foi a formativa, sendo que a avaliação da EPE é diferente da do 1ºCEB. No entanto, nos dois contextos é necessário dialogar com a criança, observar e situá-la para que se possa ter consciência da evolução. Deste modo, este processo deve ser sempre feito em diálogos construtivos com os intervenientes, refletindo sobre aspetos que foram

promotores das aprendizagens e outros que não as possibilitaram. A díade teve oportunidade de participar nos momentos de avaliação nos dois contextos, adquirindo ferramentas para que futuramente possa auxiliar na sua prática. No 1º CEB, foram realizadas grelhas de observação que auxiliaram no processo avaliativo, sendo este um processo contínuo e não único. Através deste processo foi dada a oportunidade de se introduzir novas estratégias de modo a orientar as ações e de promover na criança aprendizagens significativas.

Com a metodologia de investigação-ação é demonstrado, também, o trabalho colaborativo, que deve sempre existir entre profissionais de educação, pois um educador e professor não vivem isolados, vivem em colaboração com os outros docentes. Isto é, “(...)quando se reflecte sobre a prática, reflecte-se necessariamente sobre as relações desenvolvidas com outros, emergindo daí a oportunidade de construção duma *linguagem* sobre os valores da interação, como benefício da reflexão colectiva” (Ribeiro, 2011, p. 42).

De modo conclusivo, a descrição e reflexão ao longo do processo formativo (diários de formação, guiões de pré-observação; narrativas e reuniões pós-ação; grelhas de observação), permitiu que se fosse desenvolvendo competências reflexivas. Desta forma foi-se crescendo e delineando a identidade profissional, pois “A reflexão sobre a prática (retrospectiva ou prospectiva) constitui-se (...) como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (Sá-Chaves, 2000, p. 75). Assim, o processo cíclico proposto segundo esta metodologia, bem como o trabalho colaborativo, pode ser verificado no capítulo que se segue, através da descrição e análise das atividades desenvolvidas durante a PES.

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

“Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a «sua» vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a «sua» profissão*” (Nóvoa, 1995a, p.26).

O terceiro capítulo visa descrever e analisar as ações desenvolvidas bem como os resultados obtidos ao longo de todo o processo formativo, tanto ao nível da EPE como ao nível do 1.º CEB. Deste modo, o capítulo encontra-se subdividido em dois subcapítulos, correspondendo cada um a um nível educativo, que referenciam algumas das várias situações pedagógicas vivenciadas nos contextos educativos, que tiveram como o centro do processo pedagógico – a criança – tendo sempre em conta as suas necessidades e interesses, pois “Reconhecer o desejo da criança é, em suma, reconhecê-la como um sujeito que sente, actua, pensa e deseja” (Zabalza, 1992, p. 110). Não obstante será também mencionada a articulação dos conteúdos presentes nos documentos orientadores (OCEPE e Programa e Metas curriculares), a articulação dos saberes, os objetivos das diversificadas atividades, bem como outros elementos fundamentais de modo a promover aprendizagens significativas. Para além de apresentado o processo formativo da díade, é também transparecido o espírito/trabalho colaborativo entre a mesma, entre estas e as orientadoras cooperantes e, ainda, entre estas e as supervisoras institucionais.

As atividades descritas e refletidas neste capítulo foram realizadas com base em metodologias que serão fundamentadas através dos pressupostos teóricos explicitados no primeiro capítulo, tendo sempre em conta as características do contexto educativo, ou seja, do grupo de crianças, do espaço, dos materiais e do tempo descritos no segundo capítulo, do presente relatório. Deste modo, a teoria e a prática não funcionam separadas, mas sim “(...) numa relação interaccional em que a teoria informa a prática e esta por sua vez, permite reequacionar e reorganizar os pressupostos teóricos, constituindo-se desse modo como uma fonte de conhecimento” (Sá-Chaves, 2000, p. 75).

1. PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante todo o período de PES, em contexto de EPE, foram realizadas, todas as semanas, planificações de todas as atividades pensadas em tríade, sendo que estas foram sempre construídas tendo por base as observações realizadas e as reflexões efetuadas sobre as mesmas, pois só através da observação e da reflexão é que se torna possível planear de forma consciente, de modo a tornar as aprendizagens das crianças significativas.

Deste modo, em colaboração com o par pedagógico, com a orientadora cooperante e a supervisora institucional, todas as planificações procuraram dar resposta às necessidades e interesses de cada criança de modo a que o ciclo pedagógico – observação, planificação, ação, reflexão, avaliação – permitisse o desenvolvimento de uma praxis consciente e intencional, pois “Colaborar é, assim, um instrumento que serve o desenvolvimento (Attard & Armour, 2005 e Vescio, Ross & Adams, 2008:89) das pessoas e das atividades em que elas se envolvem (...)” (Alarcão & Canha, 2013, p. 46).

A díade considerou que seria importante recorrer ao processo de observação, durante as duas primeiras semanas, de modo a dar primazia às interações e contemplar as necessidades e interesses do grupo de crianças, bem como conhecer as estratégias utilizadas pela orientadora cooperante – “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...)” (Estrela, 1994, p. 57). Tal como contemplado no segundo capítulo, era um grupo de crianças com uma faixa etária de 2-3 anos de idade, que estava pela primeira vez num contexto educativo e que necessitava, por parte dos intervenientes do processo educativo, um equilíbrio entre o cuidar e o educar, tal como refletido no primeiro capítulo.

Posteriormente a estas duas semanas, e durante todo o período de estágio, em colaboração e cooperação com a orientadora cooperante, assumiu-se a responsabilidade nos momentos de transição da rotina diária e começou-se a planificar atividades de acordo com as necessidades de uma ou mais crianças, procurando desenvolver uma prática que proporcionasse à criança um papel ativo, de experimentação e manipulação de materiais desafiantes. Deste modo, foram desenvolvidas atividades sensoriais que constitui uma perspetiva

educacional de Maria Montessori, tal como referenciado no primeiro capítulo. A díade desenvolveu com o grupo de crianças algumas atividades sensoriais, nomeadamente, “Jogos sensoriais com fruta”; “Vamos pintar com as mãos”; “O que sentem as minhas mãos?”; e “O que sentem os meus pés?”, sendo que, neste capítulo, serão descritas e analisadas a segunda e a terceira atividades mencionadas anteriormente. O desenvolvimento de atividades sensoriais torna-se muito relevante para as crianças, pois desde que o ser humano está no útero materno que é iniciada a integração sensorial, sendo que esta está na base da evolução da motricidade e do cérebro dos seres humanos. Neste sentido, o ser humano tem a capacidade para comunicar e para interpretar vários fenómenos sem que para isso seja necessário a utilização de um código verbal (Freitas, 2006).

Neste seguimento, tanto a atividade “Vamos pintar com as mãos” e “O que sentem as nossas mãos?”, tal como o nome indica, implicaram a utilização das mãos, sendo o tato um importante meio de comunicação, interpretação e expressão. As duas atividades tinham objetivos semelhantes mas processos diferentes. Assim, a atividade “Vamos pintar com as mãos”, consistiu na utilização da técnica da digitinta – técnica de expressão artística que valoriza o “(...) processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades de imaginar, de contactar com diferentes materiais e da criança se expressar de forma livre e criativa” (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009, p. 43) – que nunca antes tinha sido trabalhada por este grupo de crianças e pretendeu fomentar a expressividade pela exploração de diferentes materiais de expressão artística, promover o desenvolvimento da motricidade fina e, ainda, potenciar o desenvolvimento da imaginação e a possibilidade de criação.

Em grande grupo, foram apresentados os ingredientes necessários para fazer *digitinta* e “confeccionou-se” a mistura. Foi perguntado às crianças se elas gostavam de mexer na tinta e desenhar na mesa com as mãos. Todas mostraram grande interesse e desejaram realizar todos juntos a atividade. Para resolver este problema foi dialogado com as crianças, de modo a ser encontrada uma solução: “Quantos meninos podem ir pintar?”, pois tal como referem as OCEPE: “Cabe (...) ao/à educador/a, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 25). O J respondeu que podiam ir dois. Foi questionada qual a razão de

serem dois. E ele respondeu: “Podem ir dois porque só temos dois aventais”. É importante, referir que se assim fosse desejável, as crianças poderiam realizar as atividades em pequenos grupos, desde que se utilizasse sacos de lixo para proteger a roupa. No entanto foi intencionalidade da diáde que as crianças realizassem a atividade aos pares, uma vez que era a primeira vez que estavam a contactar com uma técnica nova e, assim, cada mestranda pôde ter uma maior atenção à criança, às suas dificuldades, necessidades e à sua produção. Tomou-se, ainda, a opção de não demonstrar o que fazer com a tinta, pois refletiu-se que se o fizéssemos limitava-se a criatividade e a imaginação da criança, sendo que o mais importante era que elas manipulassem, espalhassem, sentissem, ou seja, explorassem livremente e sem o intuito de produzirem desenhos. Deste modo, as crianças ao explorarem esta nova mistura trabalharam, a autonomia, o reconhecimento das suas capacidades e limitações, a verbalização das suas necessidades, a demonstração do prazer pelas suas produções, envolvimento no processo de descoberta, entre outros aspetos das áreas de conteúdo (Lopes da Silva, et al., 2016). Torna-se fulcral também referenciar que algumas crianças, nomeadamente a M, mostraram-se reticentes em mexer na mistura e expressaram que não queriam fazer. No entanto, com o apoio do adulto, que a ajudou a interagir com a tinta sobrepondo a sua mão na da criança, a M, mesmo assim mostrou-se um bocado reticente, apesar de deixar depois que isso acontecesse e ficou muito contente por ter consigo mexer na tinta.

Depois de terem explorado ao seu ritmo e vontade, com o auxílio, foram colocadas folhas de papel, em tamanho A3, por cima da tinta como se fossem tirar uma fotografia. Quando o papel foi retirado, a expressão facial e corporal das crianças demonstraram um grande entusiasmo, satisfação e surpresa por verem na folha o que elas tinham feito na mesa.

Relativamente à atividade, “O que sentem as minhas mãos?”, esta também teve as mãos, ou seja, o tato, como uma ferramenta imprescindível, sendo que o principal objetivo foi potenciar a identificação de diferenças e semelhanças entre materiais através das mãos. Na sala de atividades encontraram-se sete caixas que continham diferentes materiais naturais encontrados na natureza e estruturados, como bolotas, folhas secas, pedras, areia, conchas, água e toalhas – “Materiais naturais como conchas, bolotas ou pinhas (...) são apelativos para as crianças porque podem ser usados de diversíssimas formas para atingir

inúmeros objetivos” (Hohman & Weikart, 2011, p. 42). As crianças, através das mãos, tiveram que manipular e identificar cada material como sendo macio, duro, frio, quente, pesado, leve, entre outros aspetos. É de salientar que a escolha e utilização de materiais por parte do adulto deverão atender a vários critérios, nomeadamente a variedade. Neste sentido, um educador deverá utilizar materiais estruturados, reutilizáveis e naturais de modo a oferecer à criança uma variedade e experiências novas com diferentes materiais – “A utilização de material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica (...)” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 26). Esta atividade foi muito significativa para as crianças, sendo que todas se mostraram bastante fascinadas por puderem manipular materiais que se encontram na natureza. Segundo Martin (2005) estes materiais naturais “interessam muito às crianças porque evocam odores, sabores, sons, texturas, cores, pesos... muitíssimo mais variados...e são dadas aos meninos e meninas muitas mais oportunidades de explorar qualidades e desenvolver os sentidos” (p. 204).

Depois de descritas e refletidas estas duas atividades, é importante salientar que as atividades sensoriais foram uma prioridade e uma grande necessidade deste grupo de crianças pois tinham muita vontade em manipular materiais, mas algumas crianças tinham, também, muito receio em contactar com algo que lhe fosse novidade – “Os sentidos são os órgãos de “apreensão” das imagens do mundo exterior necessários ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo” (Montessori, 1957, p. 102, citado por Angotti, 2007, p. 106).

Para além destas atividades, a tríade optou por trabalhar a metodologia do trabalho de projeto, explanada no primeiro capítulo, facultando às crianças a oportunidade de aprender a aprender, ou seja, proporcionar o facto de terem “(...) iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender (...)” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 11). Neste seguimento e tal como refere Katz & Chard (1997), o educador não deve fazer com que todo o currículo seja desenvolvido segundo a metodologia do trabalho de projeto, mas antes como uma parte significativa, permitindo que sejam também desenvolvidas atividades fora do projeto.

Para a elaboração do projeto foi necessário ter em atenção as diferentes fases do trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997 e Vasconcelos, et al., 2012), tal como descritas no primeiro capítulo. A primeira fase consistiu na definição do problema, isto é, na definição de questões a investigar e das dificuldades a resolver (Vasconcelos, et al., 2012). Esta fase surgiu muito naturalmente, em diálogo em grande grupo. Através do diálogo, a orientadora cooperante observou que algumas crianças tinham dúvidas quanto à sua identidade, isto é, quanto ao facto de serem meninos ou meninas. Neste sentido, a educadora perguntou a cada criança se era menino ou menina, sendo que quase todas as crianças responderam corretamente. No entanto, foi notável que uma criança, o (DF) disse que era menina e foi necessária a ajuda da educadora e de uma outra criança (DC) para que ele percebesse que era um menino, tal como pode ser comprovado pelo seguinte diálogo:

“És uma menina?” – Educadora ; “Sim” – DF; “E eu sou um menino ou uma menina?” – Educadora; “Uma menina” – DF; “Então se eu sou uma menina, tu és um menino ou uma menina?” – Educadora; “Uma menina” – DF; “Não. Tu tens cabelo curto.” – disse o DC, dirigindo-se ao DF.

É notável que esta criança (DC) manifestou um dos estereótipos culturais referente ao homem, uma vez que o mais comum é os homens terem cabelo curto, pois tal como é referido nas OCEPE, na construção da identidade, a identificação de ser menino ou menina é um fator importante e central: “(...) as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres” (Lopes da Silva, *et al*, 2016, p. 34).

“Eu tenho o cabelo comprido e sou uma menina. E tu DF?” – Educadora; “Eu tenho o cabelo curto. Eu sou um menino.” – DF.

Neste sentido, sentiu-se que era uma necessidade de algumas crianças, e também estender para o restante grupo, trabalhar as questões relacionadas com a identidade, sendo esta valorizada nas mais recentes OCEPE: “A importância atribuída à construção da identidade está, aliás, patente nos fundamentos e princípios desenvolvidos na revisão das Orientações curriculares (...)” (Lopes da Silva, 2016, p. 9). Para além disto, a identidade não é algo que se constrói espontaneamente, é uma aprendizagem que surge através das experiências que cada criança vive em interação com três eixos: eu mesmo, os outros e o meio envolvente (Zabalza, 1992).

Admitindo que a criança quando chega ao jardim-de-infância não é uma tábua rasa, torna-se fundamental perceber que a família é o primeiro contexto onde a criança aprende, vivencia e socializa e que, deste modo, torna-se fundamental dar oportunidade à criança de investigar e desenvolver atividades que permitam o conhecimento acerca da sua identidade, nomeadamente, das suas características físicas, psicológicas, do seu contexto familiar, proporcionando a construção da identidade, isto é, a consciência de si, que se faz em interação social, “(...) influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 33). E, tal como mencionado por Papalia, et al., (2001), “A identidade de género, a consciência do seu próprio género e de tudo o que nele está implicado, é um aspeto importante no desenvolvimento do auto-conceito no período pré-escolar” (p. 357).

A segunda fase do trabalho de projeto é designada por planificação e desenvolvimento do trabalho, que consiste na elaboração de um mapa conceptual, com o objetivo de se definir o que se sabe, o que se quer saber e o que e como se vai fazer para se saber (Vasconcelos, et al., 2012). Esse mapa conceptual foi construído com e pelas crianças. Em grande grupo, as crianças identificaram e partilharam o que já se sabiam, o que queriam saber e como iriam fazer para investigar o problema “Quem sou eu?”, sendo este o nome do projeto desenvolvido. Torna-se relevante referir que à medida que se iam realizando as atividades, as crianças manifestavam interesse em saber outros aspetos, sendo que, para isso, o mapa conceptual foi sofrendo alterações. A terceira fase nomeia-se como a fase da execução, sendo que as crianças realizam experiências diretas, desenvolvendo um processo de pesquisa (Vasconcelos, et al., 2012).

Importa referir que dada a impossibilidade de o relatório contemplar todas as atividades inseridas no projeto e outras desenvolvidas em paralelo, optou-se por descrever e analisar duas atividades do projeto, uma referente às características físicas (“Eu sou assim...”) e outra relativa às características psicológicas (“O tapete do monstro das cores”), sendo que ambas estão inseridas na questão da identidade.

No entanto, antes de iniciar a análise dessas duas atividades é importante referir o conjunto de atividades que compuseram o projeto “Quem sou eu?”. Foram realizadas as seguintes atividades, entre outras: “Dramatização da adaptação da história “Orelhas de Borboleta” da autoria de Luísa Aguilar e

ilustrações de André Neves”; “Puzzle do Corpo Humano”; “Eu sou assim...”; “Quantos meninos e meninas somos na nossa sala?”; “O meu corpo”; “O tapete do monstro das cores”; “Os frascos do monstro das cores – exploração da história”; “Eu sinto-me... - pintura com esponja”; “O meu cartão de cidadão”; “A minha altura” e “A manta dos afetos”.

A atividade “Eu sou assim...”, estava planeada para o período da manhã da primeira observação em contexto. No entanto, não foi possível a sua realização devido à falta de tempo para a realização da mesma. Deste modo, o educador tem de ter a sensibilidade de perceber que a planificação tem um carácter flexivo que permite ao profissional refletir sobre a realização da atividade aquando previsto ou o seu adiamento ou cancelamento. Neste sentido, e dado o carácter flexível da planificação, de modo a ajustá-lo às características, acontecimentos, necessidades e interesses do grupo, refletiu-se na ação e alterou-se algumas estratégias definidas tanto na planificação como no guião de pré-observação, pois tal como referem as OCEPE: “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 15)

Deste modo, na semana seguinte as crianças realizaram a atividade, individualmente, tal como previsto. O objetivo desta atividade era que as crianças se olhassem ao espelho, observassem como era o seu rosto, como eram os seus órgãos dos sentidos e conseguissem selecionar entre os diferentes tamanhos e cores os que correspondiam mais fielmente ao seu rosto. Ou seja, utilizou-se o espelho de modo que cada criança pudesse visualizar o seu reflexo e identificasse como era constituído o seu rosto, nomeadamente, os seus olhos (cor, tamanho), boca, nariz, orelhas e cabelo. Na mesa da área do recorte e colagem a criança tinha três folhas com três rostos humanos diferentes e diferentes tamanhos e cores de olhos, narizes, bocas, orelhas e cabelos. É importante referir que decidiu-se já levar este material preparado para que as crianças identificassem/selecionassem e colassem, na folha em que tinha desenhado o rosto que elas consideraram mais parecido com o delas, as representações que consideraram mais próximas às suas características físicas, uma vez que era um grupo de 3 anos, no qual a preensão do lápis ainda não estava adquirida.

É fundamental referir que se optou por uma atividade individual pois queria-se dar oportunidade à criança de pegar no espelho as vezes que ela considerasse necessárias para se observar, que se dialogasse com ela acerca do que estava observando e das razões das suas escolhas. Contrariamente, se fosse uma atividade em pequenos ou grande grupo, o espelho teria que passar constantemente de criança para criança e enquanto uma criança estava com o espelho as outras teriam que estar à espera sem realizar qualquer atividade sendo que, assim, a mestrandia não conseguiria estabelecer um diálogo tão reflexivo com a criança como gostaria que fosse. E, tal como refere Zabalza (1998), apesar de não ser possível ter uma atenção constante individualmente, é fundamental que existam contactos individuais com cada criança, pois é “(...) o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas (...)” (p. 53). Para além deste autor, as OCEPE referem que o tempo tem que contemplar “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, e diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e [permitir] oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 27). No seguimento desta atividade, é importante refletir, sobre a importância da utilização do espelho num grupo de crianças, principalmente em crianças com uma faixa etária de 2-3 anos, bem como as reações das mesmas perante o objeto. A sensação de olhar ao espelho e dizer é a F em vez de se identificar como ela própria, utilizando o nome F para melhor se reconhecer significa que o seu processo identitário está em construção.

Relativamente ao desenvolvimento da atividade, a F quando se olhou ao espelho riu-se e ficou a observar-se/apreciar-se durante um bom período de tempo. Dialogou-se com ela sobre o que estava a ver, de que cor eram os seus olhos, o tamanho do seu nariz, orelhas e boca, entre outros aspetos. No final, quando reparou que o seu rosto já estava completo, riu-se e disse: “Já está. Esta é a F!”. Para além da F muitas outras crianças manifestaram agrado ao ver-se ao espelho, à exceção do DC que quando se olhava para o espelho, baixava-o e não queria observar-se mais. Aquando da realização desta atividade, era questionado às crianças sobre onde se situava cada órgão, por exemplo, “O nariz é por cima ou por baixo da boca?”. É de referir que poucas crianças responderam corretamente e outras necessitaram do espelho para

primeiro situar o órgão e observar a sua posição no rosto. Esta atividade permitiu assim a observação, identificação e reflexão por parte da criança sobre as opções que ia tomando, bem como que esta tivesse a percepção de como é fisicamente, que possui características físicas que podem ser semelhantes às dos pares mas que verdadeiramente são diferentes, pois cada ser humano é diferente, ou seja, cada ser humano tem a sua identidade.

Depois de desenvolvidas atividades relativas às características físicas – rosto e corpo – a díade refletiu que também seria importante motivar as crianças para a exploração de atividades acerca das características psicológicas, pois foi perceptível, através da observação, que a exploração das emoções e dos sentimentos é uma grande necessidade do grupo, uma vez que as crianças, durante o dia, tinham e demonstravam várias emoções e eram muito preocupadas com os amigos. Tentavam sempre perceber quais os motivos pelos outros estarem a chorar ou estarem tristes, por exemplo –“(…) o/a educador/a deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 25). Assim, tornou-se fundamental a realização de atividades que permitissem à criança a exploração das suas emoções e o reconhecimento das mesmas nos outros, pois apesar de nesta etapa de desenvolvimento a abordagem de questões emocionais serem fundamentais, estabelecem a base para o progresso dos vários níveis do desenvolvimento da criança (Zabalza, 1998). Isto é, “A compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros” (P. H. Garner & Power, 1996, citado por Papalia, *et al.*, 2001, p. 353).

Neste seguimento, a atividade que se pretender analisar é “O tapete do monstro das cores”. Esta atividade consistiu no conto da história, “O monstro das cores”, de Anna Llenas, através de um recurso pedagógico, um tapete, sendo isto possível, pois “(…) o acto de contar e ouvir histórias é rodeado de afectividade e de liberdade” (Ramos, 2007, p. 167).

Após o acolhimento, foi mostrado às crianças uma caixa com um objeto mistério que era desconhecido por todos e que tiveram de descobrir. Neste sentido, a caixa passou de criança para criança, sendo que ninguém pôde abrir

a caixa. No entanto foi pedido a cada uma que partilhasse com os colegas o que achavam que poderia estar dentro da caixa, se era pesado, se fazia barulho, entre outras coisas. Depois de todas as crianças terem sentido a caixa, a mestranda pediu que todos juntos contassem até ao número 3 para se abrir a caixa. De dentro desta saiu, então, um tapete, sendo um mote para uma conversa com o grupo de crianças sobre a função daquele material.

De forma a iniciar o conto da história, informou-se que iria ser utilizado o tapete para contar a história: “O monstro das cores”. Antes do conto foi cantada a canção das histórias (“Sou pequenino, quero crescer, vou dizer aos pés, vou dizer às mãos, vou dizer à boca para não mexer”), dado que é uma rotina conhecida pelas crianças e que faz sentido para elas (Lopes da Silva, et al., 2016). Ao mesmo tempo que se contou a história foi-se colocando, no tapete, os monstros e todos os outros adereços e/ou personagens mencionadas na obra: “Assim, cada vez que uma criança, ouvindo uma história, se envolve naturalmente na efabulação, vai aprender uma série de mecanismos que o impelem a revê-los, rearranjá-los e a fantasiar sobre eles (...)” (Albuquerque, 2000, pp. 16-17). Neste sentido, o facto de se ter utilizado o tapete e não o livro, tornou-se uma boa estratégia, pois ajudou a construir a história e também proporcionou que se desse voz às crianças para que elas fizessem parte integrante da mesma e o modo como a história foi contada foi como se as personagens saltassem para o tapete, sendo que se demonstrou e expressou muito bem as emoções sentidas pelo monstro através da expressão facial, dos gestos e da alteração do tom de voz. Para além destes fatores, o facto, também, de se ter utilizado materiais recicláveis para a construção das personagens da história tornou-se uma mais-valia, bem como o modo correto como estavam caracterizadas – a postura dos braços dos monstros ia modificando consoante a emoção; a mudança da expressão da menina (1ª vez estava zangada e na 2ª vez a posição dos braços era como se estivessem a dar a continuidade da história e a menina já estava a sorrir). As crianças ao longo da história tiveram um papel ativo, na medida em que lhes era motivado que participassem na expressão das emoções do monstro, tal como, “Vamos todos fazer que estamos zangados!”. No final, a mestranda dialogou com as crianças sobre quem era o monstro, como era que se sentia no início e depois no final da história, quais foram as emoções que sentiu, quais as cores associadas às mesmas. Para além destas questões, a conversa provocou mais perguntas que foram do interesse

das crianças, sendo que é na criação, pelo educador de infância, de um ambiente de comunicação “(...) que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 62). Esta história serviu, portanto, como um mote para o desenvolvimento das atividades seguintes que permitiram a exploração das cores e das emoções do monstro e, posteriormente, das emoções das crianças.

Com o projeto em curso chegou-se à fase IV, divulgação e avaliação, isto é, a fase socialização do saber (Vasconcelos, et al., 2012). Assim, em grande grupo divulgou-se o projeto “Quem sou eu?”, através da atividade, denominada “As nossas memórias em fotografias”. Cada criança retirou uma fotografia de dentro de uma caixa e com ela recordou a atividade que estava representada na fotografia. Este exercício de recordação cria oportunidades de convivência e socialização, pois “As crianças gostam de contar, ouvir e avaliar as experiências umas das outras. Através deste processo, melhoram as suas capacidades de falar e ouvir. Descobrem, também, novas formas de fazer coisas e de se relacionarem com os outros” (Brickman & Taylor, 1991, p. 132). Depois de dada a oportunidade a cada criança de recordar, esta teve de a colocar num quadrado de tecido identificado com o nome de cada atividade do projeto. Foram várias as expressões faciais e verbais das crianças, tais como: “Esta é a Mara!” (ES); “Olha, o tapete do monstro das cores. É igual àquele que está ali. (apontou para o tapete que estava na parede da sala de atividades) ” (JS). “Fizemos coisas muito bonitas” (LT); “Aqui são os nossos corpos.” (MV). Depois de realizada toda a exploração das fotografias, perguntou-se às crianças se elas gostavam de mostrar os seus trabalhos, que estavam representados naquelas fotografias, aos amigos, aos pais e a todas as pessoas que iam à escola. Eles manifestaram esse interesse e disseram que se poderia colocar o tapete gigante (foram cozidos todos os quadrados, de tecido, de cada atividade) fora da sala de atividades, no *hall* onde esperavam pela chegada dos familiares.

Todas estas atividades mencionadas, descritas, refletidas, planeadas e, também, as não planeadas só foram possíveis uma vez que foi promovido o ciclo – observação, planificação, ação e reflexão – antes, durante e após cada ação, sendo que o educador de infância torna-se neste ciclo um indivíduo “(...)

que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo” (Coutinho et al., 2009, p. 4).

Deste modo, foi perceptível que toda a ação educativa teve por base atividades que foram ao encontro dos interesses, necessidades, tornando-se significativas para as crianças que estiveram sempre no centro da aprendizagem. Torna-se, também, importante referir que, para além das atividades, as planificações continham momentos do dia dedicados ao jogo espontâneo ao ar livre ou nas áreas de interesse, de modo que o educador não tivesse um papel de direcionar o grupo de crianças segundo as perspetivas e objetivos contidos nas atividades mas sim de observar, pois “O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (Moyles, 2002, p. 12). Relativamente ao benefício do brincar para criança, tal como referem as OCEPE “Ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 12).

Uma vez descritas e analisadas as atividades importa, também, refletir sobre aspetos como o trabalho colaborativo, pois um bom educador não pode viver isolado e limitado à sua sala de atividades, deve ser capaz de trabalhar de forma colaborativa com as famílias, com os outros profissionais de educação e com toda a comunidade educativa. Tal como defende a mesma autora, para que seja criado um ambiente promotor da inclusão e da diversidade torna-se “(...) fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais (...)” (p. 10).

Neste sentido, a díade desenvolveu o seu processo formativo em colaboração com a orientadora cooperante, com a supervisora, com as outras díades de formação, com as outras educadoras da instituição educativa, e ainda com as famílias. Entre a díade existiu sempre colaboração, respeito, confiança e entreatajuda. Todas as atividades foram pensadas e desenvolvidas pelas duas, pois apesar de uma ter mais responsabilidade numa atividade do

que a outra, existiu sempre a possibilidade de intervenção de modo a que as atividades fossem desenvolvidas da melhor forma possível e que sempre correspondessem às necessidades e interesses do grupo de crianças. As reuniões de pós-observação foram uma mais-valia pois permitiram que a díade recebesse o *feedback* tanto da orientadora como da supervisora de modo a refletir sobre as atividades realizadas, sobre os aspetos positivos e menos positivos das mesmas de modo a melhorarem a sua prática pedagógica, tirar dúvidas e expressar as suas emoções e contribuições para o eu profissional. A última reunião pós-observação deixou uma marca importante pois, a orientadora cooperante referiu que, durante todo o processo formativo, sentiu que a díade teve uma grande evolução com o grupo, que acolheu muito bem as sugestões dadas por ela e, que a mesma, ouviu os interesses e necessidades das crianças, sendo que estas sempre acolheram muito bem as nossas ideias e sugestões. Deste modo, é, também, verificada a colaboração entre a díade e a orientadora cooperante, pois desde o início que a orientadora e a díade procuraram partilhar as ideias e sugestões para o desenvolvimento das atividades. Quando sentia que tinha dúvidas, a díade procurava ajuda junto da orientadora pois a sua experiência permitia auxiliar nas atividades e nas estratégias a adotar com o grupo de crianças. Para além da orientadora cooperante, a supervisora, nas reuniões pós-observação, referiu sempre que a díade demonstrava esse espírito colaborativo e que tinha humildade científica, pois conseguia interpretar “Quem somos?”, “O que queremos?” e “Para onde queremos ir?”. A supervisora sempre auxiliou o par pedagógico, deu *feedback* das planificações, sugestões para melhorar o processo formativo e elogiou quando a díade o merecia.

No que concerne ao trabalho colaborativo com as outras díades de formação, na semana de festejo do *Halloween*, os três pares pedagógicos da EPE decidiram, em diálogo com as educadoras da instituição educativa, preparar um pequeno teatro “Seis bruxas, um feitiço” que tinha como principais objetivos: desenvolver o raciocínio crítico e a criatividade: compreensão do significado do *Halloween* e dos seus símbolos, bem como promover a diminuição do sentimento de medo através do jogo dramático. A dramatização correu muito bem, na medida em que as crianças entenderam a mensagem que queríamos passar e foi perceptível que o trabalho colaborativo

teve muitos benefícios, pois proporcionou o diálogo, reflexão e discussão em grupo de modo a decidir o que e como deveríamos fazer.

Relativamente ao trabalho colaborativo entre diáde, orientadora cooperante e as outras educadoras da instituição educativa, a tríade de formação, na semana da comemoração do dia S. Martinho, planificou um conjunto de atividades que permitissem o conhecimento, interpretação e consciencialização da comemoração desta data. Neste sentido, a mestranda contou a lenda de S. Martinho com recurso a ilustrações. Finalizada a narração, recontou a história com a ajuda de várias crianças que ditaram a ordem de acontecimento dos factos. Posteriormente, foi dada oportunidade às crianças de recontarem a lenda, assumindo os papéis inerentes à mesma e utilizando materiais, nomeadamente, estruturados e recicláveis. Foi notável que todas as crianças manifestaram um grande entusiasmo por poderem assumir os papéis das personagens da lenda. Para a realização do jogo dramático foi perguntado às crianças quais as personagens da história, quais os fenómenos naturais associados à mesma, ou seja, quais os materiais que precisávamos de fazer e como é que iríamos fazer. Rapidamente, as crianças mencionaram que existia o cavaleiro Martinho, o mendigo, e que se precisava de construir adereços como a capa, a espada para cortar a capa, o cavalo, o sol e as nuvens com chuva. Deste modo, o grupo de crianças foi dividido em três grandes grupos. Depois de todos os materiais estarem construídos, as crianças que quiseram participar na dramatização da lenda (é importante salientar que este grupo de crianças nunca tinha feito uma dramatização) colocaram-se no centro da sala e uma mestranda narrou a lenda e a outra auxiliou as crianças nos movimentos e expressões que caracterizavam a personagem ou o fenómeno que estavam a interpretar. Depois de várias dramatizações na sala de atividades, em que tiveram a participação de diferentes crianças, o grupo decidiu que queria ir a algumas salas de atividades mostrar o teatro. Torna-se relevante mencionar que algumas crianças interpretaram muito bem a lenda, perceberam a mensagem inerente à mesma, como se pode comprovar pela seguinte situação. Numa das salas de EPE, a educadora questionou: “Qual de vocês é o cavaleiro?”. O DC disse: “Sou eu!” (o DC representou o mendigo e tinha metade da capa cortado pelo cavaleiro). Mas o RB disse: “Não és nada, DC. O cavaleiro, sou eu. Tu tens a capa porque fui eu que a cortei ao meio e dei-te metade”. Importa referir que o jogo dramático torna-se fundamental na

EPE pois representa uma função importante “(...) no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 52).

No que concerne ao trabalho colaborativo com as famílias, as crianças manifestaram sempre grande entusiasmo em chegar junto dos familiares, no final da tarde, e contar-lhes o que tinham estado a desenvolver na sala de atividades. A díade esteve sempre presente no momento da chegada dos familiares, conversava com eles sobre inquietações, conquistas, aspetos positivos que as crianças tinham tido durante o dia. Para além disto, o projeto foi do conhecimento dos pais, nomeadamente, participaram na atividade “O meu cartão de cidadão”, sendo que as crianças chegavam sempre com uma grande alegria ao entregar o cartão e a dizer, por exemplo, “Já preenchi o cartão com os meus pais”, pois “As crianças sentem este envolvimento das suas famílias como uma forma de valorização daquilo que fazem. Aumenta a sua auto-estima, aumenta a sua confiança” (Barbeiro & Vieira, 1996, p. 23).

Considera-se, também, que é de extrema importância salientar todas as contribuições e conquistas que a PES contribuiu para a construção do eu profissional. Desde o início que existiu uma ótima relação empática com todas as crianças. Pensava-se que numa sala de 3 anos iria ser muito difícil desenvolver atividades e que não existiria muito trabalho visível, o que poderia prejudicar a díade, criando para a mesma algumas angústias iniciais. No entanto, foi exatamente o contrário, pois existiram muitas atividades e falta de tempo para desenvolver outras. É óbvio que algumas crianças, inicialmente, não comunicavam, não deixavam que lhes desse a mão. No entanto, a confiança entre todos foi-se conquistando e, nas últimas semanas, as crianças já comunicavam muito bem, demonstravam afeto e contagiavam pelos seus sorrisos e abraços logo pela manhã.

Para finalizar, quanto ao processo formativo, foi sentido o acompanhamento tanto pela orientadora cooperante como pela supervisora, desenvolvendo, um ótimo trabalho tendo sempre por base as necessidades e interesses do grupo de crianças – “É o jogo da autoformação reflexiva nos espaços da heteroformação partilhada e é também o exercício que, em nós, faz

concluir a humildade e a tolerância num inquestionável processo de desenvolvimento pessoal e colectivo” (Sá-Chaves, 2000, p. 22).

2. PROCESSO FORMATIVO EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No presente subcapítulo é feita uma análise descritiva e reflexiva do processo formativo vivenciado no 1ºCEB, especificamente das intervenções da PES. No entanto, também se torna fulcral relatar as dificuldades, vivências e conquistas neste nível educativo. Assim, todos os momentos que resultaram das situações vivenciadas durante o período de PES, distinguiram-se como sendo singulares, basilares e promotores de aprendizagens que contribuíram a curto e a longo prazo para o desenvolvimento de competências inerentes ao perfil de desempenho duplo, como contemplado no primeiro capítulo.

Antes de ser feita uma análise descritiva e reflexiva é importante salientar que em todo o processo formativo e práticas desenvolvidas, a metodologia de investigação-ação, contemplada no segundo capítulo, constituiu uma base orientadora da ação. Ou seja, o ciclo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação tornou a ação sustentada nas necessidades e interesses das crianças, refletida, criativa, sequencial e articulada com os pressupostos teóricos definidos no primeiro capítulo.

Ressalva-se que a planificação e desenvolvimento de atividades de forma gradual, isto é, uma atividade em díade, uma manhã por elemento de díade, um dia, dois dias e três dias por elemento de díade e, por fim, três dias em díade, ajuda muito na adaptação de um estagiário nas rotinas de sala de aula e do processo de ensinar. No entanto, só a partir do desenvolvimento de dois e três dias de atividades por elemento de díade é que foi sentida uma maior percepção dessa rotina, sendo integradas com uma maior consciência as dificuldades e exigências do nível educativo em questão.

No entanto, as planificações de modo a serem sequenciais e articuladas pedagogicamente foram refletidas em tríade, para que fossem abarcadas as necessidades e interesses das crianças. Pretende-se destacar que, em todas as

atividades desenvolvidas, intencionava-se a integração, de pelo menos uma das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, pois estas áreas para além de serem a base da EPE, e muitas vezes esquecidas no 1ºCEB, fazem parte da formação integral da criança (Lopes da Silva, et al., 2016). E, a reação das crianças são um fator indicativo dessa necessidade de continuidade educativa, pois adoravam sempre os momentos em que era proposto que desenvolvessem um desenho, uma pintura, a técnica de recorte e colagem, o uso da plasticina; audição, escuta e interpretação de canções; reconto das histórias através da utilização de adereços de dramatização; formação de grupos através de exercícios de deslocamento e equilíbrio, entre outros.

Tal como referido no subcapítulo anterior, dada a impossibilidade de serem descritas e refletidas todas as atividades, percursos de aula e/ou sequências didáticas, realizadas com o grupo de crianças do 1º CEB, foi realizada uma seleção daquelas que se tornaram mais significativas. No entanto, importa evidenciar que todas elas foram construídas tendo em conta três dos momentos fundamentais de uma aula: motivação, desenvolvimento e consolidação – “os passos didáticos são tarefas do processo de ensino-aprendizagem relativamente constantes e comuns a todas as disciplinas, matérias e conteúdos” (Puentes, 2010, p. 3).

Para além disto, no início da PES, foi proposta a realização de um projeto de intervenção a partir das necessidades, dos interesses ou de um problema detetado no grupo de crianças. Deste modo, através do ciclo de investigação-ação, nomeadamente, através do processo de observação, a díade apercebeu-se que as crianças não sentiam motivação para a abordagem dos conteúdos da área curricular de Português, pois quando era abordado algum conteúdo, demonstravam desagrado e mencionavam que era “uma seca” ler e escrever. Este problema acontece, muitas vezes, pois as crianças não são estimuladas a saborear a observação de um livro, de uma ilustração, de uma palavra. São “ensinadas” que um livro se lê quando aparece uma palavra, o que se torna prejudicial, pois como menciona Torrado (1988):

Ler por uma única linha, esquecendo as outras, muitas outras, cruzadas e paralelas, conduz à perda da capacidade de leitura, como interpretação e recreação do mundo, que mais se nos tornará inteligível se o não apercebermos apenas por um código, se o não aferirmos unicamente pelo enquadramento de um texto escrito (p. 34).

Depois de ser dialogado com a orientadora cooperante e com a supervisora institucional, foi informado que o par pedagógico que esteve no primeiro semestre, com o grupo de crianças, tinha desenvolvido um projeto ao nível do Português. E, neste sentido, seria notória a continuidade a esse projeto. No entanto, depois de um melhor diálogo entre diáde, partilha de opiniões e ideias, pretendeu-se criar um novo projeto, pois era vontade da mesma, também, introduzir o contacto e o gosto pela literatura infantil, uma vez que não era manifestado pelo grupo de crianças. Surgiu, assim, um novo projeto de intervenção, a partir de uma necessidade do grupo de crianças, intitulado “Contar, escutar e ler é o que faz aprender!”. Este projeto foi desenvolvido durante todas as semanas, pois foi pretendido que todas as atividades dessem continuidade e fossem articuladas com o mesmo, que teve dois basilares objetivos: motivar para a leitura e consciencializar para a importância de ler. Nesta continuidade, todas as intervenções pedagógicas, individuais ou em diáde, tiveram sempre presente a exploração de uma obra literária, como verificado de seguida.

No que concerne ao desenvolvimento das atividades, existiu uma que se traduziu num desafio, para todos os intervenientes da ação – o trabalho em grupo – sendo a organização dos grupos realizada através de conteúdos da Expressão e Educação Físico-Motora articulados com o conteúdo de Estudo do Meio – os seres vivos. Durante um dia, após as crianças terem escutado uma obra literária: “O Coelho Branco”, de António Torrado e terem realizado atividades sobre a compreensão leitora, foi proposta uma ida ao espaço exterior de modo a serem formados grupos, através de um jogo. Deste modo, é perceptível a ligação da aprendizagem ao lúdico, sendo que “o estilo e a criatividade [do professor] são os principais traços da sua actividade e as diferenças devem ser preservadas porque constituem a sua principal riqueza” (Formosinho & Ferreira, 2009, p. 28). No entanto, as crianças não souberam a finalidade do jogo para que isso não se tornasse um entrave à formação dos grupos. Foi pedido a cada criança que se movesse até à professora estagiária, através de exercícios, do bloco de Deslocamentos e Equilíbrio, consoante a ordem indicada e que retirasse um balão, à sua escolha sem o largar. Depois de todas as crianças terem o balão foi pedido que se agrupassem consoante as cores, e desse modo foram formados os grupos.

Posteriormente à organização, as crianças dirigiram-se para dentro da sala e cada grupo elegeu um líder, que através do recurso do *QR-Code* descobriu qual o animal que o seu grupo tinha de trabalhar. Este recurso, apesar de criar, nas crianças, um grande fascínio (“Uau, vamos utilizar o telemóvel da professora” (DS)) e motivação para o desenvolvimento das atividades seguintes, demonstra a possibilidade e eficácia das utilização das TIC na sala de aula – “(...) os professores dispõem cada vez mais de recursos tecnológicos para usar nas suas aulas e torna-las espaços estimulantes e de aprendizagens significativas e adaptadas às realidades dos estudantes” (Barbosa, 2016, p. 154).

Depois de descobrirem o animal, através da pesquisa em livros, no computador e na *Internet*, cada grupo registou aspetos sobre o animal em questão, como características do corpo, *habitat*, alimentação e outras curiosidades, numa folha A3, existindo espaço para o registo escrito e pictórico. A atividade em trabalho de grupo, nunca antes realizada pela turma, permitiu verificar que através da pesquisa, entreaajuda, diálogo e negociação estão reunidas condições para serem criadas aprendizagens significativas. Foi, também, observada a capacidade que cada criança tem em trabalhar em grupo, através de alguns parâmetros como: aceitação do grupo ao qual pertence; partilha de opinião de forma construtiva; capacidade de escutar os colegas; diálogo e interação com os colegas; não utilização da crítica consoante opiniões diversas. Neste sentido, a criança foi envolvida em várias aspetos, na medida em que “(...) a educação dever ser construída no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a viver com os outros e no aprender a ser (...)” (Pinheiro, 2014, p. 60). Foi, também, notável que algumas crianças conseguiram trabalhar muito bem em grupo, já outras ainda têm de desenvolver certas competências, pois na realização do trabalho ficaram chateadas e altearam o tom de voz se a sua opinião não fosse a única a ser tida em conta pelos restantes colegas, verificado através da grelha de observação.

No desenvolvimento de atividades durante dois dias, após o conto da história “Há coisas assim...e outra história”, de António Torrado através da utilização de adereços e cenários, em cartão, como o prédio e fantoche da personagem principal, foi proposto às crianças, que manifestaram esse interesse, o reconto da história a partir da utilização desses adereços. Assim foi convocada, também, a imaginação, sendo que “imaginar é uma actividade de

reconstrução, inclusive de transformação do real em função das significações que conferimos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que têm em nós” (Postic, 1992, p. 13). Através desta simples atividade foram, também, trabalhados tanto conteúdos de Português (reconto através de uma história ouvida) como de Expressão e Educação Dramática (improviso de uma pequena história através de objetos e adereços), sendo que se tornou muito significativo para as crianças que participaram, pois “entraram” na história e assumiram o papel de narrador e de personagens.

No que concerne à primeira observação em contexto, foram desenvolvidas duas atividades, correspondentes, às áreas curriculares de Português e Matemática. A primeira atividade consistiu na observação de uma “fábrica”, construída em cartão, de modo a que as crianças fizessem a identificação de que tipo de produção faria aquela fábrica, retirando de dentro dela uma tira de papel. Esta estratégia foi utilizada uma vez que antes do intervalo foi abordada a obra literária “A grande fábrica de palavras”, de Agnès De Lestrade, pelo par, criando desde logo uma sequencialidade pedagógica. As crianças apercebam-se dessa ligação, pois a maioria referiu que era a fábrica de palavras, tal como o GR: “É uma fábrica de palavras, porque estão a sair palavras de dentro dela”. Depois desta descoberta, colou-se a tira de papel no quadro para que as crianças identificassem e separassem as palavras presentes nessa tira, cortando-a na fronteira de cada palavra.

Seguidamente, foi realizado um jogo de junção de sílabas, através de um tabuleiro de sílabas colocado no quadro, de modo a que cada par de crianças encontrasse e rodeasse, com um elástico, uma das 13 palavras recortadas da tira de papel. À medida que as palavras iam sendo descobertas o grande grupo, na ficha de trabalho, entregue previamente, separou por sílabas a respetiva palavra, tendo a referência no tabuleiro. É de salientar que a utilização destes dois recursos foi uma mais-valia pois, para além de demonstrar a verdadeira segmentação das palavras e das sílabas, mostrou que algumas crianças que não gostavam de atividades de Português, porque tinham muitas dificuldades, mostraram uma vontade enorme em participar no quadro e em ler e perguntar sempre onde estava a palavra para que pudessem passá-la corretamente. Deste modo considera-se que foram promovidas muitas aprendizagens, pois foram trabalhados conteúdos do Português, como a segmentação, junção/divisão silábica, de forma lúdica o que envolveu e motivou as crianças para a

aprendizagem, sendo fundamental e “(...) preciso estimular o aluno a fazer da sua relação com a escrita uma experiência, uma aventura” (Reis & Adragão, 1992, p. 41).

De modo a ser feita uma passagem sequencial e articulada para a atividade de Matemática foi dialogado e comparado com as crianças o tamanho de certas palavras da tira, explicitando que tal como as palavras existem números maiores ou menores do que outros. Esta passagem tornou-se significativa para as crianças sendo felicitada pela supervisora institucional.

É importante mencionar que, a maioria dos conteúdos de Matemática foram abordados através da metodologia de Papy, sendo esta metodologia utilizada pelo 1º e 2º anos de escolaridade. Uma vez referida esta metodologia torna-se importante referenciá-la. Segundo Mattos, Roldão & Almeida (2015) “o método Papy trabalha com o princípio básico que é introduzir as crianças às “ideias matematicamente importantes” (p.3). Este método, segundo estes autores, tem uma característica fundamental, o facto de usar três linguagens não-verbais “(...) linguagens das cordas; linguagens das setas e linguagem da mini-calculadora Papy, permitindo às crianças “o acesso imediato a ideias e métodos matemáticos necessários, não apenas para resolver problemas, mas também para continuamente expandir sua compreensão dos conceitos próprios da matemática” (Mattos, et al., 2015, p. 3). Nesse sentido, o manual desta área curricular não era muito usado. No entanto, propositou-se a abordagem de conteúdos de Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados, de modo a ser utilizada tanto a metodologia como o manual, uma vez que “tomar consciência desta necessidade de promover outros modos de desenvolver o aprender e o ensinar desafia-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 20).

Quanto à atividade da área curricular de Matemática esta funcionou como um jogo que consistiu no preenchimento de um desenho de setas com o objetivo que as crianças adivinhassem a relação “Eu sou menor que tu” estabelecida entre os números. Depois de identificada a relação, foi discutido o facto de se poderem criar mais relações. Deste modo, o desenho depressa se tornou muito complicado, sendo mencionado pelo EM: “Que confusão! Olha o que nós fizemos, parece um labirinto!”. É importante mencionar que as crianças estiveram muito envolvidas na descoberta e preenchimento deste esquema, compreendendo muito bem todas as relações estabelecidas. E, ainda

que, crianças como SB que têm imensas dificuldades ao nível dos conteúdos de Matemática e, que por isso não mostram interesse em participar aquando das atividades desta área, demonstraram vontade, muito entusiasmo e empenho em irem ao quadro mostrar e desenhar uma das setas que estabelecia uma das relações. Assim, considera-se que a atividade proposta conseguiu ser dinâmica privilegiando o raciocínio e a reflexão individual e grupal.

Para além disso, no momento de realização de uma das atividades, uma das crianças, o MC, não estava a respeitar a vez de falar dos colegas, perturbava a aula. Nesse sentido, foi chamado para junto da professora estagiária, pedido para que falasse para os colegas, até que ele disse: “Não consigo. Eles não me ouvem, porque estão todos a falar”. Deste modo, tentou-se fazer com que refletisse que para se conseguir falar com o objetivo que os outros nos compreendam, ele não poderia estar a falar sobre assuntos que em nada tinham a ver com a atividade. Esta atitude foi felicitada pela supervisora e, desse modo, conseguiu alinhar três fatores que devem estar sempre presentes – a educação, o envolvimento e a aprendizagem, pois “educar implica desde sempre uma relação intrínseca com a cidadania” (Fonseca, 2015, p. 216).

Outras atividades que se pretendem descrever e analisar estiveram inseridas numa sequência didática, correspondente aos três dias de desenvolvimento de atividades, intitulada “Três dias de mistérios”. Esta foi uma semana importante pois foi demonstrada a certeza das exigências de um professor do 1º CEB, num 1º ano de escolaridade. Para além da grande responsabilidade de planificar para três dias, acresceu-se o facto de que seria iniciado o ensino e a aprendizagem de um novo grafema – a letra <x>, sendo esta uma das letras mais difíceis, uma vez que possui quatro valores fonológicos associados (/x/, /z/, /s/, /cs/). No entanto, este desafio, dado pela orientadora cooperante, foi encarado como uma oportunidade para que fossem desafiadas as capacidades e demonstradas as exigências deste nível educativo. Esse percurso didático foi dividido estrategicamente, de modo a que as crianças compreendessem e aprendessem de forma significativa e integradora este novo grafema. Pretende-se, desse modo, referir as atividades que fizeram parte do primeiro período da manhã, do primeiro dia da sequência didática, que tiveram impactos positivos nos vários intervenientes, dada a novidade e diversidade dessas propostas. Inicialmente, foi realizado um contacto e aprendizagem do novo grafema <x>, proporcionado por atividades

dinâmicas e integradoras, com recursos estratégicos, como o *puzzle* gigante em cartolina de forma a formar a letra <x>; a caixa de areia de modo a serem encontradas palavras que continham o grafema <x> e o fonema <x>; e, ainda, pela descoberta de um tesouro marcado pela letra <x>.

Relativamente ao *puzzle*, este recurso foi inovador, sendo construído um novo grafema, no chão, pois implicava a manipulação de peças grandes por mais do que uma criança. Estes tipos de atividades tornam-se fundamentais, mais uma vez, pois sendo “a finalidade da função do ensino (...) a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, implica colocar à disposição destes, formas diferenciadas de interação com o conhecimento através de estratégias diversificadas de ensino (Pinheiro, 2014, p. 62). É notório, também, referir que fez parte de outras atividades, desenvolvidas pelo grupo de crianças, o preenchimento dos novos grafemas aprendidos, através de várias técnicas da área de Expressão e Educação Plástica, como a pintura, a utilização da plasticina e da técnica de recorte e colagem. Assim, o preenchimento dessas letras ajudavam as crianças a perceberem como se desenhava cada uma delas e, também, o facto de serem expostas na sala, ajudava a que elas conseguissem visualizar e recorrer, em caso de necessidade.

Quanto à manipulação da areia, inicialmente, as crianças demonstraram muito espanto por estar colocada na mesa uma caixa com areia, pois não sabiam para que ia servir. No entanto, depois de ser informado que o objetivo era retirar de dentro da caixa várias palavras, o receio pelo desconhecido diminuiu, apesar de existirem várias reações ao mexer na areia. Algumas crianças adoraram e, por elas, ficariam o dia todo a mexer nela, mas outras, apesar de ser um número reduzido, mostraram desagrado em manipulá-la, pois diziam que ficavam com as mãos sujas e sentiam, ainda, receio em retirar algo desconhecido de dentro da caixa.

Considera-se que estes dois fatores são uma ótima forma de refletir acerca da importância de atividades sensoriais tanto na EPE como no 1º CEB. Isto é, nas idades de EPE é defendido por muitos autores, como Maria Montessori, a importância para o desenvolvimento das atividades sensoriais, já refletido no subcapítulo anterior. Mas este desenvolvimento deveria ser prolongado para o 1º CEB, pois tal como afirma Torrado (1988), “A «educação sensorial», que desde Maria Montessori caracteriza esta fase essencial da escolaridade (tantas vezes por preconceito relegada para uma indecisa franja da pré-escolaridade),

ocupa-a centralizadamente” (p. 17). Deste modo, foi propositada a realização de uma atividade semelhante, no 1º ano, à feita na sala dos 3 anos – manipulação da areia – para que fosse refletida se ainda é necessária esta abordagem sensorial e as contribuições da mesma. Deste modo, através da realização da atividade e das reações diferentes das crianças, foi perceptível que, provavelmente, algumas crianças teriam sido estimuladas, na EPE, ao nível sensorial, pois demonstravam prazer em sentir a areia, enquanto outras não. E perante estas reações, é considerado que, o 1º CEB deve dar seguimento a atividades sensoriais de modo a proporcionar às crianças, uma continuidade educativa. E, também deve estimular aquelas que não foram desenvolvidas a esse nível para que elas tenham contacto com experiências que os colegas já tiveram mais cedo, pois “O laboratório dos sentidos, inaugurado pelos exercícios tácteis, auditivos, olfativos, em apuramento de graduação, proporciona à criança experiências exaltantes (Torrado, 1988, p. 17).

No que concerne à interpretação de um mapa, esta atividade implicava ser desenvolvida no espaço exterior (sendo este um interesse manifestado por algumas crianças). Salienta-se que o mapa estava perceptível, uma vez que o grupo de crianças não tinha desenvolvido uma atividade deste tipo o que se poderia tornar um entrave à realização da mesma. A primeira etapa tinha como objetivo que cada criança retirasse de dentro de uma caixa uma sílaba e que a colocasse dentro de um arco. Desta forma, era necessário muita atenção para verificar se a sílaba que retirou poderia ser juntada a outra de modo a formar uma das palavras encontradas na caixa de areia. Com esta atividade pretende-se demonstrar que os conteúdos de Português podem ser abordados de forma lúdica e, de forma específica, a divisão/junção silábica não necessita de ser abordada somente com exercícios no quadro, no manual e no caderno diário, pois é essencial “(...) que os professores se assumam, não apenas como executores passivos de programas por outros delineados, mas sim como intervenientes activos nos processos de inovação curricular” (Leite, 2003, p. 23).

De modo geral, a aceitação pelas crianças destas estratégias foi muito positiva, na medida em que perceberam que todas as palavras tinham o som /x/, porque se escreviam com a letra <x>. No entanto, para que elas descobrissem e percebessem que não há uma correspondência biunívoca entre grafema <x> e fonema /x/, foram realizadas outras atividades que

demonstraram que este grafema tem associados outros valores fonológicos. E, tal como Freitas, Alves & Costa (2007) mencionam:

Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objetivo da promoção da consciência fonológica (...) (pp. 7-8).

Depois da descrição e reflexão de algumas atividades referentes aos três dias, é importante salientar, que apesar de estas áreas estarem muito direcionadas para a área curricular do Português, foram articuladas outras áreas curriculares, tal como pode ser comprovado pela planificação, de modo a ser desenvolvido um percurso didático com base na sequencialidade e na articulação curricular.

Posteriormente a esta semana seguiu-se a semana em díade, através de três dias de atividades, abrangendo, também, a segunda observação em contexto. O par pedagógico realizou um percurso didático centrado em torno da temática “Dar asas à imaginação”, sendo estes dedicados à exploração de novas obras literárias e, conseqüentemente, ao término do projeto.

O primeiro dia foi marcado pelo desenvolvimento de uma atividade em articulação com uma das salas da EPE, tendo por base a leitura, interpretação e exploração da obra literária “Há coisas assim...”, de António Torrado. O motivo desta articulação prendeu-se com o facto de se considerar importante e, por isso, promover a transição entre níveis educativos, bem como favorecer a partilha, a cooperação e entreaajuda entre crianças de diferentes idades e o trabalho de pares, dado este constituir um interesse de ambos os grupos. Isto é, propôs-se um trabalho colaborativo entre os vários intervenientes (docentes, docentes-estagiárias e crianças) na medida em que tal como é defendido por Alarcão & Canha (2013) “(...) as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos da ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento” (p. 51).

Esta atividade desenvolveu-se nas duas salas dos dois níveis educativos. Primeiramente, o grupo de crianças do 1º CEB dirigiu-se à EPE para ser escutada a história. No momento de interpretação e exploração da mesma, foi recordado que os pássaros poisavam na árvore muito cansados e que não

possuíam nenhum abrigo, sendo proposta a decoração de uma casa de pássaros, pelas crianças. A decoração, foi realizada na sala do 1º CEB, e consistiu na pintura da mesma por duas crianças de cada nível educativo, enquanto que as restantes crianças foram organizadas em pares e uma vez, na mesma folha, o registo escrito (criança do 1º CEB) e outra o registo pictórico (criança da EPE) dos seus sonhos. No final, “os sonhos” foram colocados em vários fios que se deixavam cair pela casa dos pássaros.

O segundo dia correspondeu à observação em contexto, a qual se sentiu necessidade em desafiar e “arriscar” na dinamização de atividades, que envolvessem estratégias e recursos completamente direcionados para as especificidades do Português e não muito utilizadas pelo grupo de crianças. Com esta dinamização foi perfeitamente percebido se as crianças gostam ou não de português, de modo a ser notado o gosto por aprender.

Depois da rotina diária, a aula iniciou-se com a audição de uma mensagem de um *avatar*, informando as crianças que ia ser apresentado um animal que iria ser muito útil. Este recurso entusiasmava as crianças e era utilizado, muitas vezes, como motivação, uma vez que “motivar é predispor o aluno ao que se quer ensinar, é levá-lo a participar ativamente nos trabalhos escolares (Nérici, 1969, p. 200). Seguidamente, como primeira atividade, pretendeu-se que fossem desenvolvidos três momentos fundamentais da leitura (pré-leitura; leitura e pós-leitura), tal com defendido por Amor (2001).

No momento de pré-leitura foi visualizada a primeira ilustração da história que foi contada, “O Macaco e o Crocodilo”, de Lúcia Vidal Soares, de modo que as crianças partilhassem a sua opinião acerca do que lhes transmitiu a ilustração, dessem indícios sobre as personagens da história, o local bem como outros aspetos que consideraram relevantes. Como segundo momento seguiu-se a leitura, que consistiu na escuta da leitura da história, com recurso a um painel em papel de cenário com onze quadrados destinados à colocação de cada ilustração pela ordem pela qual foi narrada a história. Considera-se que o facto de a leitura ter sido feita de uma forma diferente e através de um recurso nunca antes utilizado, envolveu as crianças neste processo para que se sentissem parte integrante da mesma. Mostrou-lhes, ainda, que é possível lermos ilustrações e que as histórias podem ser inventadas sem recurso à escrita. Tal como menciona “(...) Sousa (...) «através da leitura/audição de

contos, a criança (...) passa por situações, experimenta sentimentos, mesmo que ainda não os tenha vivido por experiência própria” (Gomes, 2008, p. 1).

Para o momento de pós-leitura foi dialogado com as crianças o desfecho da história, bem como a mensagem que a narrativa lhes transmitiu, de forma a confrontar o que foi dito no momento de antevisão da história. Posteriormente, ainda fazendo parte deste momento, em grande grupo, preencheu-se um esquema sobre os principais acontecimentos da história, de modo a verificar nas crianças a compreensão leitora (Viana, et al., 2010), sendo que cada uma fez o registo escrito e pictórico no esquema disponibilizado. Perspetiva-se que este tipo de exercício ajudou as crianças a desenvolverem a compreensão leitora, pois o preenchimento de um esquema que envolve a escrita gráfica e pictórica foi uma boa estratégia, permitindo uma maior interpretação dos acontecimentos e sequencialidade da história. Para além disto, como afirma Gomes (2008) é importante a valorização da “(...) interacção verbal, orientada pelo professor e complementada por esquemas e registos, que conduz à reflexão sobre os sentidos do conto e os conflitos que eles encenam” (p. 2).

De seguida, foi proposta a invenção de uma história a partir de cinco ilustrações da história narrada, acreditando-se que “alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica com textos, imagens e sons” (Postic, 1992, p. 25). É importante mencionar que a proposta desta atividade, deveu-se ao facto de que aquando da realização de outras atividades, as crianças convocavam personagens de várias histórias já lidas e entusiasmavam-se por imaginarem como era, por exemplo, “O vizinho de cima”, de António Torrado. Desse modo foi proposto uma atividade que pudessem ser elas a imaginar e a criar, existindo uma escrita colaborativa – “A interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Pelas crianças foram passadas cada uma das ilustrações e pedidas sugestões de um acontecimento para cada imagem presente no papel de cenário. Pretendeu-se, assim, que através das sugestões dadas por todas, fosse criada uma nova história em grande grupo, registando-a nesse papel. As crianças tiveram, também, ao seu dispor uma folha para que pudessem registar a história.

Como momento de consolidação e, posteriormente à criação da história, esta foi lida e pedido que as crianças dessem sugestões de títulos, de modo a ser escolhido um. Além disso, foi alertado qual o elemento em falta e que está presente em todas as histórias (existência de um autor/autores). Depois de todas as impressões e envolvimento das crianças, esta atividade foi muito rica e significativa para elas pois foram elas próprias os autores de uma história. E, o próprio recurso, um papel de cenário grande com as cinco ilustrações impressas, foi muito significativo pois permitiu a visualização de todos e, também, o registo escrito de modo a ser fixado na sala de aula. Deste modo, a criação de escritos de intenção literária permite “(...) aproximar os alunos da experiência literária e (...) estimular o uso criativo da linguagem” (Lomas, 2008, p. 3). Foi-lhes, deste modo, dado um sentido de responsabilidade, capacidade, criatividade e orgulho por escreverem uma história coletivamente, através de ilustrações e permitiu, ainda, o desenvolvimento de diversas competências. Tal como mencionado por Gomes (2008), o facto de as crianças contactarem com o livro, com o conto torna-se significativo, pois enriquece “(...) o léxico e a sintaxe, dando a conhecer expressivas formas de dizer e de narrar, proporcionando em suma o desenvolvimento da competência linguística, da competência narrativa e de uma competência literária (...)” (p. 1).

Perante os interesses e o entusiasmo das crianças pensa-se que as necessidades, ao nível da área curricular de Português, foram combatidas, uma vez que foi a primeira vez que participaram numa atividade deste tipo, sendo possível o treino da escrita e a criação de textos, aliando a aprendizagem ao lúdico. As crianças tiveram gosto em inventar uma história e brio e prazer em saber como se escrevia. Desse modo, é fundamental que as nossas crianças se sintam motivadas para escrever, sendo que:

A motivação para a aprendizagem da escrita terá, obrigatoriamente, que fazer ressaltar este factor de interacção comunicativa: escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p.7).

Torna-se fundamental referir que, tal como mencionado pelo TM: “Estamos sempre a ler histórias de António Torrado”, foi objetivo da díade abordar um maior número de histórias deste autor, dada a simplicidade, criatividade e riqueza da linguagem utilizada. Para além disto, estava nos planos da mesma

realizar um encontro com o autor de modo a que as crianças pudessem contactar com um escritor, conhecer o seu percurso e livros editados, falar sobre as histórias que ouviram, das personagens bem como perguntar aspetos que considerassem relevantes. No entanto, este encontro realizado através do grupo Leya, não foi possível dada a impossibilidade da agenda do autor/escritor. Como modo de combater esta dificuldade, a díade realizou um conjunto de atividade permitindo na mesma à criança imaginar a fisionomia de António Torrado, conhecer a sua biografia e desenhar uma das obras que mais significado teve para si. No entanto, dado o carácter flexível da planificação, uma vez que foi demonstrado o gosto por desenhar um acontecimento/personagens de outras obras sem ser de António Torrado, a díade acolheu essas sugestões e vontade e criou com as crianças, desse modo, um mural das histórias.

De modo a finalizar a descrição e análise das atividades, tinha-se o gosto de descrever e refletir mais acerca do trabalho desenvolvido pelas crianças, ao longo de várias semanas, através de uma atividade da área de Estudo do Meio – a germinação de uma semente. No entanto, dada a impossibilidade, mencionam-se alguns aspetos. Pelo envolvimento demonstrado, verificou-se que as crianças adoraram fazer aquela experiência, prever o que ia acontecer, observar durante várias semanas o crescimento da planta e, por último, observar o comportamento das plantas com a privação ou não privação de alguns fatores (água e/ou luz) e tirar as devidas conclusões. Como menciona Martins, et al., (2007) “Algumas crianças pensarão que as sementes não carecem de necessidades especiais para a sua germinação. Outras entenderão que só algum ou alguns dos factores externos (luz, temperatura, água, ...) são indispensáveis à germinação e ao crescimento das plantas” (p. 12).

Para além desta, destaca-se o facto de que em todas as intervenções era proposto um tempo de relaxamento, composto por uma música clássica ou instrumental depois da vinda do espaço exterior, de modo a que as crianças necessitassem de algum tempo para acalmarem, sentirem-se confortáveis e preparados para as atividades a desenvolver em sala de aula. Tal como defende Carvalho & Sâmia (2016) “(...) é fundamental que a capacidade de escutar seja desenvolvida nos e pelos professores, pois possibilita a efetivação de atitudes de reconhecimento das potencialidades das crianças e seu papel social, especialmente dentro da escola” (p. 43). Deste modo, a área da Expressão e

Educação Musical foi muito requisitada durante todas as intervenções, na medida em que escutar para depois interpretar é um exercício fundamental.

Antes de ser feita uma análise e reflexão dos resultados do projeto de intervenção, importa comunicar que foi proposto aos EE, na reunião do final do segundo período, a ajuda destes para que o projeto se tornasse mais rico, eficaz e significativo na formação das crianças. Deste modo, foi sugerido, que a partir do mês de abril, um familiar de cada criança fosse à sala de aula, para ler ou contar uma obra literária à sua escolha, pelo simples prazer de contar e ouvir histórias. Quanto a esta articulação com a família, muitos pais manifestaram interesse em participar, mas por impossibilidade de horário, não conseguiram estar presentes. No entanto, familiares de cinco crianças foram à sala de aula ler uma das obras escolhidas por eles, pois estes afirmavam que as crianças chegavam a casa e que contavam que o pai ou a mãe do/a colega esteve na escola e que queriam muito que eles também fossem contar uma história. Desse modo, salienta-se a importância do trabalho colaborativo com as famílias, uma vez que “a família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais, (...) sendo consequentemente instituições fundamentais no crescimento da criança”, onde se desenvolveu “ (...) um conjunto de acções com as famílias e não para as famílias” (Diogo, 1998, pp. 17 e 73).

Para além disto, na última semana da PES, foi pedido que tanto as crianças como os familiares respondessem a um questionário, que teve como objetivo aceder às duas opiniões, sobre o interesse das crianças pelos livros, e as suas necessidades de aprendizagem em relação à literatura, bem como se acharam o projeto pertinente. Nesse sentido, este instrumento de recolha foi uma mais-valia, permitindo que se acesse às várias as opiniões que os EE e as crianças têm acerca de como decorreu o projeto de intervenção. As crianças mencionaram que têm gosto pelos livros, pela escuta de histórias, de diferentes formas e, ainda, que acham importante saber ler, o que torna um dos objetivos realizados. Quanto aos EE, foi importante aceder às suas opiniões para perceber se sentiram uma evolução das crianças ao nível do gosto pela leitura e pelos livros. A informação recolhida foi muito significativa, sendo que estes mencionaram que o projeto foi muito rico desde o facto de o projeto criar hábitos de leitura; ajudar os educandos a desenvolver valores; ser criado um maior gosto e responsabilidade pelos livros.

De modo a fazer uma breve reflexão sobre a pertinência e os resultados do projeto, considera-se que as crianças hoje gostam do Português, gostam de livros, pois aquando da atividade de descoberta do tesouro que estava marcado pela letra <x>, mencionada nos três dias de desenvolvimento de atividades, as crianças viram o livro e não disseram “Ooooh”, com expressões faciais de desmotivação, como faziam no início, mas sorriram e disseram com entusiasmo “O nosso tesouro é um livro”. Desse modo, entende-se que o projeto teve uma grande relevância para as crianças, pois elas admitem que adoram livros, que adoram saber ler. No entanto, apesar do curto espaço de tempo relativo ao desenvolvimento do projeto, salienta-se como um fator de melhoria o facto de a presença do encontro com o autor não ser possível, o que se tornaria muito mais significante para as crianças. Posteriormente a estas informações, destaca-se que o projeto teve uma grande relevância ao nível pessoal e profissional, pois permitiu auxiliar as crianças numa das suas necessidades acabando por a converter num dos seus interesses.

Concluindo, o processo formativo no contexto do 1º CEB tornou-se estimulante, desafiador e deixou um sentimento de orgulho, na medida em que foram desenvolvidas atividades que tiveram a criança como o centro da aprendizagem e a reflexão como a ferramenta essencial da prática docente. Deste modo, “se reflectirmos sobre as nossas próprias capacidades, se avaliarmos com rigor os modestos limites que elas nos concedem, estaremos em condições de aprender a humildade” (Torrado, 1998, p. 23).

REFLEXÃO FINAL

O presente Relatório de Estágio permitiu a descrição, análise e reflexão do percurso formativo percorrido ao longo da PES, juntamente com a demonstração das aprendizagens e das competências que foram construídas nos dois contextos educativos. De modo a finalizar este processo, a presente reflexão final permite realçar os aspetos mais relevantes, bem como permitir uma última contemplação ao nível de conteúdos que são comuns aos dois níveis educativos e que dessa forma tornam o perfil duplo tão rico e importante na identidade de um docente.

Um educador de infância e um professor do 1º CEB, para crescer e evoluir, necessita de ser humilde, observador, crítico, criativo, empenhado, reflexivo e investigativo, isto é, um bom profissional pode “(...) constituir-se na diferença entre “estar [educador] professor” e “ ser [educador] professor” (Formosinho & Ferreira, 2009, p. 32). Desde o início da prática educativa, que a observação orientou toda a ação, fundamentando-a e tornando-a intencional, pois só uma implicação ativa dos docentes na observação das características do grupo, das suas necessidades e, também, dos seus interesses é que garante a diferença positivo entre os dois processos – educar/ensinar e fazer aprender (Leite, 2003). E esta intencionalidade educativa focada no processo de ensino e aprendizagem, demonstra que compete a um educador de infância e um professor do 1º CEB “(...) guiar a aprendizagem (...) [das suas crianças], ser uma espécie de farol que desvenda os caminhos, um guia que se pode confiadamente seguir” (Reis & Adragão, 1992, p. 40).

Tal como afirma Formosinho (2009) “(...) a docência é uma *profissão que se apende desde que se entra na escola*, pela observação do comportamento dos nossos professores” (p. 95). O processo de observação tornou-se bastante rico pois, juntamente com a prática, permitiu refletir sobre aspetos a melhorar, sobre aprendizagens que não foram realizadas e que necessitaram de ser (re) planificadas e continuadas em virtude dos seus interesses. Ou seja, todos os processos tornaram a mestranda investigadora da sua ação, sendo que o processo cíclico da metodologia de investigação-ação esteve constantemente presente ao longo da PES. E, é necessariamente, a diferença entre o fazer por

fazer ou o fazer propositadamente, que um docente se torna promotor da transformação da prática em praxis, isto é, torna a prática intencional e significativa. Pois, “(...) o percurso profissional do [educador]/professor não se transforma num planalto de rotina, ritualizada pelos mecanismos adquiridos (...). É precisamente esse longo período, que oferece muitas interrogações à investigação (...)” (Cavaco, 1993, p. 30).

Deste modo, é essencial que cada vez mais os JI e escolas tenham ao serviço da docência, educadores de infância e professores do 1ºCEB reflexivos e investigativos, pois só assim é que melhorarão as suas práticas e atenderão com eficácia aos interesses e às necessidades das crianças. Atendendo a esta perspetiva de se refletir e investigar, ao longo da construção do presente relatório, observou-se que os modelos curriculares preconizados na EPE, também poderiam assumir-se como fatores perfeitamente possíveis de realização, no 1º CEB. E, que posteriormente a uma observação e reflexão atenta, comprova-se que foram utilizados alguns dos princípios dos modelos, como pode ser comprovado de seguida.

Quanto ao modelo High-Scope, este defende a aprendizagem pela ação, como sendo ativa, promotora de interações fortes entre adulto-criança, a existência de uma rotina diária, de um ambiente securizante, atento às necessidades e interesses do grupo, e culminando com a avaliação para uma melhor reflexão. Todas estas características foram tidas em conta, uma vez que todas as planificações atenderam às características grupais, espaciais e temporais, compostas por grelhas de observação que ajudaram a avaliar as aprendizagens. Como defende Reis & Adragão (1992), “o aprendente é mais importante (...) é o pólo de toda a relação pedagógica” (p. 15).

Relativamente ao modelo Reggio Emilia, existe um forte vínculo com a família, artes plásticas e criatividade, dando-se primazia às interações, comunicações e relações, ou seja, atendendo às cem linguagens da criança. Durante a PES, propositou-se, nos dois níveis educativos, um forte investimento nas interações, no trabalho colaborativo entre níveis educativos, com a família e entre pares, pois “(...) a *educação participada* integra as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Diogo, 1998, p. 74). Para além disso, como explicitado no terceiro capítulo, dado que as Expressões Artísticas e Físico Motoras são “o

grande forte” na EPE, no 1ºCEB, tentou-se integrar ao máximo as quatro áreas, na medida em que as crianças não deixaram de ser crianças, aquando da transição, sendo notável o brio pela realização de atividades das várias áreas.

No que concerne ao MEM, onde valores como a cooperação, a negociação (vida democrática) e a interajuda são o grande enfoque. Tanto na EPE como no 1º CEB, existiram atividades que foram promotoras destes valores, nomeadamente, a Educação para a Cidadania, uma vez que se acredita que educar é muito mais do que ensinar – “A escola é um local de confronto com o mundo social. Nela, a criança observa os outros, adquire o conhecimento dos comportamentos do próximo, das intenções, dos valores, das normas que o sustentam” (Postic, 1992, p. 37). Para além disto, o mesmo modelo salienta a importância das paredes se tornarem como verdadeiros expositores das aprendizagens e dos trabalhos das crianças, uma vez que “há uma pedagogidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 2007, p. 45).

Quanto ao modelo de Maria Montessori, muito focado na educação sensorial, no método experimental e na conceção de criança como observador e explorador, acredita-se que foi feito um trabalho significativo nos dois níveis educativos. Realizaram-se atividades de educação sensorial, que implicaram a observação e reflexão, promovendo, assim, a continuidade educativa e, além disso, no 1º CEB foi dada oportunidade às crianças de serem exploradores através da interpretação de um mapa de tesouro. Desse modo, o docente como orientador de ensino e de aprendizagem, “deve ser fonte de estímulos que leve [a criança] a reagir para que se processe a aprendizagem” (Nérici, 1969, p. 56).

Por último, salienta-se a MTP, sendo esta metodologia desenvolvida e aproximada na EPE e no 1º CEB, através de dois projetos adequados às necessidades e aliados aos interesses dos dois grupos de crianças. Desse modo foi dado um papel ativo à criança, tornando-a o centro da aprendizagem, da ação, pois “educar é mostrar que o educando é *capaz*, que pode superar-se através dos esforços que visem a maiores realizações” (Nérici, 1969, p. 62).

Como visto, um profissional de educação com um perfil duplo tem uma maior perceção do que é adequado ser realizado na EPE e no 1º CEB, ou seja, percebe que cada nível tem as suas especificidades. Em traços gerais, um educador de infância observa, planifica, reflete, cuida, educa, avalia qualitativamente, constrói e gere o currículo tendo como referência as OCEPE e os modelos curriculares. Um professor do 1º CEB observa, planifica, reflete,

cuida, educa, ensina, avalia qualitativa e quantitativamente, tem como currículo um Programa e Metas Curriculares. No entanto, um docente com um perfil duplo, que conhece essas especificidades, tem perfeita consciência que o aluno do 1º CEB também é criança, que necessita de atividades sensoriais, de jogos, de desenvolver atividades no chão, no espaço exterior, isto é, tem uma maior percepção do que deve ser comum aos dois níveis de modo a promover uma continuidade educativa. Neste sentido, importa destacar o espaço exterior como um ambiente estimulante, uma atividade completa na qual as crianças podem brincar e, também, “(...) decidir, negociar, colaborar, pensar e criar; descubrem o que querem e como querem fazer; elaboram e exprimem as suas fragilidades e traumas; e começam a ler a realidade social, a interpretá-la e a agir sobre ela” (Leiderfarb, 2016, p. 1). Mas, também, onde podem aprender, tornando a aprendizagem dinâmica, desafiante, criativa, atrativa, isto é, aliando-a ao lúdico, sendo “o empenhamento (...) o cerne da actividade dos bons professores” (Formosinho & Ferreira, 2009, p. 22).

De modo a finalizar esta reflexão, o momento de transição da EPE para o 1º CEB foi muito sentido, pois os laços criados com as crianças de 3 anos foram muito fortes e o facto de o par pedagógico transitar para um novo contexto, que, como visto, tem exigências, processos e rotinas diferentes dificultou a fase de adaptação. No entanto, foi um abraçar de uma nova experiência, que demonstrou a beleza deste nível educativo. A PES permitiu, ainda, observar a beleza de um docente com um perfil duplo, um docente que como educador de infância começa a ajudar cada criança a construir o seu castelo, que será reforçado com o auxílio do professor do 1º CEB: “ (...) o “bom” professor é aquele que consegue chegar mesmo às crianças, é entendê-las, é favorecer, quer a afectividade, quer um ambiente em que elas gostem de estar, mais do que ensinar” (Lopes da Silva, 2002, p. 21). E, de modo a concluir a citação iniciada na introdução, é fundamental não limitar a criança, pois:

(...) A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi (Edwards, et al., 2016a, p.5).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Amarante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In S. Viseu, H. Peralta, & F. A. Costa (Org.), *As TIC na educação em Portugal: conceções e práticas*, pp. 102-123. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. (6ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Angotti, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In J., Oliveira-Formosinho, T., Kishimoto & M., Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*, pp. 95-114. Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, A; Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *PNEP – O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. São Paulo: Artmed Editora.
- Barbeiro, L. & Vieira, R. (1996). *A criança, a família e a escola: Vamos brincar? Vamos aprender?*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *PNEP – O ensino da escrita: Dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, G. (2016). Integração dos recursos digitais na aula de Português - que conhecimentos revelam os professores?. *Indagatio Didactica*, 8 (5), pp. 153-164.
- Barbosa, M.C.S. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. (2016). A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. In A. Bastos & F. Veiga (Org.), *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*, pp. 27-34. Famalicão: Edições Húmus.

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Blanco, R. & Silva, B. (2002). *Tecnologia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. A. S. (1991). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, M. I. S. S. & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. *Revista Saber & Educar*, 21, pp.40-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol21.206>
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, LDA.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M. Onrubia, X., Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. (6ª edição). São Paulo: Editora Ática.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), pp. 355-380.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (2010, julho). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Brasília.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo*. (4ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016a). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016b). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, pp.23-36. Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. & Santos, M.R, (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, J. R. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Revista Saber & Educar*, 20, pp.214-223. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.180>.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*, pp. 93-118. 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. 81-106. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*, pp.19-36. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: São Paulo.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). PNEP – *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, N. K. (2006). Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. *Revista Ciências & Cognição*, 9, 91-96.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação para a primeira infância*, (pp.137-150). Porto Alegre: penso Editora Ltda.

- Gomes, J. A. (2008). *Aprender, sonhar, crescer com os contos*. Porto Editora: malasartes.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (4.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. ; Gomes, B.; Montalvão, R. (2009). Workshop vivencial para pais e filhos: a importância da criatividade. In A. Marques. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, pp.41-46. Disponível em http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf.
- Kammi, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiderfarb, L. (2016). O tempo dos pequenos prisioneiros. *Revista Expresso*. Disponível em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-11-19-O-tempo-dos-pequenos-prisioneiros#gs.j5M4V48>.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), p.51-84.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), pp. 88-89.
- Lino, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2^a edição), pp.93-136. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. (4^a edição), pp.109-138. Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2008). *Sobre a educação literária*. Porto Editora: malasartes.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos; no sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.

- Lopes da Silva, I. (2002). Ser professor do 1º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar? *Revista Aprender*, 26, pp.17-26.
- Lopes da Silva, I. (2016). Prefácio. In E. J. Ribeiro. *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância: Contributos para uma epistemologia da práxis*. Edições Esgotadas.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- 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.
- Martín, L. (2005). Mirando dentro de la escuela: la organización del espacio y los materiales. In M. Anton (coord). *Planificar la etapa 0-6 – Compromisso de sus agentes y práctica cotidiana*, pp.185-208. Barcelona: Editorial Graó. Disponível em https://books.google.pt/books?id=s-BkqRnPxwC&pg=PA186&lpg=PA186&dq=Mirando+dentro+de+la+escuela:+la+organizaci%C3%B3n+del+espacio+y+los+materiales+In+Montserrat+Anton&source=bl&ots=9ltP2i3T75&sig=OwPc1ba31Syl8DX8GwaEnUYzAEk&hl=ptPT&sa=X&ved=oahUKEwj_q4uG_evYAhUFvxQKHTsKDq4Q6AEIVDAI#v=onepage&q&f=false
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mattos, S. M. N., Roldão, M. C. & Almeida, L. R. (2015, maio). *O ensino da matemática em uma escola portuguesa*, comunicação apresentada na Conferência Interamericana de Educação Matemática. Tuxtla Gutiérrez, México.
- Mauco, G. (1975). *A educação afectiva e caracterial da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Dinis, F., Viera, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Editora Flamboyant.
- Moreira, J. (2016). Cuidar das crianças: uma necessidade no presente e um investimento no futuro. In A. Bastos & F. Veiga (Org.), *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*, pp. 11-14. Famalicão: Edições Húmus.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Brasil: Artmed.
- Nérici, I. G. (1969). *Introdução à didática geral*. Rio de Janeiro: Editora Científica.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª edição), pp.141-160. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995a). Formação de professores e profissão docente. In L. Chantraine-Demailly, C. M. Garcia, A. P. Gómez, A. Nóvoa, T. S. Popkewitz, D. A. Schon & K. Zeichner. *Os professores e a sua formação*. (2ª edição), pp.15-34. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A., Gimeno Sácrstan, J., Esteve, J., Woods, P., Cavaco, M. & Hameline, D. (1995b). *Profissão Professor*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In J. Oliveira Formosinho & J. Formosinho (Org.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*, pp. 153-173. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o

- mundo. In M. L. Machado (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. (3ª edição), pp. 133-167. Cortez 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 de participação*. (4ª edição), pp.61-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª edição), pp.25-60. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*, pp.17-34. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*, pp. 35-54. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (s/d). *A reflexão e o professor como investigador*. s.n. Disponível em <http://ltcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/oprofessorcomoinvestigador.pdf>.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. (2ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8ª edição). McGraw Hill.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*, pp. 65-94. Porto Alegre: Artmed.

- Pinheiro, M. M. (2014). A função do ensino como atividade criativa e boas práticas (percepções dos estudantes). *Indagatio Didactica*, 6 (4), pp. 57-67.
- Planchard, E. (1972). *A pedagogia contemporânea. (6ª edição)*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Puentes, R. v. (2010). *A gestão da matéria no processo de interação com os alunos II – a estruturação didática da aula*. Disponível em <http://www.limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didactica-do-ensino-superior-a-estruturacao-didactica-da-aula.pdf>
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Reis, C. & Adragão, J.V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade aberta.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira. *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, pp.41-56. Viseu: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo como projeto. O papel das escolas e dos professores. In, R. Marques & M. C. Roldão. (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada*, pp. 11-22. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). Gestão curricular – a especialidade do 1º Ciclo. In G. Aníbal (Org.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo: monodocência – coadjuvação – encontro de reflexão*, pp.15-30. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Rubin, Z. (1982). *As amigas das crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.

- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona da Educação*, 8, pp.103-115.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: um reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (Org.), F. Íldio Ferreira, P. Silva, & R. Madeira. *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*, pp.17-41. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Revista Análise Social*, XIX (77-78-79), pp. 793-822.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Disponível em http://www.adventista.edu.br/imagens/area_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20a sala%20de%20aula.pdf.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torrado, A. (1988). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”*. *Da Investigação às práticas*, I (3), pp. 8-20. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N. Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.

- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I. Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Ferreira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vilar, A. M. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. (2ª edição). Porto: Edições ASA.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Revista Noesis*, (77), pp. 3-5.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Brasil: Porto Alegre.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6ª edição). Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de outubro. (2007). Ministério da Educação. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.*
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de abril. (2011). Ministério da Educação. *Avaliação na Educação Pré-Escolar.*
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. (1997). Diário da República - Série I-A, N.º 133. Ministério da Educação. *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.*
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (2001). Diário da República - Série I-A, N.º 201. Ministério da Educação. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.* Diário da República - Série I-A, N.º 201. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. (2007). Diário da República, I série, n.º 38. Ministério da Educação. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). Diário da República - 1.ª Série - N.º 92. Ministério da Educação e Ciência. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. (2014). *Diário da República, 1.ª série - N.º 240.* Ministério da Educação e Ciência. *Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória.*
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. (2016). *Diário da República - 1.ª Série - N.º 65.* Ministério da Educação e Ciência. *Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.*

- Despacho Conjunto n.º 5220/97, de 04 de agosto. (1997). Diário da República – II Série, N.º 178. *Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.*
- Despacho Conjunto n.º 9180/16, de 19 de julho. (2016). Diário da República - II Série, N.º 137. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.*
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (2016). *Diário da República – 2.ª Série - N.º 66.* Gabinete do Secretário do Estado da Educação. Lisboa. *Redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Projeto Eco-Escolas.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). Diário Da República – I Série - N.º 237. Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei de Bases do Sistema Educativo.*
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. (1997). Diário da República - I Série- A, N.º 34. Assembleia da República. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). Diário da República, 1.ª Série - N.º166. Assembleia da República. *Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.*
- Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. (2015). Diário da República, 1.ª Série - N.º 128. Assembleia da República. *Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 agosto: estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.*
- Página Oficial do Agrupamento. (2017/2021). *Projeto Educativo.* Porto: Rio Tinto.
- Ribeiro, D. (2017/2018). *Ficha da unidade curricular.* Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Lestrade, Àgnes. (2012). *A grande fábrica de palavras*. Edição: Paleta de Letras.

Llenas, Anna. (2017). *O monstro das cores*. (2ª edição). Edição Nuvem de letras.

Soares, Lúcia Vidal. (2011). *O macaco e o crocodilo*. Edição Lidel.

Torrado, António. (2012). *O coelhinho Branco*. Edição Soregra.

Torrado, António. (2015). *Há coisas assim...e outra história*. Edições ASA.

NM