



Orientação

## **Agradecimentos**

O acompanhamento de diversas pessoas foi essencial para a realização deste processo formativo e para a concretização deste sonho! Sem eles não seria possível a sua concretização, ou pelo menos não seria tão gratificante e tão motivador como foi. Agradeço...

...aos meus pais por serem os meus alicerces, por me incentivarem a ingressar no ensino superior e a cima de tudo a seguir os meus sonhos e a nunca deixar de acreditar neles e em mim. São o exemplo de que com trabalho e dedicação conseguimos tudo!

...ao meu irmão e à minha cunhada por sempre terem impulsionado este meu crescimento profissional e pessoal, fazendo-me sempre acreditar em mim. São exemplo de força e determinação. Agradeço também pelo príncipe que colocaram na minha vida e que sem dúvidas foi um dos meus maiores alentos nos momentos mais difíceis deste percurso.

... à minha família, que é uma família fantástica e maravilhosa, que com os seus momentos de convívio, companheirismo e alegria me deram força a seguir em frente. Em especial, agradeço às minhas primas Sii, Mimi e Inesita.

...à minha Isabelita, que me acompanha desde Coimbra pela vida fora e que é sem dúvida uma das pessoas às quais eu tenho mais que agradecer. Até porque, o que Coimbra uniu ninguém separa!

...às minhas amigas Rita e Catarina que com toda a sua alegria, força, positivismo, incentivo e esperança me deram forças para continuar erguendo a cabeça e nunca baixando os braços.

...à minha faneca Elsa, que em Coimbra apareceu para iluminar os momentos mais difíceis e desde aí permaneceu no meu coração como uma pessoa importante.

...ao meu par pedagógico, Joana, que foi um dos meus grandes apoios durante este percurso, que sempre me incentivou a acreditar em mim e que sempre me ajudou nos momentos mais difíceis, mas também nos mais alegres e repletos de conquistas.

...às minhas colegas e amigas Carla e Castiajo que suportaram todas as minhas “loucuras”, os meus momentos de êxtase e os meus momentos de

resguardo, sempre com companheirismo e compreensão. Sem dúvida que ficam para a vida!

...às sururus que nestes dois anos se tornaram importantes no meu crescimento pessoal e profissional.

...às crianças que, em ambos os contextos, me permitiram entrar nas suas vidas, no seu processo de desenvolvimento e que me ajudaram a crescer.

...às orientadoras cooperantes pela recetividade em me receber e em partilhar as suas experiências, enriquecendo-me profissionalmente e pessoalmente.

...às orientadoras institucionais, professora Doutora Maria Margarida Campos Marta e professora Doutora Susana Marques Sá, que contribuíram para o meu crescimento e para a minha formação, através de um exemplo de amabilidade, disponibilidade e profissionalismo.

...às professoras Doutora Deolinda Ribeiro e Doutora Paula Flores, que através das suas partilhas me deram alicerces fundamentais para o meu desenvolvimento e para o desenvolvimento da minha prática.

...a Deus, que é uma das forças que me dá alento a continuar a perseguir os meus sonhos, a dar o melhor de mim em prol dos outros, e que me faz acreditar que é possível um mundo melhor e que cada um de nós é uma semente que pode germinar em algo bom se assim for impulsionado.

Mais uma vez, muito obrigada a todos e a cada um em particular!

## **Resumo**

O presente relatório de estágio é um dos requisitos basilares para a obtenção do grau de mestre de perfil duplo, em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este advém da formação desenvolvida em contexto de estágio em ambos os níveis educativos e transpõe a qualidade necessária no processo formativo para a profissionalização de docentes. É definido como um documento que permite a reflexão sobre os saberes e as competências adquiridas no âmbito deste processo formativo e educativo.

Mobilizaram-se, articuladamente, referentes teóricos, pedagógicos, científicos e didáticos aliados à metodologia de investigação. A sua mobilização foi feita de forma reflexiva e crítica, sendo que o processo colaborativo deteve grande influência na mobilização e adequação dos mesmos à prática em contexto. Esta mobilização fomentou o desenvolvimento das capacidades de saber pensar e de saber agir, tendo em consideração as características e as particulares de cada grupo e de cada criança como ser único.

Em todo este processo formativo a criança foi vista como um ser competente e ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem, adotando-se uma perspetiva socioconstrutivista. Esta visão originou que se adequassem os objetivos às necessidades, interesses, limitações e potencialidades de cada criança.

O facto de este abarcar um carácter reflexivo, através da problematização da prática, constituiu-se como fulcral para o desenvolvimento pessoal, social e profissional da mestrandia. Isto foi possível através das reflexões constantes com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as orientadoras institucionais.

**Palavras-chave:** criança; educação; desenvolvimento; reflexão.

## **Abstract**

The present traineeship report is one of the basic requirements for obtaining the dual profile master's degree in Pre-primary Education and 1st Cycle of Basic Education. This comes from the training developed in the context of internship at both levels of education and transposes the necessary quality in the training process for the professionalization of teachers. It is defined as a document that allows reflection on the knowledge and skills acquired within the scope of this educational and educational process.

Theoretical, pedagogical, scientific and didactic references combined with the research methodology were mobilized. Their mobilization was done in a reflexive and critical way, and the collaborative process had a great influence on mobilizing and adapting them to practice in context. This mobilization fostered the development of the capacities to know how to think and act, taking into account the characteristics and the particulars of each group and each child as a unique being.

Throughout this formative process the child was seen as a competent and active being in his teaching and learning process, adopting a socio-constructivist perspective. This vision led to the adaptation of the objectives to the needs, interests, limitations and potential of each child.

The fact that it includes a reflexive character, through the problematization of the practice, was constituted as central for the personal, social and professional development of the masters. This was possible through constant reflections with the pedagogical pair, cooperating counselors and institutional counselors.

**Keywords:** child; education; development; reflection.

## ÍNDICE

Lista de abreviações	viii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Enquadramento geral	3
2. Especificidades na Educação Pré-Escolar	8
3. Especificidades no 1º Ciclo do Ensino Básico	16
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação	25
1. Caracterização do contexto educativo de estágio	27
2. Organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	30
3. Organização do ambiente educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico	35
4. Metodologia de investigação	39
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas	44
1. Ação desenvolvida no contexto da Educação Pré-Escolar	45
2. Ação desenvolvida no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	61
Metarreflexão	78
Bibliografia	82
Normativos legais	90

## **LISTA DE ABREVIACOES**

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pr-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pr-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

O presente documento surge como um relatório de estágio, sendo um documento único, onde a fundamentação apresentada neste sustenta todas as intervenções e práticas desenvolvidas durante a Prática Educativa Supervisionada (PES). Estas, foram assentes numa constante reflexão antes, durante e após a ação e com todos os intervenientes deste processo formativo.

Este documento demonstrará o projeto pessoal e profissional que pretendeu integrar todos os saberes e competências adquiridas ao longo da formação contínua, antes e durante a PES. Foi construído para a habilitação para a docência de profissionais com um perfil duplo em Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) tal como está preconizado no DL nº 79/2014, de 14 de maio.

A PES foi desenvolvida em diáde e com o acompanhamento de duas supervisoras institucionais e de duas orientadoras cooperantes, promovendo-se o trabalho colaborativo, o que permitiu que se criasse um clima favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional (Reis, 2011). A criação deste ambiente foi possível devido à abertura e à disponibilidade de todos os intervenientes, sendo que a sinceridade, a humildade e o respeito foram alicerces fundamentais.

No que concerne à EPE, a prática pedagógica desenvolveu-se com um grupo de 17 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. No contexto do 1ºCEB, esta foi desenvolvida com um grupo de 26 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo que frequentavam o 2º ano de escolaridade, inclusive as duas crianças que estavam a desenvolver conteúdos do 1º ano de escolaridade.

Para que as intervenções pedagógicas estivessem adequadas aos grupos, aos seus interesses e às suas necessidades foi necessária a existência de uma constante observação complementada com a reflexão sobre o que se observou, com vista a uma melhoria das intervenções. Para tal, utilizou-se uma grelha de observação que foi transversal aos dois níveis educativos (apêndice 1).

O relatório encontra-se dividido em três capítulos principais que estão interligados e que sustentam a prática desenvolvida durante a PES, uma

prática coesa e refletida. No primeiro capítulo apresentam-se os pressupostos teóricos e legais que nortearam a prática pedagógica e que sustentaram as decisões durante a prática, tendo em vista a promoção de oportunidades enriquecedoras de ensino e de aprendizagem.

O segundo capítulo menciona a caracterização do centro escolar onde foi desenvolvida a PES, descrevendo-se o meio envolvente, a instituição e os grupos de intervenção, assim como as suas características que originaram em reflexões que sustentaram as metodologias e estratégias adotadas. Assim, apresenta-se também a metodologia de investigação utilizada durante a PES, nomeadamente a Investigação-Ação (I-A).

Por fim, o terceiro capítulo contempla uma reflexão exemplificativa de algumas das intervenções pedagógicas, salientando o impacto que estas tiveram nas crianças e no processo de ensino e de aprendizagem, com vista ao melhoramento profissional e pessoal. Salienta-se que serão alvo de reflexão apenas algumas das atividades desenvolvidas por se tornar muito extenso refletir sobre todas e tendo em conta a extensão do relatório de estágio. Para reforçar e complementar as reflexões que serão feitas ao longo deste documento haverá anexos e apêndices.

Por fim, e por se considerar fulcral a existência de um momento em que se reflete de forma crítica e reflexiva sobre as aprendizagens e as experiências que originaram da PES, existe uma metarreflexão que abrange essa reflexão. Esta é uma reflexão pessoal e que apresenta a perspetiva profissional da mestranda, bem como o seu posicionamento pedagógico.

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

Os pilares teóricos e legais fortaleceram a prática desenvolvida, sendo estas linhas orientadoras que auxiliam a articulação da teoria com a prática. Como tal, e tendo sido este relatório representativo dos dois estágios realizados respetivamente na EPE e no 1º CEB, torna-se fundamental refletir sobre o perfil dos profissionais de educação destes dois níveis educativos, bem como os pressupostos teóricos que norteiam a sua prática.

No presente capítulo será feito um enquadramento geral, refletindo sobre os paradigmas educativos, a criança dos 0 aos 10 anos, o socioconstrutivismo e ainda o reconhecimento do perfil duplo e a sua formação como uma vantagem. Será feita uma reflexão sobre as especificidades na EPE e outra sobre as especificidades no 1ºCEB, pois apesar de possuírem similitudes estes níveis educativos têm especificidades. Assim, pretende-se compreender e refletir sobre os pressupostos teóricos que aliam a uma prática refletida e construída em conhecimentos sólidos e enquadrados neste presente capítulo.

### **1. ENQUADRAMENTO GERAL**

A educação “enquanto processo fundador das identidades pessoais e coletivas e das culturas de cidadania que se alicerçam nos valores universais reguladores dos direitos e dos deveres as comunidades humanas” (Sá-Chaves, 2015) é um direito de todos, tendo um papel primordial para um desenvolvimento contínuo da sociedade (Delors, 2010).

Torna-se importante compreender que a sociedade está cada vez mais diversificada e evoluída e, como tal, é essencial que as escolas consigam dar resposta às necessidades que a sociedade vai impondo, tornando-se num local privilegiado onde as crianças podem desenvolver e adquirir competências (Oliveira-Martins, 2017). Revela-se também essencial que as crianças tenham

acesso, desde cedo, ao sistema educativo, nomeadamente à EPE, onde começam a construir alicerces para a sua inserção no nível educativo seguinte. Para suportar esta ideia, a Lei de Bases do Sistema Educativo define um quadro geral do sistema educativo, definindo-o como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, nº 2).

A crescente importância que é atribuída à educação motivou ao surgimento de algumas aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas, nomeadamente o “aprender a ser”, “aprender a conhecer”, “aprender a viver juntos” e o “aprender a fazer” (Delors, 2010) favorecendo-se o “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, nº 2). Consequentemente, o sistema educativo envolve a EPE, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar. A EPE, mais aprofundada no ponto seguinte, está destinada a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, é de caráter gratuito e desenvolve-se em cooperação com a ação educativa da família, não sendo a sua frequência de caráter obrigatório (Lei nº 65/2015, de 3 de julho). A Educação Escolar abarca os ensinamentos básico, secundário e superior, sendo que apenas os dois primeiros enunciados são de caráter obrigatório e gratuito (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto). Já a Educação Extraescolar compreende atividades formais e não formais (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Deste modo olha-se para a educação como um processo contínuo do desenvolvimento humano através de uma integração ativa na comunidade (Alonso, 1996).

Desta forma, a escola torna-se um veículo que desenvolverá o sistema educativo, organizando-o, através da gestão flexível dos documentos orientadores que norteiam a prática (Diogo & Vilar, 2000), não se tornando documentos fechados (Pacheco, 2008).

Refletindo-se sobre os pressupostos apresentados, a criança como promotora da sua aprendizagem toma especial relevo no seu processo de ensino e de aprendizagem. Pois, é através de uma interação com os outros que esta se desenvolve cognitivamente (Pessanha, et al., 2012). Considera-se que “as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2009, p. 33)

Numa perspetiva construtivista (Piaget, 1980) diz-nos que “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”, pois o “desenvolvimento

intelectual é um processo de modificações que conduz o indivíduo de estruturas intelectuais simples a estruturas cada vez mais complexas” (Pessanha, et al., 2012, p. 43). Em concordância, Vygotsky defendia que “a aprendizagem era passível de desenvolvimento” (Fosnot C. T., 1996, p. 37), e que por isso a “educação desempenha um papel fundamental, pois o desenvolvimento é feito pelo processo social da educação” (Melo & Veiga, 2013, pp. 268-269), desenvolvendo-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Face ao exposto, durante a PES, as crianças foram colocadas em situações de aprendizagem cooperativa, onde aprenderam com o outro, ensinaram o outro, onde desenvolveram competências sociais, de respeito pelo outro, pela sua opinião e valorizando os seus contributos, e de negociação, em prol de uma tarefa comum (Arends, 2008). Promoveu-se o desenvolvimento destas competências através de pedagogias ativas, onde a abordagem construtivista esteve presente. Alicerçada à perspectiva construtivista está a perspectiva socioconstrutivista onde se dá especial relevo a esta interação entre as crianças e com o meio envolvente, atribuindo responsabilidade à evolução dos conhecimentos prévios e da sua aprendizagem (Fosnot C. , 1999).

O conhecimento sobre as crianças, do contexto envolvente, dos seus interesses, motivações, limitações e potencialidades é fulcral para uma adequação da prática pedagógica. O processo de ensino e de aprendizagem não deve ser pensado de igual forma para todas as crianças, pois cada uma tem as suas individualidades. É então necessário conhecer todas as crianças, valorizando-se a sua identidade e por sua vez dando uma continuidade do processo de ensino e de aprendizagem (Coll, 2008), tornando-as cidadãs mais ativas. Assim, estar-se-á a atribuir significativos reconhecíveis pelas crianças aos novos conteúdos (Melo & Veiga, 2013).

Torna-se basilar não esquecer que os conhecimentos prévios das crianças são a chave para o seu desenvolvimento e para a assimilação dos novos conteúdos e aprendizagens, pois permite às crianças que utilizem o que já conheciam a fim de contruírem aprendizagens significativas (Veiga, Caldeira, & Melo, 2013). Esta, vista como um ser capaz e ativo, tem várias “inteligências múltiplas”, nomeadamente “verbal, matemática, musical, espacial, quinestésica, interpessoal e intrapessoal” (Bahia & Oliveira, 2013, p. 594) que

devem ser refletidas quando se organiza a prática pedagógica, permitindo o desenvolvimento de cada uma e o seu desenvolvimento global.

Reflete-se então que, as perspectivas construtivistas e socioconstrutivistas definem as crianças como “alguém embebido num contexto social e cultural, que participa ativamente na construção das suas aprendizagens e que constrói conhecimento através das interações sociais e da participação em atividades conjuntas” (Melo & Veiga, 2013, p. 289). Dá-se bastante importância aos saberes do outro e ao trabalho colaborativo.

Nesta conformidade, o respeito pelo outro torna-se fundamental para que este trabalho colaborativo decorra da melhor maneira, fomentando-se o desenvolvimento e “a aquisição de determinados valores, como o respeito pelas diferenças, pretende que a criança seja educada como um ser livre, autónomo, crítico, solidário, completamente inserido e participativo na sociedade actual” (Sardinha & Rato, 2009, p. 129).

Considerando-se pertinente o trabalho colaborativo entre os vários intervenientes do processo educativo, com vista a melhorar as oportunidades de aprendizagem, torna-se essencial que aja uma participação equilibrada de todos (Alarcão & Canha, 2013), desenvolvendo-se um clima de respeito e de ajuda mútua (Alarcão & Tavares, 2013). A PES apresenta-se como um momento onde o trabalho colaborativo é bastante visível, tendo uma especial importância no desenvolvimento profissional da docente estagiária. Esta tem como objetivo mobilizar referentes teóricos, adaptando-os à prática e à intervenção pedagógica, isto é, adequar a prática às situações dos contextos (Decreto Lei (DL) nº 43/2007, de 22 de fevereiro). Deste modo, os momentos de supervisão pedagógica e as posteriores reflexões em tríade e com as orientadoras institucionais tornaram-se fulcrais para uma tomada de consciência sobre a prática, onde todos os intervenientes adotam uma postura de “agentes de mudança” (Day, 2001, p. 42). As reflexões foram feitas através das situações da prática, situações concretas e com intervenientes explícitos. Esta reflexão resulta de aprendizagens significativas, não só para as crianças, mas também para os restantes intervenientes do processo educativo, se se olhar para ela como um processo de formação e de evolução profissional.

Dado o fator enunciado anteriormente, tornou-se necessária a adoção de uma postura reflexiva, crítica e fundamentada (Roldão, 1999b), sobre os documentos orientadores e sobre as crianças, assente em pressupostos

teóricos e orientada com as observações feitas em contexto. Cabe ao docente, mediar ambos os aspetos, para que assim consiga “fomentar aprendizagens” (Azevedo, 2009, p. 225) que vão ao encontro do currículo, mas em articulação com as necessidades e interesses das crianças. Deve também adotar uma postura de envolvimento da família nas práticas e utilizar as novas tecnologias em articulação com os outros recursos materiais.

É importante que os docentes tenham a consciência de que “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, et al., 2007, p. 14). Com a constante evolução da escola e da sociedade a docência tornou-se uma “profissão em construção” (Ferreira F. , 1994, p. 56) e para como tal, os docentes devem estar em constante formação e reflexão, não se limitando à sua formação inicial. Só assim conseguirão dar resposta às exigências da sociedade e das crianças, promovendo aprendizagens integradoras.

Para auxiliar a reflexão o docente pode utilizar instrumentos de apoio, nomeadamente diários de formação, narrativas reflexivas, grelhas de observação e de avaliação e registos fotográficos. Estes instrumentos apoiam a evolução do docente enquanto profissional da educação e suportam a sua prática, refletindo sobre o passado e perspetivando o futuro (Formosinho, 2002). O uso desta estratégia resultará em aprendizagens mais “flexíveis e mais duradouras do que o estabelecimento de metas que não respondem às necessidades dos intervenientes no processo.” (Day, 2001, p. 13).

Conclui-se refletindo que “aquele que reconhece o valor da educação estuda sempre e quer sempre aprender mais” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8), e que é esta a postura que deve ser adota por qualquer profissional da educação que visa orientar a sua prática para as crianças, para as suas necessidades e exigências. Para tal, é importante salientar que “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre a educação pré-escolar e 1ºCEB, mais se enriquece o universo pedagógico” (Serra, 2004, p. 78). Tanto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como no programa do 1º CEB consegue-se identificar a mesma preocupação por preconizar uma articulação de saberes, centrada na criança.

## 2. ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O ato de educar deve estar centrado na criança procurando sempre dar resposta às suas necessidades através dos seus interesses, potencializando um desenvolvimento físico, motor e social ao mesmo tempo que as tornam autónomas, mais competentes e livres. Porém o educar não deve ser deixado apenas ao encargo das famílias, assim a Educação Pré-Escolar protagoniza um papel primordial no desenvolvimento das crianças.

A EPE é a primeira etapa do sistema educativo português “no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º), sendo, portanto, um pilar fundamental no desenvolvimento das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Segundo a teoria de Piaget, as crianças com estas idades encontram-se no estágio pré-operatório, sendo este caracterizado como o estágio da “inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função semiótica (ou função simbólica), dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto” (Vieira & Lino, 2007, pp. 207-208). Consequentemente, a EPE deverá ser um espaço criador de diversas experiências onde a criança tem oportunidade de desenvolver as suas competências, os seus interesses e os seus saberes.

A criança vista como “construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem gera, em congruência, um determinado conjunto de objetivos.” (Oliveira-Formosinho, et al., 2007, p. 21). Os objetivos considerados para este nível educativo, e presentes na Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, relacionam-se com promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, estimular o desenvolvimento global de cada criança, desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, bem como incentivar a participação das famílias no processo educativo (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro). Por esse motivo, o educador tem um papel fundamental no seguimento desses objetivos e na promoção dos mesmos, devendo geri-los através de atividades diversificadas,

sendo que “aprender, descobrir e construir fazem parte do mesmo processo” (Kishimoto, 2007, p. 257) onde a criança deve ter um papel ativo, compreendendo que é o “ator principal das suas aprendizagens” (Lopes & Silva, 2008, p. 31). Neste sentido, o educador deve refletir sobre vários aspetos para que, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares” (DL n.º241/2011, de 30 de agosto, Anexo n.º1, ponto II, n.º1), consiga proporcionar momentos de aprendizagens significativas.

Na sequência dos objetivos pedagógicos, e para auxiliar o educador, surgiram as OCEPE, sendo estas uma orientação para a construção e gestão do currículo, apoiando o educador na sua prática educativa, assim como a circular n.º17/2007 de 10 de outubro. Contudo, é importante que o educador reflita sobre as características das crianças e do contexto em que estão inseridas para conseguir utilizar reflexivamente as linhas orientadoras apresentadas nas OCEPE. Estas têm a função de organizar a componente educativa, contudo não são prescritivas, mas sim orientadoras das aprendizagens a realizar pelas crianças. O reconhecimento de que todas as crianças são seres únicos e com “competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem exige ao educador um maior envolvimento e responsabilidade em todo o processo de organização e elaboração dos momentos de aprendizagem e de gestão curricular” (Formosinho, 2013, p. 19).

As OCEPE são “uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias, e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13), tornando-se uma pedagogia articulada entre os saberes que se associam à ação e às conceções teóricas, bem como com às crenças e aos valores de todos os intervenientes do processo educativo (Oliveira-Formosinho, et al., 2007).

É importante que o educador reflita sobre o seu papel na vida das crianças e que não olhe para a EPE como uma escolarização, mas sim com uma perspetiva de educação ao longo da vida. Para tal, o educador deve utilizar processos de diferenciação pedagógica, promovendo momentos de iniciativa e autonomia, de interação grupal e de valorização dos interesses das crianças. Todo este processo deverá ser proporcionado num ambiente estimulador e

benéfico à socialização e ao desenvolvimento de cada criança, enquanto ser capaz de aprender e com características únicas (Folque, 2012).

É relevante refletir que, a diferenciação pedagógica deve ser pensada para todas as crianças e não apenas para as que têm necessidades adicionais de suporte (NAS), pois, tal como é preconizado pela lei de bases do sistema educativo, “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (L n<sup>o</sup>46/86, 14 de outubro).

Torna-se então importante refletir sobre a inclusão e sobre o ensino inclusivo, sendo que um dos aspetos fulcrais para essa reflexão é que educamos as crianças “através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos temos direitos iguais” (Stainback & Stainback, 1999, pp. 26-27). A Declaração de Salamanca veio defender isso mesmo, a igualdade, e a importância de que os ambientes educativos sejam inclusivos para que assim se consiga desenvolver cidadãos inclusivos e, por sua vez, uma sociedade também ela inclusiva, pois “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem únicos” (Ferreira, 2007, p. 68).

É também importante conseguir colocar a família e a comunidade a intervir na educação dos filhos e das crianças para que se consiga criar um ambiente educativo mais inclusivo, refletindo-se numa sociedade mais inclusiva. O educador deve ter um olhar atento às crianças, encarando-as como sujeito ativo do processo educativo e não como um observador. Para isto, deve ter em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, devendo conhecer e valorizar os seus conhecimentos prévios bem como os seus interesses (Madureira & Leite, 2003).

O educador deve refletir sobre a “competência, habilidade, interesse e potencialidades em vez de déficits” (Stainback & Stainback, 1999, p. 419) de cada criança. Consequentemente, “contribui para percepções positivas: inCAPACIDADE em vez de Incapacidade, ou, melhor ainda, consciência da CAPACIDADE” (Stainback & Stainback, 1999, p. 419). Neste sentido, e refletindo-se sobre as diversas características da EPE, surgiram vários modelos curriculares, com o objetivo de estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática. Consequentemente, adequa-se o currículo de forma flexível às

crianças, às suas necessidades e interesses (Formosinho, 2013). Enunciam-se os modelos curriculares High/Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM) que vão ao encontro das finalidades da EPE e que foram adotadas no desenvolvimento da PES, adequando-se ao grupo de crianças.

Os princípios norteadores dos modelos curriculares enunciados anteriormente colocam a criança no centro da ação e o educador como o orientador e gestor do processo educativo, onde o enfoque é a criança, os seus interesses e as suas necessidades. Para que tal aconteça o educador deve perceber os interesses e necessidades das crianças, as suas competências, perceber como esta olha para as coisas e para o meio que a rodeia, isto é, percebendo a sua perspectiva, planear a sua intervenção educativa com base nos fatores enunciados anteriormente (Weikart & Hohmann, 2009).

O objetivo primordial é a construção da autonomia intelectual da criança, onde as vivências e os conhecimentos prévios das crianças são os impulsionadores dos momentos de aprendizagens significativas, refletindo durante o processo de “planear-fazer-rever” (Weikart & Hohmann, 2009). Para apoiar o desenvolvimento da criança o MEM define o contexto educativo como um dos contextos mais importantes para o desenvolvimento da criança.

No que concerne à organização do espaço, do tempo, dos materiais e das relações, as diferentes possibilidades geram oportunidades de as crianças puderem “experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (Folque, 2012, p. 57). Este é um aspeto transversal aos modelos curriculares referidos anteriormente e permite alargar e diversificar os momentos de aprendizagens significativas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Reflete-se que, é importante analisar e organizar o ambiente educativo da sala de atividades, enaltecendo-o como “uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave, valorizando a socialização da criança com o meio” (Zabalza, 1998, p. 50). Este deve ser um ambiente inclusivo e facilitador de interações para o desenvolvimento da criança enquanto ser individual e ser social, atendendo às suas necessidades físicas e psicológicas. Para isso, é necessário a existência de “espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados” (Zabalza, 1998, p. 50), tornando-se em um ambiente enriquecedor e estimulador de aprendizagens e de desenvolvimento cognitivo e social, criando-se momentos de interações positivas entre as

crianças e entre as crianças com os adultos. A organização em áreas facilita o desenvolvimento da autonomia da criança e por sua vez de diversas competências cognitivas, pessoais e sociais, permitindo-lhes ter um maior controle sobre o seu ambiente (Weikart & Hohmann, 2009).

A organização do contexto educativo deve transparecer as intenções pedagógicas do educador, devendo sofrer modificações com o tempo e com as necessidades evidenciadas, transparecendo que “o sujeito atua sobre o ambiente modificando-o e simultaneamente é modificado pela informação que provém do ambiente” (Vieira & Lino, 2007, p. 214). Neste sentido, o educador deve refletir constantemente sobre o contexto educativo como “um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (Zabalza, 1998, p. 53) impulsionando a emergência de uma aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, 2013).

O tempo pedagógico deve ser gerido de forma flexível, permitindo ir ao encontro do envolvimento das crianças nas diversas atividades pedagógicas. Neste seguimento, as rotinas consistentes e que apoiam a aprendizagem ativa (Weikart & Hohmann, 2009) surgem como organizadoras estruturais das experiências quotidianas das crianças, transmitindo-lhes segurança e autonomia (Zabalza, 1998). O educador tem um papel ativo e decisivo na sua organização e gestão, sendo que para que esta seja eficaz deve “conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 86).

Sendo a família o alicerce da sociedade e da vida da criança é importante refletir que a intervenção quer do educador quer da família deve ser feita em concordância e em parceria, uma parceria educacional, a fim de desenvolverem momentos significativos de desenvolvimento e de proximidade com as crianças.

Tal como protagoniza o MEM e o High/Scope, o trabalho colaborativo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças onde, por conseguinte, o trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo ocupam um papel importante no desenvolvimento da criança, possibilitando a interação, a partilha de ideias e de conhecimentos, promovendo-se um confronto entre pares em atividades com uma finalidade comum, obtendo-se um maior sucesso na sua realização (Folque, 2012). Assim sendo, o educador

deve alargar os seus conhecimentos para conseguir compreender melhor, avaliar e identificar as características e as problemáticas experienciadas pelas famílias e pelas crianças, conseguindo assim interagir e intervir de forma mais adequada quer com as crianças quer com as famílias (Madureira & Leite, 2003).

A comunicação é um dos elementos fundamentais para existir uma boa comunicação entre o educador e as famílias e por conseguinte uma boa relação de parceria no trabalho a desenvolver com os pais em prol da criança. Esta comunicação pode acontecer formalmente e informalmente, onde se equacionam questões para adaptar ou modificar a intervenção.

A articulação entre as OCEPE e os vários modelos curriculares, com o apoio da circular nº17/2007 de 10 de outubro que diz estes são “um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática”, permite ao educador gerir o currículo, os interesses e as necessidades de aprendizagem das crianças, adotando uma abordagem socioconstrutivista e ecológica (Folque, 2012). Abarcando todas estas dimensões, e após uma reflexão em tríade e com a orientadora institucional, surge a metodologia de trabalho de projeto, tendo sido uma das metodologias adotadas durante a PES, tal como será apresentado no capítulo III.

A metodologia de trabalho de projeto sustentada numa pedagogia-em-participação, onde “as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29), permite à criança explorar os seus interesses a par do desenvolvimento das suas competências (Katz & Chard, 1997). Esta metodologia sustenta-se no trabalho e aprendizagem colaborativa, onde a participação de cada criança é fundamental, visto que “as actividades propostas são concebidas de modo a que a participação de cada uma seja necessária” (Lopes & Silva, 2008, p. 6) para a sua realização, valorizando-se as potencialidades de cada criança. A metodologia de trabalho de projeto encontra-se num paradigma socioconstrutivista que incentiva as crianças a “aplicar as suas capacidades emergentes em actividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo” (Katz & Chard, 1997, p. 1). Importa salientar as fases de desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto, nomeadamente, a fase I: definição da questão problema,

fase II: planificação, fase III: execução, fase IV: divulgação e avaliação (Teresa Vasconcelos, s.d.), estando todas interligadas e sequencializadas de uma forma natural (Katz & Chard, 1997), como será perceptível no capítulo III. O uso desta metodologia torna-se assim uma potencialidade para o desenvolvimento da ação educativa, pois permite à criança desenvolver competências através de um interesse geral, sem descorar que cada criança “é responsável pelas suas aprendizagens e deve ajudar os colegas o grupo a aprender” (Lopes & Silva, 2008, p. 17), tal como foi preconizado na PES e refletido.

Uma característica das crianças, e que se encontra mais presente na EPE, é o desenvolvimento da sua função simbólica. Nesta etapa, o jogo simbólico “aparece mais ou menos ao mesmo tempo que a linguagem, mas independentemente dela, e tem um papel considerável no pensamento das crianças, como fonte de representação individuais (ao mesmo tempo cognitivas e afetivas) e de esquematização representativa, igualmente individual” (Vieira & Lino, 2007, p. 208). O jogo torna-se a atividade principal da criança da EPE sendo o mediador por excelência das principais transformações nesta faixa etária (Pimentel, 2007), adotando duas funções, a função lúdica e a função educativa, onde o prazer e a ludicidade se aliam ao jogo como meio de desenvolvimento de competências (Kishimoto, 1998). Esta foi então umas das preocupações nas intervenções pedagógicas realizadas durante a PES e refletidas no presente relatório no capítulo III.

Neste enquadramento, a criança recria aspetos do seu quotidiano, utilizando diversos símbolos individuais (Vieira & Lino, 2007). O jogo aparece então como o meio que a criança utiliza para se desenvolver individualmente e posteriormente socialmente, tornando-a “capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades” (Pimentel, 2007, p. 226), algo que foi potencializado através de diversas atividades pedagógicas.

Segundo a teoria de desenvolvimento infantil froebeliana o brincar é visto como a fase mais significativa do desenvolvimento da criança na EPE (Kishimoto & Pinazza, 2007), sendo que “envolve a criança inteira, seus sentimentos, seus movimentos, sua percepção e seu pensamento” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 52). Instiga-a a querer saber mais, experimentar habilidades ainda não consolidadas e a desenvolver modos de agir no mundo, o que por sua vez gera zonas de desenvolvimento próximo (Pimentel, 2007), que estão relacionadas com a ajuda que os outros prestam e que orientam a

criança a executar uma determinada tarefa que sozinha não conseguia (Folque, 2012).

Durante todo este processo a planificação da ação deve ser feita conforme o grupo, os seus interesses, as suas necessidades, as suas limitações e as suas potencialidades individuais, pelo que o educador deve adotar uma postura reflexiva sobre todas estas dimensões de forma a adequar sua intervenção pedagógica. Esta foi a postura adotada durante a PES, tal como será possível observar no capítulo III quando se reflete sobre a ação.

Surge a necessidade de utilizar a avaliação como uma estratégia de reflexão e de adequação da prática pedagógica, pretendendo regular e melhorar a prática, através do reconhecimento das suas ações no desenvolvimento das crianças (Portugal, 2012), sendo uma “avaliação ancorada no paradigma construtivista” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 81). A avaliação na educação de infância deve ser feita continuamente e formativamente, centrada nas crianças, no modo como aprendem, nos seus interesses, dificuldades e progressos (Portugal, 2012), isto é, incidindo mais sobre os processos do que sobre os resultados obtidos no final (Circular nº4/2011 de 11 de abril). Através destas observações e reflexões, o desenvolvimento das competências das crianças torna-se o objetivo primordial da avaliação na EPE, sendo a área integradora do processo educativo e do desenvolvimento pessoal e social (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação compreende-se como um processo contextual onde a criança é o foco estando, por isso, ao seu serviço e ao apoio do projeto educacional, tornando-se uma componente essencial para que aja uma aprendizagem integradora e contextualizada quanto ao que se pretende avaliar, quem, como e onde, e atendendo às necessidades e individualidades de cada criança, fomentando-se uma avaliação construtivista (Castilho & Rodrigues, 2012). O educador deve olhar para a avaliação como “fundamental no desenvolvimento da qualidade das práticas educativas” (Mendes & Cardona, 2012, p. 282).

### 3. ESPECIFICIDADES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1º CEB é a segunda etapa do sistema educativo português, sendo que tem um carácter universal, gratuito e obrigatório, devendo por isso ser um ensino globalizante e capaz de proporcionar a todas as crianças uma formação geral. Consequentemente, deverá garanti-lhes a “descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, artigo 7º).

Sendo que, as escolas deveriam ser “comunidades de aprendizagem para todos os seus membros [que os permite] aprender por si próprios quais são as estratégias que resultam para eles.” (Day, 2001, p. 13), torna-se essencial que neste nível educativo seja assegurado que estejam “inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, artigo 7º), não devendo dar-se mais relevo a um em detrimento do outro.

Sendo o 1ºCEB um ensino globalizante, este é caracterizado pela existência de apenas um docente titular, contudo, este ensino pode ser coadjuvado por outros docentes que têm uma especialização em determinadas áreas, como as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, sendo que estas fazem parte do programa curricular do 1ºCEB (DL 241/2001, de 30 de agosto). Assim, a integração das expressões no currículo “promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular” (DL 241/2001, de 30 de agosto).

No que concerne às especificidades do 1º CEB, podemos encontrar nos documentos legais e normativos alguns objetivos específicos, nomeadamente “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, artigo 8º).

Para a concretização desses objetivos foi criado um currículo, sendo que se entende por currículo o “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente

articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (DL nº139/2012, de 5 de julho).

A organização e gestão deste currículo deve-se reger por alguns princípios orientadores que promovam a sequencialidade entre ciclos e o uso de estratégias diversificadas, diferenciando também as ofertas curriculares com o objetivo de enriquecer as experiências e as competências das crianças, em concordância com uma flexibilidade do currículo.

Assim sendo, e de modo a orientar o docente para o cumprimento desse currículo, este deve guiar-se pela matriz curricular presente no DL nº176/2014, de 12 de dezembro. Na matriz curricular estão explicitadas as áreas curriculares, a carga horária semanal para cada área e a carga horária total a cumprir. Relativamente ao 1ºCEB está determinada como carga horária semanal para matemática e português de 7h para cada. Para o estudo do meio e as expressões artísticas e físico-motoras está definido 3h para cada, para o apoio ao estudo 1.30h e para a oferta complementar 1h, perfazendo no total uma carga semanal de 22.30h que pode variar até às 25h semanais (DL nº176/2014, de 12 de dezembro).

Analisando a matriz curricular, é possível observar que existe uma discrepância notória entre as duas primeiras áreas curriculares (7h para cada) e as duas seguintes (3h para cada), existindo uma sobrevalorização das duas primeiras em detrimento das outras. Esta diferença é também perceptível através dos programas que já não são atualizados desde 1990, contrariamente aos programas de português e de matemática que foram atualizados mais recentemente, nomeadamente em 2015 e 2013 respetivamente.

A integração das expressões artísticas e físico-motoras e do apoio ao estudo como atividades curriculares obrigatórias no currículo são fundamentais pois, é também “função da escola restituir os ambientes culturais e artísticos” (Godinho & Brito, 2010, p. 10), e como tal, deve estar disponível a todas as crianças. Isto está em concordância com o (DL nº139/2012, de 5 de outubro de julho) que nos diz que “as escolas do 1.º ciclo, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural”.

É também importante que as escolas promovam uma educação para a cidadania através do desenvolvimento de “projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa” (DL nº139/2012, de 5 de outubro de julho).

Cabe então ao docente fazer uma gestão do currículo, construindo “o currículo real” (Roldão, 1999c, p. 17) e reestruturando-o sempre que necessário (Diogo & Vilar, 2000). Para isso é necessário que reflita sobre esses documentos como orientadores da sua prática (Zabalza M. , 2000), articulando-os com as necessidades e as competências que as crianças têm que adquirir onde, “pela reflexão crítica sobre as suas práticas [gera um] novo saber pedagógico” (Roldão, 1999a, p. 21).

A gestão do currículo é “essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir” (Roldão, 1999b, p. 37). Assim sendo, este deve articular todas as áreas de conteúdo desenvolvendo atividades mais ricas e potencializadoras de aprendizagens mais significativas para as crianças, pois “defende -se que o rigor e a exigência se constroem pela diferenciação pedagógica assente numa intervenção precoce no percurso das aprendizagens” (DL 17/2016, de 4 de abril), devendo “articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas” (Roldão, 1999a, p. 39). Para tal, é essencial que o docente adote uma postura crítica, reflexiva e investigativa, articulando a teoria com a prática.

A diferenciação pedagógica ocupa um papel fundamental na flexibilização curricular por parte do docente, onde este deve estar atento à diversidade existente no grupo, visto que nem todas as crianças se desenvolvem da mesma maneira e com o mesmo ritmo, pois os estímulos exteriores também detêm grande influência nesse desenvolvimento. Assim, é importante que se flexibilize o currículo de forma ajustada às particularidades e necessidades das crianças (Tomlinson, 2008), no “sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta” (Roldão, 1999b, p. 54). É importante referir que, para que a diferenciação pedagógica seja coerente, o docente deve ter no seu pensamento

que “aprender é uma actividade natural e espontânea em qualquer ser humano” (Ferreira & Santos, 2000, p. 11).

É através da diferenciação pedagógica que o docente garante maior equidade social, diminuindo as desigualdades no sucesso pessoal e escolar (Perrenoud, 2007) sendo que “exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos” (Roldão, 1999a, p. 39). Esta foi uma constante preocupação que a docente estagiária teve na planificação da sua ação educativa, tendo adaptado atividades às diferentes necessidades e aos ritmos das crianças.

Contudo, é importante refletir que diferenciar não significa criar um plano individual nem atividades distintas para cada criança, mas significa que “crie um número razoável de diferentes abordagens educativas” (Tomlinson, 2008, p. 35) e que desenvolva “modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (Madureira & Leite, 2003, p. 98).

O docente desempenha o papel de “desenvolver o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n<sup>o</sup>241/2001, de 30 de agosto). Reflete-se então que, “um bom ensino exige que os [docentes] (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no «que» e no «como» ensinar, mas também no «porquê», ao nível dos seus propósitos “morais” básicos” (Day, 2001, p. 25). Consequentemente, “numa turma diferenciada, o [docente] planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas [das crianças]” (Tomlinson, 2008, p. 20).

Uma das estratégias que pode ser adotada pelo docente é a promoção de momentos de realização de trabalhos em grupos, onde a aprendizagem cooperativa é o foco, enfatizando “os contextos sociais de aprendizagem e a coconstrução do conhecimento” (Melo & Veiga, 2013, p. 278). Este foco permite às crianças melhorarem o seu desempenho escolar, a tolerância e aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais. Para

isto, os grupos devem ser constituídos por crianças de rendimento elevado, médio e fraco (Arends, 2008).

O facto de se criarem oportunidades de as crianças trabalhem colaborativamente está-se a “proporcionar experiências que [favorecem] a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, artigo 7º). Isto, encoraja as crianças a trabalhar em conjunto numa tarefa comum, sendo que para a concluírem devem organizar e coordenar os seus esforços e as suas capacidades (Arends, 2008).

Para que o trabalho colaborativo resulte numa aprendizagem cooperativa é necessário que o docente “defina claramente os objectivos dessa actividade, o papel de cada membro e o método de avaliação” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 139) para que assim as crianças possam aprender e evoluir. É por isso importante que o docente tenha em consciência que deve desempenhar “a função de integrador, moderador, podendo incutir alguma dinâmica aos grupos, mas acima de tudo criar a crescente autonomia dos grupos” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 145). Esta foi uma constante na reflexão durante a planificação das atividades e explicitada na contextualização das atividades (anexo 2).

O trabalho colaborativo resulta, na criança, em efeitos no comportamento cooperativo, na tolerância da diversidade e no desempenho escolar (Arends, 2008), tornando-se então benéfica a aprendizagem em grupos heterogéneos.

Esta estratégia remota ao pensamento de Vygotsky, quando ele aborda a ZDP, dizendo que “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, criando-se dessa forma a zona de desenvolvimento potencial, ou zona de desenvolvimento proximo” (Melo & Veiga, 2013, p. 269). Assim, o objetivo é que as crianças adquiram aprendizagens significativas, desenvolvendo a sua ZDP.

Outra estratégia que o docente pode adotar para desenvolver uma pedagogia diferenciada é o uso do jogo. Este, desde a primeira infância que é uma das formas mais atrativas e intrigantes quer para os investigadores do desenvolvimento humano, quer para as próprias crianças (Neto, 2003a, p. 5). Assim, desenvolver atividades de aquisição de conhecimentos curriculares utilizando o jogo como veículo é um método eficaz quando aplicado com um

sentido reflexivo e com objetivos específicos, pois “o papel de actividades de exploração do envolvimento físico é especialmente importante para as crianças até aos 9/10 anos de idade” (Neto, 2003a, p. 11). Foi com este pressuposto e tendo em consideração os interesses das crianças, explicitados no capítulo II, que a díade desenvolver um projeto de intervenção sendo o jogo a base do mesmo.

Uma especificidade do ambiente educativo do 1ºCEB é que este é um espaço mais orientado para modelos educativos mais diretivos, tornando o espaço para o brincar mais limitado (Neto, 2003a). Contudo, cabe ao docente proporcionar momentos de mudança e de contrariação a essa limitação.

O jogo desempenha o papel de introdutor ou de consolidador de conteúdos presentes no currículo, aliado aos interesses das crianças. Este, é importante no desenvolvimento da criança, nomeadamente para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Kooij, 2003, p. 48). Posto isto, entende-se por jogo “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção” (Neto, 2003a, p. 21).

As tecnologias de informação e comunicação (TIC), sendo um dos aspetos do quotidiano das crianças, também podem, e devem ser usadas como uma estratégia de motivação para as crianças. Estas, desenvolvem “práticas promotoras [na criança] de um pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo, práticas motivadoras no sentido de envolverem os alunos na construção do seu próprio conhecimento nas várias áreas curriculares” (Flores & Ramos, 2016, p. 195). Contudo, é importante salientar que o uso das TIC deve ser equilibrado, não devendo ser utilizadas em detrimento dos outros recursos manipuláveis e das outras estratégias.

O espaço da sala deve refletir a multiplicidade de estratégias, não devendo ser adotada uma estrutura rígida, sendo que este é um “cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local por excelência de compreensão e aplicação dos fenómenos de aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2000, p. 56). Assim sendo, as diferentes organizações do espaço educativo tornam mais dinâmicas as atividades pedagógicas desenvolvidas, originando que o docente adote uma postura diferente

consoante as crianças que estão no seu grupo de ensino (Ferreira & Santos, 2000).

Em concordância com o documento legal está o pensamento de Day quando este defende que os docentes devem adotar a postura de “agentes de mudança dos alunos, com propósitos morais, eles devem reconhecer o seu papel activo enquanto elementos que dão forma ao processo de mudança e proporcionar o apoio adequado às suas necessidades individuais, assim como às da comunidade profissional em que trabalham” (Day, 2001, p. 42).

Os docentes são os “[mediadores] entre a proposta corporizada no currículo e a concretização, [pelas crianças], das aprendizagens vizadas” (Roldão, 1999a, p. 55), devendo para isso ser profissionais reflexivos que “refletem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (Day, 2001, p. 48), sendo que a reflexão constitui a essência da investigação que deverá estar presente na ação dos docentes.

É essencial que “o professor dos primeiros níveis tenha um enorme e rigorosíssimo saber científico” (Roldão, 2005, p. 19) devendo aliar “no saber científico o saber sólido sobre as áreas de conhecimento que integram o currículo, o saber sobre os seus alunos, sobre os seus modos múltiplos de aprender e sobre o modo de ensinar, constituindo-se como um todo em acção” (Roldão, 2005, p. 19), desenvolvendo uma desconstrução/construção do saber em cooperação com as crianças.

É também importante que os docentes “a capacidade de motivar-se a si próprio e persistir face a frustrações, controlar impulsos e retardar a gratificação, regular o seu estado de espírito e impedir que a angústia impeça a capacidade de pensar, sentir empatia e esperança” (Day, 2001, p. 63), para que assim consiga cativar as crianças. Deste modo, reflete-se que a aprendizagem ao longo da vida deve estar presente no pensamento e no quotidiano do docente.

Nesta linha de pensamento, a avaliação constitui um instrumento funcional e fundamental na gestão do processo de ensino e de aprendizagem, para que se possa reorientar a prática pedagógica, com o objetivo de melhorar as aprendizagens das crianças (Cortês, 2002). É um “processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica

as aprendizagens desenvolvidas” (DL nº17/2016, de 4 de abril), uma vez que contribui para as decisões pedagógicas que possam vir a ser tomadas.

A avaliação do desempenho das crianças “é uma função importante para recolha das informações necessárias à tomada de decisões corretas, decisões que se devem basear em informação relevante e exata” (Arends, 2008, p. 211) e é “o processo de fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem de um trabalho de um aluno” (Arends, 2008, p. 211).

Segundo o (DL nº17/2016, de 4 de abril) a avaliação compreende três modalidades, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Refletindo sobre estas três modalidades de avaliação, a avaliação diagnóstica tem como objetivo conhecer as crianças “de maneira a ser possível adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem” (Diogo, Desenvolvimento curricular, 2010, p. 106). Assim, orienta-se a reflexão para a “definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica” (DL nº17/2016, de 4 de abril).

As informações recolhidas durante a avaliação formativa têm um “caráter contínuo e sistemático” (DL nº17/2016, de 4 de abril) e “são recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação” (Arends, 2008, p. 211), sendo que esta é a modalidade de avaliação mais rica em reflexões que se refletem na prática pedagógica em concordância com a fundamentação das atividades que desenvolve, permitindo o auto conhecimento das crianças.

Uma terceira modalidade de avaliação é a avaliação sumativa, sendo que as informações recolhidas durante esta avaliação “constituem a intenção de utilizar a informação acerca dos alunos ou dos currículos após a realização de uma série de actividades educativas” (Arends, 2008, p. 211).

Atualmente, no sistema educativo do 1º CEB, as provas de aferição são de aplicação universal e obrigatória, sendo que deverão ser realizadas no final do 2º ano (DL nº17/2016, de 4 de abril).

Intervêm na avaliação, os professores e os órgãos de gestão e administração das escolas e dos respetivos agrupamentos, sendo que o Ministério da Educação e Ciência intervêm na avaliação sumativa externa (DL nº17/2016, de 4 de abril). Deste modo, a avaliação deve ser vista como algo de carácter

orientativo para o melhoramento da prática pedagógica e de aprendizagens significativas.

Durante todo o processo de ensino e de aprendizagem a criança ocupa, ou deverá ocupar, um papel principal e ativo na sua aprendizagem, devendo agir como um “regulador do processo de desenvolvimento curricular e dos consequentes mecanismos de adequação do currículo” (Roldão, 1999a, p. 53).

Concluí-se refletindo que, a “intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age” (Sacristán, 1999, p. 66) e que, conseqüentemente, “para nos tornarmos bons professores precisamos de muito tempo e de compreender que aprender a ensinar é o processo de uma vida” (Arends, 2008, p. 28).

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

“As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 23).

Tendo no pensamento a teoria sistémica e ecológica de Bronfenbrenner, que nos diz que “identifica cinco níveis interligados de influência ambiental ou contextos de desenvolvimento humano, do mais próximo ao mais vasto”, sendo eles: “microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 14), tornou-se importante refletir sobre eles para adequar a prática ao contexto e às necessidades dos grupos.

Sendo que a organização dos contextos educativos constitui um processo dinâmico onde existe uma interligação com o meio e que nós exercemos influência no meio e o meio em nós (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), o desenvolvimento da criança passa a estar sujeito a inúmeras influências.

É importante analisar todos estes contextos, nomeadamente o contexto familiar dos grupos e o contexto educativo, pois é esta análise que permite ao docente adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que está inserido, conseguindo dar uma melhor resposta às necessidades e interesses das crianças que estão inseridas naquela realidade social. Para tal, o docente deve adotar uma postura de profissional reflexivo, onde deve “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes durante e depois da acção” (Máximo-Esteves, 2008, p. 8).

Durante o período de PES foi possível evidenciar algumas similitudes e contrastes entre os dois níveis educativos. O contexto e nível económico em que ambos os grupos de intervenção na PES estavam inseridos eram similares, bem como a interação entre pares que estes estabeleciam. A preocupação pela promoção de momentos de aprendizagens significativas foi outras das similitudes que foram possíveis observar. Ambos os docentes, dos dois níveis

educativos, tinham como foco o desenvolvimento das crianças nos diferentes níveis (pessoal, social e intelectual).

A par das similitudes foi possível observar-se alguns contrastes, nomeadamente, referente ao currículo, sendo que na EPE não existe nenhum documento prescritivo, mas sim um documento orientador, as OCEPE, enquanto que no 1º CEB existe um currículo prescritivo, o que definia horários e cargas semanais para cada área curricular, contudo cabe ao docente fazer uma gestão flexível do mesmo. Ao contrário na EPE o horário era mais flexível, adaptando-se aos interesses e necessidades de cada grupo e de cada criança, não existindo uma obrigatoriedade anual de conteúdos a ser trabalhados num determinado tempo. Este contraste de horários era notório na rotina diária de ambos os grupos.

Devendo o ambiente educativo ser um transmissor de mensagens e colaborador no desenvolvimento de projetos e de atividades, impulsionadoras de aprendizagens, e dos seus objetivos (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), este foi outro dos contrastes que se considera importante refletir.

Na EPE o ambiente educativo estava centrado na criança e nas suas necessidades, tendo sido organizado com e para as crianças, de modo a dar resposta às suas necessidades. Ao invés no 1º CEB o ambiente educativo estava centrado no docente, sendo que as crianças não tinham um papel ativo na organização do espaço de acordo com as suas necessidades e interesses. Este foi um dos aspetos que durante a PES se pretendeu modificar, valorizando-se o espaço, modificando-o de acordo com as atividades, o projeto que foi desenvolvido e as necessidades das crianças, como será visível no capítulo III. Foi feita uma gestão flexível do espaço, modificando-se a sua organização em prol da promoção de momentos de aprendizagens significativas.

Em ambos os níveis educativos o docente é visto como o “transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 27). Contudo, no 1º CEB é mais notória esta visão que as crianças têm do docente, onde este ocupa o papel principal do processo de ensino e aprendizagem, passando a criança a ter um papel menos ativo na construção dos seus conhecimentos. Em contraste com a EPE em que o educador orienta as crianças a desempenharem um papel ativo na sua aprendizagem e no seu

crescimento pessoal, social e intelectual. Este foi outro dos aspetos que se pretendeu modificar ao longo da prática, dando voz ativa às crianças e criando oportunidades de as crianças coconstruírem os seus conhecimentos, partindo do que já sabiam para os novos conteúdos e numa perspetiva colaborativa com o outro e com o que o outro sabe.

Assim sendo, neste capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo, quer no ambiente da EPE, quer no ambiente do 1º CEB, e a metodologia de investigação-ação, comum a todo o percurso desenvolvido no âmbito da PES.

## 1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE ESTÁGIO

O centro de estágio em que se desenvolveu a PES, quer na EPE quer no 1ºCEB, situa-se na periferia urbana do Porto, concelho da Maia. Está situado numa localização privilegiada existindo acesso a uma boa rede de transportes públicos.

O desenvolvimento e a expansão urbanística da localidade permitiram que esta freguesia se tornasse numa das freguesias com mais população no concelho da Maia. É então uma “terra próspera, de economia rural à partida, foi desenvolvendo o seu comércio e viu criadas algumas estruturas industriais, como é o caso da atual Cerealis” (Escolas, 2016-2019). Com o desenvolvimento, a freguesia “atraiu um número crescente de novos residentes, facto que per si, revela muito sobre a diversidade sociológica da sua população e sobre as implicações que daí decorrem – desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica, níveis díspares de escolarização e de formação” (Escolas, 2016-2019).

A instituição em que se desenvolveu o PES estava inserida num agrupamento vertical de escolas, constituído em 2008 e encontrava-se aberta das 7:30h às 19h. O agrupamento propõe o projeto educativo que visa nortear os valores, os princípios e as metas a serem cumpridas pelas escolas do agrupamento. Assim, o agrupamento pretendia promover aprendizagens significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantem

efetivamente o sucesso escolar de cada criança, sendo isto feito num ambiente de inclusão e de aprendizagem, indo ao encontro das necessidades do seu público-alvo e do contexto social em que está inserido o agrupamento. Este, tinha como objetivo nuclear a “melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização” (Escolas, 2016-2019).

O centro escolar que acolheu a PES estava inserido neste agrupamento, estando edificado entre duas estruturas, uma estrutura mais antiga e uma estrutura mais recente, contando com três edifícios principais. Existia dois portões de entrada, sendo um para o 1º CEB e o outro para a EPE.

No edifício que fazia parte da estrutura antiga da escola, existiam quatro salas de aula, duas casas de banho, um polivalente com alguns jogos, livros, mesas e materiais, uma sala de apoio e uma reprografia. Neste polivalente decorriam as Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF) e também era usado nos momentos de atividades lúdicas livres (recreio). O edifício central era o refeitório que contava com uma cozinha. Este era o local onde se realizava a refeição do almoço. Como este espaço não conseguia acolher todas as crianças da instituição ao mesmo tempo, formou-se três grupos para a refeição do almoço. Num primeiro grupo iam almoçar todas as crianças da EPE e nos dois grupos seguintes iam as crianças do 1.º CEB. No terceiro edifício encontravam-se as três salas e atividades da EPE, quatro salas de 1ªCEB, uma sala para os docentes, três casas de banho, duas salas de arrumos, uma de apoio às atividades de expressão físico-motora e às aulas de educação física e outra de apoio às salas de EPE.

Quanto ao espaço exterior este possuía um recreio, contíguo a toda a instituição, sendo este partilhado pelo 1ºCEB e pela EPE. Contudo, no espaço exterior verificou-se que havia um pequeno espaço, contíguo às 3 salas da educação pré-escolar e da sala dos docentes, que era usado exclusivamente pelas crianças da educação pré-escolar, sendo que neste local a pavimentação era de cimento, não existindo qualquer tipo de estrutura lúdica para as crianças.

As pavimentações do espaço exterior da instituição dividiam-se maioritariamente em áreas térreas e em áreas de cimento, existindo também uma pequena área de borracha. Esta área de borracha tinha como objetivo primordial ser um espaço com materiais lúdicos, como escorregas e baloiços,

para ser usado pela educação pré-escolar, contudo tal não aconteceu ficando apenas a ser uma pavimentação de borracha que só é usada pelo 1ºCEB. No espaço exterior existia também um campo de futebol, com a função de espaço exterior para a área de conteúdo da expressão físico motora na EPE e para as aulas de educação física do 1ºCEB. Este campo é também usado, nos intervalos, pelos alunos do 1ºCEB.

Com a observação que foi feita salienta-se um ponto negativo, sendo este a inexistência de uma biblioteca escolar. Considera-se este um aspeto negativo, pois quer na EPE quer no 1ªCEB a literacia está presente nos objetivos e nas competências a serem desenvolvidas nas crianças, e a biblioteca teria aqui um papel fundamental neste desenvolvimento, pois a “leitura compartilhada proporciona um bom contexto para aprender a linguagem e que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas” (Teberosky & Colomer, 2008, p. 32). Para colmatar este défice a instituição aderiu à biblioteca itinerante que percorria todas as escolas do agrupamento.

É importante referir a equipa educativa que constituía a instituição tinha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois é com o trabalho colaborativo de todos estes elementos que se potencia momentos de aprendizagens significativas para as crianças. Então, a escola contava com três educadoras, oito professoras, uma professora do ensino especial, uma coordenadora, oito assistentes operacionais, duas assistentes técnicas e uma CEI da Câmara.

A relação entre os funcionários da instituição e as crianças era no geral de respeito, de empatia e de ajuda, algo fundamental para a promoção de momentos de aprendizagem e de interações positivas.

## 2. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar desempenha um papel fundamental no crescimento e no desenvolvimento da criança pois, é a primeira etapa da educação básica. É nesta faixa etária que as crianças desenvolvem competências de socialização mais complexas e desenvolvem mais as suas capacidades motoras e mentais. Como tal, o “ambiente da comunidade e as influências sociais mais alargadas podem ter um impacto profundo – tanto como positivo como negativo – na saúde física e no desenvolvimento cognitivo” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Devido aos inúmeros fatores que influenciam direta e indiretamente o desenvolvimento da criança é necessário que se olhe para cada criança como um ser individual e único (Papalia, Olds, & Feldman, 2001), dando importância às suas necessidades e aos seus interesses. Assim, é importante observar cada criança e o grupo, percebendo as suas interações e as relações entre os adultos e as crianças e as relações entre crianças, pois todos constituem o processo educativo da criança.

O grupo era composto por 17 crianças, 8 raparigas e 9 rapazes com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, sendo que duas crianças no início do ano letivo ainda não tinham completado os 3 anos de idade. Todas as crianças frequentavam pela 1ª vez esse jardim-de-infância. Com o acesso ao projeto curricular de grupo (PCG), fornecido pela educadora cooperante, foi possível conhecer e caracterizar melhor o grupo, os seus interesses e as suas necessidades, sendo que posteriormente complementou-se essa informação através da observação do grupo e de cada criança individualmente.

O ambiente familiar é um dos aspetos cruciais que têm grande influência no comportamento da criança e por sua vez no contexto de EPE. Através do PCG foi possível analisar-se que na sua maioria as crianças vivem com o pai e com a mãe, à exceção de uma criança, sendo o seu agregado familiar constituído por 3 ou 4 elementos, incluindo irmão/ã

Neste grupo, observou-se uma heterogeneidade por parte das crianças, ao nível do seu “desenvolvimento, nas suas aprendizagens e idades” (Abreu, 2017-2018). No entanto, não foi possível esquecer a individualidade de cada

criança, pois cada uma é única e com características próprias, o que potencializa os momentos de aprendizagem e de cooperação entre pares, sendo esta uma das vantagens da heterogeneidade.

As crianças do grupo, eram crianças muito ativas, participativas e interessadas nas atividades que foram sendo desenvolvidas, sendo que demonstravam grande interesse em ouvir/cantar músicas; jogos de mesa; brincar ao faz de conta; ouvir histórias; explorar diversos materiais em atividades de expressão plástica, como trabalhos com tintas, exploração de objetos do quotidiano, entre outros; sessões de expressão físico motor; atividades ao ar livre; na comunicação, com os adultos e com o restante grupo de crianças.

No grupo existia uma criança com NEE, contudo não estava referenciada no ensino especial, mas estava a ser acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância (ELI). Esta criança tinha Autismo, o que afetava o modo em como a criança comunicava e se relacionava com os outros. Pelo que foi possível observar, esta criança interagia muito pouco com o grande grupo, tendo dificuldade no relacionamento social, sendo que preferia realizar atividades isoladamente, onde o seu foco de atenção na sala ia para interesses limitados e especiais, nomeadamente os jogos de tabuleiro, mais especificamente os puzzles, e pelos animais de plástico, que se encontravam disponíveis na sala de atividades. Esta criança tinha também dificuldade na linguagem verbal e não verbal. Uma particularidade na comunicação por parte desta criança, que se considera relevante referir, é que no momento dos bons dias, em que se dizia o nome de cada criança e cada um respondia “bom dia”, esta criança estava sempre à espera que dissessem o nome dela e depois respondia “bom dia” com um sorriso no rosto. O menino ficava genuinamente feliz por esse pequeno momento de interação com o grande grupo.

Considerou-se importante o desenvolvimento de processos comportamentais de socialização e de processos afetivos de socialização (Pessanha, et al., 2012). Assim, e de modo a atenuar e a colmatar estas dificuldades de comunicação e de relação entre pares foram desenvolvidas atividades em que, através de temas e de objetos do interesse da criança, se promovia a interação. Estes momentos de interação foram sendo ampliados e explorados cada vez mais ao longo da PES.

Refletindo sobre as dificuldades que as restantes crianças do grupo apresentavam, importa referir que estes tinham dificuldade na identificação das cores, na lateralidade, na concentração numa determinada atividade e nas atividades que exigiam destreza ao nível da motricidade fina. “As crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 286). Estas dificuldades, ao nível das competências motoras, foram sendo trabalhadas e estimuladas, através de diversas atividades e momentos, para assim serem colmatadas.

As necessidades que estão enunciadas no PCG são “brincar; atenção/afeto; falar de si; descobrir/construir a sua identidade; partilhar experiências e vivências; comunicar; desenvolver o seu ser social; definir regras de convivência; descobrir; movimento; interagir com os outros; manipular/experimentar; vivenciar experiências novas; conhecer novas realidades; sentir uma relação de equilíbrio entre a escola e a família; compreender o seu mundo” (Abreu, 2017-2018). Através de uma observação direta pude verificar e identificar cada uma destas necessidades.

Quanto ao desenho, observou-se que as crianças, na sua maioria, tinham dificuldade em segurar de forma correta o material riscador, isto é dificuldade ao nível da motricidade fina, e ainda se situavam na fase da garatuja. Esta característica de garatuja no desenho é uma particularidade das idades das crianças do grupo, sendo que no caso da criança que tinha quatro anos já se conseguiam identificar formas, pois já tinha entrado no estágio pictórico onde os desenhos deste estágio já permitem que se identifique objetos reais e/ou pessoas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Sendo que o “funcionamento e o desenvolvimento das crianças encontram-se envolvidos em dois sistemas sociais particularmente importantes: a família e o grupo de pares” (Pessanha, Barros, Sampaio, Serrão, Veiga & Araújo, 2012, p. 85) foi importante perceber o nível das relações entre adultos-crianças. Observou-se que estas tinham uma relação estável, boa e de companheirismo para com a educadora e a assistente técnica da sala, pois os interesses e os ritmos de cada criança eram respeitados. Existia uma promoção da autoconfiança da criança.

Ao longo do dia as crianças tinham diferentes momentos de interações, sendo isto importante pois permitiu-lhes desenvolver competências sociais, sendo também um facilitador para a aquisição de comportamentos, interações e de competências linguísticas. No decorrer do dia existiam vários momentos de interação em grande grupo, em pequenos grupos e de trabalho autónomo, sendo que a autonomia da criança era constantemente trabalhada, pois é algo essencial para o resto da sua vida enquanto ser social, único e individual. Assim, desenvolvendo esta autonomia, cada criança era responsável por arrumar as áreas de trabalho em que estavam, bem como os materiais que usou.

Devendo ter a criança um papel ativo na sua educação, a educadora ouvia os interesses das crianças e desenvolvia atividades que iam ao encontro dessas atividades.

Como facilitador da integração das crianças no ambiente de EPE foi pensada e criada uma rotina, sendo que nessa rotina estava o lanche da manhã e as atividades espontâneas ao ar livre entre as 10:00h e as 11h e o almoço entre as 12h e as 13h30h. Outro aspeto da rotina diária do grupo era desenvolvido entre o período das 9h e as 10:30h, onde se realizava o acolhimento das crianças, o registo das presenças, o registo do tempo diário no relógio do tempo, a distribuição das fotografias e a sua colocação nas áreas, a partilha das vivências do fim-de-semana, o relembrar sobre o que se fez no dia anterior como forma de reflexão e de partilha com as crianças que no dia anterior não foram ao jardim-de-infância.

Todos os dias havia um “chefe” que era o responsável por diversas atividades da rotina diária, o que dava um papel ativo e de relevo à criança, estimulando-a a interagir mais com as restantes crianças do grupo ao mesmo tempo que se desenvolvia competências ao nível da linguagem e da comunicação e ao nível da socialização e da relação com os pares.

O papel do educador “é o de organizar o ambiente educativo e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 28), sendo que a criança deve estar no centro da organização deste ambiente. A sala de atividades estava organizada de maneira a proporcionar bem-estar à criança, favorecendo as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

Um outro aspeto importante de refletir relaciona-se com a organização da sala de atividades, pois este espaço é um dos promotores e estimuladores de aprendizagens significativas para as crianças. O espaço da sala está organizado por áreas de trabalho, sendo estas identificáveis e flexíveis, pois sofreram algumas alterações ao longo do ano, atendendo assim às necessidades, motivações e evolução do grupo. As “áreas estão dispostas à volta da sala, o que permite às crianças e adultos movimentarem-se com algum à vontade e ter acesso às diferentes áreas e atividades; no meio da sala existem três mesas de apoio aos trabalhos” (Abreu, 2017-2018).

Na sala encontrávamos várias áreas de trabalho, nomeadamente; área do acolhimento; área do faz de conta/jogo dramático; biblioteca; área da escrita/artes visuais; área das construções; área da organização jogos de mesa; área das ciências; área da informática. Sendo que “a organização do espaço não é permanente [esta] deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 45). Como tal, mais tarde, e indo ao encontro dos interesses das crianças, criou-se mais uma área, a área da música, onde nesta estavam instrumentos musicais tradicionais e instrumentos musicais criados pelas crianças, numa atividade desenvolvida pelo par pedagógico. Os materiais da sala estavam distribuídos pelas diferentes áreas da sala de atividades, sendo que se encontravam ao alcance das crianças, promovendo a sua autonomia e iniciativa na realização de atividades.

O uso de áreas de trabalho permite à criança fazer escolhas, pois conseguia identificar os espaços e as diferentes atividades que podia realizar nessas áreas, sendo que cada área tinha um número limitado de crianças que podiam estar nela, fomentando o espírito de partilha e de negociação nas crianças.

Nas paredes da sala e nos corredores estavam expostos os trabalhos e registos que iam sendo realizados pelas crianças, bem como alguns quadros que faziam parte da rotina diária do grupo, nomeadamente o quadro das presenças, o relógio do tempo e os quadros de negociação que foram sendo elaborados no decorrer de atividades ao longo da PES. Esta ação foi importante pois, “[respeitou] os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 43)

ajudando-as a crescer em participação ativa e consciente, em comunicação com os seus pares.

Refletindo sobre todos estes aspetos, considero que o ambiente educativo foi um ambiente facilitador do desenvolvimento de cada criança, sendo que este teve como “objetivo principal a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma das delas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 43).

### 3. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1ºCEB é a transição de um ambiente educativo mais flexível para um ambiente educativo onde existe um currículo prescritor de aprendizagens. Neste nível educativo a PES desenvolveu-se com um grupo de 26 crianças, entre os 7 e os 8 anos de idade, nomeadamente 14 raparigas e 12 rapazes, que se encontravam a frequentar o 2º ano de escolaridade, na escola referida anteriormente. As crianças nesta faixa etária encontram-se no estágio das operações concretas. Neste estágio, “supera-se o carácter instável e subjetivo do pensamento pré-operatório no sentido de uma maior estabilidade, coerência e de uma maior mobilidade, isto é, o pensamento torna-se verdadeiramente lógico” (Pessanha, et al., 2012, p. 51).

Sendo a família um dos aspetos cruciais que detêm grande influência no comportamento social e participativo da criança foi importante perceber o seu apoio familiar. Verificou-se que na sua maioria as crianças viviam com ambos os pais, à exceção de 4 crianças em que os pais estavam separados e estas habitavam com a mãe. Quanto ao nível económico do grupo, existiam 10 crianças que beneficiavam de ajuda económica por parte da Câmara Municipal.

Tornou-se também observar o grupo e perceber algumas das suas características, motivações e necessidades. Foi assim possível observar que este era participativo, empenhado nas tarefas e interessado, sendo isso um facilitador de aprendizagens, mas que tinham dificuldade em trabalhar

colaborativamente, algo que foi sendo colmatado com a promoção de atividades de trabalho colaborativo a pares, em pequenos grupos e em grande grupo (cf. Capítulo III).

Um dos interesses que as crianças demonstraram ter foi por atividades que englobassem jogos, sendo jogos individuais e jogos coletivos. Sendo que, o jogo potencia o desenvolvimento das crianças “a nível da coordenação, da faculdade auditiva e da capacidade de seguir e recordar instruções, e ainda de cooperar com os outros” (Pitamic, 2010, p. 77) a díade refletiu e considerou importante promover momentos de aprendizagem que fossem ao encontro desse interesse. Assim, desenvolveu-se o projeto intitulado de “O jogo como estratégia didática” que será aprofundado no capítulo III.

Na turma existiam duas crianças que, apesar de estarem inscritas no 2º ano, estavam a aprender conteúdos do 1º ano, sendo que tinham momentos de apoio individual e exteriores ao contexto de sala de aula. Este acompanhamento foi sendo reforçado pelas docentes estagiárias no decorrer da PES, para que se promovesse a integração das crianças na turma, através de atividades colaborativas, de atividades integradoras num tema comum à restante turma, mas com atividades de exploração adequadas ao seu nível educativo e de um acompanhamento individual.

Para além do Plano Individual de Acompanhamento Pedagógico (PIAP), as duas crianças usufruíam do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), mas apenas uma das crianças estava diagnosticada pelo pediatra com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, sendo que estava a ser medicada para tal.

Verificou-se que a docente titular da turma trabalhava apenas conteúdos de Matemática e de Português, aliando à Expressão e Educação Plástica a estas áreas. Porém, o Estudo do Meio não era trabalhado com estas crianças, mas eram avaliadas nesta área. Sendo este um fator de avaliação as docentes estagiárias desenvolveram atividades no âmbito desta área curricular que as crianças pudessem participar no grande grupo (cf. Capítulo III). Observou-se que tinham pouca autonomia na realização das tarefas propostas, algo que originava da insegurança que ambas tinham.

Existia também uma criança que tinham algumas dificuldades de aprendizagem, contudo quando acompanhada e estimulada realizava as tarefas com empenho e com conhecimento. Observou-se que era uma criança

participativa, contudo muito espontânea o que a tornava por vezes pouco assertiva nas suas intervenções. Contudo, esta criança não usufruía de medidas de apoio educativo extras, sendo que a díade durante o período da PES desenvolveu um acompanhamento mais personalizado a esta criança, criando-lhe oportunidades de se enriquecer curricularmente e pessoalmente, tentando colmatar a insegurança que a criança denotava ter.

Refletindo que, a socialização “pressupõe a aquisição de valores, normas, costumes, papéis, conhecimentos e condutas pelo Homem, que a sociedade lhe transmite e exige” (Pessanha, et al., 2012, p. 81), considerou-se fundamental observar a interação entre os pares e a interação das crianças com a docente titular.

A relação da turma entre pares era positiva dentro da sala de aula, sendo que se verificava uma entreatajuda, a partilha de materiais e de conhecimentos entre todos, mas mais especificamente com os pares do lado, excluindo por vezes os restantes pares. Contudo, no espaço exterior a relação entre as crianças era mais conflituosa, sendo que a docente titular da turma e as docentes estagiárias adotavam uma postura de facilitadoras de resolução de problemas entre as crianças, promovendo momentos de interação positivas e ajudando a resolver conflitos originados fora do contexto de sala de aula. Assim sendo, no geral, demonstravam uma boa capacidade relacional entre as crianças dentro da sala de aula e com as outras crianças da instituição.

A relação das crianças com a docente titular da turma era positiva, onde foi possível observar uma relação de empatia e de cumplicidade. Esta adotava a prática integradora de todas as crianças nas atividades que eram desenvolvidas. Exemplo disso era que, quando num dia nem todas as crianças tinham oportunidade de participar na apresentação e/ou resolução de tarefas ao grande grupo a docente no dia seguinte integrava primeiramente essas crianças, de modo a todas as crianças terem a sua vez de se apresentar ao grande grupo. Observou-se que a docente titular conhecia cada criança individualmente, sabendo quais as suas necessidades, os seus interesses e os seus conhecimentos prévios.

Considera-se que, o tom de voz que utilizava com as crianças era adequado e eficaz, encorajando as crianças a participar ativamente nas atividades. A atitude que a docente titular adotava com as crianças era uma postura de

empatia promovendo o reforço positivo das intervenções das crianças, valorizando a sua individualidade e os seus saberes.

Durante os intervalos, foi possível observar que as crianças da turma interagiam entre si, participando em brincadeiras comuns, aliando-se também às restantes crianças da instituição.

A rotina da turma era estabelecida pela docente titular de forma a estimular as crianças tendo em consideração os seus ritmos de aprendizagem e pretendendo promover um “clima de aula positivo; e autodisciplina do aluno” (Veiga, Caldeira, & Melo, 2013, p. 568). A docente titular tinha um horário semanal das horas e dos dias em que tinha de trabalhar determinada área curricular. Contudo, a gestão dos dias era flexível, sendo que no fim da semana teriam que ter sido cumpridos as horas semanais estipuladas previamente. Um aspeto da rotina diária do grupo que não era flexível era a rotina de início da manhã, onde todos escreviam a data e o tempo meteorológico no caderno. É importante referir que este momento de início da manhã era realizado por uma criança específica no quadro, definida previamente pela turma. Tal como esta função, outras funções das crianças eram definidas em grande grupo no início de cada mês, nomeadamente quem distribui os manuais, quem distribui os cadernos, o responsável da turma, o responsável dos tempos livres, o responsável da cantina, o responsável dos recados, o responsável da separação do lixo e o responsável pela limpeza e organização da sala.

O ambiente educativo da sala de aula, nomeadamente os espaços e os materiais pedagógicos, devem ser vistos como “ambientes educativos como contextos de viver-aprender” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 44). Neles, a criança deverá ter a oportunidade de explorar e de expor os recursos necessários para a sua aprendizagem e/ou os recursos construídos por si ao longo do seu processo de ensino e de aprendizagem.

A sala do 1ºCEB estava organizada de uma forma mais centrada no professor, onde a disposição das mesas estava feita em U, o que se considera um ponto positivo. Esta tipologia permitia que se estabelecesse uma maior comunicação entre as crianças, sem desvalorizar a interação do grupo com o docente. Contudo, nessa organização existiam duas filas de mesas no centro do U, o que não permitia que a visibilidade e comunicação fosse total entre todas as crianças, tornando para essas crianças uma pedagogia mais centrada no docente. Apesar de os lugares das crianças estarem definidos, sempre que

necessário reorganizavam-se, por forma a apoiar e a melhorar o desenvolvimento da criança. No decorrer da PES a organização da sala e do grupo foram sofrendo alterações conforme as atividades e as crianças o exigiam.

Os materiais pedagógicos estavam distribuídos em armários de arrumação, sendo que os manuais e os cadernos das crianças ficavam na sala, de um dia para o outro, à exceção de quando tinham que realizar atividades do manual como trabalho de casa. Existiam também alguns materiais de Expressão e Educação Plástica, como cartolinas, tesouras, algumas tintas, lápis de cor e marcadores, material de escrita e folhas A4 brancas. No âmbito da Matemática existiam alguns materiais didáticos que a docente titular utilizava, como forma de introduzir e consolidar conhecimentos.

Para apoiar as atividades letivas, na sala de aula existia um projetor, um quadro interativo e um quadro branco. Sendo que, predominantemente a docente titular utilizava o quadro interativo para a resolução de atividades.

Estes materiais encontravam-se disponíveis para as crianças puderem utilizar quando necessário, contudo o acesso era limitado pela autorização da docente titular. Considera-se que os materiais eram pedagógicos tendo como objetivo melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Reflete-se que no geral a sala de aula era adequada para o número de crianças, sendo uma sala bem arejada e com bastante iluminação natural.

#### 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação na docência detém um papel fulcral no desenvolvimento de práticas educativas adequadas, pois “o acelerado desenvolvimento socioeconómico, cultural, científico e tecnológico, demanda dos [docentes] o exercício de novos papéis e funções e o consequente desenvolvimento de outras competências” (Leal, Dinis, Massa, & Rebelo, 2010, p. 1). É através de uma postura investigativa que o docente reflete sobre a sua prática, sobre os grupos de intervenção, as suas necessidades e os seus interesses, adaptando a sua prática para satisfazer esses aspetos observados nos grupos. Para apoiar o

docente nessa postura investigativa existem várias metodologias de investigação.

No que concerne à metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES, em ambos os níveis educativos, foi utilizada a metodologia de I-A, uma metodologia intencional e sistemática, que é usada como estratégia de formação, sendo “uma forma de investigar para a educação” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 376).

Sendo que, cada criança é única com potencialidades próprias e necessidades específicas, tal como evidenciado no capítulo I, tornou-se necessário que a docente estagiária adotasse a postura de investigadora, onde o primordial objetivo era atender às necessidades e interesses de cada criança, criando oportunidades de crescimento pessoal, social e intelectual.

O desenvolvimento de práticas coerentes deve ser um dos principais orientadores para uma boa prática educativa para tal, é importante que o docente reflita constantemente sobre a sua prática, para conseguir adequá-la ao grupo. Esta reflexão permite ao docente identificar os seus pontos fortes e fracos, para que posteriormente os possa atenuar e/ou reforçar, melhorando as oportunidades de aprendizagem das crianças. Para isto, é necessário que o docente esteja disponível para “se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas” (Arends, 2008, p. 526).

A I-A “parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10), tendo assim como objetivo “apoiar os [docentes] e os grupos de [docentes] para lidarem com os desafios e problemas da prática e adotarem as inovações de forma refletida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

A “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho, et al., 2009, p. 356). Como tal, a metodologia de I-A impulsiona o docente a assentar as suas práticas em teorias que o permitem refletir antes, durante e após a ação. Deste modo, existem alguns referentes que devem ser seguidos, nomeadamente “agir e investigar a acção para a transformar; formar

na acção transformando-a: investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).

Esta é uma metodologia que utiliza um processo em espiral, existindo um ciclo de planificação, ação, observação e reflexão (teorização). O facto de ser um processo em espiral “dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (Coutinho, et al., 2009, p. 366).

A formulação de questões de investigação é o ponto de partida para o início da investigação, sendo que orienta a ação. As questões deverem estar dirigidas para a ação, devem ser abertas (o que permite que se criem novos interesses e possibilidades) e devem estar orientadas para dar uma resposta descritiva e interpretativa (Máximo-Esteves, 2008).

É importante refletir que a ação não deve reger-se por um plano prescritor, mas sim, o plano é que deve ser ajustado à ação e às contrariedades que emergem da mesma. Nesta linha de raciocínio iniciou-se com uma observação, que se tornou uma observação contínua ao longo do período da PES. A observação desempenha um papel fundamental na sustentação de toda a intervenção educativa, pois permite “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 86), originando a modificação de comportamentos e de atitudes de interação entre os vários intervenientes educativos.

Tornou-se necessário utilizar técnicas e instrumentos de recolha de dados. Estas estavam inseridas em três categorias: técnicas baseadas na observação (direta e indireta); técnicas baseadas na conversação (diálogo entre participantes); análise de documentos (leitura de documentos escritos) (Coutinho, et al., 2009). Assim sendo, a docente estagiária utilizou um diário de formação para registar as observações o que lhe facilitou a estruturação do seu pensamento. Este é um instrumento que auxilia os profissionais da educação pois permite registar as notas de campo obtidas da observação do grupo, do ambiente educativo, da sua interação e de outros aspetos que se considerem importantes, o que permite desenvolver hábitos de reflexão.

Foram também utilizadas fotografias, vídeos e áudios para registar as observações a par do decorrer das atividades. Estas foram utilizadas pela diáde como modo de “ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) o trabalho desenvolvido pelas crianças.

Através da observação sistemática, efetuada durante o período da PES, foi possível planificar respondendo às necessidades e interesses das crianças, impulsionando-as a querer saber e descobrir mais. Como complemento à observação foram também estabelecidos diálogos, o que permitiu adequar as planificações ao grupo.

A planificação pressupõe que o docente tenha em consideração todos os aspetos observados e refletidos sobre o grupo e a problemática em que vão incidir as atividades. Como tal, planificar é mais do que delinear um conjunto de atividades, é assentar a sua intervenção em pressupostos teóricos, em objetivos de intervenção e em recursos. Só assim a planificação serve como suporte da intervenção educativa do docente, orientando-o a agir em conformidade com o observado e a refletir. Assim sendo, a planificação torna-se “um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento” (Vilar, 2000, p. 15).

Durante o período da PES e em ambos os níveis educativos, as planificações foram elaboradas a partir das necessidades de aprendizagens, das aprendizagens efetivadas e dos interesses das crianças para os conteúdos e aprendizagens a promover (ver modelos de planificação – anexo 1 e anexo 2), tal como os guiões de pré-observação (ver modelo – anexo 3).

Consequentemente, e após a planificação, decorre a ação, sendo que esta deve estar adequada ao grupo com que se vai realizar as atividades. A intervenção da docente estagiária, em ambos os contextos educativos, foi uma intervenção gradual. As ações devem ser diversificadas, promovendo diferentes situações de aprendizagem onde as crianças têm um papel ativo na construção do seu conhecimento. Para que isto aconteça, é necessário que as atividades sejam potencializadoras das competências e interesses de cada criança, promovendo-se o trabalho colaborativo entre pares.

Após a ação, tal como antes da ação, é necessário que haja uma reflexão sobre a ação e sobre as competências desenvolvidas durante ela. Esta reflexão deve ser fomentada através de um diálogo entre todos os intervenientes, tendo como objetivo estimular a “reflexão crítica dos participantes em torno de temas relevantes, com o objetivo de ampliar a sabedoria prática ou compreensão situacional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 42). A reflexão adota o papel de contribuidor para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, onde se reflete na, sobre e para a ação, tendo em visto um trabalho em

pedagogia de participação. Como tal, tornou-se essencial a realização de reuniões com as orientadoras cooperantes, com as orientadoras institucionais e com o par pedagógico, tendo sido uma constante as reflexões após observações em contexto com todos estes intervenientes. As narrativas foram também um instrumento de reflexão que permitiram que a docente estagiária refletisse sobre a ação, sobre os aspetos positivos e sobre os aspetos a melhorar.

No decorrer da PES a docente estagiária teve sempre a postura de docente-investigador, aperfeiçoando as suas capacidades de observação, planificação, intervenção e de reflexão, através de reflexões diárias, individuais e conjuntas com todos os intervenientes do processo educativo (orientadoras cooperantes; orientadoras institucionais; par pedagógico; crianças) e de questionamento sobre a sua prática.

Conclui-se refletindo que, a I-A é um processo reflexivo que caracteriza uma determinada investigação, que está subjacente a uma determinada problemática, podendo ser um problema que o docente identificou no grupo ou um interesse das crianças, que a prática pretende melhorar e/ou clarificar (Máximo-Esteves, 2008).

Salienta-se a ideia de que é “através da práxis e da reflexão sobre essa práxis que o [docente] pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz e de si próprio” (Coutinho, et al., 2009, p. 375).

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

“Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2006, p. 15). Foi com este pressuposto, de que a criança deve ter um papel ativo no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens, que as atividades descritas e analisadas neste capítulo foram planeadas e desenvolvidas.

Após terem sido apresentados os pressupostos teóricos e legais, ter sido feita a descrição do contexto da PES e dos grupos de EPE e do 1ºCEB, será feita seguidamente, uma reflexão descritiva e interpretativa de algumas das intervenções desenvolvidas nos dois contextos educativos. Todos os pressupostos teóricos apresentados anteriormente permitiram que se desenvolvesse numa aproximação à metodologia de I-A com uma pedagogia participativa, dando voz ativa às crianças, sendo as atividades desenvolvidas em concordância com os seus interesses e necessidades.

É importante referir que, as intervenções em ambos os contextos foram feitas tendo como suporte fundamental a colaboração da educadora cooperante, da professora cooperante e das duas supervisoras institucionais, o que permitiu que esta experiência formativa fosse mais rica, para todos os intervenientes da mesma, existindo uma constante partilha de experiências, pois, como refere (Melo & Veiga, 2013, p. 268) “é através das relações sociais que a pessoa vai construindo processos psicológicos cada vez mais complexos”, o que enriqueceu todo este processo e a formação dos vários intervenientes do processo educativo.

Assim, o presente capítulo irá refletir sobre este processo formativo, realçando a importância que as atividades têm como potenciador de aprendizagens significativas para as crianças. Este divide-se em dois pontos, o primeiro reflete a ação desenvolvida na EPE e o segundo reflete a ação desenvolvida no 1ºCEB.

## 1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Educar é algo muito importante! Este pensamento vai ao encontro da perspectiva de João de Deus ao referir que “Educar consiste em aproveitar as forças individuais, nas suas tendências e inclinações tão completa e ordenadamente que nenhuma delas se perca, ou se prejudique nenhuma” (Lopes, 2005, p. 5). Assim, educar é algo muito importante e deve estar centrado na criança, procurando sempre dar resposta às suas necessidades através dos seus interesses, potenciando um desenvolvimento completo, ao nível físico, motor e social ao mesmo tempo que as torna autónomas, mais competentes e livres.

Para que se consiga educar, no sentido da palavra referido anteriormente, é fundamental que exista uma constante reflexão antes, durante e após a ação, pois permite ao educador refletir e planear melhor a sua prática, co-construindo com as crianças os seus conhecimentos e as suas aprendizagens. O educador reflexivo é então, alguém que “ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem [das crianças]” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9).

Esta reflexão foi constante durante todo o processo formativo, tendo sido feita individualmente, com o grupo da EPE, em diáde, com a educadora cooperante e com a supervisora institucional. Esta reflexão colaborativa foi importante pois existiu a partilha de experiências e de metodologias de trabalho, contribuindo para uma melhor intervenção durante o período da PES, bem como a aprendizagem de diversas competências de todos os intervenientes da PES.

Assim, e segundo a metodologia de I-A, especificada no capítulo II, este é “um processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21) e, portanto, a observação tem um papel primordial em todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo que esta deve ser uma observação constante e reflexiva.

Devendo este ser um processo de aprendizagem participativo e colaborativo de todos os intervenientes, e onde a criança têm o papel principal e um papel ativo no seu processo de aprendizagem, foi utilizado a metodologia de trabalho de projeto, explicitada no capítulo I, como involucro de um vasto leque de

atividades que visaram promover aprendizagens significativas para as crianças, apelando aos seus interesses e atendendo às suas necessidades. Contudo, e com igual importância, foram realizadas atividades em paralelo com o projeto.

Deste modo, todas as observações, reflexões e dados recolhidos contribuíram para que as aprendizagens se tornassem significativas para as crianças, promovendo o desenvolvimento de diversas capacidades articuladas com várias dimensões, nomeadamente “cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Através da observação reflexiva, por parte da díade, dos interesses das crianças, verificou-se que sempre que as crianças eram questionadas sobre qual a história que queriam ouvir, utilizando-se um livro, ou ver no computador as crianças respondiam que queriam a história infantil “Os três porquinhos”, “Quero ver a do lobo e os porquinhos” - disse o (J), fazendo referência à história referida anteriormente.

Após uma posterior reflexão em díade e em colaboração com a educadora cooperante decidiu-se criar um momento de partilha e de diálogo com as crianças que permitisse à díade perceber se esta era a história preferida das crianças. Durante o diálogo foi demonstrado interesse pela história infantil “Os três porquinhos”, e quando uma criança, o (S), disse que “Queria ter as casinhas dos porquinhos na sala”, todo o grupo, presente, mostrou interesse nessa ideia, dando-se o mote ao início do projeto com a construção das casas da história. Como tal, o projeto emergiu não de um problema, mas de um interesse comum do grupo de EPE.

Assim, desenvolveu-se a fase I do trabalho por projeto, a definição da questão a trabalhar e explorar, onde se formulou as questões a investigar (Teresa Vasconcelos, p. 14). A partir daí começou o trabalho de exploração desta história, abordando diferentes conteúdos de diferentes áreas, nomeadamente, a área da formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo.

Na II Fase do trabalho de projeto, houve um diálogo com as crianças, em grande grupo e orientado pelas docentes estagiárias, onde as crianças definiram o que queriam fazer, o que queriam saber, por onde queriam começar e como queriam fazer, tendo isto sido registado numa folha pelas docentes estagiárias, mas refletindo o que as crianças diziam. Durante o

diálogo foi fomentado o processo da negociação, sendo esta uma parte fundamental da participação ativa das crianças, pois permitiu-lhes expressar os seus interesses e desejos ao mesmo tempo que se promoveu a escuta do outro, dos interesses e desejos do outro, e se trabalhou a vida em grupo.

Sendo que uma das dificuldades do grupo, referidas no capítulo II, era a escuta do outro o projeto desenvolvido permitiu que se promovessem momentos que ajudaram o grupo a colmatá-la. Este, permitiu que existisse uma articulação de saberes no decorrer do mesmo.

A planificação nesta fase do projeto permitiu estabelecer “antecipadamente os objectivos gerais e específicos para cada actividade, apresentando uma hierarquização desses objectivos” (Vasconcelos, et al., p. 15). Nesta fase inseriram-se diversas atividades, nomeadamente o reconto da história, utilizando fantoches (tendo estes sido sugeridos pelo (H) que disse “Temos os fantoches dos porquinhos e do lobo ali.”), tendo sido esta a primeira atividade do projeto, seguindo-se a construção das casas dos porquinhos e das personagens da história, nomeadamente os porquinhos e o lobo, a aprendizagem e exploração da música “Quem tem medo do lobo mau”, a formulação de perguntas à tratadora de porquinhos, a visualização e reflexão sobre o vídeo de resposta do tratador e o percurso “Porquinho por um dia”. Assim, partiu-se para a Fase III do projeto, a execução, sendo que da panóplia de atividades referidas anteriormente no âmbito do projeto se vão salientar a atividade da “Orquestra Musical” (apêndice 2) e a atividade do percurso de atividades sensoriais “Porquinho por um dia” (apêndice 3).

A atividade da “Orquestra Musical”, onde se desenvolveu a aprendizagem e exploração da música “Quem tem medo do lobo mau”, surgiu no seguimento de uma outra atividade, não incluída no projeto, onde a diáde observou que as crianças tinham muito interesse pela área da música, nomeadamente o cantar e interpretar músicas. Foi através da observação deste interesse que se promoveu um momento de criação de instrumentos músicas não convencionais, utilizando desperdícios como recursos (apêndice 2.1.), indo ao encontro dos interesses das crianças e apoiando-se nas OCEPE, que dizem que “o processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças, relacionando-se com as artes visuais” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55).

Os materiais utilizados para a construção dos instrumentos foram materiais que se encontravam na sala de atividades e no recinto escolar. Cada criança utilizou os materiais que mais lhe cativavam, tendo sido utilizados materiais como, garrafas de água, pacotes de iogurte, latas, botões, pedras, bolotas, tampas de garrafas, rolhas, fios de lã, tintas, tecidos e missangas, tendo servido também para a decoração dos instrumentos.

Aquando da criação dos instrumentos foi também aí que surgiu a necessidade de se criar mais uma área na sala de atividades (apêndice 2.2.), tendo esta criação sido impulsionada com o questionamento de uma criança que inquiriu a diáde, “Mas onde é que vamos pôr os instrumentos?” – (B).

Depois da construção dos instrumentos, estes foram explorados, tendo sido acompanhados de músicas que as crianças já conheciam, sendo que essas músicas foram escolhidas em negociação, em grande grupo, pelas crianças (anexo 3). Foi durante esta exploração que uma das crianças se lembrou de queria cantar a música da história “Os três porquinhos”, a música do lobo mau. Contudo, quando começaram a cantar a música as crianças aperceberam-se que não sabiam a música toda e demonstraram interesse em aprender. Assim, planificou-se a aprendizagem e a execução da aprendizagem da música.

Tendo sido anteriormente definido, em grande grupo, que a música a aprender era a “Quem tem medo do lobo mau”, decidiu-se ainda que para tal se ia usar o computador e o vídeo do filme da história como suporte auxílio.

As TIC têm cada vez mais um papel ativo no dia-a-dia das crianças, e como tal, o computador na sala de atividades pode ser usado como um instrumento que as crianças utilizam no sentido de realizarem “actividades que assumem significado real e que se inserem num contexto integrado e social de aprendizagens” (Brito, nd, p. 2), sendo que, com o seu uso “contribui-se também para uma maior igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito diverso” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93).

Numa primeira etapa de aprendizagem e exploração da música as crianças aprenderam-na, tendo como auxílio os recursos acima mencionados. Após saberem a música foram introduzidos os instrumentos musicais não convencionais, construídos anteriormente pelas crianças, e convencionais, disponibilizados na sala de atividades, onde as crianças puderam explorá-los

livremente, acompanhando com o canto e audição da música, (anexo 2.3.), o que permitiu às crianças “elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 56)

Numa outra etapa, introduziu-se os conceitos de ritmo e de pulsação, iniciando-se a identificação e reprodução desses dois elementos na música dos três porquinhos, “Quem tem medo do lobo mau”.

A participação da criança com NAS, (GA), foi bastante surpreendente, pois este participou de forma ativa na exploração dos instrumentos musicais, especialmente numa harmónica que se encontrava na área da música. Notou-se no restante grupo de crianças, um fascínio na participação do (G) na atividade, pois não sendo momento usual, mas que era fomentado para que fosse pelo restante grupo, pelas docentes estagiárias e pela docente cooperante, as crianças sentiram-se motivadas pela inclusão do (G) na exploração dos instrumentos, apoiando-o e acompanhando-o nessa exploração.

Já na aprendizagem da letra da música, a parte que (G) reproduzia utilizando a linguagem oral era “Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau.”. Apesar da sua dicção, notou-se um interesse em intervir e em desenvolver as suas capacidades de comunicação oral em paralelo do desenvolvimento de capacidades de interação social, onde foi possível observar que a criança se sentia feliz por estar a participar com o restante grupo numa atividade que o motiva e que o fazia sentir-se parte ativa do grupo. Esta atividade foi importante pois o “canto é, evidentemente, útil para o desenvolvimento da linguagem” (Kamii, 2003, p. 110), algo que se promoveu com esta atividade, aliado ao prazer de explorar e interpretar músicas.

A última atividade realizada no âmbito do projeto, na fase III, foi o percurso de atividades sensoriais “Porquinho por um dia” (apêndice 3). Esta atividade emergiu numa reflexão em díade e com a educadora cooperante, onde se refletiu sobre a necessidade de desenvolver atividades que permitissem às crianças ativarem os conhecimentos que foram construindo ao longo das várias fases e atividades do projeto, em paralelo com o desenvolvimento e exploração dos sentidos, algo fundamental para a faixa etária em que o grupo

se encontrava, pois para ele os sentidos são as suas “ferramentas de aprendizagem naturais.” (Pitamic, 2010, p. 11).

Sendo que o grupo da EPE se encontrava no estágio de desenvolvimento pré-operatório o jogo e a exploração das sensações e dos sentidos foram predominantes neste percurso, sendo que para Piaget, “o jogo é a construção do conhecimento, pelo menos durante os períodos sensório-motor e pré-operatório” (Kamii, 2003, p. 27),

Ao refletir, definiu-se que o percurso seria realizado na sala de atividades e que teria como adereços as casas construídas pelas crianças e relativas ao projeto, que eram em tamanho aumentado permitindo a entrada e a saída das crianças delas e permitindo-lhes a sua utilização no jogo do faz de conta. Para tal, foi necessária uma reorganização do espaço educativo da sala de atividades, sendo que esta organização “não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2006, p. 28) e adaptando-a às necessidades das crianças. (apêndice 3.1.).

O percurso “Porquinho por um dia” foi constituído por 4 etapas, sendo que cada etapa teria uma cor associada, o que permitia que as crianças identificassem por que etapas já tinham passado e quais as que tinham ainda de percorrer.

A atividade foi planeada para que o grande grupo estivesse dividido em 4 pequenos grupos de 4 elementos cada. Esta organização permitia que todas as crianças tivessem um papel ativo constante, diminuindo o tempo de espera e aumentando o tempo de participação e envolvimento das crianças nas atividades, a par da fomentação do trabalho em equipa e da escuta do outro.

Para cada grupo era atribuído um cartão com a intenção de carimbar com o dedo a passagem pelas etapas. Contudo, e durante uma reflexão conjunta com a supervisora institucional e com a educadora cooperante, a díade apercebeu-se que teria sido mais interessante e proveitoso para as crianças cada uma ter o seu cartão pois, dado o espaço reduzido para carimbar o dedo, não teve muita visibilidade na atitude da criança nem lhe proporcionou muito interesse.

Foi também definido, e considerado importante, que em cada etapa estivesse um adulto responsável a apoiar as crianças para a atividade a realizar naquela etapa.

Apesar de o percurso estar definido para 4 grupos no dia da sua realização apenas se encontravam no Jardim de Infância (J.I.) 10 crianças o que originou a uma reorganização. As crianças foram assim divididas em 2 pequenos grupos de 5 elementos cada. Esta nova organização do grande grupo permitiu que se criasse uma etapa de intervalo entre os grupos, isto é, uma atividade entre a que os grupos estão a realizar, originando uma maior flexibilidade de gestão do tempo em cada etapa.

Contudo, se todas as crianças estivessem presentes no dia da atividade, a díade tinha uma estratégia pensada para colmatar o tempo de espera de transição de uma etapa para a outra, que seria cantarem e explorarem a música que aprenderam “Quem tem medo do lobo mau”, de modo a não existirem tempos mortos enquanto não se desse a transição para a etapa seguinte.

Com a observação feita posteriormente, verificou-se que as crianças gostavam de utilizar os gorros, representativos do lobo e dos porquinhos, que se encontravam na área das casinhas que construíram. Nesta sequência foram construídos acessórios – as orelhas de porquinhos – para a realização do percurso. Estas foram construídas com uma fita de EVA e com duas orelhas do mesmo material.

Antes do início da realização do percurso, a díade sentou-se em roda com o grupo de crianças onde se desenvolveu um pequeno diálogo sobre a organização da sala e das diferenças que existiam.

A cada criança deu-se então as orelhas e foi definido, que se iam encarnar a personagem de porquinhos que teriam ao deslocarem-se de uma etapa para a outra de fazê-lo de gatas, em 4 apoios, reproduzindo a locomoção e o som emitido pelo porco. Assim, foram desenvolvidas competências no domínio da educação física, nomeadamente ao nível da expressão motora dos deslocamentos e equilíbrios, e do subdomínio do jogo dramático/teatro, onde a expressão dramática se refletiu na interpretação de outra personagem aliando-se ao jogo simbólico.

Esta parte da atividade, por vezes era esquecida por algumas crianças, contudo quando essa criança observava as outras a fazerem rapidamente começava também a fazer. Reflete-se que isso acontecia, devido ao entusiasmo que as crianças sentiam em querer ir de uma atividade para a outra.

Após o diálogo, o grande grupo definiu como se iriam dividir em dois grupos, tendo essa escolha sido feita pelas crianças.

Como referido anteriormente, cada grupo começou numa etapa diferente, o grupo 1 começou na etapa 1 e o grupo 2 começou na etapa 3, criando-se então a etapa de intervalo entre eles. Para auxiliar a compreensão do percurso e das etapas contidas neste sugere-se que auxilie a leitura com as imagens dos apêndices que serão indicados.

As atividades das etapas consistiam em:

Na etapa 1 (apêndice 3.2.) existiam 4 bacias que tinham bolotas misturadas na lama. A ideia de utilizar a lama emergiu de uma das questões que as crianças tinham colocado à tratadora, “Onde é que os porquinhos brincam?”. Nesta, cada criança teve de procurar, na sua bacia, todas as bolotas existentes, nomeadamente 5 bolotas, onde se trabalhou a área do conhecimento do mundo, especificamente o sentido do tato e o conhecimento do mundo físico e natural. Posteriormente, e á medida que iam encontrando as bolotas, faziam a sua contagem, em voz alta e com o auxílio do adulto, trabalhando-se conteúdos da área da expressão e comunicação, especificamente no domínio da matemática.

Nesta etapa observou-se que algumas crianças se sentiram retraídas em mexer na lama, pois é algo que no seu dia-a-dia não costumavam fazer. Contudo, e após um incentivo por parte dos adultos presentes essas crianças, ainda um pouco reticentes devido à nova sensação de tato que experienciavam, exploraram a lama, promovendo-se assim a estimulação dos sentidos e do contacto com o meio ambiente e os seus constituintes.

Na etapa 2 (apêndice 3.3.) as crianças tiveram de construir quatro puzzles. Esta atividade emergiu do interesse, observado anteriormente pela díade, das crianças por puzzles e da necessidade de colmatar a dificuldade de trabalho em grupo, permitindo também desenvolver o “raciocínio espacial” (Kamii, 2003, p. 111).

As imagens dos puzzles eram referentes às casas e aos porquinhos que as crianças construíram no início do projeto e que se encontravam na sala de atividades. Junto à casa de cada porquinho, estavam as imagens dos puzzles e as respetivas peças para montá-lo, sendo que os puzzles tinham dimensões grandes, estando apropriados à idade e ao tipo de abstração que as crianças do grupo tinham. Após os 4 puzzles estarem construídos, ordenaram-se de acordo

com o aparecimento dos porquinhos na história. Para a construção dos puzzles foi necessária a negociação por parte das crianças a fim de definirem quem é que ia construir que puzzle, promovendo-se “um contexto democrático em que as crianças [participaram] na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33), tal como foi preconizado no capítulo I.

A negociação foi fundamental para que o grupo conseguisse realizar a atividade. Com isto foi possível desenvolver competências sociais explanadas na área da formação pessoal e social contemplada pelas OCEPE, sendo que a “competência social engloba cada um esperar pela sua vez e a capacidade de negociação, estratégias de abordagem e uma grande variedade de capacidades de comunicação” (Katz & Chard, 1997, p. 53). Então, no decorrer da atividade as crianças iam dando a sua opinião na construção dos puzzles. Esta atividade permitiu às crianças fazerem o reconhecimento de algo concreto e com significado para elas, pois, o facto de terem sido utilizados os materiais que estas construíram no decorrer do projeto, permitiu que se envolvessem mais nas atividades, promovendo-se o sentimento de pertença.

Na etapa 3 (apêndice 3.4.) estavam espalhadas pelo chão imagens de alimentos como frutas, legumes, doces, pão e fritos. Esta atividade emergiu de uma das perguntas que as crianças fizeram no início do projeto, “O que comem os porquinhos?”, e que foi respondida posteriormente pela tratadora.

Inicialmente fez-se um diálogo com as crianças para identificar e recordar algumas características dos alimentos que estavam no chão (nome; cor; tamanho). Posteriormente, as crianças em grupo dividiram os alimentos apresentados em dois conjuntos, o conjunto dos alimentos que os porquinhos não comem, colocando esses no chão, e o conjunto dos alimentos que os porquinhos comem, colocando-os num quadro.

Este conceito de conjuntos matemáticos foi trabalhado de forma intuitiva e inconsciente por parte das crianças, tendo assim sido trabalhada a área da comunicação e expressão. Para além desta área de conteúdos, foi também trabalhada a área do conhecimento do mundo, através do reconhecimento das características dos alimentos.

Um dos aspetos que se considera importante salientar nesta etapa é a capacidade de apropriação de vocabulário que o grupo de crianças demonstrou ter, nomeadamente na apropriação e na dicção correta da palavra “curgete”.

Na etapa 4 (apêndice 3.5.) realizou-se uma atividade de exploração do sentido do paladar, onde as crianças tinham de provar 4 alimentos e identificá-los através do seu sabor. Estes alimentos tinham a particularidade de serem alimentos que os porquinhos comem e de serem alimentos que as crianças já tinham provado em outras atividades realizadas anteriormente, o que permitia um maior sucesso por parte das crianças na identificação dos alimentos.

Para esta atividade, foi sugerido às crianças que vendassem os olhos com um lenço. Sendo que a díade já tinha colocado a hipótese de poder haver crianças que não o quisessem fazer foi também dada a possibilidade de estas o fazerem, não utilizando a venda, mas utilizando as suas mãos, algo que já tinha sido observado que estas o faziam em diversos contextos.

Depois das crianças decidirem se queriam ou não vender os olhos e como, provaram um alimento (maçã, ervilhas, cenoura, peras). Após todos os elementos do grupo provarem, tentaram adivinhar qual foi o alimento que comeram. O grupo conversou e cada elemento disse o que achava que era, e só depois se mostrou o alimento que provaram. Repetiu-se o processo para os outros três alimentos.

Esta atividade permitiu que se interligassem saberes no âmbito da área do conhecimento do mundo, na linguagem oral e na comunicação e expressão, nomeadamente na expressão dramática, onde as crianças com o lenço o manipularam como um jogo, onde espreitavam e escondiam, interagindo uns com os outros.

Após todos os grupos terem percorrido as 4 etapas, estes encontraram-se no centro da sala, na área do acolhimento, sendo que todas as equipas tinham os quatro carimbos no seu cartão. Seguidamente, faz-se um diálogo com as crianças perguntando-lhes qual foi a etapa que mais gostaram e o porquê.

A fase de partilha é importante pois permite às crianças refletirem sobre o que vivenciaram, a par da sua valorização enquanto ser único e que contribuiu para o crescimento do grupo. Com a partilha fomentou-se valores de saber estar e agir na vida do grupo.

Em todas as etapas do percurso o domínio da linguagem oral este muito presente, tendo sido bastante desenvolvido. Assim, promoveu-se um clima de interação e de comunicação, permitindo o desenvolvimento de competências linguísticas e de ampliação do vocabulário.

Reflete-se que a atividade correu bem, pois foi ao encontro dos interesses das crianças e do tema do projeto, que era algo que lhes cativava o interesse. Considera-se que, as atividades estavam adequadas à faixa etária do grupo de crianças e que as atividades estavam interligadas com o projeto e com o tema das sensações, que foi desenvolvido em parceria com o projeto. Esta atividade permitiu às crianças ativarem os seus conhecimentos sobre os porcos, nomeadamente a sua alimentação, o seu modo de locomoção, a sequência de acontecimentos da história e o conhecimento dos seus sentidos, criando o reforço dessas aprendizagens que se tornaram significativas para as crianças.

Ao longo do percurso, a criança com NAS, (GA), esteve presente, contudo não de forma constante e muito ativa nas atividades, pois sentiu-se reticente em participar nas atividades propostas, algo visível através da sua reação de sair de perto dos locais de onde se estavam a realizar as atividades. Sendo que, “a construção da autoestima depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 34), as docentes estagiárias foram constantemente incentivando-o a participar nas atividades, mas sem ser pressionando e sendo sempre respeitado o seu ritmo de integração no grupo.

Este foi participando de forma muito pontual, nomeadamente na primeira atividade em que o seu grupo participou, na etapa 1, o (GA) não quis participar na atividade, mas no momento do carimbo no cartão quis intervir, pois atividades que englobam tintas e mãos é algo que o cativam. Nesta atividade a participação dele foi aceite pelo seu grupo. Esta pequena interação de carimbagem do dedo no cartão do seu grupo foi uma interação constante por parte desta criança.

A atividade em que (GA) participou ativamente foi na construção dos puzzles, pois, tal como referido no capítulo II, esta era um tipo de atividades que o cativava, os jogos de tabuleiro.

Após a execução das atividades da fase III, num diálogo com as crianças decidiram que queriam partilhar o que aprenderam com as restantes crianças da EPE (fase IV do projeto). Em grande grupo definiu-se quem e como iriam fazer essa apresentação. Decidiram apresentar as casinhas que construíram, o

vídeo da tratadora e que iriam apresentar a música “Quem tem medo do lobo mau” (apêndice 4.1.).

A divulgação é uma parte fundamental do trabalho de projeto, pois permite às crianças comunicarem com o outro, sendo que “a valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados [pelas crianças] dá sentido imediato à partilha desses saberes” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 147). Esta divulgação permitiu às docentes estagiárias fazerem uma avaliação do projeto e das aprendizagens que concretizaram com o mesmo, nomeadamente se conseguiram compreender e identificar a sequência dos acontecimentos da história aliado à apresentação das casinhas e dos porquinhos da história, se compreenderam qual é a alimentação dos porcos e o local onde vivem. Foi possível observar que conseguiram associar as casas à sequência de aparecimento da história e ainda associar cada porquinho (mais novo, do meio e mais velho) à sua respetiva casa, conseguiram identificar aspetos da alimentação dos porcos, sendo que apesar de terem definido quem ia apresentar esse aspeto, todas as crianças foram intervindo aquando da visualização do vídeo da tratadora e num posterior diálogo sobre o que viram e ainda, no âmbito do subdomínio da música, se “Canta canções com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 56). Avaliou-se também a interação entre o grupo e entre as restantes crianças que foram convidadas para o momento de partilha, tendo sido possível observar uma interação positiva, sendo que as crianças que estavam a apresentar o seu projeto foram incentivando as outras a ir explorar as casinhas que construíram, tornando-se num momento de partilha.

A par do projeto foram desenvolvidas outras atividades com o grupo, nomeadamente atividades sensoriais, tendo como um dos objetivos principais a exploração e compreensão dos sentidos do corpo. Estas atividades, apesar de serem paralelas, estavam relacionadas com o projeto e com o tema dos porquinhos, em articulação com todas as áreas dos saberes contempladas nas OCEPE. Foram feitas atividades de exploração do corpo, mãos e pés, utilizando tintas e pintura com estas partes do corpo, utilizando-as através de diferentes estratégias.

Das inúmeras atividades enunciadas serão salientadas e refletidas a atividade da leitura da história “Come a Sopa, Marta!” de Marta Torrão (apêndice 5) e a atividade “Tapete das Sensações” (apêndice 6).

Refletindo-se que, “as crianças podem aprender muito com histórias e livros, desde que possam relacionar os conhecimentos que estes transmitem com as suas próprias experiências” (Katz & Chard, 1997, p. 51) emergiu a planificação da leitura da história infantil “Come a Sopa, Marta!”, um livro recomendado no plano nacional de leitura.

Sendo que o grupo se encontrava no estágio pré-operatório, denominado segundo Piaget e especificado no capítulo II, refletiu-se em diáde e com a educadora cooperante sobre a necessidade que as crianças desta faixa etária têm em experimentar e manipular coisas novas e coisas do seu quotidiano, mas com as quais não têm muito contacto. Então, aliou-se à leitura da história o uso de objetos concretos do quotidiano, nomeadamente a utilização de um cesto de piquenique que continha no seu interior alguns legumes constituintes de uma sopa, tornando a leitura da história mais rica e significativa para as crianças.

Enquanto e após a leitura da história foram sendo apresentados esses legumes (apêndice 5.1.). Posteriormente as crianças puderam tocar, sentir a sua textura e cheirar os legumes, isto é, trabalhar e desenvolver os sentidos, apelando à consciencialização e reconhecimento dos mesmos (apêndice 5.2.), pois são a sua “forma de descobrir o mundo que as rodeia.” (Pitamic, 2010, p. 11).

Durante esta exploração, houve uma criança que mostrou interesse em provar um dos alimentos, “Posso comer?” – disse o (S), ao qual a resposta foi afirmativa. Como tal, só alguns dos alimentos puderam ser saboreados, nomeadamente a cenoura e as ervilhas, pois os restantes tinham que ser cozinhados, e após um diálogo com o grupo as crianças perceberam isso e aceitaram só puderem provar alguns dos legumes.

A prova dos alimentos foi um momento espontâneo e livre, sendo que só quem quis é que provou. Esta prova dos alimentos permitiu às crianças desenvolverem o sentido do paladar. Ainda durante a exploração dos legumes as crianças organizaram-nos em dois grupos, atendendo às suas características, e formando conjuntos, nomeadamente de acordo com o tamanho dos legumes (apêndice 5.3.).

Esta atividade permitiu articular conhecimentos da área do conhecimento do mundo, onde se reconheceu características dos alimentos e se promoveu uma alimentação saudável, com conhecimentos da área de expressão e comunicação, nomeadamente no domínio da matemática, onde se trabalhou a contagem e os conjuntos matemáticos. Articulou-se também o domínio da linguagem oral, onde as crianças puderam ampliar o seu vocabulário com o conhecimento de novas palavras. É importante referir que esta ampliação de vocabulário foi promovida em interação entre as crianças, tendo sido elas os promotores destas aprendizagens.

Refletindo-se sobre o impacto que esta atividade teve no grupo de crianças, foi possível observar que foi grande! No grupo existia uma criança, o (R) que não comia sopa à hora do almoço, algo que foi possível observar quando, diariamente, as docentes estagiárias ajudavam na hora do almoço. Após o conto e a exploração da história e dos legumes foi feito um diálogo com as crianças sobre a importância de se comer sopa e de se ter uma alimentação saudável e, foi criada uma situação imaginária de que os legumes que ali estavam iam ser usados para se fazer a sopa do dia seguinte da instituição. Foi neste momento que o (R) disse “Amanhã vou comer a sopa.”.

No dia seguinte, a expectativa de se verificar se realmente a atividade teve esse impacto no (R) era grande e, na hora do almoço ele comeu sopa. Claro que, no primeiro dia só comeu 5 colheres de sopa, contudo foi existindo uma progressão gradual todos os dias, aliada à imaginação de descobrir se o Chico (personagem da história) também se encontrava no fundo daquele prato. No fim da PES na EPE o (R) já comia a sopa toda. Para além deste menino que não comia, inicialmente sopa, as restantes crianças do grupo abarcaram o jogo do faz-de-conta da história e começaram a interagir no momento da refeição, incentivando-se mutuamente para alimentação saudável.

Considera-se que este foi um aspeto muito positivo a ser realçado pois foi perceptível que esta intervenção pedagógica fez a diferença no quotidiano e na vida das crianças. Assim, a literatura infantil ocupa um espaço fundamental no desenvolvimento da criança, pois esta é “um dos caminhos que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de uma forma lúdica e significativa” (Barros, 2014, p. 33).

Uma outra atividade que foi planeada e realizada com as crianças foi a construção e exploração do “Tapete das Sensações” (apêndice 6). Esta

atividade emergiu após uma outra atividade em que foram apresentados ao grupo o “Quadro das Sensações”, (apêndice 7), e da necessidade de atividades sensoriais, algo que é muito particular da idade em que o grupo da EPE se encontrava. Este quadro era constituído por porquinhos, feitos de cartão, que continham na sua barriga diferentes texturas, o que permitiu às crianças desenvolver e explorar o sentido do tato, compreendendo e conhecendo diferentes texturas, especificamente o macio, o rugoso e o áspero. Após a exploração destes porquinhos, e em diálogo com as crianças, surgiu a ideia de construir um tapete das sensações, um tapete que as crianças pudessem explorar com os pés.

Num posterior diálogo, em grande grupo, negociou-se e definiu-se quais os materiais que seriam utilizados para a construção do tapete, tendo cada criança ficado responsável por construir uma parte do tapete. Num outro dia, as docentes estagiárias disponibilizaram às crianças os materiais que estas tinham decidido que queriam utilizar para a sua parte do tapete das sensações do grupo. Foi definido que a base do tapete seria um lençol e que cada parte do tapete, de cada criança, teria como base um retângulo em EVA, sendo que cada criança escolheu a cor de EVA que queria para o seu retângulo. Cada criança construiu a sua parte do tapete e depois em grande grupo, com o apoio da tríade, montou-se o tapete (apêndice 6.1.). Todo este processo de negociação foi registado numa folha e posteriormente num quadro que se afixou na parede, permitindo a quem se dirigia à sala de atividades perceber o processo de negociação e o papel que cada criança teve na construção do tapete das sensações.

Durante a montagem do tapete, surgiu a ideia de se fazer o caminho de exploração do tapete, marcando o pé de cada criança com tinta para marcar esse caminho. Todas as crianças quiseram marcar os pés com tinta, com a exceção da criança com NAS, o (GA). Como esta criança não queria pintar o pé, adaptou-se a atividade e ele pintou e marcou a sua mão, algo que ele gostava de fazer (apêndice 6.2.).

Após a montagem e secagem do tapete as crianças puderam explorar o tapete (apêndice 6.3.). Observou-se que inicialmente as crianças tinham receio em se colocar em cima do tapete, pois tinham receio de o estragar. Surgiu então a necessidade de as docentes estagiárias explicarem e demonstrarem às crianças que estas podiam explorar sem receios o tapete.

Foi visível um grande entusiasmo na sua exploração e através do tapete foi possível ativar os conhecimentos das crianças sobre as texturas, que já tinham abordado anteriormente com os “Porquinhos das sensações”. Com esta atividade articulou-se a área da expressão e comunicação, nomeadamente o subdomínio das artes visuais, onde as crianças tiveram acesso a uma multiplicidade de materiais, e a área da formação pessoal e social, bem como a área de conhecimento do mundo, onde as crianças desenvolveram o sentido do tato através dos pés.

Durante a PES o (GA) foi sendo integrado no grupo, respeitando sempre o seu ritmo de interação com os outros, sendo desenvolvido um trabalho de aquisição de competências de socialização. Isto, foi bastante visível quando o (GA) quis ser o chefe do dia, onde teve que interagir com as outras crianças, dando as presenças e chamando o nome (anexo 16). Este foi um momento peculiar e recetivo pelo grupo, onde ajudaram-no a assumir as responsabilidades do chefe. Estando esta criança pouco desenvolvida ao nível da comunicação e linguagem oral, este foi fazendo a chamada dos colegas, para as diversas atividades da rotina diária, referidas no capítulo II, com o auxílio das docentes estagiárias, onde se dizia o nome da criança e o (GA) olhava para essa criança e repetia o nome, sendo perceptível que este sabia associar o nome aos colegas.

Conclui-se, refletindo que a intervenção pedagógica em contexto de EPE tem um papel fundamental na criação de “oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8), permitindo que a criança possa experienciar o mundo, efetuando “as suas primeiras análises, colocada de vários ângulos, através de muitos e diferentes jogos. Permite-lhe um mundo de experiências significativas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 85).

## 2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Durante a PES, tornou-se fundamental que existisse uma constante reflexão antes, durante e após a ação, sendo que “Os professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (Day, 2001, p. 48). Tornou-se importante a realização de observações e de reflexões que permitiram que se refletisse e planeasse melhor a prática, co-construindo com as crianças os seus conhecimentos e as suas aprendizagens, indo assim ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades.

Atribuiu-se à aprendizagem, através da reflexão, o papel central no pensamento crítico, orientando para o melhoramento da prática, proporcionando momentos mais enriquecedores de aprendizagens significativas para as crianças (Day, 2001). Foi através das observações que a docente estagiária orientou a sua prática e as suas propostas de atividades pedagógicas. Sendo que a escola deve ser um “espaço facilitador de uma aquisição consciente e reflexiva de aprendizagens” (Leleux, 2006, p. 45) pretendeu-se sempre, ao longo da PES, proporcionar um ambiente promotor de desenvolvimento integral das crianças, construindo os seus alicerces no decorrer das suas aprendizagens (Castro & Rodrigues, 2008).

Foi com este pressuposto que se realizaram observações e reflexões a título individual, em díade, em tríade e em grande grupo com alguns dos intervenientes do processo educativo. Estas permitiram que a docente estagiária refletisse e planeasse melhor a sua prática e as suas intervenções, co-construindo com as crianças os seus conhecimentos e as suas aprendizagens, indo assim ao encontro dos seus interesses, das suas necessidades e dos seus conhecimentos prévios. Através das observações a docente estagiária orientou a sua prática e as suas propostas de atividades pedagógicas.

Todas as manhãs o grupo começava com a mesma rotina, a rotina diária, sendo que esta “consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades” (Hohman, 2009, p. 224), desempenhando um papel

fundamental na organização do dia das crianças e na sua consciência pelo mundo que a rodeia, na sua identidade e no reconhecimento do outro, sendo que desenvolve também a sua autonomia. Esta rotina consistia numa primeira parte, no momento no qual a criança responsável do mês distribuía os materiais (livros e cadernos) pelos colegas, sendo que após a sua distribuição, uma criança, diferente todos os dias, escrevia a data e o tempo meteorológico, correspondente a esse dia, no quadro. Para além deste momento existiam outros que também faziam parte da rotina diária, nomeadamente as pausas para o lanche da manhã e as pausas para o almoço. Estes dois momentos do dia permitiam às crianças realizar refeições e desenvolver competências de socialização entre pares.

Como tal, esta primeira fase do dia é muito importante para as crianças, pois é nas interações com as outras crianças que esta toma consciência do outro e das diferenças de identidade que existem. Com a rotina diária as crianças estavam a desenvolver conteúdos no âmbito da Área da Educação para a Cidadania, sendo esta “entendida como possuidora de um carácter integrador e transversal” (Sardinha & Rato, 2009, p. 129).

Através das primeiras interações com o grupo, nos momentos da rotina diária, a díade foi observando algumas características deste, refletindo sobre elas e tornando-as no suporte das atividades desenvolvidas posteriormente. Como foi referido no capítulo I, foi através destas reflexões, observações e de um questionário (apêndice 8) que a díade observou que o jogo, que é “a actividade própria da criança” (Wallon, 1995, p. 73), era um dos seus interesses, tendo-se definido desenvolver um projeto tendo por base o jogo, intitulado de “O jogo como estratégia didática”. Definiram-se como objetivos fomentar o trabalho autónomo e o trabalho colaborativo e utilizar o jogo como meio para desenvolver conteúdos curriculares.

Com este projeto introduziram-se conteúdos e reforçaram-se outros, tendo sido utilizando o jogo como o meio de abordagem dos conteúdos, sendo utilizado como motivação onde a criança “aprende através do jogo” (Neto, 2003a, p. 21), tornando as aprendizagens mais significativas para elas. O jogo é então “o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção” (Neto, 2003a, p. 21).

Foi com este pressuposto, e inspirada em alguns aspetos da metodologia de trabalho por projeto, que se promoveu momentos de aprendizagem colaborativa, onde a criança aprendeu também com os outros e contribuiu para a aprendizagem dos seus colegas, complementando os seus saberes com os saberes e as experiências do outro. Esta aprendizagem colaborativa permitiu que desenvolvessem a sua ZDP que Vygotsky definiu como “o processo de desenvolvimento em que a criança tem habilidades parciais para realizar uma determinada atividade, podendo realizá-la por completo, caso conte com a ajuda de adultos ou de companheiros capazes” (Vasconcellos & Valsiner, 1995, p. 67).

O facto de o grupo ser empenhado, trabalhador e com um bom desempenho no geral, permitiu que se explorassem diversas estratégias, dinâmicas e organizações do espaço e do próprio grupo, originando um interesse e envolvimento considerável por parte das crianças nas atividades desenvolvidas. Estas estratégias permitiram que se tentasse minimizar uma das dificuldades referidas no capítulo II, a dependência pela docente titular da turma, e posteriormente das docentes estagiárias, na realização das tarefas propostas. Foram desenvolvidas atividades com jogos colaborativos, como quizz's, jogos dramáticos, jogos motores, puzzles, jogo de tabuleiro, jogos da memória, e atividades com jogos individuais, como puzzles, bingo matemático, jogos motores, tangram, sequências, entre outros.

Sendo que “os contextos de aprendizagem devem ser, acima de tudo, motivadores” (Azevedo, 2009, p. 225) a disposição da sala foi um dos fatores que a docente estagiária teve em consideração quando planeou as atividades de intervenção pedagógica. Assim, olhou para esta “enquanto cenário pedagógico” (Ferreira & Santos, 2000, p. 37) explorando diversas organizações da sala e do grupo permitindo que as crianças experimentassem diferentes formas de comunicar, de se relacionarem com os outros e de aprenderem colaborativamente e individualmente.

Após as observações, foi tido igualmente em consideração na planificação das atividades de intervenção pedagógica a diferenciação pedagógica, sendo que esta ocupa um papel fundamental na flexibilização curricular (tal como foi refletido no cap. I) onde se pretendeu estar atenta à diversidade existente no grupo, visto que nem todas as crianças se desenvolviam da mesma maneira e com o mesmo ritmo. Refletindo que a diferenciação pedagógica não deve ser

pensada só para as crianças que têm dificuldades de aprendizagem foram desenvolvidas algumas estratégias de integração dos diferentes ritmos de aprendizagem, tal como será visível nas atividades que serão descritas e analisadas.

Sendo, o “fator essencial dos programas inclusivos o modo como satisfazem as necessidades sociais e de desenvolvimento das crianças” (Odom, 2007, p. 26) com NAS, a docente estagiária, relativamente às duas crianças da turma que estão a desenvolver conteúdos do 1º ano, foi desenvolvendo atividades integradoras em que estas desenvolvessem conteúdos com o mesmo tema que a restante turma estava a abordar e atividades em que pudessem participar no grande grupo com o apoio dos restantes colegas, como será visível logo na primeira atividade que a díade desenvolveu com a turma e que será descrita e analisada em seguida.

A primeira atividade que se desenvolveu com a turma foi realizada em díade, tendo sido planeada e refletida em tríade e executada em díade. O conteúdo proposto integrou a planificação semanal da orientadora cooperante, na qual se pretendeu introduzir um novo conteúdo na área curricular do Português, os verbos, e reforçar conteúdos na área curricular da Matemática, o pictograma e as frações (apêndice 9). A díade, após observar que as crianças tinham interesse por atividades mais lúdicas e no espaço exterior, realizou uma atividade que fosse ao encontro do mesmo, para que a turma se sentisse mais cativada para co-construir novos conhecimentos facilitando a aprendizagem da língua materna, captando-se a “língua enquanto actividade”, promovendo-se “experiências de aprendizagem significativas, isto é, que se reconhecem o sentido e os objectivos” (Amor, 2006, p. 22). Esta atividade permitiu à díade também perceber se o jogo era um dos interesses delas e algo que as cativava, sendo que a resposta foi positiva, o que serviu de apoio para a proposta do projeto anteriormente mencionado.

Sendo a área da Educação e Expressão Dramática uma área com muita potencialidade e que pode ser utilizada como uma “ferramenta ao serviço de outros propósitos exteriores às próprias Artes” (Melo, 2005, p. 13), a díade introduziu o conteúdo dos verbos utilizando como meio o jogo, neste caso o jogo em Expressão e Educação Dramática, que é um jogo que “ajuda as crianças a integrar informações recém-adquiridas no que já conhecem” (Katz

& Chard, 1997, p. 151). Posteriormente foi realizado um puzzle relacionado com a área curricular do Português, um puzzle dos verbos.

Assim, no espaço exterior e sem uma prévia explicação de qual o tema que se iria tratar, a díade realizou uma atividade de motivação onde se introduziram os verbos. As crianças ouviam algumas palavras (verbos) e tinham de representar a ação que a palavra indicava (exemplo: ouviam a palavra cantar – todas tinham de traulitar uma música; ouviam a palavra correr – todas tinham de correr) (apêndice 9.1.). Observou-se que esta atividade foi motivadora e significativa, algo visível nos rostos das crianças, que expressavam felicidade e entusiasmo na sua realização.

Posteriormente utilizaram-se algumas atividades do manual de forma adaptada e lúdica, onde a expressão dramática ocupou o papel de introdutor destes conceitos, orientando as crianças para o conceito de verbo. Refletiu-se que primeiramente seria necessário estabelecer um diálogo com as crianças sobre a atividade anterior, de forma a que estas percebessem que todas as palavras representadas eram verbos. Este conteúdo foi facilmente explicado pois algumas crianças já tinham abordado esse conceito nos centros de estudo, o que permitiu que estas adotassem uma postura ativa na explicação desse conceito ao restante grupo, valorizando-se os conhecimentos prévios que já tinham antes da realização das atividades.

Seguidamente, a pares, as crianças retiravam um papel de uma caixa que continha uma frase (exemplo: “A cantiga é para cantar.”). O par tinha de adivinhar qual a palavra que era um verbo, pensar na ação que esta representava e dizer a frase em voz alta, substituindo o verbo pela representação da sua ação (exemplo: na frase “a cantiga é para cantar” o verbo é cantar, por isso a criança teria de dizer “a cantiga é para” e depois cantar/traulitar uma música). As restantes crianças tinham de adivinhar qual era o verbo e posteriormente todos repetiam em conjunto (apêndice 9.2.). De forma a integrar as crianças com mais dificuldades formaram-se pares heterogéneos onde as crianças com mais dificuldades foram agrupadas com crianças com menos, onde a “responsabilidade individual pelo resultado das tarefas [foi] repartido, o que em si [fez] diminuir o medo do fracasso” (Ferreira & Santos, 2000, p. 79).

Com estas atividades foi possível observar o empenho, o envolvimento e o sentido de realização pessoal e grupal que as crianças sentiram com a sua

realização. Foram também desenvolvidas competências da área da educação para a cidadania, onde a aprendizagem do aluno foi uma “atividade de exploração pessoal” (Valadares & Graça, 1998, p. 18).

Já no contexto de sala de aula foi distribuído a cada criança um conjunto de peças de puzzle que continham uma sílaba. Foi-lhes pedido que, individualmente, juntassem as peças do puzzle formando verbos. As crianças que estavam a desenvolver conteúdos do 1º ano realizaram a mesma tarefa, contudo as peças foram-lhes dadas agrupadas por palavras. Ainda como estratégia de diferenciação pedagógica, para as crianças que terminassem a tarefa mais rápido, distribuíram-se peças puzzle em branco para estas encontrassem novos verbos e os dividissem em sílabas. No fim, em grande grupo, partilharam as palavras obtidas e colaram-nas no caderno (apêndice 9.3.).

Como forma de consolidação foi sugerido às crianças que realizassem as atividades propostas pelo manual (apêndice 9.4.), autonomamente, pretendendo-se “atribuir sentidos aos conteúdos tratados, indagando, por meio da produção escrita e do aprendizado da gramática” (Pires, Batista, & Araújo, 2015, p. 4). A sua correção foi feita, posteriormente, em grande grupo. Este momento de trabalho autónomo foi importante pois, “educar para a autonomia conjuga as potencialidades e as capacidades do indivíduo para pensar e julgar autonomamente” (Leleux, 2006, p. 28), onde se permitiu que cada um verificasse as suas aprendizagens realizadas durante o período da manhã e as suas dificuldades. No final da manhã foi perceptível que as crianças conseguiram compreender o conceito de verbo, sendo que isto foi mais fácil porque já havia crianças que já conheciam o conteúdo.

Após as atividades de português foram realizadas duas atividades da área curricular da Matemática, a partir da temática dos verbos. As atividades tiveram como objetivo a consolidação de conhecimentos anteriormente aprendidos, nomeadamente sobre o pictograma e as frações.

As crianças foram convidadas a pensar na atividade que mais gostaram de fazer. Dialogou-se sobre as características que compõem um pictograma e passou-se para a construção do mesmo. Cada criança dirigiu-se ao quadro colocando a imagem que respondia à questão colocada (apêndice 9.5.). Depois, lançou-se o desafio às crianças de analisarem o pictograma através de frações, desenvolvendo-se a capacidade de inferirem “a partir dos dados fornecidos”

por este (Ponte & Serrazina, 2000, p. 215), acompanhando com o registo no seu caderno.

Considera-se também importante refletir sobre a primeira manhã que se interveio sem a planificação e o apoio conjunto do par pedagógico, pois foi um grande desafio, mas um momento de incentivo e ânimo para o restante percurso da PES. Tal como na atividade em díade, o conteúdo proposto integrou a planificação semanal da orientadora cooperante na qual se pretendeu dar início às novas unidades dos manuais de Estudo do Meio e de Matemática. Assim, o tema transversal que se abordou durante a manhã, e interligando as duas áreas curriculares, foi “Os animais” (apêndice 10).

Para a introdução do conteúdo de estudo do meio, e dando início ao projeto, explicitado anteriormente, foi apresentado às crianças um jogo de tabuleiro em tamanho aumentado (apêndice 10.1.). Através deste, foram introduzidos diversos conceitos, acerca dos animais, que foram abordados na unidade 8, tendo sido utilizados os dados e exercícios que se encontravam no manual do Estudo do Meio para as atividades do jogo.

Sendo que “o sujeito atua sobre o ambiente modificando-o e simultaneamente é modificado pela informação que provém do ambiente” (Vieira & Lino, 2007, p. 214), para a realização desta atividade foi necessário reorganizar a sala de aula, tornando-a num espaço mais amplo, onde as crianças puderam sentar-se no chão, por grupos, e à volta do jogo. Outro aspeto sobre o qual se refletiu antes da ação foi a composição, o número de elementos, a heterogeneidade dos grupos em “função da integração dos alunos com dificuldades” (Ferreira & Santos, 2000, p. 79).

Neste jogo foram trabalhadas diversas áreas de conteúdo, nomeadamente a área de Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Plástica e Educação para a Cidadania, todas aliadas ao Estudo do Meio, sendo dada oportunidade de as crianças se expressarem artisticamente, refletindo-se sobre a educação artística (UNESCO, 2006). Utilizaram-se os conhecimentos prévios das crianças para impulsionar a concretização da atividade e a aquisição de novos conteúdos, sendo que quanto mais rica for a sua experiência mais “abundante será o material que a imaginação dispõe” (Vygotsky, 2009) e que foi necessário para a atividade. Aqui, a docente estagiária adotou a postura de “facilitador e orientador da mudança conceptual que ocorre no aluno” (Valadares & Graça, 1998, p. 19). Esta foi uma atividade que envolveu trabalho

de grupo, onde tinham de realizar determinadas tarefas, enquanto descobriam novos conceitos. No decorrer da atividade (apêndice 10.2.) foram sendo introduzidas algumas questões extras atividades, para que todo o grupo se sentisse envolvido no jogo e para que pudessem ser reforçados os conteúdos que estavam a ser desenvolvidos.

Durante a realização desta atividade foram perceptíveis o interesse e a motivação que as crianças sentiram, pois foi a primeira atividade que as crianças realizaram, em contexto de sala de aula, em que o espaço estava reorganizado, não tendo a organização habitual. Verificou-se ainda que, o facto de as crianças estarem sentadas no chão potencializou a comunicação entre os vários elementos dos grupos, criando uma maior envolvimento e participação em toda a atividade pedagógica.

Um aspeto que se considera que poderia ter sido melhorado foi o tempo de exploração do jogo. Reflete-se que este poderia ter sido maior, pois as crianças estavam envolvidas no jogo e na aquisição dos conhecimentos, sendo que o grande grupo adotou o espírito de ajudar também os outros grupos que não o seu, o que promoveu nas crianças um sentimento de pertença e de participação ativa no jogo. Este sentimento transportou-se para uma aprendizagem mais significativa pois os conteúdos foram “incorporados de modo não arbitrário e substantivo na sua estrutura cognitiva” (Valadares & Graça, 1998, p. 19), isto é, foi incorporado nos conhecimentos prévios que estas detinham.

Numa outra fase, as crianças apresentaram o B.I. do seu animal preferido que fizeram nos dias anteriores à aula, em casa e com a colaboração da família. Seguidamente, colaram-no numa cartolina e escolheram quais as etiquetas que se adequavam ao seu animal, caracterizando-o de acordo com o ambiente em que vive, o seu modo de deslocamento, a sua reprodução, entre outros aspetos que foram abordados com o jogo de tabuleiro (apêndice 10.3.). Posteriormente foram afixados no corredor de acesso às salas de aulas, para que as restantes crianças da escola pudessem ver o trabalho desenvolvido (apêndice 10.4.). Com esta atividade foi possível perceber se com o jogo de tabuleiro, realizado anteriormente, as crianças perceberam os conteúdos introduzidos. Verificou-se que, em relação ao modo de reprodução dos animais as crianças ainda tinham algumas dúvidas. Assim sendo, nas semanas seguintes em que se abordou esse conteúdo a tríade pretendeu reforçar esse conteúdo.

Posteriormente, através da questão, orientada através de uma pirâmide invertida, “Quanto pesam estes animais todos juntos?” (apêndice 10.5.), foi feita a interligação com a área curricular da Matemática, onde o resultado da questão feita foi o 1000, introduzindo-se o número 1000 e o que este representa. Esta atividade foi adaptada para as duas crianças que estavam a desenvolver conteúdos do 1º ano, onde tiveram que responder à mesma questão, contudo a pirâmide que lhes foi dada, cf. apêndice 10.6., tinha outro resultado final, sendo que posteriormente realizaram as atividades propostas no seu manual consolidando esse número e a sua representação.

Para trabalhar a representação do 1000 e o tornar mais concreto utilizou-se o NLVM, mais precisamente o Base Blocks, que é um meio interativo que permitiu às crianças perceber a transformação de 10 centenas em um cubo que representava o 1000, pois esta transformação era visível para as crianças (apêndice 10.7.). Contudo, no momento em que a docente estagiária estava a intervir, verificou que as crianças ainda estavam um pouco confusas sobre o que o 1000 representa e que após inúmeras explicações estas ainda continuavam assim. Como tal, no momento da ação, refletiu-se e recorreu-se ao MAB concreto, apêndice 10.8., para concretizar e reforçar o que se abordou com o Base Blocks interativo.

Assim, e após o complemento com este recurso, foi possível verificar que no geral as crianças conseguiram perceber o que representava o 1000, sendo que para verificar conhecimentos introduziu-se o manual onde as crianças puderam aplicar os conhecimentos que trabalharam anteriormente. Para complementar utilizou-se o “comboio dos números” (apêndice 10.9.), construído no dia anterior com o outro elemento da díade, para representar o 1000 e introduzir a nova classe, promovendo-se a compreensão de que “dois números compostos dos mesmos algarismos serão diferentes, se estes não estiverem no mesmo lugar” (Cerquetti-Aberkane & Berdonneau, 2008, p. 182).

Reflete-se que, o uso destes dois recursos, um tecnológico e o outro concreto, foi uma mais valia para as crianças compreenderem o conteúdo referente ao 1000, tendo sido articulado as tecnologias da informação, nomeadamente a literacia digital (Tavares & Barbeiro, 2011), com os materiais concretos. Assim, o uso de meios tecnológicos aliados a meios concretos, como o MAB e o manual, permitiram às crianças visualizar, perceber e aplicar no concreto e no real. Contudo, não se deve realçar um em detrimento do outro,

ambos são importantes e como tal devem ser utilizados em equilíbrio e harmonia. Considera-se ainda que, “é importante que o professor se disponha a ir além da zona de segurança e a arriscar novas abordagens” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 16).

Após esta atividade foi realizada a primeira observação em contexto, por parte da supervisora institucional. Para esta aula observada as atividades que foram propostas integraram a planificação semanal da orientadora cooperante, onde o par pedagógico introduziu o dinheiro e a docente estagiária que está a refletir abordou a origem dos materiais (apêndice 11). Posteriormente a uma reflexão em tríade, definiu-se que o tema transversal a abordar seria “os animais”, onde a díade trabalhava os dois conteúdos interligando sempre as duas áreas de conteúdo em ambas atividades.

Na atividade pedagógica que se desenvolveu na segunda parte da manhã, utilizou-se os recursos que o par pedagógico tinha utilizado para a sua atividade para transpor e fazer a ligação dos conteúdos desenvolvidos anteriormente com o conteúdo da origem dos materiais. Considera-se que, este foi um ponto positivo em toda a manhã da observação, pois não se verificou uma quebra de temas e de conteúdos, pois pretendeu-se articular ambas as áreas, mas dando um relevo especial a cada uma no seu tempo.

Para a introdução do conteúdo, a origem dos materiais, optou-se por se estabelecer um diálogo com as crianças a fim de se relacionar o mercado dos animais, trabalhado anteriormente, com os conteúdos que iriam ser abordados seguidamente. Um aspeto que se considera que poderia ter sido melhorado foi este momento de oralidade que acabou por ser um pouco longo o que originou um pouco de dispersão por parte do grupo, devendo-se ter reduzido esse tempo e transformando-o em momentos de envolvimento ativos por parte das crianças.

Após o diálogo introduziu-se os conceitos, agregados ao conteúdo, com um quizz (apêndice 11.1.). O quizz é uma forma de “manter os alunos interessados e envolvidos” (Arends, 2008, p. 145) no seu processo de aprendizagem, o que permitiu enriquecer e diferenciar os objetivos e conteúdos curriculares, nomeadamente o modo como estes são introduzidos e trabalhados. Durante a realização do quizz as crianças no início erraram muitas questões, pois era um conteúdo novo para elas, contudo, e com o decorrer do jogo estas foram-se apropriando dos conceitos e foram acertando cada vez mais questões. Não se

verificou desânimo por parte do grupo ao errarem algumas questões, pois a docente estagiária adotou a postura de reforçar, várias vezes, durante o jogo a ideia de que elas ainda estavam a descobrir os conceitos e que era normal errarem pois ainda não tinham explorado esse tema, mas que já sabiam algumas coisas sobre ele. Utilizou-se uma avaliação formativa onde se encarou os erros como “normais e caraterísticos de determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem” (Valadares & Graça, 1998, p. 47).

Posteriormente, e em conversa com as orientadoras, após a observação, refletiu-se sobre a importância de se realizar novamente o quizz após as crianças terem aprofundado o tema, para que assim pudessem confrontar os resultados que tinham tido da primeira vez que jogaram, que eram os seus conhecimentos prévios, com os conhecimentos que adquiriram após a exploração do conteúdo. Como refletido, num outro momento oportuno foi realizado novamente o jogo, sendo que os resultados obtidos foram muito superiores aos da primeira vez que jogaram, o que permitiu que se verificasse se os conteúdos foram apreendidos pelas crianças.

Um outro aspeto que se considera que poderia ter sido alterado foi o tempo que as crianças tinham para responder a cada questão. Considera-se que este deveria ter sido maior, devido ao facto de serem conceitos novos que implicavam que a criança pensasse mais sobre a resposta correta.

Após o quizz, e interligando com as compras que fizeram anteriormente no mercado utilizando o dinheiro, foi pedido às crianças que se juntassem em grupos para relacionarem os animais que compraram com uma tabela de categorização da origem dos materiais que lhes foi apresentada. Posteriormente, tiveram de dar um preço ao elemento da natureza pela qual cada grupo ficou responsável, representando-o na tabela (apêndice 11.2.).

Por se considerar que a criança “aprende em consequência da actividade que desenvolve e da reflexão que faz sobre ela” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 112) esta atividade foi o momento de consolidação de ambos os conteúdos abordados ao longo da manhã, onde se interligou a origem dos materiais com o conteúdo do dinheiro. Esta atividade permitiu à díade perceber se as crianças tinham compreendido ambos os conteúdos, o que se reflete que sim, mas que o dinheiro ainda precisava de ser aprofundado.

O jogo foi então o veículo da atividade pedagógica para que as crianças se sentissem mais cativadas para construir novos conhecimentos, desenvolvendo-se várias aptidões cognitivas, sociais e pessoais (Wallon, 1995).

Reflete-se que, o facto de as crianças estarem sentadas a manhã toda no chão tornou-se cansativo para elas, pois não é uma posição que no seu dia-a-dia adotavam. Contudo, o objetivo subjacente à realização destas atividades no chão, era que este fosse um facilitador de comunicação entre as crianças dos vários grupos, pois a existência de mesas entre as crianças do mesmo grupo origina algumas falhas de comunicação, onde as crianças tentam contorná-las através de um discurso oral com um tom mais elevado, criando-se muito barulho que acaba por não ser produtivo. Assim sendo, com esta estratégia, e apesar de se refletir que acabou por ser cansativa, o burburinho que existiu foi um burburinho de trabalho e de envolvimento entre pares, tendo sido um “elemento promotor de aprendizagens” (Portugal, 2012, p. 234).

Paralelamente às áreas principais de conteúdos que se pretenderam abordar com estas atividades pedagógicas, a díade pretendeu desenvolver competências ao nível da área da Educação Para a Cidadania, nomeadamente através das atividades em pequenos grupos. Estas atividades foram potencializadoras de aprendizagens conjuntas e mais significativas, promovendo-se o espírito de ajuda e a tomada de consciência de regras de socialização.

Na semana em que a supervisora institucional realizou a segunda observação em contexto o tema transversal da planificação dessa semana era “O Tempo”, isto é, o tempo meteorológico e o tempo cronológico, sendo que ambos foram abordados, mas sempre existindo uma conexão e uma interligação na passagem de um para o outro (apêndice 12). Nas atividades que a docente estagiária propôs abordou-se o tempo meteorológico e o pedagógico abordou o tempo cronológico, por esta ordem.

Ao planear a ação pedagógica foi importante refletir sobre os vários momentos fundamentais de uma aula, nomeadamente a motivação, a sistematização e a consolidação, e sobre as atividades que foram decorrendo ao longo da semana de intervenção pedagógica. Assim, e numa primeira fase, definiu-se para a motivação que iria ser realizado um jogo da memória em tamanho aumentado. Este jogo tinha imagens correspondentes aos diferentes estados do tempo, sendo um orientador para o tema que seria abordado no

decorrer da aula. Considerou-se que, sendo o jogo um dos interesses das crianças e o foco do projeto, esta seria uma atividade indicada para o momento e para a contextualização do tema e por sua vez indo ao seguimento do projeto. Para determinar quem iria dizer quais as duas peças que iria querer virar utilizou-se o aplicativo “Random Name Picker” (apêndice 12.1.) que, através de uma roleta virtual, selecionava o nome de uma das crianças da turma. Assim, uma criança, diferente cada vez, dizia quais as duas peças que queria virar. Procedeu-se assim, sucessivamente, até terem sido descobertos todos os pares. Posteriormente à descoberta de todos os pares as crianças tiveram que identificar qual era o elo comum a todas as imagens, nomeadamente os estados do tempo, e qual era esse estado do tempo (apêndice 12.2.).

Considera-se que esta foi uma atividade importante pois, apesar de jogar uma criança de cada vez, todas estavam envolvidas no jogo e em ajudar quem ia escolher as peças, tendo sido possível observar o interesse e a motivação no desenvolvimento da atividade. Verificou-se uma participação ativa das crianças “na sua dinâmica pedagógica onde [foram], progressivamente, responsáveis pela resolução do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem” (Onofre, 2004, p. 28). Esta atividade, permitiu definir alguns conceitos importantes ao nível da área curricular do estudo do meio que seriam posteriormente utilizados nas atividades seguintes.

Numa segunda fase, e como momento de sistematização, foi apresentado ao grande grupo um calendário, feito em papel de cenário, correspondente ao mês de abril e várias peças correspondentes aos diferentes estados do tempo (anteriormente utilizados no jogo da memória). Como as crianças registavam diariamente o tempo meteorológico no seu caderno da escola, foi sugerido que se colocasse no calendário esse estado do tempo, de acordo com o que registaram anteriormente para esse dia. Para auxiliar e facilitar esse registo foi apresentado às crianças uma tabela que continha o estado do tempo de acordo com o dia daquele mês e do registo que fizeram no seu caderno e, explicou-se isso mesmo às crianças para que percebessem que era mais fácil assim do que irem ao caderno ver. O uso de uma tabela permitiu a articulação de saberes entre a área curricular do Estudo do Meio com a área curricular da Matemática ao nível da interpretação de uma tabela, isto é, da recolha de dados (Ponte & Serrazina, 2000). Pediu-se a cada criança que, individualmente e uma de cada vez, se dirigisse à mesa onde estavam colocadas as peças para porem no

calendário (apêndice 12.3.). Estas tinham uma tarefa acrescida que era olharem para a tabela apresentarem e identificarem o estado do tempo desse dia para posteriormente selecionarem a imagem correspondente e colocarem no dia correspondente. O processo repetiu-se com outra criança, até que todo o calendário estivesse preenchido. Apesar de ir uma criança de cada vez realizar a atividade todas as crianças estiveram envolvidas no processo, sendo que iam dando indicações aos colegas quando necessário, auxiliando na realização da tarefa.

Numa terceira fase, e interligando a área do estudo do meio com a área da matemática, foi trabalhado o gráfico de pontos para que assim organizassem os dados do estado do tempo representados no calendário, sendo visível a “comunicação e interação entre [as] diferentes disciplinas” (Nascimento, Braz, & Castro, 2012, p. 10).

Para orientar as crianças para a atividade, estas foram interpeladas com a questão “É fácil observarmos quantos dias é que esteve chuva, quantos dias é que esteve sol, ou nublado...?”. No seguimento desta questão orientadora, sugeriu-se que se organizassem os dados através de um gráfico de pontos, que era um dos gráficos que ainda não tinham trabalhado, mas que estava presente nos conteúdos a abordar, para ambas as crianças dos dois anos, 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup>. Para que o grande grupo pudesse acompanhar e estar mais concentrado na atividade que se estava a desenvolver, foi distribuído a cada criança uma folha que continha a base de um gráfico de pontos e algumas questões orientadoras de exploração do mesmo. Inicialmente esclareceu-se com as crianças o que deveria conter um gráfico de pontos e, posteriormente, apresentou-se a estrutura de um em papel de cenário. Assim, paralelamente à construção do gráfico de pontos em grande grupo, as crianças foram preenchendo o seu próprio gráfico de pontos. A construção foi feita paralelamente, sendo que se definia um estado do tempo para ser analisado, analisava-se esse estado do tempo e colocava-se essa informação no gráfico de pontos (apêndice 12.4.). Assim, todas as crianças estavam a desempenhar um papel ativo na sua construção e estavam envolvidas no que se realizava, pois não sabiam qual o estado do tempo que seria posteriormente abordado, o que permitiu que o grande grupo não se dispersasse, mas sim que continuasse envolvido e motivado na atividade, promovendo a interação e entreajuda entre as crianças (Alarcão, 2001). Após a construção do gráfico de pontos foi pedido às crianças

que resolvessem as perguntas de exploração do gráfico que tinham na sua folha.

Considera-se que as estratégias e os recursos adotados para o desenvolvimento das atividades da aula se adequaram aos objetivos delineados e que favoreceram a aprendizagem das crianças, tornando-as mais significativas. Reflete-se que foi um percurso sequencializado e motivador, sem quebras de atenção e de empenho por parte das crianças. As atividades interligaram conteúdos da área curricular do estudo do meio com a área curricular da matemática, tornando-as como um só, mas com características distintas, sendo que a área da educação para a cidadania também esteve presente.

Ao longo da PES foram também desenvolvidas atividades no âmbito da unidade curricular do português, onde o ideal de que “ensinar português é ensinar a pensar, a refletir, a retirar sentidos do texto, a organizar o pensamento, a argumentar, a exprimir sensações, emoções e sentimentos” (Carvalho, 1995, p. 259) esteve sempre presente. Foram desenvolvidas atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura (Lopes, 2009), articulando os conhecimentos prévios, a motivação e a exploração de um texto e/ou história. Promoveu-se a leitura “recreativa” onde se pretendeu “atingir uma compreensão crítica do texto, que se [projetou] em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo” (Amor, 2006, p. 92). Estas atividades foram sendo articuladas com o tema do projeto de intervenção e com o tema transversal às restantes áreas curriculares abordadas naquele período.

No âmbito das expressões, nomeadamente na Expressão e Educação Físico-Motora foram também desenvolvidas atividades de exploração do corpo e de consciencialização de regras em jogos coletivos e em atividades individuais. No que concerne à Expressão e Educação Musical, esta foi utilizada como veículo de motivação para as atividades que lhe sucederiam, mais precisamente com a audição de músicas e de sons, e com a sua respetiva reprodução.

Já quase no fim da PES, em díade refletiu-se que seria importante fazer uma divulgação do projeto desenvolvido com as crianças ao longo da PES e, após um diálogo com a orientadora cooperante e com as crianças reforçou-se essa ideia sendo visível o entusiasmo por parte do grupo em divulgar as atividades desenvolvidas. Assim, e após uma reflexão, definiu-se que iriam ser

apresentados, às restantes turmas da escola, apenas alguns dos jogos que as crianças exploraram e que através deles desenvolveram e aprofundaram novos conteúdos, devido aos inúmeros recursos que foram utilizados para a abordagem de novos conteúdos e o reforço de outros. Cada criança, individualmente e, isolada do grande grupo, escolheu dois jogos que para ela tiveram mais significado. No fim, obtiveram-se os cinco jogos que as crianças mais gostaram e que definiram como aqueles que queriam ser apresentados à turma. Durante esta votação verificou-se que as crianças gostaram de vários, tendo sido um pouco difícil escolherem os dois preferidos. Contudo, compreenderam que era necessária fazer essa escolha. Esta indecisão na escolha dos jogos tornou visível o impacto positivo que estes tiveram no processo de ensino e de aprendizagem das crianças, complementado com as observações feitas durante a realização dos jogos, e o empenho e envolvimento que demonstraram.

A apresentação do projeto foi feita no dia 21 de maio durante o dia todo, onde uma turma de cada vez se dirigia ao polivalente para ver e explorar os jogos. Em grande grupo ficou definido que quem iria apresentar e orientar os grupos durante a exploração dos jogos que seriam as crianças da turma e, como tal, organizaram-se em grupos e de forma rotativa faziam o acolhimento e a apresentação do projeto e, conseqüentemente, dos jogos. As crianças adotaram o papel principal de orientadores e explanadores das suas aprendizagens ao mesmo tempo que motivavam os grupos a explorarem e a quererem perceber o que tinham feito, como tinham feito e que conteúdos tinham explorado (apêndice 13). Tendo sido este momento um no qual as crianças, que fizeram aprendizagens significativas, puderam partilhar com os restantes colegas, neste caso da escola, o seu trabalho, tendo-lhes sido concebida a capacidade de pensar autonomamente e de processar e gerir a sua aprendizagem em torno do que é melhor para si e para o grande grupo (Alarcão, 2001). As docentes estagiárias e a docente titular de turma adotaram uma postura orientadora. Como tal, intervinham quando as crianças que estavam a apresentar o projeto solicitavam e/ou quando se observava que era necessário organizar as turmas e focalizá-las para o espaço em que estavam e para o objetivo da divulgação.

A divulgação permitiu que as docentes estagiárias conseguissem perceber quais as estratégias (jogos) que mais motivaram as crianças, quais as

aprendizagens que foram retidas por eles, quais os momentos mais significativos e qual a interação e a postura que estas adotaram perante o projeto e os jogos desenvolvidos. Foi um momento de avaliação do projeto e dos objetivos definidos inicialmente, tendo-se verificado que o objetivo de fomentar o trabalho autónomo foi concretizado sendo que, ainda precisaria de mais reforço, sendo um processo contínuo de fomentação deste objetivo. Refletindo-se sobre o objetivo de fomentar o trabalho colaborativo, verificou-se que este foi um dos objetivos que mais resultados teve com a dinamização das atividades do projeto, pois com o desenvolvimento de várias atividades que potenciaram este tipo de trabalho o grupo foi demonstrando, progressivamente, iniciativa em colaborar com os seus pares mesmo quando não o era solicitado. Relativamente ao objetivo de utilizar o jogo como meio para desenvolver conteúdos curriculares, foi um objetivo que foi constantemente ponderado durante a prática pedagógica, tendo sido observável que este realmente foi um veículo que proporcionou às crianças momentos de aprendizagens significativas que se repercutiu na concretização das atividades e na avaliação formativa que foi sendo feita no decorrer da PES.

Reflete-se que o trabalho cooperativo foi fundamental para estas aprenderem a trabalhar em grupo, a partilhar ideias e a respeitar as ideias dos outros (Arends, 2008), e no final do projeto a capacidade de trabalharem cooperativamente em grupo tinha aumentado, sendo que estes momentos constituíram uma experiência que contribuíram para a “integração [das crianças] na sala de aula e na escola” (Ferreira & Santos, 2000, p. 79).

Neste sentido, o projeto de intervenção revelou-se bastante enriquecedor para todo o grupo, na medida em que tiveram a oportunidade de desenvolver conteúdos através de atividades mais significativas para elas aquando da sua realização, algo que foi visível durante a divulgação, transparecendo no entusiasmo com que apresentaram às restantes turmas os jogos e os conhecimentos que aprenderam e aprofundaram com eles.

## **METARREFLEXÃO**

Após da apresentação das atividades desenvolvidas em ambos os níveis educativos, pretende-se refletir mais aprofundadamente acerca do percurso desenvolvido ao longo da aprendizagem profissional e académica e pessoal, que surgiu como complemento à formação inicial. Este documento foi construído de forma reflexiva e fundamentada sobre a prática. Sendo que, um docente deve estar em constante formação, para evoluir e conseguir dar resposta às necessidades que as crianças vão impondo assim como a sociedade (Day, 2001), foi necessária uma constante articulação e reflexão dos pressupostos teóricos com as observações e as intervenções em contexto. Para que seja feito de forma consciente e articulada, os ambientes educativos devem ser vistos como inclusivos “onde a criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 17).

Durante este processo de formação profissional, revelou-se como uma mais-valia a dupla valência a que este mestrado habilita, pois permite que se compreenda as características do nível educativo que lhe precede, no caso do professor do 1ºCEB, e as exigências do novo nível educativo que lhe sucede, no caso do educador. Este é um fator importante para as crianças, pois permite que se adeque a prática pedagógica em consciência a estas necessidades, valorizando-se as diferenças e as similitudes, fomentando um desenvolvimento holístico da criança e existindo uma intervenção adequada por parte do profissional (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Promove-se uma continuidade educativa, facilitando a transição entre níveis educativos e uma continuidade de aprendizagens (Serra, 2004).

Para a promoção de uma continuidade de aprendizagens tornou-se necessário fazer uma avaliação do desempenho das crianças. No decorrer da PES este foi um aspeto transversal a todos os momentos de intervenção, a avaliação do desempenho das crianças adotando esta “uma função importante para [a] recolha das informações necessárias à tomada de decisões corretas, decisões que se devem basear em informação relevante e exata” (Arends, 2008, p. 211), isto é, as decisões pedagógicas e que nortearam a prática

pedagógica. Considera-se que a avaliação é importante e que permite a reflexão sobre a oferta educativa prestada e na compreensão se esta vai, ou não, ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças (Portugal, 2012), devendo ser formativa, onde todo o processo é avaliado e não apenas momentos isolados, sendo que esta influencia a qualidade da aprendizagem (Zabalza M. A., 2001).

No planeamento das intervenções pedagógicas, algo comum a todas elas, foi o facto de estarem integradas nos conteúdos propostos pelas orientadoras cooperantes, pelas OCEPE e pelo programa e metas curriculares das diferentes áreas curriculares. Pretendeu-se sempre interligar todas as áreas e os conteúdos através de um tema em comum e/ou de um elo de ligação, permitindo uma continuidade e uma interligação que se demonstrou eficaz e positiva. Consequentemente, formularam-se objetivos, estratégias e atividades integradoras de saberes e competências, tal como foi descrito no capítulo III, realçando-se a “riqueza e diversidade de situações de aprendizagem” (Rua & Ramos, 2001, p. 8).

As estratégias que foram desenvolvidas consideraram também os objetivos dos projetos e, através da observação direta e indireta e de pequenos diálogos com as crianças, verificou-se um grande envolvimento destas nas atividades e nas interações que iam estabelecendo com os seus pares, permitindo desenvolver os conteúdos propostos de forma mais significativa para as crianças. Reflete-se que existiram alguns pormenores que poderiam ser limados para elevar as intervenções a um nível superior, mas que no geral o balanço é positivo e revelou-se enriquecedor para a minha formação enquanto futuro profissional de educação.

Reflexionando sobre os aspetos enunciados anteriormente considera-se que as atividades desenvolvidas foram integradoras e conscientes, sendo que se adotou uma postura socio construtivista, onde o “adulto fornece os andaimes às crianças que «puxam» pelas capacidades do menino e o conduzem, pouco a pouco, a níveis cada vez mais elevados” (Font, 2007, p. 64). O facto de terem sido realizadas atividades integradoras, onde as crianças tiveram momentos de trabalho individual, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, permitiu que se desenvolvesse a ZDP que segundo a teoria de Vygotsky esta “refere-se aos procedimentos de determinação do nível real alcançado pela criança no seu desenvolvimento mas assume que o nível real estabelecido está longe de

esgotar todo o problema de avaliação do desenvolvimento” (Portugal, 2012, p. 237), onde as crianças aprenderam umas com as outras expondo os seus pontos fortes e as suas limitações, desenvolvendo-as com o apoio do outro.

Sendo que, o 1ºCEB tem como principais características “consolidar e melhorar as aquisições realizadas na etapa que a precede e a de iniciar caminho para as principais conquistas do nível que se lhe segue” (Font, 2007, p. 180), considera-se importante refletir que o sentimento que a docente estagiária sentiu quando entrou no contexto do 1ºCEB foi de alguma reticência, devido ao facto de ter vindo do ambiente educativo da EPE, que é um ambiente mais flexível, mais livre e mais dinâmico, para o do 1ºCEB que era um ambiente educativo mais rígido. Contudo, o facto de ter feito essa transição, permitiu à docente estagiária estabelecer um olhar diferente para as potencialidades do ambiente educativo do 1ºCEB, dando também uma especial atenção aos interesses das crianças e às atividades mais dinâmicas como impulsionadoras de aprendizagens significativas, equilibrando o uso do manual, que é um uso mais tradicional, com outros tipos de recursos.

No final desta etapa, da PES, o sentimento que se encontrava em abundância era o sentimento de gratidão e de realização pessoal por todo o percurso desenvolvido, pelas intervenções pedagógicas. Agradecimento por todas as competências desenvolvidas, a nível profissional e a nível pessoal, pelas aprendizagens e momentos vivenciados com os vários intervenientes deste processo de ensino e de aprendizagem, pois a vida em sociedade implica a existência de interações, e o ato de educar é também um processo de constante modificação para os docentes e futuros docentes, não sendo um processo estagnado.

Os sentimentos enunciados anteriormente foram impulsionados “através de interações directas e indirectas” (Caetano, 2003, p. 19), da constante partilha de experiências, de reflexões sistemáticas, de ideias e de ideais em tríade, em grande grupo e com as supervisoras institucionais. Revelaram-se momentos fulcrais para o decorrer da PES, sobressaindo o trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento da criança e do próprio desenvolvimento da docente estagiária, pois “todos os sujeitos, envolvidos no processo interativo, são agentes ativos e substantivos de mudanças, responsáveis por recomeços e abandonos existentes naquele processo” (Vasconcellos & Valsiner, 1995, p. 86). Tornou-se possível desenvolver e promover aprendizagens significativas,

superando-se dificuldades, ao nível da gestão do tempo, em ambos os níveis educativos, e do uso excessivo e redutor do manual, no 1ºCEB. Isto só foi possível pois, tanto eu como o meu par pedagógico, fomos muito bem acolhidas por todas as pessoas que faziam parte da instituição e que interagiram direta ou indiretamente connosco, o que nos permitiu ter uma melhor adaptação e experiência ao longo da PES.

Agora, e findada esta etapa do meu percurso formativo, é aprender com esta experiência e olhar para o futuro em busca de novas experiências e aprendizagens. Como tal cabe a mim, futura educadora e professora, procurar aprendizagens e respostas às minhas dúvidas, para que então posso saber adaptar e criar as condições necessárias para que todas as crianças tenham as melhores condições de ensino possíveis, e uma melhor transmissão de conhecimento e por sua vez promovendo uma melhor aprendizagem. Pois, não importa as dificuldades que as crianças têm, importa sim a maneira como lidamos com essas dificuldades e como as ajudamos a superar e a evoluir.

Refletindo que um profissional de educação deve amar o que faz, amar o trabalho com as crianças, a promoção de momentos de aprendizagem e de crescimento para todos os intervenientes do processo educativo e compreender que detém uma grande influência no futuro das crianças e por sua vez no futuro da sociedade, considera-se que este profissional deve entregar-se por inteiro no exercício da mesma. Esta, foi a postura que a docente estagiária assumiu durante a PES.

Conclui-se refletindo que os ambientes educativos e os docentes devem ser promotores de inclusão, onde esta é sinal de pertença e de participação numa sociedade diversificada, estando adequados para todos e a todas as necessidades. Salienta-se ainda que a adoção de uma postura reflexiva em que o docente está na profissão como “intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6), permite que exista uma constante evolução profissional e pessoal em prol de uma melhoria da intervenção pedagógica.

## BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. F. (2017-2018). Projeto Curricular de Grupo.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Alonso, I. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino - Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar (7ª edição)*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Azevedo, F. (2009). Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar. In F. Azevedo, & M. d. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 225-240). Lisboa: Lidel.
- Bahia, S., & Oliveira, E. P. (2013). Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem. In F. H. Veiga, *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação; Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 583-632). Lisboa: Climepsi Editores.
- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto - Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. Tropelias & Companhia.
- básica, D. d., & pré-escolar, G. p. (1997). *Legislação*. Ministério da Educação.
- Brito, R. (nd). As TIC em Educação Pré-Escolar Portuguesa: Atitudes, Meios e Práticas de Educadores e Crianças. Universidade de Málaga. Obtido em 23 de janeiro de 2018, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2509/1/arcaComum.pdf>
- Caetano, A. P. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, A. D. (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto editora.
- Castilho, A., & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância

- diferentes. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 78-96). Viseu: Psicossoma.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cerquetti-Aberkane, F., & Berdonneau, C. (2008). *O Ensino da Matemática na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Coll, C. (2008). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação. 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- Correia, L. d. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação / DEB.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, pp. 355-379.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (2010). A educação ou a utopia necessária. Em UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (destaques)* (pp. 5-25). Brasília: UNESCO.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo*. Porto: ASA Edições.
- Escolas, A. d. (2016-2019). Projeto Educativo.
- Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, Ensinar a aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1st International Conference on Teacher Education (INCTE)* (pp. 195-203). Bragança: Politécnico de Bragança, ESE.
- Folque, M. d. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O movimento pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Font, C. M. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: ASA editores.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto editora.
- Formosinho, J. O. (2002). A supervisão na formação de professores I: da sala à escola. In C. Parente, *Observação: um processo de formação, prática e reflexão* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação - Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Piaget Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e educação - Teoria, perspectivas e prática*. Porto: Instituto Piaget.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (3ª ed.). (J. Morgado, Trad.) Instituto Piaget.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem De Projeto Na Educação De Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado ; Construindo o Futuro* (pp. 249 - 276). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado; Construindo com o Futuro* (pp. 37 - 64). Porto Alegre: Artmed.
- Kooij, R. V. (2003). O jogo da criança. In C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições.

- Leal, S. M., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência*. Porto: UAC. Obtido de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/538/1/Aprender%20ensinando.%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20na%20doc%C3%Aancia.pdf>
- Leleux, C. (2006). *Educar para a cidadania*. Vila Nova de Gaia: Gaialiveiro.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes, C. (2005). *Caraterizar a ação educativa para ensinar a partir do aluno*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. In F. Azevedo, & M. d. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 81-88). Lisboa: Lidel.
- Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. In M. d. Luisa Alonso, *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão* (pp. 137-150). Coimbra: Edições Almedina.
- Madureira, I. P., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. d. (2005). *A Expressão Dramática - À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In F. H. Veiga, *Psicologia da Educação - Teoria, investigação e aplicação; Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 263-296). Lisboa: Climepsi editores.
- Mendes, A., & Cardona, M. J. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 268-282). Viseu: Psicosoma.
- N. Hohman, D. W. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nascimento, E., Braz, S., & Castro, M. (2012). Saberes docentes interdisciplinares construídos na prática pedagógica. *Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades*, 1-17.

- Neto, C. (2003a). Introdução - Jogo e desenvolvimento da criança. In C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 5-9). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - Serviços de edições.
- Neto, C. (2003b). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - Serviços de Edições.
- Odom, S. L. (2007). *Alargando a roda - A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança. In J. O. Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2006). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., Pinazza, M. A., Araújo, A. F., Pimentel, A., Faria, A. L., . . . Angotti, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Onofre, P. S. (2004). *A criança e a sua psicomotricidade*. Lisboa: Trilhos editora.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco, *Organização curricular portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill de Portugal.

- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S., & Araújo, S. C. (2012). *Psicologia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1980). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado; Construindo o Futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pires, V. A., Batista, M. T., & Araújo, F. R. (2015). Formação e Didática do Professor de Língua Portuguesa. *CONEDU - II Congresso Nacional de Educação*. Obtido de [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA4\\_ID6207\\_08092015002500.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID6207_08092015002500.pdf)
- Pitamic, M. (2010). *Vamos Brincar*. Lisboa: Arteplural edições.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. Em T. G. (org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças - Desafios e possibilidades. In M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicossoma.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto editora. Obtido de Letras.mus.br: <http://letras.mus.br/fagner/254297/>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. d. (1999a). *Os professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto editora.
- Roldão, M. d. (1999b). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. d. (1999c). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques, & M. d. Roldão, *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico. Reflexão participada* (pp. 11-22). Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. d. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e culturada profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, & M. d. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Rua, M. A., & Ramos, F. (2001). Fundamentação: A ideia, a filosofia e os objetivos do projeto. In E. Leite, *Dança. Educação pela Arte: Retratos de uma experiência* (pp. 7-9). Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Sá-Chaves, I. (2015). Um olhar/Um contributo. In M. Gregório, & S. Ferreira, *Formação inicial de professores* (pp. 140-147). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto editora.
- Sardinha, M. d., & Rato, R. (2009). Narrativa, identidade e literatura infantil. Em F. Azevedo, & M. d. Sardinha, *Modelos e Páticas em Literacia* (pp. 129-142). Lisboa: Lidel.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2008). *Aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto editora.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano.
- Vasconcellos, V. M., & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência; Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veiga, F. H., Caldeira, S. N., & Melo, M. (2013). Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional. In F. H. Veiga, *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação; Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 543-582). Lisboa: Climepsi editores.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vilar, A. M. (2000). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. (M. S. Pereira, Trad.) Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Wallon, H. (1995). *A avaliação psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5ª ed.). Porto: ASA Edições.
- Zabalza, M. A. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5ª ed.). Porto: Edições ASA.

## NORMATIVOS LEGAIS

Circular nº4/2011 de 11 de abril. Lisboa: Ministério da Educação. Avaliação na Educação Pré-Escolar

Circular nº17/2007 de 10 de outubro. Lisboa: Ministério da Educação. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº201/2001 –I Série – A. Lisboa: Ministério de Educação. Perfis específicos do desempenho profissional do educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série nº129. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Organização e gestão dos currículos.

Decreto-Lei nº176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República, 1ª série – nº240. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril. Diário da República – I Série nº65. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens no ensino básico e secundário.

Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – 1ª Série. Assembleia da República: Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República nº 166/2009 – I Série. Assembleia da República: Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagrada a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei nº 65/2015 de 3 de julho. Diário da República nº 128/2015 – I Série. Assembleia da República: Lisboa. Primeira alteração à Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

**NM**