



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo da nossa caminhada, são várias as pessoas que se cruzam no nosso caminho e que nos ajudam a chegar mais longe. Terminada esta etapa, resta-me agradecer àqueles que de diversas formas me acompanharam e apoiaram.

Aos meus pais por toda a compreensão, carinho e amor que sempre me deram. São os melhores pais do mundo.

À minha irmã, sem dúvida a melhor irmã do mundo, que sempre acreditou em mim e está do meu lado em tudo.

A toda a minha família que eu tanto amo.

Ao meu par pedagógico, Sara Monteiro, por todos os momentos de ajuda, companheirismo e por toda a felicidade partilhada nesta caminhada. Obrigada por estares do meu lado e por teres contribuído tanto para a minha formação!

Às minhas grandes amigas, Ana Fernandes e Ana Sofia Lopes, que iniciaram esta caminhada comigo e desde então foram fundamentais para o sucesso da mesma. Obrigada pela vossa amizade e partilha de momentos tão felizes.

Às minhas melhores amigas, Ana Sobrinho e Ester Vieira, que são um grande apoio. Estão sempre presentes na minha vida, partilham os melhores momentos comigo e fazem-me tão feliz.

De uma forma geral a todos os meus amigos que fazem parte da minha vida!

Às crianças que se cruzaram no meu caminho e que tanto me ensinaram. Obrigada por todos os sorrisos e todos os momentos de afeto e carinho.

Às supervisoras institucionais que me proporcionaram um crescimento pessoal e profissional e que sempre se mostraram disponíveis. Obrigada por toda a orientação, apoio, partilha e aprendizagens.

À instituição que me acolheu durante o estágio e a todos os seus profissionais. Em especial à educadora cooperante e à professora cooperante por toda a amizade, partilha de saberes, experiências e todo o apoio e compreensão.

## RESUMO

A elaboração do presente relatório assenta na reflexão das aprendizagens construídas durante o desenvolvimento da formação enquanto profissional da educação no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante este percurso, foram adquiridas competências profissionais que se traduziram em saberes fundamentais para uma ação educativa futura consciente e fundamentada. Estes conhecimentos são alicerçados no quadro concetual apresentado que permitiu sustentar as opções pedagógicas adotadas, contribuindo para a construção de uma identidade pessoal e profissional.

Beneficiando uma postura crítica e indagadora que deve acompanhar a ação do profissional de educação, destaca-se a metodologia de investigação-ação que, através do seu ciclo dinâmico que integra as fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, permitiu uma ação refletida e intencional. A par disto, este relatório contempla uma descrição e reflexão acerca do grupo de crianças e do contexto onde se desenvolveu a prática profissional, fundamental para a adequação das ações educativas.

Este documento espelha ainda o percurso vivenciado na prática educativa, salientando o contributo deste mestrado para a aprendizagem e evolução da mestrandia na sua formação.

Palavras-Chave: Aprendizagem cooperativa, Sociostrutivismo, Criança, Profissional reflexivo.

## **ABSTRACT**

The elaboration of this following report is based on the reflection of the learning acquired during the development of training as an education professional in the field of Pre-School Education and Basic Education.

Throughout this path, competencies were acquired and translated into fundamental knowledge for a conscious and informed future educational action. This knowledge is based on the conceptual framework showed that allowed to support the pedagogical options adopted, contributing to the construction of a personal and professional identity.

Benefiting a critical and inquiring posture that should accompany the action of the education professional, stands out the action-research methodology, which, through its dynamic cycle that integrates observation, planning, action, evaluation and reflection phases, allowed a reflected and intentional action. In addition, this report includes a description and reflection about the group of children and the context in which professional practice was developed, fundamental for the adequacy of educational actions.

This document also reflects the experience in the educational practice, highlighting the contribution of this master's degree to the learning and evolution of the master student in its formation.

**Keywords:** Cooperative learning, Socioconstructivism, Child, Reflective professional.

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Lista de abreviações   | VI |
| INTRODUÇÃO   | 1  |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL                                       | 3  |
| 1. Enquadramento teórico e legal sobre a educação                                | 3  |
| 2. A Educação Pré-Escolar: Perfil e Prática docente                              | 8  |
| 3. O 1.º ciclo do Ensino Básico: Perfil e Prática docente                        | 16 |
| 4. O papel das ciências naturais na educação                                     | 25 |
| CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 28 |
| 1. Caraterização da instituição educativa  | 28 |
| 1.1. Caraterização do contexto de Educação Pré-Escolar                           | 31 |
| 1.2. Caraterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico                     | 36 |
| 2. Metodologia de investigação   | 41 |
| 3. Similitudes e contrastes entre os níveis educativo                            | 45 |
| CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS                       | 48 |
| 1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar                       | 49 |
| 2. Ações desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico                 | 64 |
| METARREFLEXÃO  | 80 |
| BIBLIOGRAFIA   | 84 |

## **LISTA DE ABREVIATÖES**

AAAF- Atividades de Animação e Apoio às Famílias

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação.

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio emerge da prática profissional desenvolvida no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES) e permite espelhar todo o trajeto percorrido e desenvolvimento da mestranda. Esta unidade curricular insere-se no plano de curso do 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Caracteriza-se pela realização do estágio e pela dinamização de seminários que, por um lado, revelaram-se fundamentais para a aquisição de um quadro teórico-prático indispensável para a formação e, por outro lado, foram propícios à partilha de aprendizagens e dificuldades que contribuíram, igualmente, para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Dado que a PES se desenvolveu em dois níveis educativos diferentes, este documento salienta as especificidades de cada um, contemplando processos de reflexão emergentes da prática. Assim, integra as aprendizagens efetuadas ao longo da formação, promotoras do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

Em seguimento desta linha, os objetivos da unidade curricular assentam ao nível da construção de saberes fundamentais para a prática profissional, a mobilização de uma atitude reflexiva e investigativa e a planificação e avaliação como formas de desenvolvimento da aprendizagem de todos os atores (Ribeiro, 2016b). Assim, esta formação pretende a promoção de uma constante reflexão e articulação entre a teoria e a prática, fundamental para a construção de uma postura profissional consciente.

Sendo esta uma habilitação que permite a aquisição de um perfil duplo que proporcionará ao docente acompanhar crianças desde a sua entrada no jardim de infância até ao final do 1.º CEB, promovendo um conhecimento holístico sobre o desenvolvimento da criança, este documento organiza-se em

três capítulos fundamentais descritos de seguida, sendo que cada um enfatiza, de igual modo, o contexto de EPE e do 1.º CEB.

O primeiro capítulo abrange, inicialmente, fundamentos pedagógicos e didáticos comuns aos dois níveis educativos e, posteriormente, direciona para as especificidades de cada contexto específico. Contempla, portanto, os pressupostos teóricos e legais que orientaram a prática profissional, permitindo fundamentar os restantes capítulos, assim como as opções pedagógicas que sustentaram a ação. Integra este capítulo ainda um subcapítulo destinado ao papel das ciências naturais na educação, fruto dos projetos desenvolvidos nos dois níveis educativos.

O segundo capítulo inicia-se com uma caracterização geral da instituição onde se desenvolveu a PES. De seguida, contém as especificidades de cada contexto, através da caracterização do espaço e dos grupos de crianças. Ainda integrado neste capítulo, encontra-se a metodologia de investigação que sustentou a prática e a evidência de como cada etapa desta metodologia foi vivenciada no contexto de estágio. Por fim, comporta uma reflexão acerca das similitudes e contrastes observados nos dois níveis de educação.

O terceiro capítulo contempla a descrição e reflexão de um conjunto de ações desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB. Esta análise proporciona a mobilização dos referentes teóricos e legais anteriormente explanados no primeiro capítulo, assim como as características específicas do grupo e do contexto, referenciadas no segundo capítulo. Esta reflexão sobre o desenvolvimento da PES é reforçada na metarreflexão que incide sobre todo o processo de formação da mestranda.

Adjacente ao referido, o relatório de estágio integra os anexos e apêndices, compostos pelos documentos que foram construídos e elaborados durante a prática profissional e que orientaram todas as ações em contexto. Ainda, compreendem registos fotográficos dos espaços, materiais e realização das atividades, facilitadores de uma melhor ilustração e compreensão do processo desenvolvido.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

“A competência requerida hoje (...) é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas (...) partindo dos interesses (...) [das crianças] (...) favorecendo a apropriação ativa (...) , sem passar [pela] exposição metódica”  
(Perrenoud, 1999, p. 27).

O presente capítulo destina-se à fundamentação teórica e legal que sustentou não só a PES, como também os capítulos deste relatório. Inicia-se com uma abordagem à importância da educação na formação dos cidadãos, ao papel da criança na educação e refere ainda as linhas orientadoras da ação educativa de um docente. Seguidamente, e como este mestrado permite a formação para as duas valências da educação salientam-se, em dois subcapítulos distintos, as especificidades da EPE e do 1.º CEB, cruciais para as opções metodológicas adotadas na ação. Este capítulo comporta ainda um quarto subcapítulo destinado à importância das ciências naturais na educação e formação das crianças, resultante dos projetos desenvolvidos nos dois níveis educativos.

### **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO**

Após o período revolucionário, em 1974, emergiram inúmeras reformas no sistema educativo, provocando grandes e significativas mudanças na Educação.

Assim, em 1976 foi aprovada a Constituição da República Portuguesa que garantiu a “liberdade de aprender e de ensinar” (artigo 43.º). Ademais, o estado promoveu “ a democratização da educação e as condições para que a

educação (...) contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade” (artigo 73.º).

Posteriormente, em 1986, foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece como um princípio que “Todos os Portugueses têm direito à educação e à cultura” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º, n.º 1). É este documento que delibera a estrutura do Sistema Educativo, organizando-o em três níveis de educação: Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extra-Escolar. O primeiro nível surge como um complemento da “acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 4.º, n.º 2). Já a Educação Escolar “compreende os ensinamentos básico, secundário e superior”, integrando “modalidades especiais” e incluindo “actividades de ocupação dos tempos livres” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 4.º, n.º 3). Por fim, a Educação Extra-Escolar “engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 4.º, n.º 4). Assim, é da responsabilidade “do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º, n.º 2).

Mais tarde, em 1989, as Nações Unidas adotaram a Convenção sobre os Direitos das Crianças que, de entre todos os direitos enunciados imprescindíveis para a vida e desenvolvimento das crianças, reconhece o direito à educação (artigo 28.º e 29.º). Toda esta valorização na educação permitiu que o acesso à mesma fosse um direito que assiste a todas as crianças, baseando-se na igualdade de oportunidades.

Assim, torna-se relevante refletir acerca da importância da educação na formação dos sujeitos. Com efeito, é por meio da educação que as crianças começam a desenvolver a “capacidade crítica que lhes permita ter um pensamento livre, e uma acção autónoma” (Delors et al., 1996, p. 55). Ademais, segundo a lei n.º 46/86 de 14 de outubro, a educação permite às crianças desenvolverem o raciocínio, a criatividade, a memória, o

desenvolvimento físico e motor, entre outros aspetos que serão fundamentais para que se possam “compreender a si mesmo e aos outros, através dum melhor conhecimento do mundo” (Delors et al., 1996, p. 41). Efetivamente, é sobretudo na escola que as crianças adquirem competências comunicativas, desenvolvem a relação com os outros, fomentam a estruturação do pensamento e aumentam os conhecimentos matemáticos.

Com vista a dar resposta aos seus objetivos, a educação deve ser organizada, segundo Delors, em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Aprender a conhecer baseia-se na aquisição de instrumentos de compreensão e, mais especificamente, na capacidade do domínio desses mesmos instrumentos (Delors et al., 1996). Assim, aprender a conhecer “supõe (...) aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (p. 79). Aprender a fazer centra-se na aquisição de competências que permitam poder agir sobre o meio envolvente, sendo capazes de enfrentar diversas situações. Nesta linha, o aprender a fazer não se limita a “preparar alguém para determinada tarefa material”, mas sim ter em consideração que as aprendizagens “devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas” (p. 80). Em continuação, aprender a viver juntos pressupõe o estabelecimento de regras de respeito e cooperação com os outros. Centra-se, por isso, na “descoberta progressiva do outro” e na “participação em projectos comuns” (p. 84). Uma vez que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa” (p. 85) este último pilar – aprender a ser – assume igualmente grande importância, pois integra os anteriores.

No decurso da PES atendeu-se a estes aspetos, procurando-se dinamizar atividades e momentos pedagógicos propícios ao desenvolvimento destas quatro principais competências nas crianças, como se pode verificar no terceiro capítulo. Este desenvolvimento holístico da criança integra-se na habilitação de perfil duplo promovida neste mestrado, no qual se desenvolvem saberes profissionais adequados para a ação educativa em

diferentes níveis, acompanhando e facilitando o processo de transição educativa assentes no conhecer, no fazer, no viver em conjunto e no ser enquanto cidadão do mundo e para o mundo.

No âmbito da educação e da relação estabelecida entre criança-docente, importa refletir sobre o modelo pedagógico que se acredita ser o mais adequado para se adotar. Assim, ao contrário do que se defendia antigamente, o processo de ensino e de aprendizagem não se pode centrar no educador de infância/professor, na medida em que os conteúdos não devem ser transmitidos e as crianças assumirem um papel recetivo na recolha dessa informação. Esta perspetiva transmissiva assume a criança como uma “tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 99), não valorizando os seus conhecimentos prévios nem a sua capacidade de assumir uma postura ativa e central na construção do seu saber. Por outro lado, a educação não deve ter o seu polo centrado única e exclusivamente na criança uma vez que é sabido que as crianças são capazes de construir o seu conhecimento, no entanto necessitam “da presença ou da colaboração de outra pessoa mais capaz [para orientar] este processo” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51).

Assim, a educação deve centrar-se numa interação entre criança e adulto, apelando a um paradigma socioconstrutivista, na medida em que se considera “a aprendizagem como construção de significado pelo próprio aluno, (...) [sendo] um processo activo [e no qual] o aluno não se limita a adquirir conhecimento [mas] constrói-o” (Santos, 2002, p. 28). Efetivamente, é através da “cooperação entre adultos e crianças” (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2002, p. 51) que se fomenta essa autonomia da procura do saber. Cabe então ao adulto escutar os interesses, as dúvidas e curiosidades das crianças e criar condições para que as mesmas se sintam estimuladas para descobrir. Nesta linha, o papel do educador de infância/professor baseia-se no “agir no sentido de promover (...) [nas crianças] o papel de produtores e construtores de ideias” (Veiga, Martins, Sá,

Jorge, & Teixeira, 2003, p. 56). Esta abordagem “pode ser resumida em três palavras: interesse, experimentação e cooperação” (DeVries et al., 2002, p. 51) isto porque se baseia na elaboração de momentos pedagógicos que vão ao encontro das motivações do grupo, com o intuito de despertar o interesse nas crianças. Ademais, as crianças assumem um papel ativo, tendo sempre a oportunidade de expor as suas ideias, de experimentar e de assumir, ao longo de todo o processo de educação, uma voz ativa. A cooperação surge não só na interação entre crianças e adulto, mas também na importância que se dá às relações entre pares, permitindo às crianças discutirem ideias e procurarem as respostas para as mesmas. Apela-se, deste modo, à importância do trabalho colaborativo como promotor de atitudes de entreatajuda e cooperação e ainda da “capacidade de ouvir o outro [e] de saber intervir” (Santos, 2007, p. 246).

Para a evolução equilibrada da criança no seu processo educativo, também a família assume grande destaque, uma vez que a relação escola/jardim de infância-família promove segurança e bem-estar na criança, assumindo-se como um fator positivo no seu desenvolvimento (Portugal, 1992). Coexistente à família, as relações estabelecidas entre os docentes devem pautar-se pela partilha e pela cooperação, valorizando os conhecimentos de cada um com a finalidade de proporcionar um conjunto de experiências diversificadas e ricas às crianças e ainda fomentando uma constante evolução e reconstrução da sua identidade profissional.

Todos estes conceitos explanados neste capítulo orientaram e serviram de base para as opções metodológicas adotadas na prática profissional desenvolvida, como será evidenciado no terceiro capítulo.

## 2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A educação de infância foi, durante muito tempo, encarada como “um assunto privado que, apenas, respeitava à família” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 32), não sendo assim devidamente valorizada. Segundo as autoras, foi a partir da década de 1950 que esta visão sobre a educação de infância começou a sofrer alterações na sociedade e, devido a isso, foram inauguradas escolas privadas com o intuito de formar educadores de infância. Porém, só mais tarde, no final da década de 1960, é que se começaram a criar “creches e jardins-de-infância em zonas urbanas” (p. 32).

Em 1979 os Magistérios Primários começaram a formar educadores de infância, porém só em 1986 foram inauguradas as primeiras escolas superiores de formação de educadores de infância (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012). Neste mesmo ano, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a EPE integrou definitivamente o sistema educativo. Este documento espelha a importância que este nível de educação assume ao considera-lo um complemento e prolongamento da educação fomentada pela família, definindo ainda os objetivos educativos desta etapa da educação, entre eles o desenvolvimento integral e equilibrado da criança, o favorecimento da segurança e afetividade, o desenvolvimento de processos como a observação, formação e integração da criança e a promoção de hábitos de higiene, de defesa e de capacidade de comunicação (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Em 1997 foi aprovada a Lei Quadro da EPE que considera este nível educativo como “a primeira etapa da educação básica” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º). Foram, ademais, publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas orientações apresentam-se como um guia para o educador de infância, não sendo normativas nem prescritivas. Por sua vez, têm por base “objetivos globais pedagógicos (...) e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). Em 2016 sofreram alterações e

foram reformuladas, encontrando-se divididas em três partes fundamentais: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições. A primeira secção apresenta os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a construção e gestão do currículo e a organização do ambiente educativo. As grandes alterações verificam-se na organização das áreas de conteúdo que, apesar de se manter a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, sofreram algumas modificações nos domínios. O domínio da Expressão Motora surge agora com a designação de Domínio da Educação Física. Quanto às outras expressões – Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Dramática – encontram-se todas inseridas no Domínio da Educação Artística.

Atualmente, a tecnologia está cada vez mais presente nas nossas vidas, proporcionando múltiplas experiências e aprendizagens. As atuais orientações enfocam a importância da utilização da tecnologia na EPE, salientando as suas potencialidades no processo educativo das crianças, pois são um recurso para a aprendizagem e para o desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). No capítulo III deste documento será evidenciado de que modo as tecnologias de informação e comunicação (TIC) acompanharam o desenvolvimento da PES.

No processo educativo, é desejável que a criança se encontre no centro do mesmo, assumindo um papel dinâmico. Efetivamente, ao contrário do que se acreditava no século XVII, as crianças não são consideradas “mais pequenas, mais fracas e menos inteligentes” que os adultos (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 15). Pelo contrário, têm interesses e curiosidades que devem ser levados em consideração, valorizando o direito que lhes é concedido pela Convenção sobre os Direitos da Crianças em se exprimirem e serem ouvidas. Cabe ao educador de infância proporcionar às crianças a possibilidade de experienciarem e assumirem um papel ativo na realização dos diversos momentos educativos. Neste âmbito, a abordagem High/Scope valoriza a aprendizagem pela ação, defendendo que as crianças “através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos,

[constroem] novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Assim, é fundamental que a criança experiencie e vivencie para que possa desenvolver o seu conhecimento.

Adicionalmente, assume-se de extrema importância respeitar os conhecimentos prévios e as vivências das crianças, pois quando chegam ao contexto de educação de infância já apresentam “inúmeras aprendizagens [adquiridas] nos contextos informais da experiência diária” (Ribeiro, 2016a, p. 40). Estes conhecimentos já obtidos devem ser tomados em consideração permitindo, por meio deles, construir novos saberes mais aprofundados.

Ainda segundo Ribeiro (2016a), “a ação pedagógica do educador tem como centro a criança através da atenção que os educadores dão aos seus interesses” (p. 127) e, devido a isso, importa refletir sobre aquela que deve ser a prática profissional de um educador de infância. Como já referido, é fundamental que as crianças construam os seus conhecimentos e é função do profissional educativo apoiá-las nessa construção, através da organização do ambiente educativo. Segundo Vygotsky “entre o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e aquele que ela pode atingir com a ajuda do adulto, existe um nível que ele designa zona de desenvolvimento próximo” (Lino, 1998, p. 99). Neste sentido, cabe ao educador de infância ajudar e orientar as crianças para alcançarem determinado nível de desenvolvimento, não só fomentando as interações entre o grupo e permitindo um papel ativo, como também proporcionando “materiais diversificados que estimulam os (...) interesses e curiosidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Sendo o educador de infância um impulsionador do desenvolvimento da criança, o seu papel é de a auxiliar e promover “a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

É por meio do brincar que as crianças desenvolvem um conjunto de competências e aprendizagens, entre elas tomar decisões, resolver problemas, tornar-se mais autónomas, desenvolver criatividade e curiosidade, estabelecer relações e expandir a linguagem (Lopes da Silva et al., 2016). Promover o brincar é tarefa do educador de infância que deve criar condições

para que as crianças brinquem livremente, estimulando este processo de aprendizagem que “leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 12).

É sabido que cada criança tem a sua identidade, as suas especificidades e as suas capacidades. Neste âmbito, o educador de infância deve respeitar as características de cada uma, assim como os diferentes ritmos de aprendizagem, uma vez que lhe compete “potenciar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança” (Zabalza, 2001b, p. 42). Em conformidade, a planificação na EPE não assume um carácter rigoroso e rígido. Pelo contrário, está flexível a alterações pois, por um lado, é importante dar o tempo necessário a cada criança para a realização de determinada atividade e, por outro lado, podem surgir questões e interesses momentâneos que não devem ser descurados, mas aos quais é importante dar resposta. Nesta linha, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Esta planificação deve ter por base os interesses e motivações das crianças, assim como deve ser estruturada por forma a combater as dificuldades que possam emergir no grupo. Ainda neste seguimento, um dos documentos de apoio à organização e gestão curricular é o projeto curricular de grupo. Este é definido pelo educador que, com base no conhecimento que contém relativamente às crianças, o adequa ao grupo, às suas necessidades, interesses e ao contexto, visando o sucesso educativo (Circular nº 17/DGIDC/DEPEB/2007)

Uma outra dimensão do papel do educador de infância prende-se com a questão da afetividade, pois “são várias as razões que justificam a necessidade dos sistemas educativos actuais investirem mais na educação emocional” (Estrela, 2010, p. 40). Essas razões assentam no facto das crianças, sobretudo em idades tão precoces, necessitarem de se sentir apoiadas e seguras. Concomitantemente, quando as crianças chegam ao jardim de infância deparam-se com um ambiente diferente. Esta transição, definida pelas OCEPE como transição horizontal, deve ser feita com especial cuidado

por parte do educador de infância que deve ser sensível às inseguranças e receios das crianças, fazendo-as sentir-se felizes, acolhidas e acarinhadas.

No contexto de EPE, “cuidar e educar estão intimamente relacionados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24), competindo ao educador de infância promover o desenvolvimento tanto afetivo como cognitivo nas crianças. Nesta linha de pensamento, cuidar centra-se na criação de um elo emocional e afetivo entre o educador de infância e as crianças, promovido pela ligação relacional existente. Pressupõe a capacidade do profissional educativo corresponder às necessidades da criança “em termos de segurança, de proteção e de bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional” (Marta, 2015, p. 114), estimulando interações assentes na confiança e no respeito (Lopes da Silva et al., 2016). Em conformidade, a ação educativa caracteriza-se pela promoção de uma construção de conhecimentos que se traduz na ética do educar. Assim, educar e cuidar interligam-se, culminando no “equilíbrio para aprender em conjunto e viver em comunidade” (Marta, 2015, p. 114).

Durante o período de frequência das crianças no jardim de infância não se pode dissociar a família e o contexto educativo, dado que a “criança (...) é, ao mesmo tempo, escola e família, escola e lar” (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009, p. 37). Tanto a família como o educador de infância contribuem para o desenvolvimento da educação e aprendizagem das crianças e, como tal, estes dois contextos devem estar em constante relação. Assim, cabe ao educador de infância proporcionar momentos de comunicação com a família para “conhecer as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Esta relação jardim de infância-casa permite às crianças sentirem-se seguras, pois quando chegam ao jardim de infância não se deparam com um contexto completamente diferente e desligado daquele que vivenciam quando estão com a família.

O processo educativo deve ser avaliado e refletido uma vez que “a avaliação começa a ser perspetivada como uma dimensão pedagógica central

na pedagogia de infância” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 79). Atualmente, a avaliação neste nível de educação é encarada como “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Assim, avaliar na educação de infância não consiste na atribuição de uma classificação às crianças, mas, pelo contrário, na reflexão do progresso das suas aprendizagens, comparando cada criança consigo própria e compreendendo a sua evolução no decorrer do tempo (Lopes da Silva et al., 2016). Esta avaliação não tem a sua importância apenas centrada no desenvolvimento da construção do saber por parte das crianças, mas também permite ao educador de infância compreender e refletir acerca das suas práticas pedagógicas. Efetivamente, “o valor da avaliação vai muito além da focalização no desenvolvimento e aprendizagem das crianças” como referido anteriormente, dado que este processo “é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças” (Portugal, 2012, p. 236). Neste sentido, avaliar na EPE “surge como um elemento regulador da ação educativa” (p. 274) pois permite ao educador de infância refletir sobre as suas práticas educativas, tendo por base o percurso e desenvolvimento do grupo de crianças. Sendo esta uma avaliação tanto do percurso e desenvolvimento de cada criança em particular, como da intervenção e prática profissional do educador de infância, é designada por “avaliação para a aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Dado que as crianças são as protagonistas no seu processo de aprendizagem, através da tomada de decisões e da voz ativa no planeamento das atividades, também é importante envolverem-se na própria avaliação, dando-lhes a possibilidade de “descrever o que [fizeram], como e com quem, como [poderiam] continuar, melhorar ou fazer de outro modo” (p. 16). Esta reflexão permite às crianças compreenderem a sua própria evolução, as aprendizagens que adquiriram, de que formas foram conseguidas e como ultrapassaram as dificuldades (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Toda a prática profissional do educador de infância, deve assentar em modelos curriculares pois “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spoked & Brown, 1998, p. 15). Nesta linha, são vários os modelos curriculares que orientam e apoiam a prática educativa do educador de infância e, sendo assim, importa salientar quais os modelos que sustentaram o desenvolvimento da PES no contexto de estágio. De entre os modelos curriculares existentes, destacam-se o High-Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e o recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto.

Assim, a sala de atividades encontrava-se organizada por áreas de interesse que, segundo o modelo curricular High-Scope, devem estar equipadas com “diversíssimos materiais relacionados com o tipo de actividade lúdica em causa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 42). Ademais, este modelo curricular reforça a importância da aprendizagem pela ação, sendo que “agir sobre os objectos dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros. Através deste tipo de aprendizagens “concretas” com materiais e pessoas, as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstractos” (p. 23). Esta construção do conhecimento por parte das crianças foi constantemente valorizada na sala de atividades em questão.

Em continuação, há conceitos comuns a todos os modelos curriculares enunciados anteriormente e que foram adotados no contexto onde se realizou a prática profissional. Por um lado, destaca-se a importância atribuída à voz ativa das crianças. Efetivamente, as crianças devem estar no centro do processo da construção do seu próprio conhecimento e, para isso, o educador de infância tem o papel de “servir de apoio, guia e fonte de recursos para a aprendizagem” (Lino, 1998, p. 114). Neste âmbito, é valorizada a cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo visando uma apropriação e integração do conhecimento (Lino, 1998). Ademais, importa referir a valorização atribuída ao trabalho de grupo, uma vez que se defende que “é

necessário garantir que toda a aprendizagem é considerada uma atividade de grupo e não individual” (Lino, 2013, p. 130).

Importa destacar a organização do currículo em Reggio Emilia. Assim, esta abordagem defende a não existência de um currículo pré-estruturado e determinado. Em contrapartida, cada contexto determina a organização dos seus projetos e atividades, partindo das necessidades, interesses e propostas das crianças (Lino, 2013).

Por fim, a Metodologia de Trabalho de Projeto proporciona um trabalho elaborado em conjunto pois permite um envolvimento tanto do educador de infância como das crianças “nos processos de construção de saberes significativos e funcionais, isto é, de saberes que partem das situações reais e que são transferíveis para essas situações” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 22). Atualmente defende-se que é importante partir dos conhecimentos que as crianças possuem e daquilo que desejam saber, como base para construir novos conhecimentos (Cortesão et al., 2002). Assim, o trabalho por projeto permite às crianças partirem dos saberes prévios para a construção de novos conhecimentos, ao mesmo tempo que cria oportunidades para adquirirem capacidades de organização da informação e de pesquisa (Cortesão et al., 2002), promovendo a “capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (Vasconcelos, 1998, p. 153). A Metodologia de Trabalho de Projeto estrutura-se em quatro fases. Relativamente à primeira fase – Definição do problema – caracteriza-se pela “[formulação] do problema ou as questões a investigar” (Vasconcelos, 2011, p. 14). A determinação do tema a desenvolver ocorre geralmente nos diálogos em grande grupo e é registado numa teia concetual que permite responder a questões como “O que achamos que sabemos?”, “O que queremos descobrir?” e “Como vamos descobrir?”. A segunda fase – Planificação e desenvolvimento do trabalho – contempla o planeamento da ação educativa, tendo por base as informações previamente recolhidas e registadas na teia concetual e ainda os interesses e necessidades do grupo de crianças. A terceira fase – Execução – integra o desenvolver das atividades previamente

planificadas, permitindo dar resposta às questões que emergiram no início do desenvolvimento do projeto. É nesta fase que as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (p. 16). A última fase – Divulgação/Avaliação – destina-se à apresentação do projeto a membros externos à sala de atividades onde o mesmo se realizou e à avaliação do trabalho, compreendendo e refletindo acerca “das tarefas realizadas, a informação recolhida [e] as competências adquiridas” (p. 17).

Esta metodologia foi adotada no desenvolvimento de um projeto no contexto de EPE como será analisada e refletida no terceiro capítulo deste documento. Todas as intervenções em contexto de estágio tiveram como objetivo dar resposta às necessidades, interesses e curiosidades das crianças. No entanto, ao invés de serem expostos e transmitidos os conhecimentos, as crianças assumiram um papel ativo na procura desse mesmo saber. Assim, todos os momentos pedagógicos emergiram com base nas ideias e curiosidades do grupo, proporcionando um ambiente educativo facilitador da observação, reflexão e experimentação, conseguido pela articulação de saberes, promovendo uma Pedagogia- em-Participação.

### **3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE**

O ensino básico encontra-se dividido, atualmente, em três ciclos sequenciais, cada um subdividido em anos de escolaridade, correspondendo a um período total de nove anos. O enfoque deste subcapítulo assenta no 1.º CEB que tem a duração de quatro anos e abrange crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade.

Neste nível educativo, o ensino é global, estando à responsabilidade de um professor titular que pode ser auxiliado em áreas específicas (Lei n.º 46/86 de

14 de outubro). Relativamente ao objetivo geral do 1.º CEB, é expectável que nesta etapa as crianças desenvolvam a “linguagem oral, [a] iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, [as] noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, [e] das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 8.º, n.º 3). Adicionalmente, a educação básica é fundamental para desenvolver atitudes críticas e reflexivas proporcionando “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 7.º, alínea i).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor do 1.º Ciclo é generalista, desenvolvendo o respetivo currículo com base nas diferentes áreas curriculares. Cabe, assim, ao professor “[mobilizar] e [integrar] os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias a promoção da aprendizagem dos alunos” (Artigo 3.º, n.º 1). No que se refere a estas áreas, foi definida uma matriz curricular expressa no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, na qual se salientam as áreas curriculares e as respetivas cargas horárias semanais. Assim, relativamente às áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar a carga horária semanal mantém-se nos quatro anos de escolaridade. No que respeita às duas primeiras enunciadas, estabeleceu-se um mínimo de sete horas semanais e, em contrapartida, as áreas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras abrangem um período mínimo de três horas semanais. As áreas de Apoio ao Estudo e Oferta Complementar contemplam uma carga horária semanal mínima de 1,5 horas e 1 hora, respetivamente. A introdução do Inglês com carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade assume uma ocupação mínima de duas horas semanais. Uma vez que a prática educativa foi realizada com um grupo que frequentava o 3.º ano de escolaridade, importa referir que, neste nível de escolaridade, as Atividades de Enriquecimento Curricular assumem uma carga

horária entre 3 e 5,5 horas semanais, sendo estas facultativas. Salienta-se ainda que todos os anos de escolaridade dispõe da área de Educação Moral e Religiosa, sendo esta facultativa e com a duração mínima de 1 hora semanal.

No exercício da sua profissão, o professor deve ter como referência os programas e as metas curriculares, que se apresentam como documentos que orientam a prática profissional.

A organização dos documentos supramencionados estrutura-se de diferentes formas, consoante a área curricular. Assim, o programa de Matemática define inicialmente as finalidades do ensino da Matemática, sendo eles a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. A par disto, encontram-se ainda expressos os objetivos do ensino da Matemática nos diferentes ciclos educativos. Integram os domínios a abordar no 1.º CEB os conteúdos de Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados, sendo que cada um comporta subdomínios, objetivos gerais e descritores de desempenho para cada ano de escolaridade (Damião et al., 2013).

Relativamente ao programa e metas curriculares de Português inicia-se, igualmente, com uma referência aos objetivos desejáveis a desenvolver nas crianças nesta faixa etária, no âmbito desta área curricular. Quanto à sua estruturação, organiza-se em quatro domínios, sendo eles Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática que compreendem objetivos específicos e descritores de desempenho (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

O programa de Estudo do Meio comporta, no início, princípios orientadores e objetivos gerais e encontra-se organizado em seis blocos, sendo que os cinco primeiros – À descoberta de si mesmo, À descoberta dos outros e das instituições, À descoberta do ambiente natural, À descoberta das inter-relações entre espaços e À descoberta dos materiais e objetos - são transversais a todos os anos de escolaridade do 1.º CEB e o bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade - apenas compreende o 3.º e 4.º anos de escolaridade. Por fim, e no que concerne ao

Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, encontra-se dividido em Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica. Cada expressão comporta um conjunto de princípios orientadores e organiza-se por blocos de acordo com os diferentes anos de escolaridade (ME, 2004).

Torna-se relevante, ainda, destacar o documento relativo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que se assume como uma referência para a organização do sistema educativo, promovendo a construção de um conjunto de princípios, valores e competências cruciais para a construção de um perfil de base humanista (Martins, 2017).

Estes documentos assumem-se como orientadores da prática profissional, sendo que o professor deve apresentar uma postura reflexiva acerca dos mesmos na gestão e desenvolvimento do currículo, não descurando o facto de que “numa sociedade de educação para todos, a escola [destina-se] a públicos cada vez mais heterogéneos cultural e socialmente” (Roldão, 1999, p. 37). Assim, uma vez que é o professor quem conhece o grupo de crianças e os contextos em que se inserem, os Programas e Metas Curriculares devem ser considerados sob o princípio da flexibilidade em como, quando, com que organização e com que estratégias ensinar (Roldão, 1999).

Nesta linha de pensamento, e com o objetivo de combater o ensino fragmentado, é o professor o responsável pela promoção de um currículo articulado do saber que pressupõe “um plano estruturado” de ensino e de aprendizagem, e que deve englobar “propostas de experiências de aprendizagem, conteúdos e processos, numa atitude activa por parte do aluno” (Bravo, 2010, p. 23). A articulação, de acordo com Leite (2012), pressupõe um conjunto de dimensões a ter em consideração. Destacam-se aspetos como a cooperação entre os profissionais de educação, a dinamização de atividades entre a comunidade e a instituição escolar, o envolvimento das famílias nas atividades, a valorização dos conhecimentos prévios das crianças e a relação entre conteúdos das áreas disciplinares. Esta articulação, promotora de práticas significativas e coesas, foi beneficiada durante o

desenvolvimento da prática educativa, como se pode comprovar no capítulo III do presente relatório, através da elaboração de mapas de articulação curricular, nos quais se privilegiou a mobilização e articulação de saberes provenientes das diferentes áreas curriculares.

Surge, nesta linha, a necessidade de refletir sobre o papel do professor e do aluno no sistema educativo atual. Se, antigamente, se acreditava que a função do professor se limitava à promoção de uma “aula magistral seguida de exercícios” (Perrenoud, 1999, p. 23), não proporcionando aprendizagens estimulantes e significativas para os seus alunos, atualmente esta conceção sofreu alterações. Defende-se, portanto, que o professor deve desenvolver “um currículo integrado e flexível (...) [propício à] construção conjunta e articulada de contextos formativos coerentes” (Alonso & Silva, 2005, p. 43) e atendendo ao desenvolvimento global e integral da criança. Ademais, e acreditando-se que a criança deve ser “o centro da ação pedagógica” (Allessandrini, 2002, p. 167), compete ao professor adequar as suas práticas profissionais, orientando e “criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber” (Perrenoud, 1999, p. 35), mas reconhecendo a criança como protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

Nas suas práticas profissionais, o professor deve planificar as suas ações educativas atendendo às dificuldades e interesses individuais e do grupo (Maia, 2008) e ainda aos contextos locais onde se encontram inseridos (Araújo & Cruz, 2005), fomentando “permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos” (Thurler, 2002, p. 89). No desenvolvimento de ações significativas, a diversidade de estratégias e recursos assume um papel preponderante, provocando impacto no que se refere à atenção e motivação no grupo de crianças. Assim, o perfil do professor atual “é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta

à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Alonso & Silva, 2005, p. 49).

Face à fundamentação explanada, procurou-se mobilizar estratégias diferentes e inovadoras no decurso da prática profissional no contexto de estágio. Valorizou-se, deste modo, o recurso às TIC e ao trabalho colaborativo como fomentadores de aprendizagens motivacionais para as crianças.

Numa sociedade em constante evolução e atualização face às tecnologias de informação, tem-se assistido a uma crescente evolução nas mais diversas áreas e a educação não é exceção. Atendendo a esta globalização, “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo” (Perrenoud, 1999, p. 125) mas, em contrapartida, o professor deve utilizar e incorporar “adequadamente nas actividades de aprendizagem (...) suportes variados, nomeadamente, as tecnologias de informação e comunicação” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Esta valorização das TIC nas práticas pedagógicas dos profissionais educativos assume-se como uma mais-valia, não só porque fazem parte do quotidiano e das vivências das crianças, mas também porque melhoram “a motivação, a concentração, o comportamento, a confiança dos alunos [estimulando] a aprendizagem colaborativa [e ajudando] a compreenderem melhor os conteúdos curriculares” (Flores, Escola, & Peres, 2011, p. 403). Assim, para o desenvolvimento de estratégias diversificadas que conduzam “ao sucesso e realização de cada aluno” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), o professor deve promover o uso das TIC, não só as utilizando como criando condições para que as crianças experienciem e dominem estas ferramentas, apelando ao desenvolvimento de competências autónomas para construírem o seu próprio conhecimento.

Em continuação da reflexão em curso, uma outra estratégia eficaz a desenvolver pelo professor prende-se com a questão de fomentar atividades em grupos, desenvolvendo competências nas crianças como “capacidade para ouvir diferentes pontos de vista, ponderá-los e tomar decisões em conjunto” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 138). Este método de trabalho conduz,

deste modo, à discussão de ideias, levando as crianças a organizarem o seu pensamento e a ouvirem e refletirem sobre o pensamento dos outros (Perrenoud, 1999). Na teoria de Vygotsky, é por meio do trabalho assente na cooperação e colaboração que as crianças constroem os seus saberes (Shaffer, 2005), sendo este um trabalho que implica “que os alunos sejam elementos integrantes na construção do seu próprio conhecimento, que possam pesquisar informações e realizar trabalhos em grupo” (Lúcia et al., 2005, p. 138). Cabe, portanto, ao professor o papel de promotor e auxiliador deste processo, sendo o principal “moderador [e] podendo incutir alguma dinâmica aos grupos” (p. 145).

Acreditando-se numa aprendizagem significativa proveniente da diversificação de estratégias, o manual escolar, que se apresenta igualmente como um recurso promotor do conhecimento (Santo, 2006), foi também utilizado nas práticas educativas. Porém, não assumiu um papel de destaque como muitas vezes se observa em contextos nos quais o “professor é escravo do livro escolar” (Tormenta, 1997, p. 56), tornando as ações educativas rotineiras, castradoras e desmotivadoras. Pelo contrário, surgiu como mais um recurso que, aliado aos restantes mobilizados, foi propício à dinamização de práticas motivantes, apelativas e inovadoras.

Assim, ainda nesta linha e como já referenciado no capítulo destinado à EPE, também no 1.º CEB foi desenvolvido um projeto inspirado na Metodologia de Trabalho de Projeto, como se encontra expresso no capítulo III. A definição da temática deste projeto emergiu dos interesses do grupo de crianças e ainda do facto de ser um conteúdo proposto no programa para este ano de escolaridade. Trabalhar por projetos permite estabelecer uma relação entre os conhecimentos, ao mesmo tempo que responde às curiosidades das crianças, proporcionando momentos de “equipas de trabalho que se enriquecem pela colaboração significativa” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002, p. 36). O trabalho de projeto permite, partindo de um tema motivador, desenvolver um “plano de acção interessante que ajude os alunos a “crescer” em diferentes dimensões” (p. 41).

Refletindo acerca destas estratégias, urge a necessidade de salientar o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Quando as crianças chegam à escola, já possuem um conjunto de saberes e vivências (Perrenoud, 1999) que não devem ser ignorados. Por sua vez, o professor deve valorizar estes conhecimentos pois, segundo Ausubel (2003), é estabelecendo uma relação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios dos alunos que se proporcionam aprendizagens significativas. Emerge, deste modo, a valorização que deve ser dada à voz da criança, sendo crucial que o professor crie um espaço que permita à criança falar e ser ouvida (González, Muñoz, & Zubizarreta, 2011). Em conformidade, e como já explanado neste capítulo, importa que o professor dê “aos alunos um papel mais activo na sua própria aprendizagem” (Díaz-Aguado, 2000, p. 17), criando condições para que as crianças partilhem ideias, explorem e experimentem. Esta valorização atribuída ao papel da criança no seu processo de aprendizagem e evolução foi beneficiada durante toda a PES, como se pode verificar com a leitura do restante documento.

Em continuação da reflexão sobre as aprendizagens efetuadas pelas crianças, emerge a necessidade de abordar o processo de avaliação, entendido como um conjunto de fatores que não surgem desligados, porém conectam-se e influenciam-se mutuamente (Zabalza, 2001a).

Este processo de avaliação das aprendizagens processa-se através de três modalidades – diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). A avaliação diagnóstica “realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 25º.). Assume-se como fundamental para o professor adquirir informações sobre as crianças, compreendendo as suas dificuldades e conhecimentos prévios. Assim, por meio desta modalidade avaliativa, é possível definir as estratégias e orientação de ensino (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

De acordo com Perrenoud (1999), “para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições

dos alunos” (p. 49). Estes balanços correspondem à avaliação formativa que se caracteriza por ser contínua, permitindo avaliar não só o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos como também refletir sobre a adequação das práticas pedagógicas do professor devendo, por isso, “ser o instrumento por excelência da avaliação interna” (Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril). Devido ao seu caráter sistemático, privilegiou-se a avaliação formativa durante o percurso de desenvolvimento da prática educativa, valorizando-se todo o processo de aquisição das aprendizagens por parte das crianças.

Relativamente à avaliação sumativa, esta realiza-se no final de cada período letivo, traduzindo-se “na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Artigo 24.º-A). Esta modalidade de avaliação assume um papel central no nosso sistema de ensino, sendo que “a conotação mais forte do conceito [de avaliar], entre a classe docente, se prende com a dimensão de classificação” (Roldão, 2005, p. 39), conduzindo a “uma espécie de afunilamento da ideia de “avaliar”” (p. 40).

Cabe ao professor mobilizar e utilizar as diferentes modalidades de avaliação, promovendo aprendizagens de qualidade (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). A definição de técnicas e construção de ferramentas de avaliação são da responsabilidade do professor, devendo-as elaborar tendo em atenção as especificidades de cada criança, assim como os objetivos estabelecidos com o desenvolvimento de determinada atividade.

Assim, todas as ações pedagógicas desenvolvidas procuraram atender a três eixos fundamentais: as necessidades e os interesses das crianças e o currículo. Para corresponder aos dois primeiros aspetos referidos, numa fase inicial, procedeu-se a processos de observação e reflexão do contexto e do grupo de crianças em questão, encontrando-se esta análise detalhada no capítulo seguinte. Ademais, todas as intervenções pedagógicas fomentaram uma participação ativa das crianças, envolvendo-as no seu processo de aprendizagem e criando condições para que esta aprendizagem fosse

motivacional, inovadora e significativa, como será apresentado no terceiro capítulo.

#### 4. O PAPEL DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO

Durante a permanência no contexto de estágio foi desenvolvido nos dois níveis educativos um projeto com os grupos de crianças. Tanto no contexto de EPE como de 1.º CEB, este projeto teve especial enfoque na Área do Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio respetivamente, dado que o tema – Os Astros – se insere no âmbito das ciências naturais. Como se encontra explanado no terceiro capítulo deste relatório de estágio, o projeto nos dois níveis educativos emergiu dos interesses e curiosidades das crianças e permitiu dar resposta a essas motivações, não descurando as suas necessidades, dificuldade e, relativamente ao 1.º CEB, os conteúdos programáticos.

Efetivamente, desde muito cedo que as atividades das crianças envolvem a ciência, resultando em processos de observação de fenómenos e formulação de hipóteses (Martins et al., 2009), propícios a despertar interesse e desejo de explorar e conhecer mais.

Esta motivação pelas ciências naturais “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85) e, uma vez que a ciência “tem como finalidade explicar o mundo” (Pereira, 2002, p. 19), permite dar resposta ao interesse inato das crianças sobre tudo o que as rodeia. Efetivamente, é por meio da ciência que as crianças contactam com fenómenos naturais e realizam experiências, contribuindo “para que os indivíduos compreendam melhor o mundo e a cultura em que estão inseridos” (Costa, 1999, p. 41).

É importante que o profissional de educação proporcione condições para as crianças observarem, tocarem e experimentarem, pois é esta “interacção

entre as crianças e o mundo físico” que, segundo Piaget, permite o “desenvolvimento do pensamento da criança” (Pereira, 2002, p. 84). Além dos aspetos já referidos, importa que as atividades planificadas e executadas contemplem um conjunto de aquisições fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Nesta linha de pensamento, a ciência permite desenvolver, além da criatividade que no período da infância é vivida na sua plenitude (Vygotsky, 2012), a capacidade de “reflexão crítica [e] autonomia” (Santos, 2002, p. 23) e ainda “processos de construção do conhecimento e (...) qualidade do pensamento reflexivo em contexto social de comunicação e cooperação” (Sá & Varela, 2004, p. 35).

Acreditando-se que a “educação de uma pessoa é um contínuo de aprendizagens experienciais” (Formosinho, 2016, p. 101), cabe aos profissionais de educação valorizar esta continuidade. Segundo Alves e Vilhena (2008), o desenvolvimento de projetos comuns que permitem troca de informações e interação são processos facilitadores da transição educativa. Em conformidade, e sendo este um mestrado de habilitação de perfil duplo, a transição educativa deve ainda mais ser reforçada e valorizada, atendendo ao facto de que “a educação primária deve constituir-se numa continuidade das aprendizagens iniciadas no jardim de infância” (Formosinho, 2016, p. 101). Os projetos desenvolvidos nos dois contextos de educação assumiram-se como facilitadores desta transição educativa, uma vez que abrangendo o mesmo tema, permitiram às crianças da EPE deslocarem-se à sala das crianças do 1.º CEB e vice-versa, para partilharem experiências, aprendizagens e conhecimentos.

Falar de ciência implica falar de tecnologia, dado que são dois conceitos que se influenciam e que, no âmbito das práticas profissionais desenvolvidas no contexto de estágio, surgiram articulados. De facto, atualmente, “o mundo científico e o mundo tecnológico (...) [tornam-se] inseparáveis, acontecendo mesmo constituir-se numa unidade - a tecnociência” (Praia & Cachapuz, 2005, p. 174). É, portanto, cada vez mais impossível pensar em ciência isolada da realidade do desenvolvimento tecnológico que acompanha a atualidade (Praia

& Cachapuz, 2005). Assim, com o intuito de melhorar a ação educativa e adequá-la ao cotidiano vivenciado pelas crianças, o profissional de educação deve fomentar e apoiar a utilização das TIC, incentivando as crianças a pesquisar e aceder à informação.

As TIC, como já referenciado previamente neste capítulo, assumem um papel preponderante na sociedade atual e, conseqüentemente, na educação, “alargando os espaços e os momentos de aprendizagem, [e] multiplicando as fontes e os recursos para aprender (...)” (Ramos, 2007, p. 143). Estes fatores não podem ser ignorados pelo profissional de educação que deve estar em constante inovação e acompanhar a evolução, proporcionando experiências diversificadas e práticas inovadoras às crianças. Reforçando esta ideia, ao nível das atividades dinamizadas no âmbito das ciências naturais, a utilização das TIC foi de grande importância, promovendo momentos pedagógicos bastante interessantes e inovadores. Este recurso proporciona “oportunidades únicas de acesso a informações e locais muito diversificados que podem seguramente constituir-se como poderosos recursos educacionais” (Amante, 2007, p. 111), sendo que a assertividade desta afirmação será reforçada no capítulo III com a análise de algumas atividades desenvolvidas.

Adequar as práticas profissionais implica, além de uma constante inovação e atualização, conhecer o contexto e o grupo de crianças. Nesta linha de pensamento, apresentar-se-á no próximo capítulo uma reflexão sobre estes fatores, que contribuíram para uma planificação de atividades centrada nas crianças e nas suas especificidades.

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

“O papel do (...) [docente] é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100).

O presente capítulo tem como finalidade apresentar e identificar as características do contexto de estágio onde a díade realizou a PES, uma vez que o meio no qual o indivíduo se insere influencia o seu desenvolvimento e o seu comportamento (Portugal, 1992). Conhecer o contexto e as suas dinâmicas permite adequar e melhorar a ação educativa. Dado que a prática educativa se desenvolveu em dois níveis de educação na mesma instituição, este capítulo apresenta uma caracterização geral do contexto e ainda dois pontos dedicados aos diferentes níveis educativos, sendo eles a EPE e o 1.º CEB.

Será ainda abordada neste capítulo a metodologia de investigação que sustentou a prática e que se apresentou como uma estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal.

Sendo esta uma formação de perfil duplo, importa destacar as similitudes e os contrastes entre ambos os níveis de educação, permitindo um conhecimento alargado no que concerne ao processo educativo, favorecendo uma melhor ação e possibilitando saber agir na transição educativa, que constituirá a última parte deste capítulo.

### **1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

A PES nos dois níveis de educação decorreu numa escola da rede pública integrante num agrupamento de escolas pertencente ao distrito do Porto.

Com o objetivo de combater os problemas de insucesso, abandono escolar e indisciplina, provenientes de contextos desfavoráveis, o agrupamento está abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Plano Plurianual de Melhoria, 2015).

A instituição onde se realizou a PES é dividida em dois edifícios, sendo um destinado à EPE e outro ao 1.º CEB. Esta abrangência de diferentes níveis educativos revela-se vantajosa, na medida em que “permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 23). No que concerne ao edifício da EPE, o espaço é constituído por três salas. A sala amarela é o local determinado para as Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF), contemplando o acolhimento que abrange o horário das 7h30min às 9h00 e o prolongamento das 16h00 às 19h00. A sala verde é o local onde se encontram as crianças com 3 e 4 anos de idade e, por fim, a sala laranja, onde a díade desenvolveu a prática profissional, destinada às crianças com 5 anos. Este edifício é ainda constituído por duas casas de banho, sendo uma para as crianças e a outra para as educadoras de infância e auxiliares de ação educativa, um gabinete de atendimento, uma sala de arrumos e o refeitório que é partilhado por todas as crianças da instituição dos diferentes níveis de educação.

Relativamente ao edifício do 1.º CEB, este encontra-se subdividido em duas partes, ambas compostas por dois pisos. Uma das entradas é composta, no primeiro piso, pela sala dos professores e por uma sala de aula e, no segundo piso, por uma sala de apoio e por outra sala de aula. Por sua vez, a outra entrada é constituída no piso inferior por uma biblioteca que contém livros, mesas, um fantocheiro, trabalhos manuais elaborados pelas crianças, jogos, sofás, pufes e um quadro e ademais, neste piso, encontra-se também uma sala de aula. O segundo piso contém duas salas de aulas. Pode-se encontrar em anexo a este edifício o pavilhão de Educação Física e as casas-de-banho.

O espaço exterior apresenta uma boa dimensão sendo que apenas uma pequena área se encontra coberta. É constituído por um parque infantil com o

pavimento em borracha e por um campo de jogos. Este espaço é partilhado pelas crianças que frequentam a EPE e o 1.º CEB.

Relativamente ao corpo docente, é formado por duas educadoras de infância, cinco professores, um professor de apoio e uma animadora sociocultural. Por sua vez, o pessoal não docente é constituído por cinco auxiliares de ação educativa, sendo que um deles é o responsável pela abertura e fecho do portão da instituição, e duas auxiliares na hora de almoço. As relações estabelecidas entre os profissionais de educação são bastante positivas, sendo que a sala dos professores é partilhada por professores e educadores de infância que, diariamente, partilham ideias e expõe opiniões. No que respeita às interações entre o corpo docente e não docente também se verifica que existe um mútuo respeito e apoio, aspeto fundamental pois “as relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

A dinâmica estabelecida entre a escola e a família, fortemente visível por meio da participação da Associação de Pais, também merece destaque, dado que as famílias colaboram em projetos definidos pela instituição verificando-se, deste modo, um maior envolvimento das mesmas no processo educativo das crianças. Assim, importa destacar os projetos ou comemorações de determinadas festividades que envolvem a participação da Associação de Pais, sendo eles “Plantas para pneus”, “Magusto”, “Halloween”, “Natal – fim do 1.º período”, “Comemoração do Dia de Reis”, “Comemoração do Dia Mundial da Água”, “Comemoração do Dia Mundial do Livro”, “Dia Mundial da Criança” e “Comemoração do Dia Mundial do Ambiente”.

O Projeto Educativo do Agrupamento salienta a importância de dar resposta às necessidades educativas e promover o sucesso escolar e, para isso, desenvolve parcerias com outras instituições. Estas parcerias apresentam-se como um “complemento à acção educativa” (Projeto Educativo, 2014-2017, p. 15). Nesta linha, a instituição conta com a colaboração e participação da Câmara Municipal, das Instituições de Ensino

Superior, da Associação de Pais, do Instituto do Emprego e Formação Profissional, da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, da Escola Segura e de Centros de Reabilitação. Salientam-se, além dos referidos anteriormente, outros projetos em parceria com as instituições destacadas, entre eles “Dia Mundial da Alimentação”, “Contos contigo, conto”, “Museu na Escola”, “Teatro na Escola – O Mundo Mágico da Alimentação” e “Onda Rosa – Dia Nacional da Luta contra o Cancro da Mama”, promovendo, deste modo, uma relação com a comunidade e a cultura.

### 1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

Cabe ao educador de infância refletir e apropriar o contexto educativo, procurando respeitar e acolher “tanto a criança como as famílias” e dar resposta ao “desenvolvimento das identidades e da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 42). Com base no referido, importa refletir detalhadamente acerca da sala de atividades onde a diáde desenvolveu a prática educativa, salientando as dimensões centrais da EPE: o espaço, o tempo, os materiais e as interações. Esta reflexão assente na organização do ambiente educativo torna-se pertinente, na medida em que é função do educador refletir, analisar e proceder a mudanças necessárias procurando sempre “a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (p. 43).

Assim, o grupo de crianças encontrava-se na sala laranja e era constituído por 14 elementos, sendo nove do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Destes 14 elementos, todos residiam em áreas circundantes à instituição educativa. No que concerne à faixa etária, as crianças na sua maioria tinham 5 anos, excetuando dois meninos, dado que um só fez 4 anos em dezembro e outro fez 6 no mesmo mês, no entanto, como era condicional, por opção da

mãe permaneceu mais um ano na EPE. Quanto à deslocação, cinco crianças iam para a instituição a pé sendo que a maioria, mais concretamente nove crianças, se deslocava de carro. No que diz respeito às AAAF, neste grupo cinco crianças usufruíam de acolhimento e prolongamento, uma apenas de acolhimento e outra de prolongamento.

Relativamente às necessidades do grupo, salientam-se dificuldades na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da matemática e no domínio da linguagem oral. No que diz respeito ao primeiro enunciado, destacam-se dificuldades sobretudo ao nível da sequência ordinal dos numerais e da realização das contagens numéricas. Já no que concerne ao segundo domínio, apresentam dificuldades em exprimir-se de forma correta, em utilizar vocabulário adequado e na articulação de palavras sendo que duas crianças, o F. e o V., encontravam-se acompanhados por um terapeuta da fala. Adicionalmente, na área de Formação Pessoal e Social algumas crianças, apesar de já terem frequentado a EPE em anos anteriores, ainda revelavam dificuldade em respeitar regras de convivência e espera pela tomada de vez. No entanto, importa destacar que, analisando o percurso vivenciado neste contexto, se verificou uma evolução significativa no grupo neste âmbito, na medida em que as crianças foram adquirindo progressivamente regras de saber ser e estar, que foram testemunhadas nos momentos de atividades em grande e pequenos grupos.

No que se refere aos interesses, as crianças tinham grande motivação para atividades em grupo, realizadas principalmente no espaço exterior e ainda um gosto particular por atividades no âmbito da Expressão Musical.

No âmbito do contexto familiar e quanto à sua constituição, uma criança mora com o pai, a mãe e a avó, uma mora com os pais, oito moram com os pais e irmãos e quatro moram apenas com a mãe e os irmãos sendo, por isso, visível que só duas crianças não têm irmãos. Relativamente às habilitações académicas dos pais, seis têm a licenciatura, dois pais o mestrado, quatro o 12.º ano de escolaridade, seis pais o 9.º ano de escolaridade e os restantes

possuem níveis de educação inferiores, mais concretamente um pai que concluiu apenas o 1.º CEB, dois têm o 5.º ano, seis o 6.º ano e um o 7.º ano.

Seguidamente, importa refletir sobre o espaço físico, os materiais, as rotinas e as interações, como componentes fulcrais para a aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar da criança. Relativamente à organização do espaço, a sala de atividades é grande e ampla, permitindo à educadora em qualquer lugar da sala ter visibilidade para todas as crianças, uma vez que não apresenta qualquer barreira visual. Para além disto, a sala tem uma porta que permite o acesso direto à outra sala da EPE, à casa de banho, à sala destinada às AAAF, aos cabides de cada criança e ao refeitório. Esta sala é composta por grandes janelas, proporcionando a entrada de luz natural e permitindo às crianças observarem o que se passa no exterior, tendo acesso facilitado ao mesmo. O processo de organização da sala teve por base as necessidades do grupo e, ao mesmo tempo, a educadora de infância procurou que fosse um local estruturado por áreas de interesse, organização fundamental para facilitar a construção de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Em seguimento, a sala de atividades encontra-se dividida em sete áreas de interesse, sendo elas a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área do desenho, a área da pintura, a área da plasticina e a área da colagem. Todas estas áreas se encontram equipadas com materiais de qualidade e adequados ao grupo de crianças. Nesta linha, torna-se pertinente descrever e refletir acerca da importância dos materiais presentes na sala de atividades. A área da casinha continha diversos materiais alusivos à cozinha e ao quarto que permitem retratar o quotidiano. A área da biblioteca encontrava-se situada ao lado das janelas da sala de atividades, permitindo usufruir de uma significativa quantidade de luz natural. Era composta por um sofá, uma cadeira, um placar afixado com o abecedário e um armário com livros. A área dos jogos era bastante rica, contendo jogos que incitam a memória visual, puzzles, legos e ainda jogos que permitem estimular conceitos numéricos. É relevante destacar que nesta área os jogos e as prateleiras encontravam-se

devidamente sinalizados com símbolos de diferentes formas geométricas que permitiam às crianças saber onde cada jogo devia ser guardado. A área do desenho era constituída por uma mesa redonda, diversos tipos de papel e com várias cores e ainda lápis e canetas de filtro. A área da pintura era composta por dois cavaletes, telas e pincéis. A área da plasticina tinha duas mesas e plasticina. Por fim, a área da colagem era constituída por uma mesa, tesouras e diversas revistas. Importa referir que toda esta organização do espaço permite desenvolver a autonomia na criança, na medida em que cada criança tem liberdade para escolher com o que quer brincar, usar esses materiais/objetos e no final tem a responsabilidade de ir arrumar.

Através da observação e ainda de conversas informais com a educadora, foi possível compreender que a área da casinha era a mais solicitada pelas crianças sendo, devido a isso, a área que apresentava maior dimensão. Destaca-se ainda uma parede da sala na qual se encontravam alguns instrumentos de pilotagem, como por exemplo, o quadro das presenças, com uma tabela de dupla entrada e ainda um espaço destinado à colocação de trabalhos realizados pelas crianças. Acreditando-se que “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12), salienta-se que era atribuído um grande destaque e valorização à exposição dos trabalhos das crianças na sala de atividades onde a díade desenvolveu a prática educativa, sendo que isto permite tanto ao grupo como a quem se dirige à sala de atividades observar as atividades ou projetos que se encontravam a ser desenvolvidos.

Retomando a reflexão acerca dos materiais, é fundamental que estes atendam a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Sendo assim, como já referido anteriormente, eram diversos os materiais que a sala dispunha tornando-se bastante rica e, além disso, eram seguros, não apresentando qualquer perigo de manuseamento para as crianças. A sala continha ainda um rádio, colunas e um computador que era

utilizado pelas crianças para a realização de atividades de pesquisa, de visionamento de histórias, de imagens, de filmes e de jogos.

No que diz respeito à organização do tempo e do espaço, estava estruturado por rotinas: acolhimento, período que abrange a marcação das presenças, a canção dos bons dias e um diálogo no qual as crianças partilham sentimentos ou novidades; atividades orientadas/propostas; lanche; almoço e atividades de jogo espontâneo nas áreas de interesse ou no espaço exterior. Estas rotinas permitem segurança e tranquilidade às crianças, pois conhecem o que se sucede ao longo de determinados momentos do dia (Hohmann & Weikart, 2011).

Outra dimensão que assume extrema importância na EPE assenta nas interações e, neste sentido, importa destacar as interações entre as crianças, as interações das crianças com os adultos, as interações com a família e ainda as interações entre os profissionais.

Relativamente à relação estabelecida entre as crianças, verifica-se que era um grupo com boa capacidade de interação, gostavam de brincar juntos e demonstravam maior motivação para a realização de atividades em grupo. Através da observação foi visível que uma criança apresentava uma maior dificuldade em relacionar-se, sendo pouco tolerante com as outras crianças e não permitindo que invadissem o seu espaço.

No que concerne às interações entre as crianças e os adultos, tanto a educadora de infância como a auxiliar de ação educativa eram bastante atenciosas, procuravam sempre ajudar, ouvir e estimular as crianças, promovendo momentos de diálogo que permitem à criança ir “dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 62).

No âmbito da família, esta também assumiu um papel ativo, através do diálogo com a educadora de infância e ainda integrando alguns dos projetos desenvolvidos com o grupo de crianças, por meio da deslocação à instituição ou da colaboração com o envio de objetos/materiais alusivos ao tema. Esta

interação deve ser promovida na medida em que a família e o jardim de infância são “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

No que diz respeito às interações estabelecidas entre profissionais, é visível a boa relação existente entre a educadora de infância e a auxiliar cooperante, baseada no respeito e cooperação. Já no âmbito das relações estabelecidas entre os profissionais da instituição e o par pedagógico, importa referir que em todos os momentos as mestrandas sentiram-se apoiadas e estimuladas, sendo criada uma interação baseada na cooperação e entreaajuda.

Todo este conhecimento acerca da instituição e do contexto no qual se desenvolveu a prática profissional em EPE refletido neste capítulo, assumiu-se como um fator fundamental para a aprendizagem profissional da mestranda e o sucesso dessa mesma prática, na medida em que só assim é possível desenvolver uma boa ação profissional, correspondendo às necessidades, interesses e ao meio no qual as crianças se inserem.

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

A prática educativa desenvolveu-se no 1.º CEB com uma turma do 3.º ano de escolaridade na mesma instituição referida na caracterização do contexto de desenvolvimento da EPE. Para a promoção de uma prática profissional significativa “não é possível pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio” (Teixeira & Reis, 2012, p. 163). Em contrapartida, é imprescindível conhecer o grupo de crianças a quem se destinam as intervenções educativas, assim como o meio social e os contextos em que se inserem procedendo-se, de seguida, a essa caracterização.

O grupo de crianças era constituído por 21 crianças, sendo 11 do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Deste conjunto de crianças, todos residiam em áreas circundantes da

instituição. Este grupo de crianças apresentava um nível de desenvolvimento e de capacidade de trabalho heterogéneo, destacando-se que nenhuma era repetente nem possuía necessidades educativas especiais. Deste grupo, quatro crianças apresentavam maior dificuldade ao nível do desenvolvimento da aprendizagem necessitando, deste modo, de apoio individualizado três vezes por semana com um professor de apoio educativo.

Relativamente às necessidades das crianças, destacam-se dificuldades no âmbito das relações estabelecidas entre o grupo, uma vez que se verificaram alguns conflitos, sobretudo nos momentos dos intervalos. Ademais, evidenciavam dificuldades em cumprir regras na sala, sobretudo em saber participar, saber estar, saber esperar pela tomada de vez e em respeitar regras de trabalho colaborativo. Adicionalmente, esta turma era bastante ativa, participativa e demonstrava uma grande motivação para atividades inseridas na área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, em atividades realizadas através de jogos e na realização de momentos didáticos com o recurso às tecnologias. Uma das principais motivações constantemente evidenciadas por este grupo incidiu no tema do projeto desenvolvido com as crianças na EPE. Este interesse tornou-se fulcral para o desenvolvimento de um projeto no 1.º CEB com a mesma temática, como será explorado no terceiro capítulo.

Sabendo que o meio social onde a criança se insere influencia o seu desenvolvimento, importa que o professor tenha conhecimento de cada contexto específico procurando proporcionar “uma educação de qualidade para todos” (Fernandes, 2000, p. 131). Assim, no que diz respeito à constituição dos elementos do agregado familiar apenas duas crianças não moravam com os pais estando ao cuidado, num dos casos, dos avós e no outro dos tios. De acordo com a informação recolhida, foi possível comprovar que uma criança beneficia do escalão B e duas do escalão A. Quanto às habilitações académicas dos pais, cinco têm o 1.º CEB, quatro o 2.º CEB, 13 concluíram o 3.º CEB, sete terminaram o ensino secundário e cinco pais têm uma licenciatura. Importa referir que, relativamente aos recursos

tecnológicos, onze crianças possuíam um computador em casa e, deste total, apenas duas tinham acesso à internet.

É na sala de aula que as crianças permanecem durante a maior parte do tempo em que se encontram na escola. É neste espaço que refletem, interagem e aprendem devendo, por isso, ser um espaço apelativo e confortável (Teixeira & Reis, 2012). Em seguimento, importa refletir acerca da organização da sala assim como os materiais que a mesma dispunha. Este espaço encontrava-se organizado segundo a disposição comum, estando as mesas dispostas por filas horizontais, voltadas de frente para o quadro. As crianças tinham lugares pré-definidos, não tendo a autonomia para escolher o lugar onde se sentavam. A sala de aula apresentava dimensões amplas, sendo adequado e ajustado ao número de crianças. Dispunha da entrada de luz natural, proveniente das janelas existente numa das paredes. No entanto, esta luz por vezes interferia com a boa visibilidade para o projetor sendo necessário, deste modo, recorrer exclusivamente ao uso da luz artificial.

Quanto aos materiais que dispunha, a sala era composta por diversos recursos, mais especificamente um quadro branco, um quadro interativo, um projetor, um computador, uma impressora, colunas, mesas e alguns armários destinados a guardar materiais, como cartolinas, lápis de cor, colas, portefólios dos trabalhos das crianças, tesouras, entre outros destinados sobretudo a atividades plásticas. Estes materiais estavam arrumados de forma a proporcionar o fácil acesso por parte das crianças, que tinham autonomia para os ir buscar e utilizar quando necessário. Como já enunciado, a sala detinha um conjunto de recursos favoráveis para o desenvolvimento de atividades no domínio das TIC. A tecnologia, como já evidenciado no primeiro capítulo, para além de ser um interesse evidenciado pelo grupo de crianças, assume atualmente “um papel de relevo, enquanto mediadora do acto educativo” (Ruivo & Mesquita, 2013, p. 11).

Para além disto, do lado de fora da sala existiam cabides para que as crianças colocassem os seus bens. Ainda no que respeita às paredes da sala, estas encontravam-se decoradas com desenhos e trabalhos elaborados pelo

grupo e ainda com cartazes elucidativos de temáticas abordadas nas diferentes áreas do saber permitindo contemplar, deste modo, as atividades e aprendizagens que se desenvolveram.

Relativamente à organização do tempo, a rotina marcava-se essencialmente com base no horário da turma, porém foi possível observar alguma flexibilidade por parte da professora cooperante face ao mesmo.

As atividades letivas iniciavam-se todos os dias às 09h da manhã e as crianças permaneciam na sala de aula até às 10h. Neste momento, iniciava-se a tomada do lanche da manhã e, de seguida, as crianças dirigiam-se para o espaço exterior onde decorria o intervalo da manhã até cerca das 10h30. De seguida, regressavam à sala para dar continuidade ao período de aulas. Às 12h as crianças dirigiam-se ao refeitório para almoçar e só às 14h é que regressavam à sala de aula, onde ficavam até ao fim da realização das atividades letivas, que variava entre as 16h, 16h30min ou 17h30min. O horário de término das atividades letivas mantinha-se no período de segunda a quarta-feira, porém à quinta-feira o período letivo terminava às 17h30min e à sexta-feira terminava às 16h30min. Neste período, as áreas curriculares lecionadas pela professora titular eram Português, Estudo do Meio, Matemática, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. Três vezes por semana realizavam-se as atividades de Enriquecimento Curricular, sendo elas Educação Física e Ligação com o Estudo do Meio. Do grupo total de crianças, apenas quatro não frequentavam estas atividades. As crianças tinham ainda Inglês duas vezes por semana, com caráter obrigatório, e lecionado por outra professora.

Valorizando-se a construção ativa por parte da criança do seu próprio conhecimento e acreditando-se que “a criança constrói o seu próprio conhecimento em consequência da interação com o seu meio físico e sócio-afetivo” (Santos, 2002, p. 28), importa refletir acerca das interações observadas entre adultos-adultos, adultos-crianças e crianças-crianças.

Relativamente à primeira enunciada, verificou-se uma boa relação entre a professora cooperante e os familiares das crianças, uma vez que esta se

mostrava sempre disponível para conversar com os mesmos. Esta partilha de informações sobre as crianças é fundamental para compreender que fatores podem ou não influenciar determinadas atitudes no contexto da sala de aula. Já no que diz respeito à interação entre a professora cooperante e o par pedagógico, importa destacar que a professora criou uma relação de proximidade para que as mestrandas se sentissem confortáveis e acolhidas. Além desta cooperação, proporcionou a autonomia necessária para que as mestrandas desenvolvessem competências de responsabilidade e compromisso para com o grupo de crianças (Vasconcelos, 2009).

No que concerne à interação adulto-criança, salienta-se que a professora já acompanhava a turma desde o 1.º ano de escolaridade e, devido a isso, era visível que conhecia bastante bem o grupo. Assim, a relação baseava-se no respeito, confiança e apoio.

Por fim, no que respeita a relação criança-criança, numa perspetiva mais geral, as crianças apresentavam algumas dificuldades em relacionar-se, tanto nos momentos para brincarem juntas como na realização de trabalhos em grupo. Foram visíveis diversas vezes conflitos nos momentos de intervalo e, ademais, nas atividades que abrangiam o trabalho colaborativo algumas crianças demonstraram pouca tolerância para com os colegas e dificuldades em respeitar as diferentes opiniões.

Como já explanado no subcapítulo destinado à EPE, este conhecimento do contexto e do grupo é fundamental para um profissional de educação dar respostas eficazes e adequadas, pois só por meio desta reflexão é que se identificam as necessidades e interesses do grupo. Esta observação e reflexão explanada sobre o contexto de estágio e o grupo de crianças permitiu uma adequação das práticas profissionais, como se encontra refletido no terceiro capítulo.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Atualmente, verifica-se uma constante evolução na sociedade em geral o que influencia, inevitavelmente, a educação. Sendo o docente um dos principais impulsionares da formação das crianças enquanto cidadãos, surge a necessidade de o mesmo assumir uma postura reflexiva e investigativa, procurando estar apto a dar resposta a estas mudanças. Concomitantemente, cada ambiente educativo apresenta especificidades e características que o tornam singular e, por isso, é função do profissional de educação analisar as suas práticas e adequá-las ao contexto em que se insere. Em conformidade, e segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, no percurso da vida profissional, o docente deve adotar uma postura reflexiva e de incessante atualização, procurando melhorar a sua intervenção e formação.

A metodologia que melhor se adequa no âmbito educacional e que foi adotada no decurso da prática educativa é a metodologia de investigação-ação, uma vez que se caracteriza pelo facto do docente interferir “no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 116). Assim, permite a aquisição e construção de saberes sobre a prática, alcançados por meio desta relação com o contexto. Ainda contribui para modificar e melhorar a educação, na medida em que favorece “mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas” (Coutinho et al., 2009, p. 356).

Esta metodologia pauta-se pela constante relação entre teoria e prática (Amaral et al., 1996), conduzindo a processos de reflexão e questionamento fundamentais para melhorar e aperfeiçoar a prática profissional, apresentando-se como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19).

O percurso no contexto de estágio nos dois níveis educativos sustentou-se no carácter cíclico da metodologia de investigação-ação, desenvolvendo-se por meio da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Este ciclo, como

será explanado de seguida, permite agir e adequar a prática de acordo com o grupo e o contexto em questão.

A observação “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1990, p. 29). É por meio deste processo que se adquirem dados e informações fundamentais para proporcionar uma intervenção adequada e consciente. Devido a isto, e apesar de a observação assumir grande destaque no início da PES, foi um processo contínuo ao longo de toda a formação.

Para uma observação eficaz foram utilizados instrumentos de apoio e orientação. Salientam-se as grelhas de observação do contexto elaboradas em díade, estruturadas de forma a refletir acerca do grupo de crianças e do ambiente educativo desenvolvendo, por isso, dimensões sobre a organização e caracterização do espaço, dos recursos, do tempo e das interações, plano de turma, projetos e atividades em curso e caracterização do papel da criança e do docente no processo de ensino e de aprendizagem. A par disto, destacam-se os diálogos informais entre díade e tríade, através dos quais se partilharam opiniões, informações e diferentes observações durante a permanência no contexto de estágio.

A observação assumiu-se como o ponto de partida para a realização das planificações, uma vez que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar” (Estrela, 1990, p. 26). É esta estratégia que permite adquirir conhecimentos fundamentais para atender às necessidades, interesses e motivações das crianças, não descurando as especificidades de cada uma.

Na elaboração das planificações procurou-se desenvolver atividades estimulantes e significativas para o grupo de crianças, por meio da organização do grupo, do espaço e dos materiais. Ao planificar beneficiou-se uma articulação de saberes, correspondendo às dificuldades e interesses evidenciados por meio da observação e fomentando uma aprendizagem

significativa e holística, sabendo-se que esta articulação pressupõe uma “interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado e Tomaz, 2009, citado por Barbosa, 2010, p. 70). O modelo de planificação adotado na EPE é composto por parâmetros fundamentais, entre eles as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo e ainda os objetivos a que as atividades irão dar resposta. De seguida, comporta a descrição de um conjunto de ações que irão ser desenvolvidas, assim como as áreas de conteúdo trabalhadas com essas atividades e a organização do espaço, dos materiais e do grupo. No que respeita ao 1.º CEB, a planificação contempla uma contextualização inicial, evidenciando as necessidades e os interesses do grupo através de uma breve explicação e reflexão sobre as opções tomadas no desenvolvimento da ação educativa. A par disto, apresenta os conteúdos programáticos abordados e ainda um mapa de articulação que explana a articulação de saberes fomentada nas atividades. Por fim, descreve as atividades, os materiais e o tempo previsto de cada uma.

A planificação surgiu como um guia para a etapa seguinte nesta metodologia: a ação. Nos diferentes níveis educativos a dinâmica através da qual se processou a ação foi distinta. Relativamente à EPE, as atividades foram desenvolvidas em tríade ou díade. Já no âmbito do 1.º CEB a ação foi desenvolvida, em determinados momentos, em díade e nos restantes as atividades eram dinamizadas pela mestranda que as planificou, ressalvando que se privilegiou a entreaajuda entre a díade e a professora cooperante em todos os momentos educativos. Esta dinâmica seguiu uma forma lógica, iniciando-se com o desenvolvimento de uma atividade em díade. Após esta atividade e de forma a proporcionar uma intervenção progressiva no terreno, procedeu-se ao desenvolvimento de uma manhã por elemento do par pedagógico. Esta intervenção foi progredindo, culminando no desenvolvimento de três dias de ação educativa por elemento da díade. Acreditando-se no trabalho colaborativo como promotor da construção de saberes e conhecimentos significativos e fundamentais para a progressão

profissional e pessoal, o estágio terminou com o desenvolvimento de três dias de atividades em díade. O capítulo III do presente relatório descreve e reflete algumas das atividades dinamizadas durante a ação da mestranda no seu processo formativo.

A reflexão acompanhou todo o processo de permanência no contexto de estágio, sendo sempre realizada a reflexão para a ação, na ação e sobre a ação (Schön, 1992). Numa fase inicial, no que se refere à reflexão para a ação destaca-se a elaboração de guiões de pré-observação, responsáveis por uma reflexão prévia dos recursos, estratégias e decurso da atividade planificada. Durante a ação, a reflexão baseou-se em observar as respostas e reações das crianças, compreendendo de que modo as atividades estavam a ser significativas. Ademais, na ação importa que a reflexão momentânea assente na capacidade de responder a questões e a imprevistos que possam surgir. Terminada a ação, a reflexão incidiu na elaboração de diários individuais e de narrativas que proporcionaram uma introspeção sobre o modo como a ação se desenvolveu, qual o nível de interesse e participação do grupo e de que forma evidenciaram as suas aprendizagens.

A par disto, também os diálogos em díade e tríade assumiram um processo fundamental para partilhar opiniões, ideias e diferentes observações. É, portanto, este processo que permite ao educador/professor analisar “as consequências da sua acção e (...) [produzir] efeitos directos sobre a prática” (Amaral et al., 1996, p. 118).

Em conformidade com a reflexão, emerge a avaliação como a última etapa do processo de aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000), fundamental na melhoria de práticas futuras. Assim, este processo surge em ligação à reflexão, dado que ambos pressupõem uma postura crítica face às intervenções da prática.

Relativamente à modalidade de avaliação assumida durante a PES, salienta-se a ênfase na avaliação formativa. Esta modalidade de avaliação, segundo Scallon (1982, citado por Abrecht, 1994, p. 31) “é um sistema de avaliação, que consiste em recolher, em ocasiões diferentes, no decorrer de

um programa de estudos ou de um curso, informações úteis para verificar, periodicamente, a qualidade da aprendizagem”. Em conformidade, devido ao seu “caráter contínuo e sistemático” permite “obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

Concluindo, esta metodologia assumiu-se como uma mais-valia em ambos os níveis educativos, contribuindo para uma ação mais consciente e significativa e proporcionando a aquisição de competência imprescindíveis para o desenvolvimento profissional. Foi assumida durante o desenvolvimento da PES, sendo-lhe atribuído um grande enfoque no decurso dos projetos de intervenção desenvolvidos com os grupos de crianças, sendo que no terceiro capítulo será possível compreender de que forma as etapas desta metodologia se refletiram nas atividades desenvolvidas.

### 3. SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS NÍVEIS EDUCATIVO

A transição educativa é um processo que deve ser apoiado e acompanhado pelo profissional de educação, assegurando um “equilíbrio entre as mudanças (...) e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a crianças sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Cabe ao profissional de educação facilitar e apoiar este processo.

Sendo este um perfil de formação duplo, importa o reconhecimento das similitudes e dos contrastes entre os diferentes níveis educativos, tomando-se consciência das especificidades de cada um. Durante o percurso de estágio, foi possível um maior conhecimento e reflexão sobre estes aspetos, que se tornou fundamental para o desenvolvimento profissional.

Relativamente às similitudes observadas no contexto onde se desenvolveu a prática profissional, destacam-se as interações estabelecidas. Nesta linha,

foi visível a boa relação existente entre os familiares e a instituição, fomentada por meio de diálogos frequentes estabelecidos com as docentes cooperantes, que permitem um conhecimento acerca do desenvolvimento e percurso das crianças. Quanto às interações adulto-criança, tanto a educadora de infância como a professora cooperante transmitiram uma postura alicerçada no respeito, apoio e preocupação em relação ao grupo.

Outra semelhança observada diz respeito à gestão do currículo. Tanto a ação educativa do educador de infância como do professor do 1.º CEB é guiada por documentos teóricos e legais. No entanto, existem diferenças no caráter desses mesmos documentos. No âmbito da EPE, a ação educativa é orientada pelas OCEPE, sendo este um documento flexível e que se apresenta apenas como um guia para o educador. Por outro lado, o 1.º CEB é norteado pelos programas e metas curriculares, que se assumem como documentos de caráter normativo. Importa referir que, apesar deste caráter mais prescritivo, é o professor que tem a função de “construir currículo gerindo programas e projectos diferenciados, em lugar de apenas executar programas nacionais” (Roldão, 1999, p. 42), procurando refletir e “reconstruir/adaptar o currículo em função da necessária adequação às diferentes características dos alunos” (p. 53).

Em contrapartida aos aspetos referidos, existem diferenças entre ambos os contextos educativos. De entre estes contrastes destaca-se, primeiramente, a organização do espaço. Tanto na sala de atividades como na sala de aulas, o espaço apresentava dimensões adequadas para os respetivos grupos. No entanto, no âmbito da EPE, o espaço encontrava-se organizado em áreas de interesse, organização fundamental para a aquisição de aprendizagens e para o desenrolar de “brincadeiras e actividades de que as crianças gostem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164). Já no 1.º CEB a sala, à semelhança da sala de atividades era apetrechada com recursos didáticos e pedagógicos, porém era composta sobretudo por mesas e cadeiras, local onde as crianças permaneciam durante o tempo em que lá estavam.

Para terminar, outra diferença entre ambas as valências assenta nas rotinas. Apesar de em ambos os níveis educativos existirem rotinas e de serem suscetíveis a alterações, no 1.º CEB a rotina é desenvolvida em torno do horário de turma, o que não acontece na EPE. Porém, também no 1.º CEB é importante que exista uma flexibilização, dado que apesar da existência de “uma grande variedade de conteúdos” (Diogo & Vilar, 1999, p. 19), o currículo “corresponde sempre a uma ideia de necessidade e de intencionalidade” (Roldão, 2001, p. 62). Nos dois níveis educativos, as crianças intervieram na organização e gestão do tempo, sendo-lhes conferido o direito de sugerir atividades e estratégias que acompanharam o percurso da PES, como se poderá encontrar evidenciado no terceiro capítulo.

Após um capítulo inicial de enquadramento teórico e legal sobre os dois níveis educativos e de um segundo capítulo que permite caracterizar e refletir acerca do contexto, do grupo de crianças e da metodologia de investigação que apoiou a ação educativa, importa no próximo capítulo refletir e analisar as atividades e projetos desenvolvidos na PES.

### **CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS**

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

No presente capítulo proceder-se-á à descrição, análise e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas durante a prática educativa nos contextos de EPE e 1.º C.E.B. encontrando-se, assim, organizado em dois pontos distintos, sendo que cada um se destina a um nível de educação com as especificidades que caracteriza e define cada nível.

A intervenção pedagógica sustentou-se nos pressupostos teóricos e legais contemplados no primeiro capítulo e na caracterização do contexto e do grupo, explanados no segundo capítulo. Esta ligação entre teoria e prática proporcionou uma reflexão consciente durante todo o percurso da prática educativa. Concomitantemente, o conhecimento do contexto e do grupo permitiu uma ação educativa adequada às crianças respondendo às suas necessidades, aos seus interesses e motivações.

O desenvolvimento das atividades pedagógicas assentou na perspetiva socioconstrutivista, promovendo uma participação ativa das crianças na construção do seu próprio conhecimento, tendo sempre em atenção a colaboração entre todos os agentes do processo educativo. Durante a permanência no contexto de estágio, foram desenvolvidas diversas atividades, procurando proporcionar um conjunto de ações ricas, estimulantes (Zabalza, 2001a). Este conjunto de ações contribuiu para gerar novas aprendizagens não só nas crianças, como também no desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

Para o desenvolvimento de uma ação educativa consciente e significativa assume-se de extrema importância salientar o papel das orientadoras

cooperantes e das supervisoras institucionais que apoiaram todo o processo de desenvolvimento da prática educativa.

Assim, o estágio proporcionou um conjunto de vivências e experiências evidenciadas no presente capítulo, que se revelaram fulcrais para a aprendizagem profissional e desenvolvimento pessoal enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º C.E.B.

## 1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa realizada na EPE permitiu o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais fundamentais para o processo de formação da mestranda. Acreditando-se que “a educação de infância só tem consequências no presente e no futuro das crianças, se for um serviço educacional de qualidade” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 57), no decurso da prática educativa, procurou-se atender às necessidades e interesses do grupo de crianças, sendo contemplada “a adequação ao indivíduo” (Bairrão, 1998, p. 49) na planificação das atividades. Com base na observação, registo, reflexão e partilha de informações entre todos os agentes do processo educativo, elaboraram-se as planificações semanais procurando, assim, evidenciar a centralidade da criança no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Ademais, e com o objetivo de dar resposta a cada criança, efetuou-se uma atenção individualizada a cada uma, reconhecendo-a como um ser singular, com as suas motivações, dificuldades e ritmos de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Na segunda semana em que a díade permaneceu no contexto de estágio, foi desenvolvida uma atividade denominada “Os Mini- Jardineiros”, que contou com a colaboração da Associação de Pais que forneceram sementes para que as crianças plantassem no espaço exterior da instituição. Esta

atividade exigiu que o grupo se responsabilizasse pela preservação dos seus canteiros e, por isso, ficaram encarregues de regar as suas plantas.

Reforçando a ideia já abordada em capítulos anteriores, sabe-se que é função do educador de infância escutar as crianças e incentivar “a sua participação ativa nas conversas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 41) e, assim sendo, esta atividade proporcionou um momento de diálogo em grande grupo, através do qual as crianças partilharam ideias sobre a importância do sol e da água. Esta temática continuou a integrar os diálogos das crianças nos dias seguintes e a tríade foi colocando questões, “ajudando a manter o diálogo, a discussão (...) [e] dando palavra a todas as crianças” (Vasconcelos, 1998, p. 140), processos que resultaram em momentos pedagógicos bastante ricos e reflexivos, nos quais se abordou um conjunto significativo de temas e curiosidades. Ademais, as crianças já possuíam conhecimentos prévios sobre assuntos relacionados com o Sistema Solar, proferindo afirmações como (“Quando está de noite aqui no nosso país o sol vai para outro país” [P]), (“A lua também parece uma banana” [I]) e (“O nosso planeta é a Terra” [F]).

Dada a abrangência da temática, a motivação do grupo visível nos momentos de diálogos sobre a mesma e ainda a necessidade de procurar respostas para as questões que foram emergindo nestas conversas informais, tornou-se pertinente desenvolver um projeto denominado “Os Astros” (Fase 1). Nesta linha, primeiramente elaborou-se, juntamente com as crianças, uma teia conceitual que permitiu responder às questões já salientadas no primeiro capítulo.

Definido o tema a desenvolver, deu-se início ao desenvolvimento do projeto, que se estendeu até ao término da PES. Inicialmente procedeu-se à planificação da ação educativa (Fase 2), sendo que esta assentou nas temáticas referentes ao projeto que mais curiosidade e interesse despertaram nas crianças, nas suas necessidades e na integração das suas propostas.

Assim, a fase 2 contemplou um conjunto de temáticas pensadas com o grupo de crianças que decidiu abordar a “lua”, os “planetas”, os “astronautas e as “naves espaciais e os “extraterrestres”.

Relativamente ao primeiro tema trabalhado – a lua – as atividades realizadas incidiram na contagem e dramatização de histórias, na realização de um teatro de sombras e de fantoches, na construção de dois murais que espelhassem quais os conceitos que as crianças possuíam sobre este satélite antes e depois da sua abordagem na sala de atividades, na visualização de um filme, na realização de atividades experimentais, na escuta e interpretação de canções, na elaboração de um painel evolutivo relativo às fases da lua, na construção das fases da lua e no início da construção do Espaço Solar na sala de atividades, sendo esta uma atividade retomada no desenvolvimento das restantes temáticas definidas.

A segunda temática a ser desenvolvida – os planetas – iniciou-se com a visualização de um vídeo alusivo aos planetas e às suas características. A par desta atividade realizou-se, como previamente com as fases da lua, a construção do Sol e dos planetas que compõe o sistema solar, jogos pedagógicos motores e matemáticos, sequências matemáticas, dramatização de uma música e de uma história, atividades experimentais, à visualização direta de imagens da Lua (site da NASA) e visita às salas de 1.º C.E.B.

No que se refere ao terceiro tema – os astronautas e as naves espaciais - procedeu-se à contagem de uma história, à construção de um foguetão, à elaboração de fatos de astronautas e à simulação de uma viagem pelo espaço solar já construído na sala de atividades.

No que concerne à quarta temática – os extraterrestres – foram utilizadas estratégias como a dramatização de uma história, a construção de extraterrestres, a execução de um jogo dramático e de um jogo de caça aos extraterrestres e a construção de um pictograma.

Dada a significativa quantidade de atividades realizadas no âmbito do projeto (Fase 3) e a impossibilidade de as descrever e refletir na totalidade, prossegue-se, de seguida, a uma análise de alguns desses momentos pedagógicos, salientando as dimensões educativas como fundamentais para a realização de uma prática significativa e motivadora.

Uma das atividades realizadas foi desenvolvida no ginásio da instituição, que se encontrava decorado de forma a criar o suspense ao grupo de crianças, uma vez que o “invulgar e o inesperado atraem facilmente a atenção das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 207). A escolha deste espaço assentou no facto de apresentar maiores dimensões, sendo por isso benéfico para o desenvolvimento da atividade. Em oposição, a sala de atividades não dispunha das dimensões e organização propícia para a montagem dos recursos necessários.

Após o momento do acolhimento, as mestrandas ausentaram-se propositadamente da sala de atividades e as crianças dirigiram-se para o ginásio, acompanhadas pela educadora de infância e pela supervisora institucional. Quando chegaram ao local, dispuseram-se em roda no chão e as mestrandas vestidas de astronautas entraram ao som de uma música alusiva à temática. Neste momento, estabeleceu-se um diálogo entre os astronautas e as crianças, sendo colocadas questões por parte dos astronautas como “Onde é que nós estamos?”, “Que planeta é este?”, “Alguém sabe o que é isto que temos vestido?”. De imediato foi visível o entusiasmo nas crianças em participar na conversa, uma vez que todos queriam responder às questões e estabelecer um diálogo com os astronautas, afirmando que estávamos “no planeta terra” [F.] e tínhamos vestido “um fato de astronauta para usar no Espaço” [T].

Os astronautas sugeriram partilhar com as crianças alguns conhecimentos que adquiriram nas suas viagens pelo espaço e o grupo mostrou-se entusiasmado e recetivo, pelo que se procedeu à realização de um dos momentos da atividade denominado “A lua está a chamar-te, não ouves?”. Para a sua execução, as crianças sentaram-se no chão à volta de uma história que estava escrita e ilustrada em papel de cenário e tapada com um tecido escuro. Para a contagem da história foi desenvolvida uma estratégia cujo objetivo se centrava na promoção de um papel ativo na criança despertando, em simultâneo, a curiosidade pelo que se iria suceder.

Assim, à medida que a história ia sendo contada o pano ia sendo desenrolado, deixando as crianças expectantes sobre cada momento narrado e proporcionando diferentes experiências no âmbito da escuta de histórias, com o intuito de tornar estes momentos prazerosos e do agrado do grupo. Durante este processo, as crianças foram constantemente solicitadas a intervir na narração da história, sendo pedido para encostarem o ouvido e perceber se escutavam algum som, para tentarem adivinhar o que iria acontecer e ainda para espreitarem numa cartolina preta e observarem se viam algo. Este momento tinha como finalidade estimular o imaginário das crianças que apresentaram respostas como (“Eu não vi nada” [L.]), (“Eu vi um elefante” [M.J.]) e (“Eu vi um astronauta” [M.]). Após as mestrandas escutarem as respostas das crianças, a cartolina preta foi destapada e foi divulgado ao grupo que o que se encontrava escondido era uma nave espacial que nos conduziria até à lua.

Posto isto, a história continuou a ser narrada num papel de cenário em forma circular, aludindo ao satélite, também previamente tapado. Já nesta parte da história, as crianças assumiram novamente um papel participativo ao encostarem o ouvido e escutando o som que a lua produz e ao tocarem no papel de cenário e sentirem a textura da lua, representada com o recurso a pequenas pedras compreendendo, desta forma, que não apresenta uma textura plana. Esta estratégia permitiu introduzir o momento pedagógico realizado de seguida. Uma vez que o pano era escuro e o papel de cenário branco, à medida que ia sendo retirado proporcionou uma visualização das diferentes fases da lua.

Terminada a narração desta história construída pelas mestrandas, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo com o intuito de visitar alguns conteúdos previamente abordados relativos às fases da lua.

Seguidamente, as crianças dirigiram-se para um canto no ginásio onde estava construída uma tenda feita com tecidos, simulando o Espaço Solar, na qual se realizou uma atividade, cujo objetivo se centrava em compreender qual o fenómeno que origina a mudança das fases da lua. Este espaço

encontrava-se vazio e escuro, tendo apenas uma lanterna representativa do sol direcionada para o tecido escuro e uma bola de esferovite pintada de cinzento a simular a lua.

Numa fase inicial, a atividade foi realizada pela mestranda, porém as crianças estavam em constante interação ao proferirem o que iam observando. Salienta-se que uma criança interveio num determinado momento, dizendo que a lua se encontrava na fase (“Mingona” [P]) demonstrando, deste modo, que apesar de não utilizar a terminologia correta possuía alguns conhecimentos prévios sobre a temática.

De seguida, foram criadas as condições necessárias para que todo o grupo tivesse a oportunidade de realizar a atividade e importa referir que todas as crianças se mostraram interessadas em participar.

Assim, cada criança realizou este momento pedagógico e em todo o seu desenvolvimento foi respeitado o ritmo e tempo de cada uma. As crianças iam movimentando a lua, explicando o que estava a acontecer e que nome se dava às diferentes fases do satélite, sendo elas Lua Cheia, Lua Nova, Quarto Crescente e Quarto Minguante. Quando não sabiam responder eram questionadas se queriam pensar melhor ou pedir ajuda a outra criança. Esta estratégia revelou ser eficaz, na medida em que envolvia não só a criança que estava a realizar a atividade, como todas as que estavam a observar pois a qualquer momento podiam ser solicitadas para intervir e ajudar. O facto de as crianças experienciarem foi bastante rico, pois é através da aprendizagem pela ação e ao manusearem os objetos que as crianças constroem conhecimentos (Hohmann & Weikart, 2011).

No final, os astronautas despediram-se das crianças com uma dança de uma música alusiva ao tema. Numa fase inicial as crianças apenas observaram a dança e depois realizaram-na juntamente com o par pedagógico. Esta escolha baseou-se no facto das crianças evidenciarem um grande interesse pela área da Expressão Musical.

No seguimento dos momentos pedagógicos descritos, realizou-se outra atividade que consistiu na construção das diferentes fases da lua.

Previamente à execução da mesma, foi elaborado com o grupo um painel evolutivo com fotografias reais das fases da lua, originando um diálogo em grande grupo no qual as crianças expressaram motivação para a construção dessas mesmas fases. Para a execução desta atividade, o grupo decidiu utilizar papéis brancos e pretos como materiais para a decoração. Quando questionados sobre o porquê dessas cores e em que fase da lua as utilizariam, as crianças concluíram que a Lua Nova ficava toda com papéis pretos, a Lua Cheia era decorada com papéis brancos porque (“está toda iluminada”) e ainda que a Lua Crescente e a Lua Minguante tinham as duas cores porque (“uma parte está iluminada e na outra é escuro”). Estas respostas proferidas pelas crianças permitem verificar a aquisição de aprendizagens relativas ao tema.

Apesar de previamente esta atividade ter sido planificada para ser realizada a pares, no momento da sua execução, uma vez que era objetivo construir apenas a representação de cada uma das quatro fases principais da lua, tornou-se pertinente dividir as crianças em quatro grupos, sendo que cada grupo ficou responsável pela construção de uma dessas fases, destacando-se aqui o caráter flexível e não rigoroso da planificação explanado no capítulo I. Este momento pedagógico proporcionou a revisão de alguns conteúdos alusivos à Área do Conhecimento do Mundo, mais concretamente a nomenclatura das fases da lua e qual o fenómeno que dá origem às mesmas.

Estas intervenções, juntamente com outras atividades realizadas no âmbito da temática da lua, permitiram desmistificar alguns conceitos errados que as crianças apresentavam, entre eles acreditarem que existe mais que uma lua e que este satélite apresenta uma textura plana. Ainda, permitiram colmatar algumas dificuldades observadas no grupo de crianças, mais especificamente no que respeita à dificuldade em realizar algumas tarefas no âmbito da Expressão Plástica e também na capacidade de respeitar o tempo dos outros e esperar pela sua tomada de vez. O facto destas atividades terem sido dinamizadas recorrendo à dramatização das mestrandas enquanto

astronautas, permitiu torná-la mais significativa e motivante para o grupo, aspecto visível nos dias posteriores à atividade, dado que as crianças falaram diversas vezes sobre a visita dos astronautas, demonstrando uma grande motivação e desejo para que eles regressassem.

Uma outra atividade desenvolvida com o grupo de crianças surgiu por meio da observação de algumas ações e comportamentos das mesmas, nos quais foi notória a falta de sensibilização para a poupança da água, um recurso indispensável à vida e que se está a esgotar. Assim, a atividade iniciou-se com a chegada de uma carta destinada a um cientista e enviada pelos astronautas que já tinham visitado o grupo. Neste momento, as crianças começaram a chamar pelo cientista e surgiu um fantoche alusivo ao mesmo que leu a carta, sendo que nela se encontrava um pedido de ajuda dos astronautas para o cientista investigar acerca de algo que observaram noutro planeta e que desconheciam.

Após a leitura desta carta, o cientista sugeriu efetuar uma ligação aos astronautas, sendo que a retoma das personagens dos astronautas foi de grande entusiasmo para o grupo, que recordou a visita deles ao jardim de infância, estabelecendo de imediato um diálogo. Esta ligação foi conseguida por meio da aplicação *voki* e estabeleceu-se um diálogo entre crianças, astronauta e cientista.

Seguidamente a este diálogo, o cientista pediu ajuda ao grupo de crianças para o auxiliarem na sua investigação, entregando uma mala com todos os recursos que as crianças iriam necessitar. Esta mala continha os materiais necessários para realizar esta atividade, entre eles batas brancas de cientista elaboradas com sacos de plástico para todas as crianças, lupas, secadores, uma chaleira elétrica e o objeto (cubos de gelo) encontrado pelos astronautas no planeta Neptuno. Antes de ir embora, desafiou o grupo para descobrirem o que é que os astronautas tinham encontrado. Sendo este um grupo que apresenta curiosidade pelo mundo que o rodeia, este momento provocou uma grande envolvência e interesse para as crianças. Ademais, a realização por parte das crianças de experiências diretas permite “a interação física

entre as crianças e o mundo físico”, sendo esta interação fundamental para o “desenvolvimento do pensamento da criança” (Pereira, 2002, p. 84).

Esta atividade experimental consistiu, num primeiro momento, na realização de um diálogo em grande grupo, no qual as crianças foram questionadas sobre o que achariam que ia acontecer ao gelo com o calor do secador. As previsões das crianças foram depois comprovadas com a execução da experiência e destaca-se que, no geral, o grupo apresentou uma ideia correta. Esta atividade permitiu ao grupo compreender que o cubo de gelo encontrado noutro planeta é formado por água no estado sólido pois, por meio do uso de um secador, as crianças observaram os cubos de gelo a derreterem e a tornarem-se em água no estado líquido. De seguida, após já terem sido abordados dois estados físicos da água, nomeadamente o estado líquido e sólido, tornou-se pertinente dar a conhecer ao grupo o estado gasoso da água. Para isso, foi fervida água numa chaleira elétrica e as crianças puderam observar o vapor, ou seja, o estado gasoso. Após as crianças já terem observado a passagem da água do estado sólido para o estado líquido e do estado líquido para o gasoso, tornou-se relevante compreenderem ainda a passagem do estado líquido para o estado sólido. Para isto, recorrendo a uma cuvette de gelo as crianças encheram-na com água e colocaram-na no congelador da cozinha, observando-se no dia seguinte o resultado.

Terminada a experiência, as crianças ficaram a conhecer quais são os três estados físicos da água, perceberam que só no planeta Terra é que existem os três e ainda compreenderam que existe água no planeta Neptuno mas apenas no estado sólido. Destaca-se que as crianças de imediato concluíram que neste planeta existe gelo porque é o que se encontra mais longe do Sol sendo, devido a isso, um planeta muito frio. Estas afirmações revelaram consciência no grupo relativamente a conteúdos previamente abordados e a capacidade de mobilizar e interligar esses conhecimentos.

Seguidamente, estabeleceu-se novamente uma ligação aos astronautas, na qual as crianças explicaram tudo o que executaram e o que aprenderam, promovendo-se deste modo competências comunicativas no âmbito da

linguagem oral. Neste diálogo, o astronauta apresentou uma preocupação ao grupo, alertando para o facto de que alguma coisa grave se verifica com este recurso natural no nosso planeta – a escassez de água. Nesta conversa, uma criança afirmou que (“o rio Douro está sem água (...) porque já não chove há muito tempo” [P.]), demonstrando, deste modo, uma sensibilização e informação face ao que a rodeia.

Este diálogo introduziu o momento pedagógico seguinte que consistiu na dramatização de uma história em torno da sensibilização para a preservação deste recurso. Para a dramatização desta história, elaborada pela díade, uma das mestrandas vestiu-se da personagem principal - o Conta Gotinhas - e enquanto a história era narrada ia dramatizando os diferentes momentos. A narração desta história teve como principal objetivo sensibilizar para a mensagem de que muitas vezes desperdiçamos água de forma irrefletida e desnecessária, estando assim a contribuir para um progressivo desaparecimento deste recurso natural. Com o intuito de envolver o grupo, em determinados momentos, o Conta Gotinhas fazia perguntas para que as crianças respondessem, interagindo com elas.

Adicionalmente, uma outra estratégia assentou na escolha dos materiais uma vez que, para que as crianças pudessem visualizar este acontecimento de falta de água, foi utilizado um tecido grande com imagens de gotas de água coladas. Conforme no decurso da história era feita a alusão ao uso da água, as gotas iam desaparecendo, permitindo esta observação provocar um impacto mais significativo no grupo de crianças. Por fim, foi proferido pelo grupo uma rima presente na história “para o planeta salvar, a água temos que poupar” e as crianças iam-se deslocando pelo espaço, simulando que batiam às portas e alertavam as pessoas, procurando maximizar o impacto da importância da poupança deste recurso natural e estimulando a educação para a cidadania na formação de pessoas responsáveis e conscientes.

De entre as estratégias utilizadas para o desenvolvimento desta atividade, salienta-se o recurso à tecnologia que contribui para “melhorar o acesso à informação e à produção do conhecimento, pois (...), pela sua flexibilidade,

facilitam o acesso a inúmeras oportunidades de interação” (Duarte, 2012, p. 12). A utilização da aplicação *Voki* proporcionou uma ação educativa motivadora e inovadora, permitindo retomar um momento de grande impacto para o grupo de crianças já vivenciado anteriormente – a visita dos astronautas. Ademais, através do envolvimento e entusiasmo do grupo de crianças, verifica-se que a tecnologia assume um papel preponderante no desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitem a produção de respostas mais eficazes, dado que a aprendizagem interativa promove alterações significativas para a aprendizagem (Moreira, 2002). Assim, a adequação e diversidade das práticas pedagógicas, mais concretamente recorrendo ao uso da tecnologia, permitiu uma dinamização mais significativa e motivante das atividades contribuindo, igualmente, para promover uma consciência crítica na construção da aprendizagem das crianças (Marta, 2017).

Dado o interesse evidenciado pelo grupo relativamente à temática das naves espaciais, tornou-se pertinente construir um foguetão para a sala de atividades. Para realizar esta atividade, numa fase inicial, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo no qual as crianças partilharam ideias e opiniões sobre como queriam que se efetuasse a construção, promovendo a capacidade de refletir e argumentar em diálogos de grande grupo, sendo este uma dificuldade detetada neste grupo de crianças. Durante este processo de discussão, a mestranda foi registando as ideias das crianças e mostrando ao grupo com o objetivo de criar oportunidades para que contactassem com o código escrito (Lopes da Silva et al., 2016). Para ajudar a definir as ideias, as crianças visualizaram imagens de foguetões reais e basearam-se, ainda, num foguetão construído em casa por uma criança com a ajuda do pai. Assim, partindo da visualização de exemplares e da sugestão das mestrandas, constitui-se vontade das crianças utilizar formas geométricas na construção, abordando-se questões no âmbito das mesmas e da sua terminologia. Nesta linha, as crianças definiram que o foguetão iria ser construído com cartão em forma de cilindro, a parte de cima em forma de cone, janelas quadradas e redondas e ainda uma porta retangular.

Uma das questões que desencadeou uma maior discordância entre as crianças assentou na escolha da cor para pintar o foguetão. Devido a este imprevisto, foi necessário definir uma estratégia para desenvolver o processo de negociação relativamente à cor final. Para isto, as mestrandas propuseram realizar uma votação, recorrendo a lápis de cor. Esta votação consistiu em espalhar no chão os lápis relativos às cores previamente escolhidas pelo grupo e oferecer um elemento orientador que ajudasse na correspondência à cor para que cada criança o colocasse em baixo da cor escolhida. Finalizada a votação de todas as crianças, desenvolveu-se um diálogo no qual as mestrandas colocaram questões como (“Qual é a cor que mais crianças escolheram? E a que escolheram menos?”), (“Quantos votos a mais tem a laranja em relação à azul?”), (“Quantas cores tiveram a mesma votação?”), entre outras perguntas que suscitaram processos de comparação e de contagem numérica.

Após a definição das ideias para a construção do foguetão, procedeu-se à execução da mesma, sendo que para isto o grupo foi dividido. Assim, todas as crianças tiveram a oportunidade de participar em todos os momentos da construção, no entanto de forma alternada. Para a realização desta atividade, as crianças utilizaram cartão, tintas, compasso, régua e esquadro para construírem as janelas.

Esta atividade permitiu, partindo de um tema integrado na Área do Conhecimento do Mundo, explorar temáticas relacionadas com a Matemática e ainda a Expressão Plástica. Ademais, incentivou ao desenvolvimento de processos democráticos de negociação e ainda de colaboração que devem ser promovidos e estimulados pelo educador de infância (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

A envolvimento das crianças no decurso de todo o desenvolvimento do projeto foi evidente não só pela ativa participação em todas as atividades e pela colocação de perguntas relativamente à temática, como também pelo facto de partilharem constantemente com a família o que realizavam no jardim de infância. Devido a essa troca de comunicação, diversas vezes as

crianças construíam objetos em casa com a família, como foi o caso de foguetões, do Sistema Solar e cartazes com imagens e compartilharam com o restante grupo e/ou trouxeram materiais e objetos que já possuíam e que se enquadravam na temática. Após a realização destas atividades, procedeu-se à divulgação do projeto (fase 4). Apesar de durante o seu desenvolvimento, as crianças visitarem as salas do 1.ºCEB para compartilharem o que estavam a fazer e a aprender promovendo, deste modo, experiências facilitadoras da transição educativa, a divulgação ocorreu com a apresentação do projeto às famílias. Importa destacar que esta divulgação se assume de extrema importância no processo educativo das crianças, uma vez que

Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. (...) Ao fazê-lo a criança deverá adequar a informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado (Vasconcelos, 1998, p. 143).

Num primeiro momento da divulgação do projeto, as mestrandas desencadearam um diálogo com o grupo de crianças para que definissem de entre todas as atividades desenvolvidas quais gostariam de apresentar às famílias, assim como de que forma iria ser organizado o espaço da sala de atividades nesse dia. Esta organização assentou em retirar as mesas e alguns objetos da sala de atividades, deixando o espaço amplo e apenas com cadeiras para que as famílias se sentassem. Além disto, foram expostos alguns materiais elaborados pelas crianças e recursos utilizados nas atividades para que pudessem partilhar com as famílias. Para que os presentes tivessem a oportunidade de compreender todo o trabalho desenvolvido foram expostas numa parede umas folhas de papel que continham informações relativas às temáticas abordadas, às aprendizagens efetuadas pelas crianças e às estratégias promotoras desses saberes, acompanhadas de fotografias das crianças a realizar as atividades.

Como já foi referido, a envolvimento das famílias ao longo de todo o projeto foi bastante ativa, o que se traduziu na grande afluência da mesma à

divulgação do projeto. A par dos familiares das crianças, destaca-se que a divulgação contou ainda com a presença da coordenadora do estabelecimento, do diretor do agrupamento de escolas e da supervisora institucional.

Como forma de introduzir este momento e de dar as boas vindas aos presentes, as mestrandas recorreram à utilização do *Voki* que assumiu um papel preponderante em atividades dinamizadas previamente com o grupo de crianças, como já referenciado. O recurso a esta aplicação provocou nos familiares a mesma reação observada no grupo de crianças quando se depararam com o *Voki*, uma vez que de imediato também centraram a sua atenção no computador e ficaram totalmente concentrados e focados no que estavam a visualizar.

Na apresentação das diferentes atividades, as crianças intervinham de livre e espontânea vontade e lembravam-se de todas as atividades realizadas, o que tinham feito e o que tinham aprendido. Isto permitiu compreender que estes momentos pedagógicos foram significativos para o grupo, proporcionando a aquisição de múltiplos conhecimentos numa articulação de saberes. Ademais, esta apresentação permitiu às crianças revisitar os conhecimentos já adquiridos e, neste processo de socialização, desenvolveram competências linguísticas que potenciam a capacidade de comunicar fluentemente (Lopes, 2006).

Durante a divulgação das atividades, as famílias foram convidadas a participar em determinados momentos como, por exemplo, na realização de um jogo relativo aos planetas do Sistema Solar. Destaca-se que os familiares se mostraram disponíveis e interessados em participar e partilhar estas experiências com as crianças, o que as deixou visivelmente felizes e realizadas.

Todo o desenvolvimento do projeto permitiu salientar as aprendizagens adquiridas pelas crianças não só pela envolvência das mesmas, tanto nas atividades realizadas na sala de atividades como na participação ao trazer de casa objetos alusivos ao projeto, como também pela colocação de perguntas e

pelas respostas e reflexões sobre questões que emergiam. Apesar dessas aprendizagens serem evidenciadas ao longo do tempo, na divulgação do projeto as crianças demonstraram efetivamente os conhecimentos e saberes adquiridos, sendo capazes de os explicar e partilhar com outras pessoas.

Sendo o educador o principal promotor de experiências, “proporcionando um diálogo interativo entre elas, e envolvendo-as nesse diálogo (...) de modo a facilitar a construção conjunta do pensamento” (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 39), este projeto revelou-se facilitador destas competências. Assim, permitiu colocar o grupo a refletir, partilhar, discutir ideias e a pensar sobre diferentes assuntos, sendo visível uma grande evolução neste sentido, dado que eram crianças que apresentavam dificuldades em expressar-se e em estabelecer diálogos em grande grupo.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, destaca-se que a tríade trabalhou em constante colaboração e respeito, refletindo de forma conjunta sobre as suas ações e sobre a prática. Para o sucesso da mesma, foi de extrema importância o apoio e colaboração entre a tríade e a supervisora institucional, que auxiliaram todo o processo de formação das mestrandas. Relativamente à educadora cooperante, estabeleceu-se uma relação bastante positiva e de cooperação, através da partilha de ideias e da reflexão conjunta sobre a pertinência e desenvolvimento das diferentes atividades. No que respeita à supervisora institucional, salienta-se o constante apoio e disponibilidade para acompanhar todo o percurso formativo das mestrandas, fundamental para a evolução e aprendizagem profissional das mesmas, proporcionando a “construção de conhecimento [e] de organização do trabalho” (Alarcão & Canha, 2013 p. 46), resultando num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Durante o desenvolvimento da prática educativa, foram diversos os saberes profissionais adquiridos pela mestranda, mais concretamente a compreensão da importância que assume promover um papel ativo das crianças em todas as atividades e na escuta da sua voz. Ademais, verificou-se a exequibilidade de desenvolver projetos provenientes das motivações e

interesses das crianças sendo, por meio destes, possível integrar as diferentes áreas do saber e colmatar as dificuldades das mesmas resultando, deste modo, “num processo flexível de aprendizagem que [corresponde] às suas intenções pedagógicas” (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 32).

## 2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Durante o desenvolvimento da prática educativa do 1.º CEB, as ações desenvolvidas tiveram como objetivo dar resposta às necessidades e interesses do grupo de crianças, não descurando os documentos teóricos e legais orientadores da prática do docente. As motivações e dificuldades do grupo foram identificadas através de um processo contínuo de observação que permitiu recolher informações, promovendo a formulação e definição de estratégias, recursos e metodologias adequadas.

Em todas as atividades dinamizadas, seguiram-se os princípios orientadores do paradigma socioconstrutivista, referenciado no primeiro capítulo deste documento. Além da valorização da criança no seu processo de aprendizagem, também se procurou uma diversificação de estratégias e recursos, tanto manuais como tecnológicos, promotores de aprendizagens motivadoras e significativas, como se pode comprovar de seguida.

Acreditando-se na importância de não fragmentar as diferentes áreas de conteúdo, mas em articular com vista a uma aprendizagem integral (Leite, 2012), durante todo o percurso de formação profissional beneficiou-se a articulação curricular nas atividades planificadas. A par disto, salienta-se como igualmente benéfica a sequencialidade educativa entre os dois elementos do par pedagógico, facilitando um saber holístico e com sentido para o grupo.

Todos estes conceitos foram adotados em todas as atividades desenvolvidas na prática educativa, porém devido à dimensão do relatório de estágio e à impossibilidade de refletir sobre todas as atividades, serão descritos e analisados de seguida alguns desses momentos pedagógicos. Importa referir que desde o início de permanência neste contexto, desenvolveram-se relações bastante positivas baseadas no respeito, amizade e cooperação tanto com o grupo de crianças como com a professora cooperante, o que promoveu uma postura confortável que se refletiu no bom desenvolvimento e sucesso das atividades.

Uma das atividades realizada tinha como tema principal um conteúdo programático de Estudo do Meio, a alimentação dos animais, no entanto foram desenvolvidos momentos pedagógicos que proporcionaram a articulação desta temática com outras áreas do saber, mais especificamente, Português e Matemática. No início da atividade, foi apresentada às crianças uma imagem alusiva a uma cadeia alimentar para que, em grande grupo, refletissem sobre o que lhes sugeria. De imediato, as crianças compreenderam que a atividade iria ser em torno dos animais, porém quando questionadas sobre o porquê de existirem setas entre eles, nenhuma apresentou uma justificação plausível.

De seguida, visualizaram um vídeo, sendo este um recurso que motivou a atenção e interesse do grupo e permitiu introduzir a temática da alimentação dos animais. Após isto, foi estabelecido um diálogo em grande grupo sobre a informação aprendida na visualização do vídeo e as crianças retomaram a imagem do início da atividade, afirmando que as setas se referiam a “animais que comem outros animais” [T], demonstrando a capacidade de relacionar e mobilizar os dois recursos utilizados até ao momento. A visualização do vídeo foi seguida pelo preenchimento de um guião de visualização que, além de permitir o registo da informação até então aprendida, proporcionou à criança a utilização do dicionário para procurarem a definição de palavras desconhecidas. Importa referir que foi um momento bastante significativo e pedagógico para o grupo, pois a maioria das crianças ainda apresentava

dificuldades na mobilização deste recurso. Ademais, reforçou a ideia de que a criança deve ser o principal agente no seu processo de aprendizagem, permitindo desenvolver a sua autonomia no âmbito da pesquisa e procura de informação, impulsionando a “autogestão (...) [e] autoformação” (Martins, 2002, p. 229).

Uma vez que a construção e interpretação de gráficos era uma dificuldade já evidenciada pelo grupo de crianças, revelou-se significativo realizar o momento pedagógico refletido de seguida. As crianças estavam organizadas em pares e foram distribuídas por cada par seis adivinhas para que descobrissem a que animais se referiam, sendo este um momento de grande impacto para o grupo que se mostrou recetivo e motivado para completar as adivinhas. A utilização deste recurso para introduzir um conteúdo matemático assentou no facto de ser da responsabilidade do docente promover experiências que permitam às crianças explorar e compreender diferentes géneros textuais (Sim-Sim, 2007).

Para organizar a informação sobre os animais referenciados nas adivinhas, as crianças preencheram uma ficha que foi posteriormente corrigida e refletida em grande grupo. Após as crianças terem conhecimento dos animais a que as adivinhas se referiam e do grupo alimentar em que se inseriam, procederam à elaboração de um gráfico de barras, cujo eixo das ordenadas (x) correspondia aos diferentes grupos alimentares e o eixo das abcissas (y) ao número de animais pertencentes a esse grupo. Estas experiências matemáticas que pressupõe a capacidade de interrogar e raciocinar constituem-se estratégias fundamentais para a construção do pensamento matemático (Ferreira & Fernandes, 2017). Ainda segundo estes autores, este momento pedagógico que surge articulado com um tema abordado e interessante para o grupo, torna-o mais prazeroso e predispõe as crianças para a atividade.

Assim, num momento inicial à construção do gráfico, foram lembradas e discutidas algumas regras deste tipo de gráfico, no entanto, este diálogo não foi suficientemente eficaz para que o grupo realizasse a atividade facilmente.

Pelo contrário, as crianças evidenciaram alguns erros mais comuns na execução do gráfico, não seguindo a mesma escala no preenchimento dos eixos, não construindo as barras todas com a mesma largura e ainda não uniformizando o espaçamento entre as barras. Sendo esta uma dificuldade já previamente identificada no grupo de crianças e refletindo após a ação sobre o percurso da atividade, antes da elaboração do gráfico seria produtivo e pertinente apresentar ao grupo alguns gráficos de barras e, no momento de diálogo que antecedeu a elaboração, refletir e analisar os mesmos. Para minimizar esta dificuldade, a professora estagiária foi apoiando os pares na construção dos seus gráficos e, num momento posterior, foi projetada no quadro interativo uma grelha quadriculada que permitiu uma elaboração do gráfico de barras em grande grupo, para que as crianças refletissem em conjunto sobre a mesma.

Ao nível da interpretação do gráfico, foi distribuída uma ficha por cada criança para que preenchessem de acordo com a análise do gráfico. Destacase que, neste momento, as crianças não evidenciaram grandes dificuldades, demonstrando facilidade na análise e no preenchimento da mesma. Esta atividade assumiu-se como fundamental, uma vez que permitiu a articulação do conteúdo que se encontrava a ser abordado com uma tarefa de Matemática ao nível do domínio de Organização e Tratamento de Dados, contribuindo para uma minimização das dificuldades das crianças neste âmbito.

A atividade terminou com a execução de um jogo de uma roleta de consolidação. Os jogos pedagógicos aludem a recursos eficazes no reforço dos conteúdos anteriormente abordados, permitindo uma sistematização e apreensão dos conhecimentos (Oliveira & Dias, 2017), sendo que, neste caso, permitiu visitar todos os conteúdos abordados. Este recurso manual foi de grande interesse para as crianças, que apresentam motivação para a realização de jogos. Adjacente a isto, permitiu ir ao encontro de duas necessidades observadas no grupo de crianças, destacando-se a dificuldade em realizar atividades em grupo e ainda no cumprimento de algumas regras

ao nível do saber-estar e da participação. Assim, este jogo comportava um conjunto de regras e exigia que as crianças o realizassem em quatro pequenos grupos, refletindo e dialogando entre si. A dinâmica do jogo foi bastante positiva, sendo que todos os grupos respeitaram a vez uns dos outros e, dado que sempre que um grupo não soubesse responder a uma pergunta a mesma questão era colocada ao grupo seguinte, todos estavam concentrados, atentos e a refletir, apresentando-se como um momento significativo para as crianças.

Tendo em conta a importância da articulação curricular no 1.º CEB, apresenta-se, de seguida, uma atividade que teve como principal temática a agricultura e permitiu a articulação curricular entre as áreas de Estudo do Meio e Português. Esta intervenção foi realizada durante o período da tarde, surgindo no seguimento da atividade realizada durante a manhã pelo outro elemento do par pedagógico. No período da manhã foi abordado o ciclo do cultivo, as matérias-primas e os produtos finais e ainda as técnicas de produção que permitem o cultivo dos produtos. Em continuação destas temáticas, tornou-se pertinente evidenciar que o cultivo depende, ainda, de determinados fatores naturais que condicionam a agricultura, tema esse que foi desenvolvido durante o período da tarde.

A atividade iniciou-se com a apresentação de um vídeo interativo, construído pela mestrandia, com uma personagem alusiva a um agricultor que estabeleceu um diálogo com o grupo. Este diálogo permitiu recordar os temas abordados durante a manhã e o agricultor colocou a questão ao grupo “Será que a agricultura depende apenas de técnicas ou existem fatores que também a influenciam?”, motivando as crianças para a temática da atividade. Antes de dar continuidade à atividade para encontrar a resposta à questão lançada pelo agricultor, as crianças apresentaram as suas ideias, mobilizando os conhecimentos prévios referentes ao assunto, fundamental para iniciar novas aprendizagens como evidenciado no primeiro capítulo. Todo o grupo referenciou que existem outros fatores influenciadores da agricultura, porém

apenas referiram o sol e a chuva remetendo, deste modo, simplesmente para o fator clima.

Seguidamente, a professora estagiária distribuiu uma notícia alusiva à água e à sua importância na produção agrícola, salientando-se que a leitura deste género de texto informativo integra o programa e as metas curriculares no âmbito do domínio da leitura e escrita para o ano de escolaridade em questão. A leitura da mesma permitiu conhecer um dos fatores naturais que influencia a agricultura, promovendo uma reflexão sobre a importância deste recurso. Ademais, esta atividade permitiu visitar este tipo de texto, sendo que neste momento foram colocadas questões ao grupo alusivas às características de uma notícia.

Conhecido um dos fatores influenciadores da agricultura, foi realizado um jogo em pequenos grupos denominado “Letra a letra descobrindo palavras”. Para a execução deste jogo, disponibilizou-se para cada grupo um saco de tecido que continha no seu interior três retângulos em cartolina apenas preenchidos com espaços para descobrir palavras e cartões com letras. O jogo consistiu em fazer combinações entre os cartões com as diferentes letras para encontrar o nome dos restantes três fatores naturais.

Como já destacado anteriormente, este grupo apresentava algumas dificuldades em interagir e realizar atividades colaborativamente, o que se verificou neste momento da atividade quando uma criança se desentendeu com o restante grupo e apresentou alguma resistência em realizar a atividade. Para contornar este imprevisto, a professora estagiária dirigiu-se à criança e, por meio do diálogo, alertou-a para a importância da aprendizagem colaborativa e para o facto de já ter observado o contributo dela para o grupo, proporcionando de novo a integração da criança na atividade.

Este jogo proporcionou às crianças, através do lúdico, uma aquisição motivadora de conhecimentos (Condessa, 2009), neste caso ao nível do solo, do relevo e do clima como os restantes fatores naturais influenciadores da agricultura.

Para promover a reflexão sobre as definições destes fatores e permitir o registo que é fundamental para as crianças terem a oportunidade de rever os conteúdos aprendidos quando necessitarem, foi apresentado um PowerPoint com os nomes dos quatro fatores naturais e com quatro definições e, através de um diálogo em grande grupo, as crianças associaram cada fator à respetiva definição. Ainda foram entregues tiras a cada criança com os nomes “água”, “clima”, “relevo” e “solo” e com as respetivas definições para que, retomando o PowerPoint, colassem no seu caderno cada fator natural e a respetiva definição.

Posto isto, as crianças já estavam capazes de responder à questão colocada pela personagem do agricultor no início da atividade. Assim, foi retomado o vídeo para que grupo partilhasse com o agricultor o que já tinha aprendido. Tornou-se, portanto, pertinente compreender de que forma cada um dos fatores influencia a agricultura e, através da interação entre agricultor e crianças, foram abordadas estas questões. Salientando-se que a importância da água já tinha sido referenciada na leitura da notícia, neste diálogo foram apenas evidenciados os restantes três fatores, comportando imagens para uma melhor compreensão. A par deste momento, encontrava-se exposto no quadro da sala um mapa de Portugal em grandes dimensões para ser preenchido pelas crianças. À medida que se abordava a distribuição do clima, do solo e do relevo por Portugal, as crianças iam preenchendo o mapa com as informações ouvidas e identificando quais as regiões do país que apresentam condições naturais mais propícias ao desenvolvimento da agricultura. O facto de serem as crianças a definirem a legenda do mapa e de o preencherem conforme a legenda que definiram e com o que aprenderam no vídeo interativo, apela a uma aprendizagem socioconstrutivista permitindo às crianças serem produtores do seu próprio conhecimento e envolvendo-as o mais ativamente na sua aprendizagem.

Com o objetivo de as crianças aplicarem e mobilizarem o conhecimento adquirido, foi desenvolvido um jogo em grande grupo. Este jogo consistiu, através do recurso a um PowerPoint, apresentar um conjunto de afirmações

relativamente ao tema abordado e para o executar cada criança tinha consigo dois cartões: um verde e um vermelho. Cada vez que surgiu no PowerPoint uma afirmação, uma criança foi solicitada para a ler e, após ler, a professora estagiária colocou no telemóvel o cronómetro a marcar o tempo até três segundos. Terminado este tempo, cada criança levantou o cartão que considerou adequado, destacando-se que o cartão com a cor verde deveria ser levantado quando a criança considerasse a afirmação verdadeira e a cor vermelha quando achasse que a frase estava errada. Antes de ser desvendada a resposta, as crianças comparam as opções e refletiram entre si, justificando as opções tomadas e demonstrando a aprendizagem efetuada. Reforça-se aqui a importância da organização do espaço para uma melhor dinamização das atividades, uma vez que devido à sala estar disposta em U, proporcionou às crianças terem visibilidade umas para as outras, tornando o jogo bastante motivador para o grupo que se mostrou entusiasmado e curioso em ver e comparar as respostas das outras crianças com as suas.

A atividade terminou com um momento de consolidação que consistiu em formular, em grande grupo, um mapa mental de conceitos recorrendo à aplicação *MindMeister*. Todas as crianças se envolveram na elaboração deste esquema, relembrando conteúdos abordados e mobilizando todos os conhecimentos adquiridos não só na atividade da tarde, mas nas atividades realizadas no decorrer de todo o dia. Isto evidencia a importância de uma aprendizagem significativa e consciente, promovida por meio de uma sequência didática e articulação entre a díade.

Tendo esta atividade coincido com uma observação em contexto, no final desenvolveu-se um diálogo entre supervisora institucional, professora cooperante e mestrandas, no qual se refletiu sobre o percurso da atividade. Assim, apesar de ser uma temática difícil, foi um percurso interessante e rigoroso, proporcionando a integração de diferentes áreas do saber. Além disso, a utilização de estratégias e recursos motivadores permitiu ao grupo durante todo o dia não perder o entusiasmo, mas, pelo contrário, envolverem-se numa aprendizagem significativa. Ademais, foram

proporcionadas diferentes tipologias de organização dos grupos, permitindo às crianças trabalharem sozinhas, mas também privilegiando a aprendizagem cooperativa.

À semelhança do estágio em contexto da EPE, também neste nível educativo se desenvolveu um projeto, inspirado na Metodologia de Trabalho de Projeto. A importância de dinamizar projetos neste nível educativo encontra-se expressa no primeiro capítulo deste documento. Este projeto incidiu em torno da ciência que assume um papel preponderante no desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança (Pereira, 1992).

O projeto teve como principal temática os astros, uma vez que durante a permanência da díade no contexto de estágio da EPE, foi desenvolvido um projeto com a mesma temática e o grupo de crianças do 1.º CEB diversas vezes perguntava às professoras estagiárias se quando fossemos para a sala deles poderíamos fazer atividades sobre astros também. Este interesse e curiosidade do grupo serviu de ponto de partida para a elaboração deste projeto que, uma vez desenvolvido nos dois níveis educativos, permitiu promover uma transição educativa. Este projeto foi desenrolado num período de nove dias, permitindo contemplar atividades com diversas estratégias e inseridas em todas as áreas de conteúdo. Quanto aos objetivos do mesmo, elencam-se dois: promover a construção do conhecimento científico e do pensamento crítico para uma atuação responsável e cientificamente literada na sociedade; fomentar a formação democrática numa cultura de cidadania valorizadora das relações entre diferentes intervenientes educativos, essencial ao sucesso da transição educativa.

Antes de se iniciar o desenvolvimento do projeto, foi aplicado um questionário por escrito às crianças, procurando ter informações sobre os seus conhecimentos prévios, as suas curiosidades e as estratégias que privilegiam. Os questionários constituem técnicas qualitativas de recolha de dados (Tuckman, 2000) e, sendo este um projeto de intervenção com cariz investigativo, estes questionários, tal como a metodologia de investigação-ação, estiveram ao serviço de uma melhoria da prática.

Com a aplicação destes questionários, e análise das respetivas respostas, foi possível verificar que as crianças não possuíam conhecimentos sólidos sobre a designação de astro. Esta falta de conhecimento condicionou as respostas à questão 4 “O que é que gostavas de aprender sobre os astros?”, na qual grande parte das crianças não respondeu ou as respostas foram pouco precisas, destacando-se respostas como “o que são” e “aprender tudo sobre os astros”. A questão 5 permitiu compreender as atividades preferenciais das crianças, sendo que na planificação das atividades procurou-se mobilizar estratégias que fossem ao encontro das respostas para promover uma aprendizagem interessante e motivacional para o grupo. Inspirado na segunda fase da metodologia de trabalho de projeto, foi elaborado um esquema com as crianças que compreendia as curiosidades e sugestões do grupo acerca da temática.

As atividades iniciais permitiram compreender que as crianças já adquiriam saberes relativos aos planetas, tendo conhecimento dos nomes de alguns planetas, no entanto desconhecendo que os planetas são astros. No que respeita à lua, através da apresentação de uma imagem das fases da lua e de um diálogo em que as crianças partilharam algumas ideias, só uma criança proferiu que era sempre “a mesma lua” [T.P.], sendo que as restantes afirmaram que existem várias luas. Através da dinamização de algumas atividades, cujas estratégias assentaram na visualização de vídeos, no preenchimento de guiões, na construção de um cartaz com os planetas, na leitura de textos narrativos e poemas e no preenchimento das fases da lua com recurso a materiais de pintura e cartolinas, as crianças adquiriram conhecimentos sobre estes astros e compreenderam qual o conceito de astro.

Uma das atividades realizadas em torno da temática do projeto consistiu em construir uma maquete do sistema solar, estimulando deste modo as competências artísticas e a criatividade (Sousa, 2003), resultantes de atividades de Expressão e Educação Plástica. Assim, a atividade iniciou-se com uma banca no centro da sala, a qual continha um conjunto de materiais (pincéis, tintas, bolas de esferovite e paus de espetada). Após as crianças

observarem todos os materiais, estabeleceu-se um diálogo de previsão sobre a atividade. As crianças associaram de imediato as bolas de esferovite aos planetas, mostrando grande motivação para os construir, dado que este grupo demonstra grande interesse para momentos pedagógicos no âmbito das Expressões Artísticas. Antes das crianças definirem qual o astro que queriam construir, em grande grupo refletiu-se sobre a associação de cada bola de esferovite ao sol, à lua e aos planetas, mobilizando conhecimentos acerca dos diferentes tamanhos dos astros. Neste diálogo as crianças recorreram ao cartaz afixado na sala previamente construído por elas, que se assumiu como um recurso significativo para o grupo. A par disto, as crianças proferiram afirmações como “esta [bola de esferovite] fica para o sol porque é a maior de todas” [L]) e estabeleceram comparações entre os tamanhos das bolas de esferovite e os planetas.

De seguida, cada par elegeu um astro e procedeu à sua construção, sendo importante referir que nesta atividade as crianças cooperaram de uma forma bastante positiva, trabalhando em conjunto e sem desentendimentos nem divergências, o que revela uma evolução face a uma das necessidades inicialmente evidenciada.

Quando todo o grupo tinha construído o seu astro, as crianças reuniram-se de novo à volta da banca que se encontrava no centro da sala no início da atividade, para que se procedesse à finalização da maqueta. Esta construção permitiu visitar conceitos até então abordados, promovendo uma reflexão não só sobre as dimensões dos planetas, como das distâncias de cada um ao sol.

Terminada a maqueta, foram distribuídas folhas de papel A4 por cada criança para que desenhassem a maqueta permitindo, deste modo, a todas as crianças revisitarem, consolidarem e reproduzirem todos os astros.

O projeto de intervenção terminou na última semana de intervenção formal, com a dinamização de três dias em díade. Assim, estes três dias seguiram um fio condutor no momento da motivação que consistiu em existir para cada dia uma missão, sendo que esta missão permitia às crianças

conhecerem qual o tema da atividade. A missão era dada por meio de um vídeo previamente gravado, no qual as professoras estagiárias surgiam vestidas de astronauta e desafiavam o grupo. Esta estratégia foi motivante para o grupo, não só pelo facto de no vídeo aparecerem as professoras estagiárias, o que de imediato despertou a atenção das crianças, mas também porque o grupo apresentava interesse e motivação para desafios. A dinamização de momentos pedagógicos no âmbito da Expressão e Educação Musical deve ser fomentada ao longo de todo o percurso educativo das crianças, uma vez que proporciona o desenvolvimento pleno do ser humano (Fialho & Araldi, 2013), tanto ao nível musical, promovendo um desenvolvimento nos domínios de audição, interpretação e composição, como ao nível da expressão e comunicação (Reis, 2012). Devido a isto, após o conhecimento da missão do dia, as crianças cantavam um lema que permitia dar início à atividade. Este lema foi escrito pelas professoras estagiárias, mas era acompanhado pelo instrumental de uma canção que fazia parte da rotina das crianças, uma vez que foi construída por elas juntamente com o professor estagiário que permaneceu neste contexto no período anterior e era cantada com frequência pelo grupo, pois dizia respeito ao toque de saída para o intervalo e de entrada para a sala. Esta escolha reforça a importância de existir articulação educativa, que se refletiu num momento prazeroso e significativo para o grupo, promovendo uma apreensão fácil e rápida da mesma.

Realça-se uma atividade realizada na biblioteca da instituição que se encontrava organizada de modo a aludir a um planetário. O planetário apresentou-se como um espaço propício a uma atividade de término do projeto, uma vez que permitiu visitar e consolidar todas as atividades previamente elaboradas, através da exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo do tempo e de um diálogo estabelecido inicialmente relembando todos esses materiais. Destaca-se que, uma vez que as crianças da EPE também tiveram a oportunidade de visitar este planetário e participar em determinados momentos da atividade, também os trabalhos e objetos

realizados durante a permanência no contexto de estágio neste nível educativo se encontravam expostos neste espaço, beneficiando-se a articulação e sequencialidade entre os dois níveis de educação (Leite, 2012). Ainda, uma vez que o interesse do grupo em visitar um planetário não foi possível de concretizar, foi criado um planetário na escola, proporcionando um momento de cultura científica e de igualdade de oportunidade para todas as crianças.

No início da atividade, as crianças entraram no planetário de olhos vendados e ao som de uma música propícia ao momento, o que causou um grande impacto e suspense no grupo. Já dentro do planetário, quando as crianças tiraram as vendas, depararam-se com focos de luz ligados que não permitiram divulgar toda a decoração do espaço, permitindo manter a incerteza e motivação sobre o que se encontrava ao redor do grupo. Todas as atividades foram desenvolvidas no chão, valorizando-se a importância de aprender no chão como uma estratégia eficaz e motivadora.

O primeiro momento pedagógico dinamizado no desenvolvimento da atividade consistiu na leitura de um texto que permitiu a aquisição de conhecimentos e curiosidades sobre viajar no espaço. O momento de pré-leitura foi desenvolvido através de um jogo da força em grande grupo para que as crianças descobrissem o título do texto. Este momento foi de grande significado para o grupo, dado que através dos momentos diários de observação se verificou que é um jogo que as crianças apreciam e efetuam diversas vezes. A leitura foi dinamizada pela professora estagiária, acompanhada de um som de fundo que permitiu criar um ambiente propício ao envolvimento e concentração das crianças na escuta desta leitura. O momento de pós-leitura consistiu em apresentar o desenho de uma nave espacial em papel A3. Cada criança recebeu dois pedaços de papel para que escrevesse duas informações/curiosidades aprendidas com o texto. Todas as crianças leram as suas frases e colaram-nas na nave espacial. Importa destacar a qualidade científica do texto utilizado que, sem ser demasiado

simplista, abordou um conjunto de questões interessantes e adequadas ao grupo e ao projeto desenvolvido.

Após isto, as crianças visualizaram um vídeo da NASA que transmite em direto imagens do espaço solar, assumindo-se este como um momento bastante significativo para o grupo de crianças, uma vez que puderam observar um astronauta em missão, uma nave espacial e ainda o planeta terra. A relevância deste vídeo foi ainda comprovada nos dias seguintes, uma vez que as crianças partilharam com as professoras estagiárias que em casa pediram às famílias para colocarem o vídeo para que elas pudessem ver, salientando-se que o facto de partilharem estas experiências com as famílias demonstra o impacto positivo que as mesmas tiveram na sua aprendizagem.

A atividade prosseguiu com um momento em pequenos grupos, sendo distribuídos computadores por cada grupo e um guião de exploração por cada criança. Para preencherem este guião, as crianças recorreram a uma aplicação designada *Solar System Scope* e a um blog criado pela professora estagiária. A criação de um blog facilitou às crianças o acesso à informação, sendo que este continha informação seletiva, credível, necessária e com vocabulário adequado à faixa etária. Como já explanado em capítulos anteriores, o trabalho com recurso às TIC promove um maior envolvimento e motivação das crianças (Flores et al., 2011) e esta atividade refletiu isso, destacando-se que as crianças se mostraram todas interessadas e participativas.

Como consolidação da atividade, foram distribuídas tiras pelas crianças, sendo que algumas continham frases certas e outras erradas. À vez, uma criança leu estas afirmações e em grande grupo discutiram se a afirmação era ou não verdadeira. As crianças apenas colaram no caderno as tiras que correspondiam a frases corretas, assumindo-se esta atividade como forma de reflexão e sistematização da atividade realizada.

O fim do projeto culminou com a divulgação do mesmo às famílias na sala de aula, que continha um espaço decorado com os materiais e objetos construídos pelas crianças e que acompanharam todo o desenvolvimento das atividades. Em todas as atividades valorizou-se o papel ativo das crianças na

construção das suas aprendizagens e conhecimento, o que proporcionou uma aquisição de saberes significativos para o grupo. Isto comprovou-se ao longo de todos os momentos pedagógicos e foi reforçado neste momento de divulgação, pois apesar das crianças terem conhecimento acerca da visita das famílias e de terem definido o que gostariam de apresentar, não se desenvolveu uma preparação formal. Pelo contrário, cada criança se expressou de livre vontade, partilhando com as famílias o que considerou relevante. A fluência do discurso das crianças, a apresentação dos materiais expostos na sala e a mobilização dos conteúdos aprendidos permitiu comprovar as aprendizagens efetuadas pelas crianças que, decorrentes das metodologias e estratégias adotadas, foram de grande relevância para o grupo.

Terminado o projeto, foram realizadas entrevistas com recurso à gravação áudio com o intuito de compreender a evolução do grupo em relação à temática. Constituindo-se esta técnica como uma “conversa informal” cujo objetivo se centra em “obter informações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), foi a privilegiada, uma vez que é um processo que permite às crianças expressarem-se mais facilmente e de forma mais direta sobre o assunto.

Nesta conversa, verificou-se uma acentuada evolução relativamente ao tema astros, que as crianças classificaram como “corpos celestes que existem no espaço” [G.] e “planetas e sol” [D.]. A par disto, o desenvolvimento do projeto permitiu um conjunto de aprendizagens que durante esta conversa foram referenciadas pelas crianças, que proferiram afirmações como “Há astros que emitem luz própria e astros que são iluminados pelo sol” [I.N.] e “A terra gira em torno de si própria e à volta do sol” [A.].

Quando questionadas sobre o que acharam do projeto, as respostas foram bastante positivas, destacando-se “engraçado”, “divertido” e “fixe” como as opções mais escolhidas, reforçando deste modo o impacto positivo que o mesmo teve para o grupo. Finalizado o projeto, e por meio das reações e afirmações das crianças, foi evidente o caráter significativo que o mesmo assumiu. As crianças quando questionadas se mudavam alguma coisa no

projeto e se houve alguma coisa que gostassem de ter feito ou aprendido e que não foi realizado, afirmaram todas que não. Neste momento, as vozes das crianças espelharam o entusiasmo e alegria resultantes do projeto e das atividades que o integraram, proferindo afirmações como – (“O projeto foi muito fixe porque eu sempre tive interesse nos planetas” [M.]) e (“Aprendemos coisas muito giras da melhor maneira para aprendermos” [D.]).

Em todas as atividades desenvolvidas beneficiou-se uma centralização das crianças, ao nível da preocupação em atender aos seus interesses e necessidades, na dinamização de diferentes recursos e estratégias promotores de experiências significativas e diversificadas e na promoção de um papel ativo das mesmas em todos os momentos pedagógicos, rompendo com metodologias transmissivas. O interesse e envolvimento das crianças foram constantemente evidenciados, o que provocou uma satisfação, motivação e construção de identidade profissional da mestranda.

## **METARREFLEXÃO**

Terminada esta etapa de desenvolvimento e aquisição profissional, emerge a necessidade de elaborar um balanço geral do conhecimento construído no percurso vivenciado no contexto da EPE e do 1.º CEB. A reflexão foi um processo que acompanhou toda a formação da mestranda, contribuindo para uma prática educativa consciente e fundamentada.

Efetivamente, esta formação estendeu-se por um período de cinco anos, sendo que três corresponderam à licenciatura e dois à aquisição do grau de mestre. Durante todo este período, beneficiou-se uma articulação constante entre teoria e prática, salientando-se que, apesar de na licenciatura existir um contacto já com o contexto profissional, a formação incidiu mais especificamente na aquisição de saberes teóricos para a construção da identidade profissional. Já no mestrado, a prática assumiu grande ênfase sendo paralelamente reforçada e sustentada com os pressupostos teóricos e legais que devem acompanhar um profissional de educação. Esta relação entre teoria e prática fomenta uma ação educativa significativa devendo, durante todo o seu percurso, o profissional de educação basear a sua ação na “construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Amaral et al., 1996, p. 99).

Tomando como ponto de partida a afirmação anterior, efetivamente foram mobilizados no contexto de estágio um conjunto de saberes teóricos refletidos e analisados previamente neste documento e adquiridos ao longo da formação. Estas aprendizagens repercutiram-se em práticas prazerosas não só para a mestranda como para as crianças que, nos diversos momentos pedagógicos, evidenciaram expressões e atitudes de satisfação e alegria em aprender.

As práticas efetuadas foram constantemente acompanhadas por processos de reflexão individual e entre díade e tríade de formação, favorecendo uma

assimilação de saberes plurais, resultantes de discussões e partilhas de ideias. Fomentou-se, deste modo, um trabalho colaborativo fundamental “para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens” (Daniels, 2000, citado por Damiani, 2008, p. 218). Esta cooperação foi igualmente reforçada com as supervisoras institucionais que, por meio de reflexões e diálogos recorrentes das observações em contexto e pelos *feedbacks* apresentados nos documentos elaborados pela mestranda, proporcionaram um crescimento ao nível das competências profissionais e pessoais.

A metodologia de investigação-ação pressupõe uma investigação holística que abrange “fenómenos e processos que ocorrem dentro e fora dos sistemas educativos” (Alves & Azevedo, 2010, p. 5) e, uma vez sendo adotada no percurso da PES, permitiu um melhor conhecimento do grupo e do contexto, proporcionando a adequação das ações com vista à melhoria da qualidade educativa. Sabendo-se que um profissional de educação deve investigar durante todo o exercício da sua profissão, desenvolvendo um olhar reflexivo e crítico sobre as situações emergentes da prática, a mobilização desta metodologia assumiu-se como uma mais-valia na formação.

A habilitação de um profissional de perfil duplo adquirida com o término deste mestrado, promoveu a capacidade de facilitar e promover adequadamente a transição educativa. Isto porque esta formação proporcionou um conhecimento detalhado sobre especificidades de cada nível educativo, desenvolvendo competências para incrementar estratégias que permitam dar resposta a esta realidade.

Contrariamente ao expectável, atualmente ainda se estabelecem fortes barreiras entre os dois níveis educativos, como sendo duas etapas distintas. Porém, apesar das singularidades e particularidades de cada contexto já evidenciadas neste documento, existem variados aspetos que convergem. Assim como na EPE, também no 1º CEB é possível por meio do jogo, de uma diversificação de estratégias e até da aprendizagem no chão promover experiências significativas e educativas para as crianças. Nos dois níveis

educativos é possível aprender de forma lúdica, motivadora e interessante, estando essa sensibilidade e capacidade ao serviço do profissional educativo. Apesar de durante toda a formação estas ideias já integrarem o pensamento e crença da mestrandia na educação, foi por meio da prática profissional que se verificou a exequibilidade das mesmas. Assim, em ambos os níveis educativos, as crianças têm que ser o centro de todas as ações, respeitando-se a sua voz, as suas motivações, necessidades e dificuldades. Colocar a criança no centro da ação implica também promover-lhe experiências enriquecedoras, dinâmicas e inovadoras, com o objetivo de tornar a educação prazerosa e estimulante. É, portanto, devido ao “desenvolvimento da autonomia [e] (...) de experiências activas e significativas (...)” (Portugal, 2008, p. 34), que a criança se desenvolve holisticamente. No capítulo III espelham-se alguns dos momentos pedagógicos dinamizados que comprovam e salientam estas perceções explanadas.

Durante o desenvolvimento da PES, em ambos os níveis educativos, o contexto proporcionou à díade a possibilidade de implementar e desenvolver todas as atividades, apoiando constantemente o par pedagógico. Este fator contribuiu fortemente para o facto do estágio se ter desenvolvido de uma forma tão positiva e com sucesso.

No início desta caminhada, surgiram alguns receios, próprios da inexperiência, sobretudo ao nível da capacidade de desenvolver atividades significativas e motivadoras para o grupo e ainda da implementação de estratégias e recursos inovadores e diversificados. No entanto, estas dificuldades foram rapidamente colmatadas, sendo que através da observação no contexto e da reflexão entre pares, se mobilizaram conhecimentos fundamentais para adquirir as aptidões necessárias. Aliado a isto, evidenciam-se os seminários semanais, nos quais se partilharam vivências da prática que foram alvo de reflexão em grande grupo, contribuindo para a evolução da prática profissional.

Para terminar, todo este processo de formação contribuiu para a construção de uma identidade profissional que irá acompanhar a mestrandia

ao longo de toda a sua ação educativa. Este saber, apoiado com os documentos teóricos e legais e com a assimilação da metodologia de investigação-ação, será fundamental para o desenvolvimento de boas práticas.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Allessandrini, C. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In P. Perrenoud & M. Thurler, *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*, 157-176. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. Roldão (Coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, 43-65. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição do Pré-Escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – Que Mecanismos são Utilizados?*, Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação. Desafios da Construção do Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo MultiReferencial*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S. A.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (orgs.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*, 102-124. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores*, 90-122. Porto: Porto Editora.
- Araújo, M. & Cruz, O. (2005). Temas significativos da nossa experiência profissional. In L. Alonso & M. C. Roldão (coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, 103-111. Coimbra: Edições Almedina.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.

- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. In L. Katz, J. Ruivo, M. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*, 43-88. Ministério da Educação.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: Um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho/Instituto de educação, Braga, Portugal.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciência da Educação. Porto: Porto Editora.
- Boiko, V. & Zamberland, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6 (1), 51-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho/Instituto de Educação, Braga, Portugal.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. J. Cardona & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância*, 78-97, Viseu: Psicossoma.
- Condessa, C. (2009). *(Re)aprender a brincar*. Ponta Delgada: Nova gráfica.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação*. Uma inovação interessante? Porto: Porto Editora.
- Costa, F. (1999). O ensino das ciências e a nova organização curricular. In R. Marques & M. Roldão (orgs), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico*, 39-47. Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF).
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 24 (31), 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. São Paulo: Artmed editora.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Diogo, F. & Vilar, A. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: ASA Editores.
- Duarte, A. (2012). *O Contributo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar*. Projeto de Investigação – Estudo de Caso. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores* (3.ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões afectivas e Éticas*. Coleção saberes plurais. Areal Editores.
- Ferreira, A. & Fernandes, D. (2017). Das conceções dos estudantes ao desenvolvimento da competência matemática: Um percurso com sentido em Organização e Tratamento de Dados. *Indagatio Didáctica*, 9 (4), 247-260. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6143>.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na Pós-Modernidade – Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, V. & Araldi, J. (2013). Educando com e para a música. In T. Mateiro & B. Ilari, *Pedagogias em Educação Musical*, 157-184. Brasil: Editoras Intersaberes.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2001). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: que perspetivas?. In P. Dias & A. Osório (coords.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges, 401- 410. Braga: Universidade do Minho.

- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. J. Cardona & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância*, 26-61, Viseu: *Psicosoma*.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*, 81-107. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- González, J., Muñoz, M., & Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Dialnet*, 54 (5), 1-18. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>.
- 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 Infância* (2.ª ed.), 93-137. 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 praxis de participação* (4.ª ed.), 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/ DGE.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim-de-Infância*. Lisboa: Edições ASA.

- Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. In L. Alonso & M. Roldão (coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 137 – 150). Coimbra: Edições Almedina.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- 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. ISBN: 978-3-639-74356-2.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (13), 43-46. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Martins, A. (2002). Autonomia e Educação: A trajetória de um conceito. *Cadernos de pesquisa*, 115, 207-232. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115>.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministérios da Educação e Ciência/ DGE.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- M.E. (2004). *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, A. (2002). As TIC nos primeiros anos de escolaridade. Experiências do terreno. In A. Moreira, J. P. Ponte, I. Catalão, M. Maia, J. A. Duarte, T. Marques, A. Tomás, & M. I. Pereira, *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 9-17. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, C. & Dias, A. (2017). A criança e a importância do lúdico na educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 13 (2), 113-128. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ludico-na-educacao>.
- Oliveira- Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 9-70. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, 97-127. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *A construção social da moralidade: a voz das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças*, 31-54. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças*, 57-73. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação (4.ª ed.)*, 25-61. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança (8.ªed.)*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das ciências naturais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1999). *10 Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimentos Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Avaliar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças – Desafios e possibilidades*. In M. J. Cardona & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância*, 234-254, Viseu: Psicosoma
- Praia, J. & Cachapuz, A. (2005). *Ciência – Tecnologia – Sociedade: Um compromisso ético*. *SciELO*, 2 (6), 173-194. Disponível em [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-00132005000300010&lang=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132005000300010&lang=pt).
- Ramos, J. (2007). *Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola*. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (orgs.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*, 143-170. Porto: Porto Editora.

- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum*, Dissertação de mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Ribeiro, E. (2016a). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Contributos para uma epistemologia da práxis (2.ª ed.). Edições Esgotadas.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). Currículo e Política Educativa. In C. Freitas, M. Vieira, P. Abrantes, J. Aido, C. Cargaté, M. Araújo, C. Barbeitos, M. Domingues, & M. Roldão, *Gestão flexível do currículo. Contributos para uma reflexão crítica*, 59-69. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2005). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ruivo, J. & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In J. Ruivo & J. Carrega (coords.), *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*, 11-28. Castelo Branco: RJV – Editores, Lda.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências*. Uma abordagem interdisciplinar. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8), 103-115. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, 73-91. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento – Infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Spodek, B. & Brown, P. (1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva Histórica. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Infância* (2.ª ed.), 13-51. Porto: Porto Editora

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3º volume – Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>.
- Thurler, M. G. (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*, 89-113. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. (1997). *Manuais escolares: inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. *Pedagogia de projecto em Educação Pré-Escolar*. In L. Katz, J. Ruivo, M. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*, 125-158. Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Coleção Caminho do Conhecimento. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Veiga, L., Martins, I., Sá, J., Jorge, M., & Teixeira, F. (2003). *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Ensaio de Psicologia. Lisboa: Dinalivro.
- Zabalza, M. (2001a). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2001b). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA Edições.

## Documentos Orientadores

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Plano plurianual de melhoria, 2015. Porto

Projeto Educativo do Agrupamento, 2014-2017. Porto.

Ribeiro, D. (2016b). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

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

## Documentos Legais

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

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

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

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

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

Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação.

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

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º34/1997 – I série – A.  
Assembleia da República, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República I série – A n.º 166.  
Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira  
alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.  
Assembleia da República.

**NM**