

Orientação

Dedico este relatório à minha madrinha, o meu anjo da guarda, que ao longo deste percurso, de uma forma especial, me deu força e iluminou o meu caminho.

AGRADECIMENTOS

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”

Fernando Pessoa (1890), em a Tabacaria.

Os sonhos sempre foram os principais motivos pelos quais conduzo a minha vida, são eles que me motivam, me impulsionam e fazem de mim a pessoa que hoje sou. A conclusão desta etapa de formação é mais um sonho concretizado, um percurso repleto de aprendizagens, emoções, dedicação, empenho e amizade. É precisamente às pessoas que me acompanharam, me apoiaram, incentivaram e sempre acreditaram em mim, ao longo deste percurso, que eu quero dizer o meu muito OBRIGADA!

Começo por agradecer às crianças que cruzaram o meu caminho e que nele irão permanecer, por todos os momentos de partilha de conhecimentos, de brincadeiras, de carinho, por me fazerem crescer, por encherem os meus dias de alegria e fazer com que cada dia, fosse um dia único e especial.

À Mariana Macedo, às crianças do A.C e ao João, por crescerem do meu lado e me fazerem crescer, por me proporcionarem inúmeras aprendizagens.

Aos meus pais, por todo o amor e pelo apoio incondicional em todos os momentos, por todos os sacrifícios que fizeram por mim, pelo limpar de lágrimas e palavras de incentivo sempre que a força começava a fraquejar.

À minha irmã, pelo amor e apoio incondicional, por nunca me deixar cair, por ter sempre uma palavra de incentivo, por todos os abraços encorajadores, por acreditar nas minhas capacidades.

Ao Nélson Coelho, pelo amor e apoio incondicional, por ser um dos meus pilares ao longo deste percurso, por me limpar as lágrimas e me incentivar a lutar pelo meu sonho, por me proporcionar sorrisos nos momentos mais difíceis. Por acreditar e me ensinar a acreditar nas minhas capacidades, pela compreensão e paciência ao longo deste ano, pela pessoa que é e me faz ser.

À Ana Castiajo, meu par pedagógico por ser o meu pilar e todos os dias me fazer acreditar que seria capaz. Por toda a amizade, companheirismo, incentivo, apoio, pelos momentos de alegria e pela partilha de aprendizagens.

Às minhas primas, Joana e Marta, pela amizade, pelo apoio e incentivo em todos os momentos. Por acreditarem em mim e me fazerem sempre ver o lado positivo das coisas, por me encorajarem a lutar pelos meus sonhos.

À Sara Bessa, à Daniela Monte, à Ana Machado, à Barbara leite, à Filipa Silva e à Hélia Cardoso, pela presença, pela amizade, pelo apoio incondicional, por todas as conversas, pela paciência, por acreditarem nas minhas capacidades, por me mostrarem o verdadeiro sentido da palavra “amizade” e por me encherem de orgulho.

À Ana, à Joana e restante equipa de estagiárias, pelo apoio, pelas palavras de encorajamento, pela partilha de conhecimentos, por todos os momentos de momentos vividos ao longo deste percurso.

Às orientadoras cooperantes, por me terem recebido nas suas salas, por todo o apoio e incentivo, pela partilha de conhecimentos e por terem sido um exemplo e me terem feito crescer enquanto pessoa e profissional.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Deolinda Ribeiro e Professora Doutora Paula Flores, que pela disponibilidade, orientação, acompanhamento e partilha de conhecimentos se revelaram imprescindíveis à minha evolução e crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

O presente relatório de estágio, requisito fundamental para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, tem como objetivo a apresentação e reflexão crítica do percurso vivenciado nos dois contextos de estágio, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada.

Esta unidade curricular facultou a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação cruciais para o desenvolvimento de uma prática significativa e adequada. O presente relatório pretende, ainda, figurar o quadro teórico que sustentou as reflexões sobre e para a ação, e possibilitou a adoção de uma postura reflexiva, com vista à transformação da prática educativa, para que esta estivesse adequada às exigências e necessidades do contexto.

A metodologia de investigação-ação constituiu-se como o alicerce de toda a prática educativa, que sustentada nos processos cíclicos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação permitiu o desenvolvimento de ações educativas contextualizadas, articuladas, diferenciadas e significativas.

Na perspetiva de uma prática significativa, procurou-se que a criança estivesse no centro do processo de ensino e aprendizagem e tivesse um papel ativo na construção do seu conhecimento, tornando-se o papel do docente, o de mediador deste processo.

Assim, o processo de formação viabilizou uma reflexão crítica das ações educativas desenvolvidas, ocasionando a construção de um profissional de perfil duplo, por meio das competências pessoais e profissionais alcançadas.

Palavras-Chave: Crianças; Metodologia de Investigação-Ação; Prática Educativa Supervisionada; Reflexão.

ABSTRACT

The present internship report, a fundamental requirement for obtaining a master's degree in pre-school education in the first cycle of basic education, aims at presenting and critical reflection of the course experienced in the stages of Pre-school education and teaching the 1st cycle of teaching, within the curricular unit of Supervised Educational Practice.

This curricular unit provided the mobilization of crucial scientific, pedagogical, didactic, cultural and research knowledge for the development of a meaningful and adequate practice. This report also intends to figure out the theoretical framework which supported the reflections into action, and enabled the adoption of a reflexive posture, with a view to the transformation of the educational practice, so that it is adequate to the demands and needs of the context.

The research-action methodology was the foundation of all educational practice sustained by the cyclical processes of observation, planning, action, reflection and evaluation enabled the development of contextualized educational actions, articulated, differentiated and meaningful.

In the perspective of a meaningful practice, it was sought that children were at the heart of the teaching and learning process. The children had an active role in the construction of their knowledge and the teacher became the mediator of the process.

This process, sustained by personal and professional skills achieved throughout the master's degree, enabled a critical reflection of the educational actions that were developed creating a professional with a double profile.

Key-Words: Children; Research-action methodology; Supervised Educational Practice; Reflection

Índice

LISTA DE ANEXOS	vii
LISTA DE APÊNDICES	viii
LISTA DE ABREVIATURAS	x
Capítulo I- Enquadramento Teórico e Legal	3
1.A educação	3
2. Especificidades da educação Pré-Escolar	9
3. Especificidades do 1.ºCiclo do ensino básico	18
Capítulo II- Caraterização do contexto de estágio	27
1. Caraterização da instituição cooperante	27
2.Caraterização do contexto educativo de educação pré-escolar	29
3.Caraterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico	35
4.Metodologia de investigação na prática educativa supervisionada	41
Capítulo III-Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	45
1. Ações desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar	46
2. Ações desenvolvidas no contexto 1.º ciclo do ensino básico	63
Metarreflexão	80
Referências Bibliográficas	85

LISTA DE ANEXOS

Anexo 2- Exemplar de planificação para a EPE

Anexo 3- Exemplar de planificação para o 1ºCEB

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1- Grelha de observação direta 1ºCEB

Apêndice 2- Registo fotográfico da atividade de construção dos elementos do cozinheiro, realizada pela educadora cooperante.

Apêndice 3- Planificação semanal de 12 de março a 16 de março

Apêndice 3.1- Registo fotográfico- Construção do pictograma

Apêndice 3.2- Registo fotográfico- Pesquisa da receita

Apêndice 3.3- Registo fotográfico- Construção da receita

Apêndice 3.4- Registo fotográfico- Confeção do bolo de chocolate

Apêndice 4- Registo fotográfico- Construção da Cozinha de Lama

Apêndice 4.1- Registo fotográfico- Utensílios da cozinha (momento de colaboração escola-família)

Apêndice 5- Planificação semana 9 de abril a 13 de abril

Apêndice 5.1- Registo fotográfico- Área da leitura (biblioteca) antes do início do projeto

Apêndice 5.2- Registo fotográfico- Visita virtual à biblioteca Almeida Garret

Apêndice 6- Registo fotográfico- Área da leitura (biblioteca) após o projeto de intervenção

Apêndice 7- Registo fotográfico – “História o barco”

Apêndice 8- Planificação semanal 16 de abril a 20 de abril

Apêndice 8.1- Registo fotográfico- Construção do barco

Apêndice 8.2- Registo fotográfico- Decoração do barco

Apêndice 9- Registo fotográfico- Exemplos de bonecos trazidos pelas crianças de acordo com a personagem do pirata

Apêndice 10- Planificação semanal 23 de abril a 27 de abril

Apêndice 10.1- Registo fotográfico- A manta

Apêndice 10.2- Registo fotográfico- Dramatização da história “As aventuras do Pirata”

Apêndice 11– Registo fotográfico- Criação de estantes na área da leitura (biblioteca)

Apêndice 12– Registo fotográfico- Criação do livro

Apêndice 13– Registo fotográfico- Convite

Apêndice 14– Registo fotográfico- Divulgação do projeto

Apêndice 15- Planificação da atividade “Será que os monstros têm emoções?”

Apêndice 15.1- Registo fotográfico - Atividade “Será que os monstros têm emoções?”

Apêndice 16– Planificação da atividade WebQuest” Os Países e a sua Cultura”

Apêndice 16.1– Registo fotográfico- atividade WebQuest

“Os Países e a sua Cultura”

Apêndice 17– Planificação do projeto de intervenção” Feira das Ciências”

Apêndice 17.1– Registo fotográfico - Experiência “o ar ocupa espaço?”

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF – Componentes de Apoio à Família
CEB- Ciclo do Ensino Básico
CEI- Currículo Específico Individual
DEB- Departamento de Educação Básica
DL – Decreto-Lei
ELI- Equipas Locais de Intervenção
EPE – Educação Pré-Escolar
IA- Investigação-Ação
JI- Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAT- Plano de Atividade de Turma
PCG- Projeto Curricular de Grupo
PEA- Projeto Educativo do Agrupamento
PIIP- Plano Individual de Intervenção Precoce
SPO- Serviço de Psicologia e Orientação
TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação
UC- Unidade Curricular
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, de qualificação profissional, foi elaborado durante o percurso de formação inicial sendo essencial para a obtenção do grau de mestre. Emerge no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar(EPE) e Ensino 1ºciclo do Ensino Básico (1ºCEB), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este pretende apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo formativo, bem como as reflexões que estiveram assentes no conhecimento científico proporcionado pelo 1.º ciclo de estudos (licenciatura em educação básica) e na metodologia de investigação-ação enquanto opção investigação prática.

Segundo o Decreto de Lei (DL) n. 979/2014, de 14 de maio, a habilitação profissional para as valências da EPE e do 1ºCEB, portanto de perfil duplo, teve o seu início com o 1º ciclo de estudos, isto é, a licenciatura em educação básica e cessa com o 2º ciclo de estudos, o mestrado. Todos os conhecimentos adquiridos, desenvolvidos e aprofundados no decorrer dos dois ciclos de estudos, mobilizados para a prática educativa foram fundamentais para a construção da identidade profissional da mestranda. A habilitação profissional de perfil duplo possibilita ao docente um melhor entendimento sobre a continuidade educativa e a transição dos níveis educativos desde a creche, EPE, até ao final do 1.º ciclo, dado que o docente tem acesso aos saberes específicos de cada nível educativo o que lhe permite desenvolver práticas assentes no desenvolvimento holístico da criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Todas as unidades curriculares se revelaram fundamentais para a construção dos saberes científicos, pedagógicos e de investigação (Ribeiro, 2017), contudo, a PES e os seminários possibilitarem além da construção desses saberes a adoção de uma postura reflexiva e questionadora, alicerçada na teoria e na prática, sobre as exigências e complexidade da prática (*idem*). A colaboração, compreendida como “um instrumento para o desenvolvimento e processo de realização pessoal e grupal” que está assente nas atitudes e na

vontade de interagir com os outros (Alarcão & Canha, 2013), foi também um fator evidente ao longo de todo o processo de formação e aprendizagem, mais concretamente nos momentos de seminário, por via da partilha de ideias, opiniões e conhecimentos.

Face ao exposto, o presente relatório estrutura-se em três capítulos que evidenciam o conhecimento teórico, as singularidades do contexto de cada nível educativo, que fundamentam as ações desenvolvidas durante o período de estágio. Assim, no primeiro capítulo do presente relatório é apresentado o quadro teórico e legal geral e específico dos dois níveis educativos que fundamentam as opções metodológicas e estratégias tomadas no período da PES.

O segundo capítulo apresenta a caracterização reflexiva da instituição de ensino e dos contextos específicos onde decorreu a PES, de modo a que as ações desenvolvidas neste período fossem contextualizadas, isto é, adequadas às características quer do contexto, quer dos grupos de crianças (Folque, 2012;2014). Surge, ainda, neste capítulo a metodologia de investigação-ação, caracterizada pela espiral cíclica que esteve na base de todas as intervenções aquando do período de estágio. Também os instrumentos de recolha de dados possibilitaram, através da observação e registos, caracterizar os grupos e os contextos e são parte integrante deste capítulo.

No que concerne à descrição, postura crítica e reflexiva das ações desenvolvidas no período da PES, estas são evidentes no terceiro capítulo deste relatório, na qual se explicitam as estratégias e recursos utilizados bem como o efeito que estas efetivaram no processo de ensino e aprendizagem do grupo de crianças.

A metarreflexão espelha uma postura indagadora e reflexiva sobre o ~~sobre~~ percurso da Prática Educativa Supervisionada, evidenciando as experiências e fragilidades vivenciadas neste período, bem como o seu contributo para a construção da identidade profissional da mestranda.

Os apêndices presentes neste documento constituem as evidências das ações educativas desenvolvidas durante o período de estágio.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania.” (Alarcão, 2001, p.18)

Este capítulo aborda os pressupostos teóricos e legais que sustentaram o desenvolvimento do Estágio da UC Prática Educativa Supervisionada e que fundamentam decisões estratégicas emergentes do contexto educativo.

A conceção de educação procede da necessidade de compreender o processo que transpõe a vida das pessoas e das sociedades, que interage áreas do saber, competências e atitudes e no qual o docente assume um papel preponderante. Iniciou-se no declínio do regime fascista na medida em que o se passou a conceber a todos os portugueses o direito à educação (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Neste sentido, o sistema educativo assume como objetivo primordial o desenvolvimento global do indivíduo e o incentivo à formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos (*idem*). É parte integrante deste sistema educativo a “educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar”, de cariz gratuito e universal para todas as crianças (*idem*, artigo 4º, nº 1). Contudo, neste relatório será apenas focado a educação pré-escolar, entendida como a primeira etapa da educação básica e ao qual lhe é conferida o carácter facultativo e o 1º CEB de carácter obrigatório, pois são as valências que integram o mestrado de perfil duplo.

1.A EDUCAÇÃO

Com o declínio do regime fascista, por parte das forças armadas, e com a chegada da democracia a Portugal ocorreu uma viragem histórica na sociedade portuguesa sendo que a República reconhece os ideais de liberdade, justiça e solidariedade (Decreto-lei nº 1/2005, 12 de agosto). O impacto desta viragem

foi, também, sentido no sistema educativo concebendo novas possibilidades para aqueles que desejavam frequentar o ensino pois, segundo o estado, “todos têm o direito à educação e à cultura” (Decreto-lei nº 1/2005, 12 de agosto, artigo 73º). Nesta perspectiva, e de acordo com a República portuguesa, cabe ao estado promover a democratização da cultura e do ensino de forma a assegurar que todos os cidadãos tenham o “direito ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de êxito escolar” (*idem*, artigo 74º).

Em Portugal, é a partir da Revolução de 25 de abril de 1974 que se dão os passos mais relevantes para a reforma educativa, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) dando resposta à necessidade de “estabilizar e clarificar a organização do sistema educativo” (Matias, 2006, p.4). A LBSE, aprovada em 1986, estabelece o quadro geral do sistema educativo que, segundo a lei nº 46/1986, de 14 de outubro, é o “conjunto de possibilidades que levam à concretização do direito à educação e que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (*idem*, artigo 1º). Deste modo, tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos como a LBSE defendem que o sistema educativo deve atender às dificuldades sociais e apelar ao desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, o respeito pela liberdade de aprender, tolerância, compreensão, igualdade e respeito pelo outro (Decreto-lei nº 46/1986, 14 de outubro; Rights, 1998). Acresce, ainda, os princípios gerais vigentes na LBSE, como é exemplo a democratização do ensino, responsabilidade que deve ser assumida pelo estado para garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (Decreto-lei nº 46/1986, 14 de outubro). Este princípio tem como finalidade a formação de “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (artigo 2º) pela valorização da dimensão humana no trabalho. Todavia, para que este desenvolvimento pleno e harmonioso na criança seja possível, é necessário que a educação respeite aqueles que, para Delors *et al.* (1996) são os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, implicando a aquisição de instrumento para a compreensão; aprender a fazer, implicando a aquisição de competência para que o indivíduo esteja sempre apto a enfrentar as situações, mesmo as imprevistas; aprender a viver juntos, implicando o respeito e o conhecimento das tradições e culturas dos outros e aprender a ser sendo este, o pilar

fundamental que integra todos os anteriores. Este prende-se com a capacidade que todo o individuo deve ter, sendo esta acompanhada pela responsabilidade pessoal na realização de um destino que deve ser coletivo. Parece-nos que estes pilares estão interligados entre si pois, só desta forma é que a educação poderá ser viável (Delors *et al.*, 1996).

Concomitantemente, a melhoria do nível de vida levou a que o Estado institucionalizasse uma escola para todos, a chamada escola de massas, que garantisse o acesso de todos à educação, além de preparar os cidadãos para a vida, promover a igualdade de oportunidades, promover a aquisição de competências necessárias à vida em sociedade e “fomentar e coordenar as atividades respeitantes à educação nacional” (DL nº5/73 de 25 de julho, base II). Esta Escola, proposta por Veiga Simão, pretendeu, ainda, o alargamento da escolaridade obrigatória abrangendo a “educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente” (DL nº5/73 de 25 de julho, base IV), sendo que a Educação Pré-Escolar visava a formação, o desenvolvimento afetivo, espiritual e físico da criança sem instrução escolar. Quanto à educação escolar, esta integra o ensino básico, secundário e profissional que visava a formação moral, intelectual, física e profissional de consciência cívica e social, ou seja este tipo de ensino pretendida preparar as pessoas para uma profissão, sem que se abdique de uma educação capaz de se adaptar às exigências sociais (DL nº5/73 de 25 de julho; Cerqueira & Martins, 2011). A educação permanente, é aquela a que hoje designamos de educação ao longo da vida, na qual é necessário promover de modo contínuo, a formação, a atualização e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional(DL nº5/73, de 25 de julho). Relativamente aos objetivos da escola de massas, estes integram alguns dos apresentados pela LSBE.

A focalização da escola de massas na concretização da escola para todos exige a adequação da formação ao público a que se dirige, pela diversidade de saberes, pela multiplicidade de formas de viver, aprender e conhecer, o que implicou o alargamento dos limites da cultura escolar, a estruturação do sistema educativo, quer a nível do alargamento dos critérios e formas de produção conhecimentos, quer à gestão do currículo (Antunes,1995). Esta estruturação do ensino fez com se proporcionasse um aumento de materiais, práticas e experiências às crianças no sentido do desenvolvimento de

competências, capacidades de reflexão, alfabetizando os cidadãos de acordo com os interesses políticos (*idem*).

Contudo, os objetivos da escola de massas promovia a centralidade da figura do professor, considerando-o o centro do processo de ensino e de aprendizagem, figura detentora do conhecimento, pelo que assumia uma posição de destaque físico em sala de aula para que todos o visualizassem. A transmissão de conhecimentos às crianças que se apoderavam de forma passiva (Martins, 2013) constituiu o modelo tradicional dominante e capaz de responder aos objetivos da escola de massas. Este modelo tradicionalista, centrado na figura do professor, não reconhecia as crianças como seres singulares e, portanto, não respeitava os seus interesses nem dava resposta às suas necessidades (Perrenoud, 2001). Deste modo, torna-se evidente a necessidade de se conceber uma educação que valorize a criança e as suas experiências, que salguarde a articulação entre os diferentes saberes, e, ainda, a adaptação do currículo às necessidades encontradas nos sujeitos do contexto educativo (Leite, 2003, citado por Leite, 2009), pois só deste modo é que promove o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências essenciais à participação ativa dos indivíduos na sociedade (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Para tal, é essencial que o docente detenha saberes científicos e pedagógicos que lhe permitam não só dar resposta aos interesses manifestados pelas crianças e a eventuais desafios que possam surgir no contexto educativo, mas também conhecimentos e competências digitais que lhe permitam adequar a sua prática educativa às exigências da sociedade atual, século XVI (INTEF, 2017).

Embora a educação deva ser para todos e todos devam ter o direito a ela, esta deve ter em conta a criança, como um todo e como um ser individualizado, dotado de necessidades, interesses e características próprias. Assim sendo, a mesma educação não pode ser aplicada da mesma forma para todas as crianças (Moran, 2000), sendo essencial que o docente assente numa teoria que reconheça o conhecimento como algo que é construído ativamente pela criança, por via da interação e na qual se valorizam as diferenças e ritmos e estilos de aprendizagem (Jófil, Piaget & Vygotsky, 2002), ou seja, que o docente tenha como base o paradigma construtivista.

No paradigma construtivista, as crianças são entendidas como “sujeitos do seu próprio desenvolvimento”(Teixeira,1995, p.112), pelo que a sua

centralidade impõe também a do processo de aprendizagem, cabendo à escola a promoção da autonomia e experiências que facilitem os modos de aprender a aprender (Lima, 1939, citado por Sebastião & Correia, 2007). Neste sentido, torna-se necessário que, aquando da entrada das crianças na escola ou na educação pré-escolar, educadores e professores respeitem as experiências que cada uma já tem, sendo estas resultados da sua interação com o meio envolvente. Desta forma, na perspetiva de Vygotsky (1996), os professores e educadores não devem ignorar o conteúdo pessoal e histórico de cada criança, mesmo antes de frequentar a instituição educativa, uma vez que estas possuem experiências culturais diferentes que, como já estão interiorizadas e consciencializadas, fazem parte do modo como veem o mundo e se relacionam com o outro. Para o autor, os processos de ensino e de aprendizagem resultam das interações sociais das crianças, ou seja, da interação da criança com o adulto e com os seus pares (Vygotsky 1998, citado por Jófilí *et al.*, 2002). As interações, partilhas de opiniões e a sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem, estimulam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança que, segundo Vygotsky (1978), corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (capacidade de resolver problemas de forma individual) e o nível de desenvolvimento potencial (necessidade de ajuda de um parceiro mais experiente para a resolução dos problemas) (*idem*). Neste quadro, são as aprendizagens que ocorrem dentro da ZDP que se tornam significativas para as crianças, na medida em que estas possuem habilidades específicas e desenvolvem-nas com a ajuda de parceiros experientes (mediadores) até que as suas habilidades se transformam em totais (Vygotsky, 1996). Como parceiro mais experiente das crianças, o docente assume-se como um mediador do seu processo de ensino e de aprendizagem, tendo “um papel importante na construção do conhecimento pelo aluno” (Jófilí *et al.*, 2002, p.194), ao mesmo tempo que procura promover ações que desenvolvam nas crianças a capacidade de pensar, processar e gerir a sua aprendizagem (Alarcão, 2013; Fosnot, 1999). É ainda de extrema relevância que o professor e educador valorizem os conhecimentos prévios das crianças, sendo estes “as ideias espontâneas trazidas [pelas crianças]” (Jófilí *et al.*, 2002, p.198), resultados das suas vivências e que, muitas vezes, diferem dos conceitos científicos. Desta forma, ao prestar atenção aos conhecimentos prévios, os professores e educadores ajudam as crianças a compreender as suas crenças e

a interpretação que fazem do mundo. Deste modo, estes conhecimentos devem constituir o ponto de partida do educador e professor, para a construção de novos conhecimentos (Jófilí *et al.*, 2002) pelas crianças, e para o reconhecimento da necessidade de diferenciação pedagógica. Aliás, muito se tem falado da heterogeneidade dos grupos, cada vez mais evidente nos contextos educativos, justificada pelas vivências diferenciadas das crianças e consequentemente, diferentes interesses, motivações, potencialidades e dificuldades, pelo que reforça uma reflexão sobre metodologias e recursos a utilizar para que a escola possa prestar um ensino de qualidade (Machado, 2013). Desta forma, é responsabilidade do professor e do educador a implementação de estratégias de ensino e de aprendizagem que permitam a articulação de saberes, isto é, que interligue os conteúdos das várias áreas do saber, associando-as à situação do quotidiano das crianças. Segundo Pombo (2005) a articulação de saberes é entendido como a inter-relação entre as disciplinas e áreas de conteúdo que “estabelece[m] entre elas uma acção recíproca”(idem, p.5). Neste sentido, os profissionais de educação assumem a educação como um todo contínuo, que está em constante mudança e não pode ser segmentada por faixas etárias. Assim, tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB, a prática docente tem sido considerada como regime de monodocência, no qual o professor é olhado como “professores de crianças e não como professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar” (Formosinho, 2016, p.90), implicando, desta forma, que dominem os conteúdos das diferentes áreas curriculares por forma a fomentar o desenvolvimento global das crianças dando sentido e significado às mesmas pela gestão integrada do currículo (Machado, 2013) e a implementação de estratégias que visem a resolução de situações locais e globais, nas quais são necessários diversos conteúdos de aprendizagem provenientes das diferentes disciplinas ou saberes, mas também estratégias envoltas em projetos e trabalho colaborativo que alinhem as práticas educativas às dinâmicas da sociedade de hoje (DL n.º 5907/2017, 5 de julho, ~~artigo 3.º~~ ^{artigo 3.º}). Neste contexto, atualmente há um interesse singular na promoção de aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos que são mobilizados em situações concretas e que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado (idem). Este novo paradigma educacional revela que a escola atualmente não transmite apenas conhecimentos, mas forma um cidadão autónomo que além

de conhecedor é capaz de construir conhecimento assumindo responsabilidades, resolver problemas, sabe cooperar e colaborar, criar, partilhar e tem sensibilidade estética e artista (*idem*). Neste enquadramento educar atualmente abarca oportunidades de auto-educação, de empenho, de desenvolvimento da criatividade, de desejo de aprendizagem contínua, de abertura aos outros para o bem comum, num ambiente de liberdade, justiça e solidariedade, como conferem os princípios da República. No entanto, é importante que educadores e professores encarem a necessidade de desenvolver trabalho colaborativo, num processo contínuo, para que viabilizem a articulação curricular entre as vertentes da EPE e do 1ºCEB (Zabalza, 1998). Tal articulação exige dos docentes uma reflexão crítica acerca dos” objetivos da atividade, a sua relação com outros objetivos do currículo do 1º CEB e das Orientações Curriculares” (Serra, 2004, p.104), de forma a promover,por via de aprendizagens significativas e significantes,o desenvolvimento holístico nas crianças (*idem*). Assim, embora a EPE e o 1.º CEB se constituam como dois níveis educativos próximos, é crucial que educadores e professores projetem atividades conjuntas com o intuito de “facilitar a aquisição, por parte [da criança], de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3).

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar (EPE), destinada a crianças entre os 3 e 6 anos, é considerada como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa e da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). Assim, a EPE deve ser um espaço onde a criança vivencia experiências que têm em vista o “desenvolvimento de competências e destrezas”, normas e valores fundamentais ao seu sucesso escolar e, ainda, à sua inserção na sociedade (Formosinho, 2013, p.10). Deste modo, é fulcral que a prática do educador de infância esteja alicerçada na

“imagem da criança enquanto ser competente” e ativo, que possui voz própria e que é co construtora de conhecimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.14).

Os objetivos definidos para esta etapa da educação relacionam-se com a estimulação do desenvolvimento holístico da criança, bem como a sua inserção na sociedade enquanto ser ativo e consciente. A igualdade de oportunidades surge como promotora de sucesso escolar, na medida em que favorece o respeito pelas características individuais de cada criança, desenvolve a expressão e comunicação, desperta a curiosidade e o pensamento crítico, proporciona momentos de bem-estar e de segurança, e ainda, incentiva as famílias à participação ativa no processo educativo (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Na EPE, diferente do que acontece no 1º ciclo, não existe um programa prescritivo, nem metas curriculares que determinam as aprendizagens a atingir pelas crianças num determinado nível de escolaridade. Na EPE existe um documento orientador, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que orienta o profissional docente na construção do currículo para este nível de ensino e que preza a autonomia e liberdade para a criação de um ambiente facilitador do desenvolvimento holístico da criança (Folque, 2014). As OCEPE estabelecem um conjunto de atividades diferenciadas e diversificadas para as crianças e a sua gestão é responsabilidade do educador (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Assim, as OCEPE constituem um apoio à ação do educador possibilitando que este adequa as suas ações conforme as características do grupo e do contexto (Folque, 2012). Neste sentido pretende-se que o educador de infância, promova atividades que visem o desenvolvimento holístico da criança e que sejam sustentadas na abordagem socioconstrutivistas, a qual coloca a criança no centro do processo educativo, tendo-se em conta as suas necessidades e interesses possibilitando a aquisição de aprendizagens significativas para as crianças (*idem*). Neste sentido, a observação torna-se um processo fulcral à gestão do currículo permitindo ao educador fazer a recolha permanente de informações acerca dos interesses, necessidades e potencialidades das crianças com o intuito de agir de forma fundamentada no contexto. Deste modo, planifica a sua ação de acordo com estes interesses e necessidades tornando esta planificação contextualizada e adequada ao grupo de crianças e ao

contexto educativo (Parente, 2002). E, como já foi referido no ponto 1 do presente capítulo, é crucial que o educador considere os conhecimentos prévios das crianças como a base de novas aprendizagens.

Este documento orientador está dividido em três áreas de conteúdo e tópicos principais: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. No primeiro ponto, fortemente teórico, são apresentados os fundamentos da pedagogia da educação em creche e jardim de infância, a construção e gestão do currículo bem como a organização do ambiente educativo. No que respeita às áreas de conteúdo, integra novas áreas relativamente ao documento anterior, de 1997, ou seja, na área de Expressão e Comunicação, além dos domínios já existentes são acrescentados os domínios de Educação Física e Expressão Artística. Uma outra diferença vigente neste documento é a utilização das tecnologias, dado que cada vez mais são uma realidade no quotidiano das crianças e possuem inúmeras potencialidades para o desenvolvimento globalizante da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Este documento apresenta ainda estratégias essenciais às primeiras transições da criança, isto é, “do ambiente familiar para a creche e ou jardim de infância e deste para o 1º ciclo, uma vez que o modo como as crianças vivenciam as primeiras transições pode influenciar a atitude delas, perante as transições futuras (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.97).

Contudo, apesar das OCEPE se constituírem como um apoio ao educador para a construção e gestão do currículo (*idem*) estas não se constituem como o único “referente de qualidade” na EPE (Formosinho, 2013, p.10). Assim, de modo a que o educador construa um currículo contextualizado, isto é, adequado às características do grupo de crianças, surgem vários modelos curriculares que estabelecem a ponte entre a teoria e a prática possibilitando assim, a fundamentação e a melhoria da ação educativa (*idem*). Neste sentido, torna-se pertinente mencionar e refletir sobre os modelos curriculares, cujas características foram assumidas ao longo da PES por parte da tríade de formação (par pedagógico e orientadora cooperante). Assim, os modelos *High-Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento da Escola Moderna (MEM), narrados em seguida, surgiram no âmbito do projeto Infância “como gramáticas para reconstruir uma práxis de participação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.64) e para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras assentes no construtivismo (Oliveira-Formosinho, 1998), ou seja,

práticas educativas que, tal como os objetivos definidos para a EPE, estão centradas na criança sendo esta entendida como um ser competente, ativo, e, portanto, protagonista da sua própria aprendizagem, cuja voz é escutada e valorizada como um meio para a construção de conhecimento, fator também presente na Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Nesta panorâmica, o adulto assume o papel de orientador, apoiando e guiando as crianças por meio de experiências ricas e diversificadas que incorporam uma aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011). A aprendizagem pela ação bem como a colocação da criança no centro da ação educativa é, também, axiomático no modelo *Hight-Scope*, concebido por David Weikart na década de 1960. Tendo como objetivo o desenvolvimento da autonomia da criança, este modelo considera que as crianças devem ter um papel ativo no processo de planejar-fazer-rever, isto é, a criança deve ter a exequibilidade de colaborar com ideias do que gostavam de aprender, apresentar ideias de atividades que consideram pertinentes desenvolver, bem como ter a oportunidade de tomar decisões, selecionar materiais e refletir sobre as suas ações (*idem*; Devries, Zan, Hildebrandt, & Edmiaston, 2004). Neste contexto, é crucial que o educador de infância entenda que o processo de planificação não deverá ser rígido, uma vez que, planejar não é apenas “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente (...), mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva *et al.*, p.15). Nesta linha de pensamento, importa referir que, no decorrer da prática educativa, as crianças foram ativas no processo de planificação: por via do diálogo, foram escutadas as suas ideias e opiniões e, por meio da observação, foi possível pensar ações com base nos seus interesses e necessidades, de forma a se tornarem significativas para as crianças. Desta forma, desejava-se que as crianças se sentissem seguras, escutadas, felizes e envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (Portugal & Leavres, 2010).

A planificação constitui-se como um apoio à ação e deve ser alicerçada na observação. De acordo com a literatura da especialidade, nenhuma ação educativa é mais adequada do que aquela que tem por base a observação da criança. Assim, é essencial que o educador “desempenhe o papel de investigador” (Estrela, 1995, p.27) pois, ao observar a criança, o educador é

capaz de identificar os seus interesses e, desta forma, planejar atividades contextualizadas, instigantes e com significado para as crianças (Devries *et al.*, 2004).

Também as dimensões do espaço educativo devem ser pensadas pelo educador de infância, de forma a que estas estejam adequadas aos interesses e necessidades do grupo. Assim, o educador exerce um papel fundamental na preparação do “espaço, materiais e as experiências” para que as crianças disponham de atividades autoiniciadas (Oliveira-Formosinho, 2013, p.76). É ainda importante, que a organização destas dimensões promovam as interações para que, através da socialização, as crianças construam o seu conhecimento num processo socialmente partilhado (*idem*).

As interações assumem extrema relevância na educação, pelo que emerge, após a segunda guerra mundial por Loris Malaguzzi, o modelo curricular de *Reggio Emilia* (Lino, 2013). Esta abordagem curricular assenta na pedagogia das relações, na qual a construção do conhecimento é realizada por via das interações das crianças com os pares e com os adultos sendo que, para se expressarem as crianças recorrem às “cem linguagens” entendida como as diversas formas de expressão (*idem*, p.110).

A criança é reconhecida como um ser nutrido de direitos, produtora de cultura e ativa na “construção do conhecimento do mundo” (Lino, 2013, p.115), sendo papel primordial do educador o de promover um contexto educacional de confiança, motivação, bem-estar e de escuta permanente da criança, níveis dominantes da pedagogia da escuta (*idem*). Neste âmbito, as crianças são incentivadas a adotarem uma postura de indagação e procura de respostas, “na e sobre a vida” (*idem*, p.127), para que autonomamente resolvam os problemas que possam surgir no seu quotidiano. Assim sendo, importa referir que no decorrer da PES, sempre esteve presente a pedagogia da escuta, na qual, por via do diálogo e das interações com pares e adulto, a voz da criança sempre foi escutada, aliás como já foi referido no ponto 1 do presente capítulo. Neste contexto, pretendia-se, também, que a criança aprendesse a comunicar, a partilhar as suas teorias, a escutar e a respeitar os outros, viabilizando assim um ambiente de bem-estar e satisfação (Lino, 2013).

Destarte, denota-se nesta abordagem curricular, a importância do desenvolvimento de atividades, não só em grande grupo, mas também a pares e em pequeno grupo, com o intuito de fomentar o pensamento crítico,o

espírito cooperativo e o respeito pelo outro (Zan, Hildebrandt, & Sales, 2004). Esta organização do grupo, favorece a interação entre crianças e adultos, através da partilha e permuta de experiências, opiniões e ideias que, por vezes, suscitam o interesse das crianças para o desenvolvimento de novos projetos (Niza, 2013). É, ainda, evidente e característico desta abordagem curricular, o trabalho cooperativo e colaborativo entre crianças, família, professores e comunidade (Lino, 2013; Alarcão & Canha, 2013), efetivando um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, através da tomada de decisões, partilha de ideias, experiências e reflexões (Malaguzzi, 2016).

Nestas linhas orientadoras, e na perspectiva de que a escola deve ser um espaço de “iniciação a práticas assentes na cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p.144), surge em Portugal, por Sérgio Niza, o MEM. Este modelo assenta numa educação inclusiva, que tem por base a interação na democracia e na solidariedade mútua (Folque, 2012, 2014). É caracterizado por “um sistema de organização cooperada” (Niza, 2013, p.145), no qual, através de processos de cooperação e interajuda, educador e crianças tomam decisões sobre as atividades, os recursos, gestão de tempo e atribuição de responsabilidades (Niza, 2013). É neste sistema de interação e cooperação que as crianças se vão apropriando do conhecimento, assumindo o diálogo como um recurso fundamental a este processo visto que possibilita a partilha e troca de saberes, promovendo, assim, o respeito pelo outro e a autonomia (*idem*). Acresce a esta abordagem curricular, a notável preocupação relativa à formação continua dos docentes para que estes potencializem atividades inovadoras e democráticas (Folque, 2012, 2014). Assim, é de extrema relevância que os docentes reflitam e debatam colaborativamente acerca das suas práticas e dos pressupostos teóricos nelas inerentes, tendo como objetivo o desenvolvimento profissional (*idem*).

Analogamente a todos os modelos curriculares, explanados anteriormente, está a focalização da criança no processo de ensino e aprendizagem bem como, o seu papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (Lino, 2013). Desta forma, torna-se imprescindível a exploração de uma metodologia capaz de responder aos interesses das crianças (Kilpatrick, 2007), e que, concomitantemente, permita o alcance das finalidades e competências espectáveis para a EPE (Gambôa, 2011), ou seja, o trabalho por projeto. Esta é uma metodologia que tem na sua base um “ato verdadeiramente

intencional”(Kilpatrick,2007, p.12) a vida e experiências da criança, cabendo ao educador determinar objetivos claros, planejar, executar e orientar com zelo as intenções educativas de modo a respeitar os interesses e necessidades do grupo, para que “ocorra uma melhor aprendizagem”(idem, p.17).

Esta metodologia marca-se pela apuração de uma problemática e pelo cariz investigativo que lhe é conferido (idem). Assim, os temas e/ou tópicos de investigação são resultado dos interesses que emergem do grupo de crianças (Lino, 2013), resultando em planificação e intervenções capazes de dar resposta, por via do trabalho de pesquisa individual ou em grupo, aos problemas encontrados (Katz & Chard, 1997). É importante salientar, ainda, que a durabilidade do projeto é também dependente dos interesses e motivações do grupo, podendo durar semanas, meses ou um ano letivo inteiro (Katz & Chard, 1997).

Segundo Vasconcelos *et al.* (2012), o trabalho de projeto estrutura-se em quatro fases relacionadas, naturalmente, entre si (Katz & Chard, 1997). Estas fases, são re-elaboradas de forma sistemática, pelo educador,” numa espécie de espiral”,promotora de entusiasmo, descoberta e conhecimento (Vasconcelos, *et al.*, 2012, p.17). Deste modo, a primeira fase corresponde à definição do problema e/ou tópicos de interesse a investigar, sendo que estes emergem dos interesses do grupo de crianças (idem), tendo como objetivo primordial, o envolvimento de todos os participantes, ou seja, crianças e educador, por via da partilha de opiniões, ideias e experiências que as crianças detêm sobre o tópico em questão (Katz & Chard, 1997). A segunda fase corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho, na qual são traçados os planos de ação com o intuito de dar resposta ao problema (Vasconcelos, *et al.*, 2012). É também nesta fase que se escolhem as estratégias de pesquisa, se pensa a sua distribuição no tempo, e se selecionam os recursos materiais e, caso existam, os recursos humanos (idem).

A terceira fase deste projeto integra a execução e diz respeito ao processo de pesquisa, recolha e tratamento de dados. O registo dos dados recolhidos podem ser feitos por via da captura de imagens, criação de textos e mapas e auxiliam na reflexão das aprendizagens obtidas (idem).

Já a quarta fase diz respeito à divulgação/avaliação do projeto desenvolvido, no qual se dá a conhecer o projeto à comunidade educativa e/ ou famílias. Por via dos registos realizados pelas crianças, avalia-se todo o processo

desenvolvido e competências adquiridas (*idem*). Neste contexto, o trabalho de projeto viabiliza práticas educativas ativas e socioconstrutivistas, nas quais a criança se desenvolve pessoal e socialmente (Gambôa, 2011). Nestas práticas educativas é evidente e imprescindível “o direito da criança a ter voz e a ser escutada” (*idem*, p.72), isto é, a criança tem um papel ativo no processo de planificação, através da partilha de ideias e troca de informações (Niza, 2013).

Assim, a metodologia acima mencionada demonstrou ser bastante relevante para a PES visto que, tal como já foi referido, possibilita práticas educativas inovadoras, flexíveis e focalizadas nas crianças, bem como nos seus interesses (Kilpatrick, 2007; Gambôa, 2011). Para tal, no decorrer da PES foi desenvolvido um projeto de intervenção no âmbito da transformação da área da biblioteca presente na sala de atividades, resultante da reflexão sobre a sua funcionalidade, finalidade e organização (Lopes da Silva *et al.*, 2016), tal como se pode constatar no capítulo 3 do presente documento.

O espaço educacional, isto é o ambiente educativo, é bem mais do que “um local útil e seguro onde podemos passar horas ativas” (Gandini, 2016, p.138), é reflexo da intencionalidade do educador e da dinâmica do grupo (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Deste modo, a organização do espaço deve ser flexível de forma a poder sofrer alterações de acordo com os interesses e necessidades das crianças (*idem*). Assim, para o processo de planificação da organização do espaço é importante que o educador tenha em consideração alguns critérios, como são exemplos, a qualidade estética, a segurança, a autonomia e a possibilidade de oferecer múltiplas possibilidades de ação (Zabalza, 1998). Também a criança deve ter um papel ativo nesta estruturação do espaço, por meio da reflexão acerca da sua funcionalidade e finalidade (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Por meio da organização do espaço educativo e da disponibilidade de materiais diversificados e estimulantes, fomentadores do interesse e da curiosidade nas crianças, o educador de infância promove o seu envolvimento e implicação das crianças. Segundo Portugal e Leavres (2010), a implicação é caracterizada pela motivação, interesse e satisfação notórias nas crianças, aquando da realização de determinadas atividades. Tais fatores são promovidos pelo educador, quando este possibilita à criança a oportunidade de escolha e decisão sobre o quê e com quem brincar (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Brincar é “o trabalho da criança” e é entendido como a maneira de

aprender para todas as crianças, pois através do brincar as crianças exploram, descobrem, experimentam, tomam decisões, resolvem os problemas e, assim, tornam-se mais autónomas (*idem*; Devries *et al.*, 2004, p.23). Assim, torna-se imprescindível que o educador se envolva nas brincadeiras das crianças com a intencionalidade de “conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” e, deste modo, fomentar e alargar o desejo das crianças em aprender, explorar e compreender a realidade (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Considerando que o espaço pedagógico deve ser “aberto às vivências e interesses plurais das crianças e da comunidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.28), torna-se essencial que, além de ser um local de valorização dos interesses e necessidades do grupo através da escuta ativa da criança (Lino, 2013), seja um espaço promotor de interações. Deste modo, a mediação das interações pedagógicas, isto é, a interação criança-criança e adulto-criança, torna exequível o processo de “coconstrução de aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.28) e coadjuva para um ambiente relacional positivo caracterizado pelo sentimento de bem-estar, apoio, segurança e respeito (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

A dimensão da avaliação assume, também ela, extrema relevância na EPE pois, assume-se como uma componente integrante e reguladora da prática educativa (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011). Cabe ao educador, por via da observação contínua e sistemática do grupo e de cada criança, bem como pela reflexão sobre as informações recolhidas, melhorar as suas intervenções de forma a adequar as suas práticas educativas às capacidades e necessidades do grupo, com o intuito de ampliar e complexificar as suas competências (Portugal, 2012). Para tal, é importante que o educador considere que a avaliação está ancorada no paradigma construtivista (Castilho & Rodrigues, 2012), e, portanto, é um processo que está “ao serviço da criança e do seu processo educacional” (*idem*, p.80). Assim, e considerando que avaliar uma criança implica mais do que “inventariar as suas capacidades” de forma isolada (Portugal & Leavres, 2010, p.10), o educador deve adotar a modalidade de avaliação formativa. É por via desta modalidade de avaliação, focalizada na criança, que o educador consegue proporcionar oportunidades de aprendizagens ricas e significativas para o grupo (Castilho & Rodrigues, 2012).

Assim a avaliação é um “ processo contínuo dos progressos realizados pelas crianças”, ao longo do tempo, e resulta da elaboração de documentos, por parte do educador, de cariz descritivo e narrativo, focalizados no processo de aprendizagem da criança (Portugal, 2012, p.234). Neste contexto, no decorrer da PES foram utilizados diversos instrumentos de observação e registo de informação, como são exemplos, o diário de formação, as narrativas e os registos fotográficos, que foram a base da avaliação das crianças (*idem*).

3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O primeiro ciclo tem um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º) no qual ingressam crianças com idade igual ou superior aos 6 anos de idade, tendo obrigatoriedade até aos 15 anos de idade(*idem*). São objetivos gerais deste ciclo, segundo a LBS, a garantia de uma formação geral para todos os cidadãos de forma a que sejam desenvolvidas capacidades, competências, atitudes e valores; promover a educação artística valorizando atividades manuais e o desenvolvimento físico-motor; proporcionar a aquisição de atividades autónomas visando a formação de cidadãos responsáveis e ativos; assegurar às crianças com necessidades educativas a adequação de condições necessárias ao seu desenvolvimento (*idem*, artigo 7.º).

Neste sentido, cabe ao professor garantir um conjunto de aprendizagens de natureza diversificada, fomentar a participação ativa e autonomia nas crianças (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo II), visando o desenvolvimento de valores de respeito mútuo e de cooperação. O docente deve, ainda, identificar e respeitar as diferenças culturais e sociais quer das crianças, quer dos diferentes membros da comunidade educativa, considerando os diferentes saberes e culturas, combatendo, assim, a discriminação social (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste contexto, dado que o ensino é globalizante (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), é expectável que no ensino básico se desenvolva a criança de forma equilibrada, articulando “o saber e o saber fazer,

a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7º), de forma a promover a transdisciplinaridade.

As componentes do currículo para este nível de ensino constituem a matriz curricular, que integra disciplinas de carácter obrigatório, nomeadamente o Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões artísticas e físico-motoras sendo ainda complementar o inglês, Apoio ao estudo e Oferta complementar (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Importa salientar, que as duas últimas componentes, mesmo não sendo consideradas como áreas disciplinares, são de periodicidade obrigatória, no entanto, o mesmo não acontece face às Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa, dado que estas são de carácter facultativo (*idem*). Deveras, a matriz curricular destina, ainda, a carga horária mínima bem como a total, para cada uma das áreas disciplinares mencionadas anteriormente. Especificamente para o nível de ensino do 1.º ciclo, a carga horária está projetada para 25 a 27 horas semanais, das sete horas semanais são projetadas para as áreas disciplinares de Português e Matemática, enquanto que para o Estudo Do Meio e Expressões e Artísticas e Físico Motoras são dedicadas cerca de uma hora e meia a três horas (*idem*). A área disciplinar de inglês assume apenas um carácter obrigatório no 3º e 4º ano, pelo que lhe é destinado um mínimo de duas horas. Relativamente ao Apoio ao estudo, este tem como objetivo o auxílio das crianças na criação de métodos de estudo e de trabalho, nomeadamente nas áreas disciplinares supramencionadas à qual é destinada uma carga horária de uma hora e meia. De igual carga horária, evidencia-se a Oferta Complementar que pretende promover a “educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação (*idem*, anexo 2, alínea b). Neste contexto, importa referir que no contexto educativo no qual se desenvolveu a PES, as crianças do 3º ano de escolaridade têm uma disciplina de programação que é de carácter obrigatório.

Refletindo sobre a matriz curricular, evidencia-se uma sobrevalorização das áreas do saber de Português e Matemática face às restantes áreas, verificadas pela distribuição díspar da carga horária bem como da sua relevância acrescida, também, na componente de Apoio ao Estudo. Pela observação decorrente do período da PES, os próprios docentes do 1.º CEB sobrevalorizavam estas áreas do saber face às de Expressões e Artísticas e Físico Motoras, considerando muitas vezes que a Expressão Plástica está

presente aquando da pintura de um desenho presente no manual. Tal fator talvez se deva à pressão que estes sentem face ao cumprimento do programa, como foi possível constatar num diálogo com a professora cooperante.

No entanto, a valorização destas áreas curriculares, na visão da mestrandia, pode afetar o desenvolvimento integrado e articulado do saber, pois fomenta no professor a adoção para as distintas áreas do saber. Assim, cabe ao professor, sabedor de que o seu compromisso é para com as crianças, perspetivar o 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 [das crianças]” (DL nº 241/2001 de 30 de agosto, anexo nº2, II, alínea e). Deste modo, é crucial que o professor valorize a transversalidade de saberes e compreendam que as áreas transversais podem ser utilizadas como motivação e/ou consolidação da abordagem de um conteúdo, e neste sentido, funcionam como um recurso às áreas curriculares (Pombo, 2005), dado que “ao longo da sua escolarização, e em todas as áreas do saber, deverão ser proporcionadas[às crianças] oportunidades que permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam” (Oliveira Martins, 2017, p.11). Neste seguimento, cabe ao professor desenvolver o currículo de forma articulada e contextualizada com o intuito de evitar a fragmentação dos conteúdos, promovendo a construção de aprendizagens das diversas áreas do currículo de forma integrada (DL nº 241/2001 de 30 de agosto) e o desenvolvimento de competências objetivadas no perfil do aluno ao nível de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (DL n.º 5907/2017 de 5 de julho).

Deste modo, e considerando o que foi referido anteriormente, importa realçar que no decorrer da PES, considerou-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias integradas e integradoras do currículo, de forma a promover aprendizagens objetivadas nos programas oficiais, mas também outros saberes para que a criança atribua sentido e significado a esses novos saberes e desta forma compreenda melhor a realidade, o mundo que a rodeia (Alonso & Sousa, 2013).

Neste contexto, e com a finalidade de promover “o aumento da qualidade, da igualdade de oportunidades e da excelência das aprendizagens (Marques, 1999), foi elaborado um plano de estudos que define para cada nível de ensino,

os conhecimentos e capacidades a desenvolver e adquirir pelas crianças (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Deste modo, o professor dispõe, como referência, documentos oficiais como os Programas, Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais, nos quais é possível, então, identificar os desempenhos traduzidos em conhecimentos a adquirir, sendo proposto para cada área curricular os conteúdos a desenvolver no processo de ensino e aprendizagem respeitando uma ordem de progressão (Despacho nº 15971/2012 de 14 de dezembro), bem como as capacidades que se pretendem desenvolver nas crianças inscritas nas propostas de perfil do aluno, no final da escolaridade obrigatória, que abarca competências transversais e transdisciplinares numa dinâmica que inter-relaciona e mobiliza conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (Oliveira Martins, 2017).

Dispõe, ainda, de dois documentos de Organização Curricular e Programas que inclui o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, sendo a que a última componente abarca a Expressão e Educação Físico-motora, Dramática, Plástica e Musical. Estes dois documentos orientadores, contrariamente às Metas curriculares que são organizadas em áreas, domínios, objetivos e descritores, encontram-se organizados em “em blocos de conteúdos antecidos de um texto introdutório onde é definida a sua natureza e são dadas algumas indicações de carácter metodológico” (DEB, 2004, p.101). A ordem pela qual são apresentados os blocos e os conteúdos programáticos seguem uma lógica, contudo, tal não significa que esta sequência tenha de se abordada de forma rigorosa na sala de aula (*idem*). Desta forma, é atribuída a responsabilidade ao docente de fazer uma gestão flexível deste do programa com o intuito de dar resposta aos diversos “ritmos de aprendizagem [das crianças, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (*idem*, p. 102). A integração deve ser uma das características cruciais do currículo, constituindo-se, também, como uma exigência à profissional idade docente (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto). Deste modo, a interligação dos saberes direciona-nos para o conceito de interdisciplinaridade entendida como “forma de combinação entre duas ou mais disciplinas” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993, p. 13), impedindo, tal como já foi referido, a fragmentação das diferentes áreas do saber.

Desta forma, o currículo é entendido como sendo um processo social complexo que tem múltiplas expressões, uma determinada dinâmica e é algo

que se constrói com o tempo mediante as condições necessárias (DL n.º 5907/2017, 5 de julho). Toda a mecânica envolvida na elaboração do currículo introduz elementos que moldam a comunidade escolar, uma vez que é um processo que envolve diversos intervenientes e práticas que não podem ser limitadas apenas às práticas pedagógicas. Desta forma, o currículo é considerado como um guia orientador ao processo de aprendizagem e um instrumento nuclear da prática pedagógico-didática, sendo que é dado às escolas a possibilidade de “aderirem ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular”, ou seja, de fazerem a gestão do próprio currículo e consequente monitorização e avaliação essenciais à sua reformulação (*idem*, p. 13881). Assim, é função dos professores reconhecer o currículo como uma unidade que integra as ações baseadas no desejo de fazer com que todas as crianças aprendam de forma eficaz, e a de reconhecer que devem ter um papel ativo na construção e gestão do currículo (Zabalza, 2000; Roldão, 1999). Neste seguimento, o professor deixa de ser visto como o detentor de conhecimento sobre uma dada disciplina e passa a ter o papel de “decisor e gestor do processo curricular” (Roldão, 1999, p. 39), direcionando os saberes específicos das unidades curriculares e articulando-os para que se verifique a eficácia nas aprendizagens. Torna-se assim, evidente a presença da transdisciplinaridade no processo de construção do currículo sendo necessária a existência do trabalho colaborativo entre os docentes, na construção deste para que consigam articular as várias áreas do saber dentro de uma determinada temática. Esta flexibilização do currículo além de permitir focar as particularidades de cada grupo de crianças, favorece a implementação de “estratégias pedagógicas diferenciadas” que visam o sucesso de cada aluno (Anexo III do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto) e que tenham em consideração o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagens (*idem*) promovendo a aquisição de aprendizagens significativas e autonomia nas crianças (DL n.º 5907/2017 de 5 de julho).

Considerando a sociedade atual, marcada pela “Era do digital” e que está em constante mudança (Flores & Escola, 2007, p.1381), na qual a formação da cidadania não pode colocar de lado o desenvolvimento tecnológico e científico, torna-se fundamental que se integre as novas técnicas na educação visto que estas facilitam o acesso à informação, revolucionam as metodologias tradicionais, já que alteram o modo como se ensina a aprender a aprender

(Flores, Escola, & Peres, 2012) e promovem o desenvolvimento de capacidades ao nível da cooperação, colaboração, respeito, pensamento crítico, criatividade, próatividade, resolução de problemas (Flores, 2011). Para tal é essencial que exista uma boa formação de professores fomentadores de práticas de qualidade e renovadas nos diferentes níveis de ensino, nas quais os docentes devem estar habilitados para a utilização de estratégias e recursos em diferentes suportes (DL nº 79/2014, de 14 de maio). Para tal, o docente deve realizar uma investigação articulada, reflexão e a ação (Estrela Citado por Nóvoa, 1992), pois só desta forma é que conseguirá obter resposta às principais questões colocadas entre os profissionais de educação acerca das melhores estratégias de ensino e aprendizagem - “o que posso, o que devo ensinar e como hei-de ensinar” (Perrenoud, 1993, p.138) – por forma a desenvolverem aprendizagens significativas nas crianças. Deste modo, o professor reflexivo constitui-se como o mais criativo e inovador (Alarcão, 2013), que por meio dos conhecimentos dos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, conseguem encontrar facilmente as soluções para os problemas e adequam os programas oficiais aos seus contextos de intervenção, considerando a diferenciação pedagógica diferenciação pedagógica como um dos principais instrumentos substanciais ao desenvolvimento de aprendizagens (DL n.º 5907/2017, de 5 de julho). Assim sendo, e como será referido no capítulo II, o professor reflexivo é um profissional capaz de atender aos interesses e ritmos de aprendizagens do seu público-alvo, dando respostas eficazes às suas necessidades (Ferreira & Santos, 2000). Reforça-se que esta atitude foi incorporada no período da PES, tendo sido ainda relevante fomentar um ambiente educacional para que todos os intervenientes do processo educativo se sentissem parte integrante e no qual se promoveu o “desenvolvimento de conhecimentos e capacidades” (Tapia, 2003, p.136), atitudes e valores essenciais ao processo de formação do indivíduo enquanto cidadão possuidor de predisposições, autoestima e poder de escolha face ao desejo de aprender.

Importa, ainda, referir que também as potencialidades das TIC foram alvo de reflexão no período decorrente da PES, no que respeita ao seu efeito no processo de ensino e aprendizagem e, também, na motivação, envolvimento e satisfação gerado no grupo de crianças (cf. capítulo III). Deste modo, as novas tecnologias foram utilizadas como um recurso educativo que, pela sua vertente lúdico-didática, possibilitou às crianças o alcance de aprendizagens mais

significativas, uma vez que o lúdico é motivador para estas e permite a aquisição das competências objetivadas nos programas oficiais do 1.º Ciclo (Flores, 2011). Neste contexto, salienta-se a necessidade do docente recorrer ao uso de estratégias e recursos diversificados que promovam nas crianças o sentimento de bem estar, motivação, concentração e confiança, bem como o desenvolvimento de capacidades ao nível da cooperação, colaboração e respeito (*idem*), fomentando, desta forma, na criança “a motivação para aprender, a autorregulação, a capacidade de iniciativa e tomada de decisões” (Oliveira Martins, 2017,p.15) que viabilizam o progresso da autonomia nas dimensões “do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber agir (*idem*,p.15)”.

Neste contexto, emerge a necessidade de se refletir sobre o uso do manual escolar, instrumento do quotidiano do 1.ºCEB, entendido como um “guia pedagógico” para o docente (Gérard & Roegiers, 1998, p.91) e um “conselheiro [das crianças]” (Tormenta, 1996, p. 56), entendendo-se, assim, que os manuais escolares são construídos com o intuito de apoiar o processo de ensino e aprendizagem, no entanto são utensílios bastante complexos (Pacheco, 2001). Efetivamente, os manuais são um recurso didático-pedagógico que por um lado pretende auxiliar o trabalho autónomo da criança favorecendo-lhes o “desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional” (DL n.º 47/2006 de 28 de agosto, artigo 3º, alínea b), e por outro concede ao professor propostas didáticas de atividades e informações para a avaliação (*idem*). Com efeito, os manuais devem ser utilizados de forma motivadora e inovadora promovendo, assim, práticas desafiantes, criativas, que “não rompem com dinâmicas vigentes, mas reconstróem-nas prometendo satisfazer, envolver e cativar” (Flores & Ramos, 2016, p. 202).

Neste contexto, surgem as metodologias ativas como é exemplo o ensino por projetos, que ambicionam crianças ativas e proativas, envolvidas cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem bem como em atividades cada vez mais complexas, nas quais tomam decisões e avaliam os resultados (Morán, 2015). Contudo, o uso destas metodologias exige uma mudança de “configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos” (*idem*, p.19), dado que a aprendizagem ocorre a partir de problemas e situações reais que as crianças experienciarão na vida futura.

Tal circunstância, evidencia que o professor atual deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e torna-se um mediador e facilitador das aprendizagens visto que, concebe ao aluno autonomia, capacidade de pensar e de gerir as suas aprendizagens (Alarcão, 2013; Fosnot, 1999). Deste modo, ao assumir o professor o papel de mediador, “cria um ambiente em que se promove a curiosidade, o pensamento crítico, autoconfiança” (Teixeira, 1995, p.113), e no qual respeita os interesses e necessidades das crianças.

Cabe ainda ao professor refletir sobre a questão da avaliação integrando nas suas práticas diferentes processos de avaliação que, segundo o DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro (artigo 13º), se distinguem na modalidade diagnóstica, formativa e sumativa e, que é parte integrante do currículo. O modo como a avaliação “é levada a cabo na sala de aula de um professor tem efeito direto na forma como [as crianças] estudam o que aprendem” (Arends, 2008, p.213). A avaliação deve ser entendida como um elemento integrante e regulador do processo de aprendizagem, orientador do percurso escolar e do desenvolvimento do currículo nacional, assumindo ainda “uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (Abrantes *et al.*, 2002, p.9; DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Considerando que a avaliação não deve incidir apenas sobre o processo, mas, também, sobre as competências, no decorrer da PES avaliaram-se competências ao nível dos diversos saberes e, ainda, os traços da sensibilidade estética e artística, a autonomia, a criatividade, opinião pessoal, literacia digital, a comunicação e a afetividade da criança (Abrantes *et al.*, 2002; Oliveira Martins, 2017). Não obstante, torna-se difícil de avaliar, em contexto de ensino-aprendizagem, a competência como entidade potenciadora de conhecimentos, capacidades e de atitudes numa situação concreta e imprevisível. Neste contexto, esta avaliação foi realizada através da observação, considerando a forma como o aluno tomava as decisões mediante as situações em que estava inserido.

Assim, avaliar competência(s) implica observar o(s) aluno(s), direta ou indiretamente, na execução de atividades recorrendo ao uso de “um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (parcial ou geral) das competências do aluno ou sobre a sua demonstração em situação” (Abrantes *et al.*, p.32). Para que este processo de avaliação de aprendizagens seja justo, é necessário a intervenção de todos os professores envolvidos, assumindo uma maior responsabilidade, o professor

titular da turma, sendo ainda papel da escola assegurar a participação das crianças e Encarregados de Educação neste processo (DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, artigo 12º). Deste modo, pretende-se que os professores do 1ºCEB entendam o currículo, os programas e metas curriculares e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, como projetos que viabilizem a adequação às diversidades encontradas nos contextos educativos e como meios facilitadores da procura de resposta, para que seja possível a “formação global [das crianças]” (Leite & Fernandes, 2010).

CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

“A escola é uma Instituição de reprodução social, mas também possível espaço social de transformação.” (Ferreira & Santos, 2000 p.5)

Segundo Ferreira e Santos (2000, p.5) o professor deve “refletir nas suas práticas letivas, papéis e funções sociais” para que desta forma consiga atender aos interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem do seu público-alvo e para que possa dar respostas às suas necessidades. Assim, contribui para o desenvolvimento da criança na medida em que lhe dará meios para que se torne um indivíduo independente, autónomo e capaz.

Assim sendo, e para que o professor seja capaz de promover aprendizagens significativas nas crianças tendo em conta os seus interesses, potencialidades e dificuldades, é necessário que o docente conheça bem o contexto em que a turma/grupo está inserida, a comunidade educativa e o meio envolvente, pelo que este capítulo se destina à caraterização do contexto educativo onde decorreu a prática educativa supervisionada, à caraterização mais particularizada dos grupos, bem como a metodologia que sustentou o decorrer da prática educativa e que se aproximou da investigação-ação.

1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2012, um “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Art.º 6º). Neste Contexto, a PES, desenvolveu-se num agrupamento destas instituições públicas. Este agrupamento, integra mais quatro instituições educativas, geograficamente perto, e em todos eles, se tem verificado um

permanente crescimento demográfico relacionado com a sua proximidade à cidade do Porto e a uma boa rede de transportes público.

Tem 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” (PEA, 2016-2019, p. 14) e pretende ser um “espaço de aprendizagem e de interação, onde [as crianças] encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade, para que possa possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico (*idem*). Neste sentido, são delineados objetivos estratégicos, para a consecução do objetivo central, e para que a escola seja vista e/ou reconhecida como “um espaço de excelência de apreensão de conhecimentos, desenvolvimento de competências e transmissão de valores” (*idem*, 2016-2019, p.13). Destes podem ser evidenciados os seguintes objetivos: melhorar os resultados [das crianças]; melhorar o sucesso educativo; proceder a uma análise e reflexão cuidada dos resultados; promover, junto das crianças, a responsabilização pelos seus resultados; promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino; assegurar acompanhamento [às crianças] com dificuldades de aprendizagem; manter a diversidade da oferta curricular, promovendo percursos alternativos; o Promover atitudes e comportamentos adequados à aprendizagem; proporcionar [às crianças] outras estruturas de apoio ao estudo; promover o bem-estar, o controlo da disciplina e a segurança da comunidade escolar (PEA, 2016-2019, p.14).

Isto significa que estamos perante um agrupamento escolar que pretende estimular a participação e o envolvimento da comunidade educativa, pelo que são sugeridas iniciativas de índole diversa, sendo a educação sexual um desses exemplos ainda em fase de implementação. Não obstante a estas iniciativas tornou-se essencial criar atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo que fossem um complemento ao currículo e apoio às famílias, sendo exemplo Atividade de Animação de Apoio à Família(AAAF), na EPE e Componente de Apoio à Família (CAF) no 1.º CEB em colaboração com a Câmara Municipal. No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular(AEC) são exemplos a música e a Atividade Física e Desportiva. (PEA,2016-2019).

Relativamente ao contexto escolar no qual decorreu a PES, mais concretamente, este teve na sua construção duas fases distintas correspondendo a primeira fase ao edifício velho construído em 1976, direcionado apenas para o 1.º ciclo do Ensino básico. Esta conta com quatro salas de aula, um gabinete para a coordenação, um salão polivalente que funciona como sala de estudo também para as crianças que ficam na escola em horário extracurricular, casas de banho, reprografia e uma sala destinada ao Serviço de apoio à Família. Já a segunda fase teve a sua construção no ano 2010 e corresponde ao edifício novo. Esta conta com sete salas de aula, sendo três delas destinadas ao Jardim de Infância e quatro ao primeiro ciclo do ensino básico, sendo uma delas a sala do 2ºB turma em que foi concretizada a Prática Educativa. Possui uma sala de professores e casas de banho. É ainda parte constituinte deste centro escolar, um refeitório e um grande espaço logradouro no qual foi construído um campo de futebol (PEA, 2016-2019). Neste âmbito, a caracterização do contexto tornou-se essencial para que no decorrer da PES, tivessem sido pensadas atividades cuja sua concretização pudesse ser realizada nos espaços disponibilizados pela escola, como é exemplo o polivalente, de forma a integrar toda a comunidade educativa.

No que respeita ao corpo docente, o centro escolar conta com oito professoras do primeiro ciclo, três educadoras de infância, cinco auxiliares, oito assistentes operacionais, 2 assistentes técnicas e duas do Currículo Específico Individual (CEI) sendo que uma é pertencente à camara municipal.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No decorrer da prática educativa supervisionada, em contexto da EPE a díade (par pedagógico) integrou um grupo de 18 crianças, das quais seis eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Este grupo era heterogéneo no que respeitava as idades, tendo 13 crianças com três anos, quatro crianças com quatro anos e uma criança com cinco anos. Decorrente de um diálogo com a educadora cooperante, foi possível verificar que todas as crianças integravam a

EPE pela primeira vez. Fazia parte deste grupo uma criança com perturbação do espectro do autismo. No entanto, não estava referenciada para as NEE. Esta criança era apoiada pela ELI (Equipas Locais de Intervenção), abrangida pelo DL nº281/2009, de 6 de outubro e beneficiava de um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), com vista a garantir o seu desenvolvimento a nível pessoal e social (*idem*). No que respeita à realização das atividades em grupo, esta criança, numa fase inicial, não manifestava interesse na sua concretização, todavia, após observar que todos os colegas realizavam as atividades de forma satisfatória, o interesse por parte desta criança começava a ser notório e esta acabava por se integrar no grupo para, também ela, realizar as atividades.

No que respeita o contexto familiar, constatou-se pela análise do Projeto Curricular do Grupo (PCG), que as crianças habitavam com o seu agregado familiar, isto é, com o pai, mãe e irmã(o), à exceção de duas crianças que viviam em regime monoparental. Destas duas crianças, uma vivia com a mãe e uma irmã, enquanto a outra criança, além da mãe, acrescia ao seu agregado familiar a avó e dois irmãos. Relativamente à situação profissional, o nível de desemprego era baixo, uma vez que apenas três pais, em um universo de 25, estavam desempregados.

Por meio da observação direta e contínua, decorrente no período de estágio, e em conformidade com o PCG, constatou-se que as crianças revelavam especial interesse pelos jogos de construção e de mesa, pela audição e exploração histórias e pela execução de atividades ao ar livre. Na educação artística, manifestavam interesse pelo jogo simbólico, pela dramatização de histórias, pelas aprendizagens de novas canções e lengalengas e pelas atividades de expressão plástica, mais concretamente, na utilização de tintas aguarela.

Relativamente às necessidades evidenciadas, estas eram notórias na área da expressão e comunicação, nomeadamente na linguagem oral, uma vez que as crianças apresentavam um vocabulário bastante pobre, e em alguns casos de difícil perceção. Na formação pessoal e social, evidenciavam-se dificuldades ao nível da concentração e socialização, dado que todas as crianças frequentavam a EPE pela primeira vez, e ainda, na partilha de objetos, no saber esperar, na escuta e respeito pelo outro. Algumas crianças manifestavam, ainda, dificuldades ao nível da arrumação das áreas de interesse e da sala de atividades. Dado a idade precoce do grupo, eram ainda notáveis dificuldades

ao nível das artes visuais, nomeadamente na destreza para manipulação de um objeto (exemplo lápis).

Na visão de que o educador deve conhecer bem as “necessidades e interesses do seu grupo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.86), com o intuito de se servir desses conhecimentos para planificar propostas de atividades e/ou apoiar no desenvolvimento de projetos de pequeno e grande grupo, importa referir que a educadora cooperante planeava atividades com base nos interesses das crianças e alterava, sempre que necessário, a planificação com vista a promover o bem-estar e satisfação das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Este processo de planificação, era ainda, como se pode constatar no PCG, realizado de forma colaborativa, entre educadores de infância do centro educativo, crianças, pais e comunidade envolvente, com o intuito de se tornar significativo para as crianças e fomentar o envolvimento, motivação e felicidade no processo de aprendizagem.

No que respeita as “relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.8), neste grupo, à exceção da criança G.A que demonstrava dificuldades no relacionamento com o restante grupo, a interação criança-criança era caracterizada por um clima relacional positivo. Era notório, aquando da exploração das diferentes áreas de interesse ou da concretização de atividades, o carinho, a cooperação e preocupação entre crianças, evidenciando-se, ainda mais, este comportamento para com as crianças mais novas e com a criança G.A. Este carinho e preocupação para com as crianças acima mencionadas, eram resultado de várias reflexões, realizadas em grande grupo entre educadora e crianças, acerca da importância do respeito e ajuda pelo e com o outro, fomentando-se, assim, o espírito de solidariedade e cooperação entre todas as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). Contudo, no decorrer do período destinado à observação, foi possível verificar que algumas crianças tinham dificuldade no respeito e escuta do outro e na partilha de alguns objetos. A interação adulto-criança era alicerçada na segurança, no respeito, na confiança e na afetividade (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Resultado da observação, foi possível constatar que todos os profissionais escutavam a criança como forma de lhes promover “possibilidades experienciais” ricas e significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.38), fomentando assim, em todas as crianças “um sentimento de bem-estar” e felicidade (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.8). No que

concerne à relação entre profissionais da instituição cooperante e comunidade envolvente, era notório o desenvolvimento de um trabalho de colaboração apostando na dinamização de atividades conjuntas com outras salas de Jardim de Infância e 1ºCEB, e ainda pelo fomento de atividades com os parceiros educativo (outras escolas e J.I).

A família “e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (*idem*, p.28). Assim, é fundamental que a família seja reconhecida como o principal parceiro do JI, visto que permite a permuta de ideias vindas de casa contribuindo, assim, para o enriquecimento das aprendizagens das crianças. O envolvimento da família no processo educativo era alicerçado no diálogo (conversas informais, reuniões, hora de atendimento) e em alguns momentos de participação dos mesmos em atividades (participação em pesquisas, auxílio na resolução de problemas dentro do grupo, aprendizagem de canções, lengalengas e no projeto de leitura “Vai Vem” semanal).

O ambiente educativo, na EPE, deve ser rico e estimulante de forma a promover uma multiplicidade de aprendizagens pela ação (Zabalza, 1998), sendo que o educador desempenha um papel fundamental na sua organização, para que este responda aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança em específico (Oliveira-Formosinho, 2013). Para tal, este foi organizado de forma a garantir o bem-estar e a favorecer o desenvolvimento holístico das crianças, sofrendo alterações de acordo com as motivações e/ou necessidades do grupo. A sala de atividades dotava de uma grande quantidade de luz natural que era resultado da existência de grandes janelas e dispunha de um espaço amplo que permitia a movimentação das crianças. Esta estava organizada por diferentes áreas de interesse de forma a “encorajar a diferentes tipos de atividade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163), estabelecendo, ainda, ponte com o modelo *Hight-Scope*, uma vez que possibilitava a aproximação ao quotidiano da criança (Oliveira-Formosinho, 2013). Importa ainda referir, que as paredes da sala eram decoradas com os trabalhos realizados pelas crianças no decorrer do ano letivo, cruzando-se assim como o modelo de *Reggio Emilia* (Lino, 2013).

No que toca à organização dos materiais, estes encontravam-se inseridos nas diferentes áreas de interesse e eram caracterizados pela sua adequação à faixa etária, durabilidade, versatilidade e valor estético (Lopes da Silva *et al.*,

2016). Estes, na sua generalidade, encontravam-se colocados em armários e estantes adequados à altura das crianças promovendo, assim, a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2011). Para uma melhor compreensão das áreas de interesse bem como dos materiais existentes, torna-se essencial proceder à sua enumeração e descrição.

A área de acolhimento era composta por um tapete colorido e caracterizada pelo seu carácter versátil, uma vez que nela eram desenvolvidas diferentes atividades de grupo: rotinas diárias, audição de histórias, reuniões de grupo para planificação e reflexão das atividades realizadas ao longo do dia. Neste espaço, encontrava-se afixado a tabela de presenças, o relógio do tempo e o mapa das tarefas do chefe. Esta área, após a hora destinada ao acolhimento, funcionava como a área de jogos e construções, na qual, se encontravam materiais lúdicos para serem manipulados e explorados de diversas maneiras (Hohmann & Weikart, 2011), como brinquedos, blocos de madeiras, jogos de diversos graus de complexidade, de enfiamento, blocos lógicos, ábaco e jogos lúdico-pedagógicos. Os jogos de tabuleiro não eram realizados nesta área visto que necessitam de um apoio físico para a sua realização, assim, compartilhavam as mesas que se encontravam na área da escrita e artes visuais.

Na área do faz de conta encontravam-se sobretudo materiais ligados ao quotidiano da criança, como mobiliário de cozinha e de quarto, espelhos, pratos, comidas e louças. Esta área era propícia ao jogo simbólico, de imitação e interpretação de papéis da vida adulta.

As atividades de artes visuais, nomeadamente de pintura, modelagem e recorte, eram realizadas na área da escrita/artes visuais. Esta área contava com mesas e cadeiras dispostas em grupo, materiais de desenho e corte como marcadores, lápis de cor e de cera, aguarelas, tintas, canetas, tesouras, materiais de pintura como pincéis, aguarelas, tintas e um cavalete. Importa referir que este cavalete se encontrava perto do armário com um lavatório e no seu suporte existiam frascos com tintas de diferentes cores e pincéis de diferentes espessuras. Todos os trabalhos realizados pelas crianças, nesta área, eram expostos na sala de atividades ou então guardados na capa de cada criança, sendo esta decisão tomada de forma conjunta entre as crianças e o adulto.

Na área da leitura (biblioteca), encontravam-se livros de diversos temas, mas de qualidade literária fraca, uma mesa com uma estante para guardar os livros e que servia de apoio à leitura, três bancos confortáveis e fantoches. No decorrer do período de observação, a diáde verificou que esta área, apesar de ser dotada de uma boa iluminação e comodidade, não era explorada pelas crianças, assim, foi alvo de reflexão e, posterior, transformação por parte da tríade.

Na área das ciências estavam disponíveis materiais como o globo terrestre, corpo humano, jogos de ímanes, lupas, óculos e estufas para que as crianças pudessem dinamizar atividades experienciais e manipular objetos científicos. Uma vez que as novas tecnologias de informação se constituem como um recurso de grande potencialidade face à recolha de informações e ao desenvolvimento de competências nas crianças (Lopes da Silva *et al.*, 2016), na sala de atividades existia a área da informática, para que as crianças contactassem com uma diversidade de jogos e realizassem momentos de pesquisa orientada e auxiliada pela educadora.

Aliada à importância da organização do espaço e dos materiais para uma aprendizagem ativa na criança surge, ainda, a dimensão temporal (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, no que concerne à gestão do tempo, esta era marcada pela presença de uma rotina diária, que embora estivesse definida assumia um carácter flexível para fosse “um tempo de experiências ricas e interações positivas” (*idem*, p. 87). Marcada pela repetição de alguns momentos, a rotina diária permitia que as crianças conseguissem prever o que se iria suceder, desenvolvendo na criança um sentimento de segurança (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, a rotina iniciava-se às 7h30m para as crianças frequentavam as AAAF sendo estas acompanhadas pelas assistentes operacionais. Às 9h, a educadora e as crianças dirigiam-se para a sala de atividades sentando-se na área do acolhimento. Nesta área procediam à eleição do chefe e marcação das presenças. Posteriormente, dava-se início às atividades planificadas ou à exploração das diversas áreas de interesse por parte das crianças. Estas findavam às 10h15 com o momento para a higiene pessoal e para o lanche, seguindo-se o momento de uma pausa, para exploração das áreas ou do espaço exterior. Por volta das 11h, cada grupo de crianças dirigia-se à sua sala de atividades, e dava-se seguimento às atividades educativas iniciadas ou ao momento da brincadeira, consoante a motivação e

interesse do grupo. Seguidamente, verificava-se um outro momento de higiene e, posteriormente, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçar. Em seguida, as crianças dirigiam-se para as AAAF ou, caso o tempo o permitisse, para o espaço exterior onde brincavam ou viam desenhos animados até às 13h30m. Das 13h30 às 15h30, com a entrada da educadora dava-se seguimento às atividades planificadas, sendo que culminava sempre com um momento para exploração das áreas. Às 15h30m, final do horário das atividades educativas, algumas crianças dirigiam-se para casa enquanto que outras se dirigiam para as AAAF.

3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No decorrer de toda a prática educativa supervisionada, relativa ao 1.º CEB, a diáde integrou uma turma do 2ºano do 1ºCEB, 2ºB. Esta turma era composta por 26 crianças, 14 crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos.

Recorrendo à análise do documento Plano Titular de Turma (PTT), a maioria das crianças habita com ambos os pais, à exceção de quatro casos em que os pais estão separados e as crianças habitam somente com a mãe. Importa relevar ainda, que relativamente contexto socioeconómico apenas se tem conhecimento de três crianças que beneficiam de auxílios económicos da Câmara Municipal.

O grupo era heterogéneo, tendo em conta as diferentes personalidades e ritmos de trabalho. No que respeita o desenvolvimento das aprendizagens, na sua generalidade o grupo revelava interesse e empenho na realização de todas as atividades sendo o aproveitamento global da turma satisfatório. Neste contexto, era notório o grau de autonomia na concretização das tarefas e o elevado poder de concentração por uma grande parte da turma, o que ocasionava maior facilidade na aquisição de conhecimentos.

No entanto, e como é normal, haviam algumas dificuldades partilhadas pelo grupo, nomeadamente, na resolução de problemas, cálculo mental e realização de trabalhos em grupo.

Assim, no decorrer da PES foram planeadas ações estratégicas, diversificadas, na tentativa de colmatar ou diminuir estas dificuldades. Após cada ação estratégica foi realizada uma reflexão mais aprofundada sobre estes aspetos para que fosse possível verificar se já haviam sido colmatadas, ou se ainda deveriam ser alvo de nova implementação de atividades. Ainda, na tentativa de manter a motivação das crianças face às temáticas curriculares de maior dificuldade, foram utilizados vários recursos tecnológicos para o aguçar da curiosidade e motivação no grupo, ao mesmo tempo que permitia o desenvolvimento de competências objetivadas nos programas orientadores.

Importa ainda referir que nesta turma existiam duas crianças com dificuldades ao nível da autoconfiança e segurança aquando da concretização de tarefas necessitando de uma supervisão permanente e reforço positivo. Uma destas crianças havia sido encaminhada para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a pedido dos pais, por apresentar falta de atenção e acentuada agitação psicomotora. Nestas duas crianças eram notórias dificuldades ao nível dos conteúdos lecionados no ano letivo anterior, nomeadamente no reconhecimento de algumas letras e consequentemente na leitura, na concretização de subtrações simples. Neste contexto, a professora titular de turma encaminhou-os para o apoio educativo que decorria três dias por semana num total de quatro horas semanais. Este apoio decorria fora da sala de aula, para que este apoio fosse mais individualizado e de forma às crianças não se distraírem com os restantes elementos da turma. No entanto, nos dias em que as crianças estavam em contexto de sala de aula a professora e diáde prestavam um apoio constante uma vez que estas crianças necessitavam de muita atenção para realizarem as tarefas pretendidas e constante reforço positivo. Importa ressaltar que no período destinado à observação e restantes dias em que a aula era assumida pela professora cooperante, a diáde ficava com as duas crianças para que fosse proporcionado um melhor apoio. Neste contexto, a diferenciação pedagógica era um fator presente nas planificações, dado que estas se encontravam num ano letivo distinto das restantes e tinham um ritmo de trabalho bastante reduzido e pouco autónomo. Assim, as atividades integravam os conteúdos curriculares do 1º ano e o apoio para a sua

concretização era constante. Contudo, e uma vez que, segundo o DL nº5907/2017 de 5 de julho, se deve definir “estratégias de diferenciação pedagógica”(artigo 22º) para que as aprendizagens sejam eficazes, também esta diferenciação esteve presente nas planificações para os restantes elementos da turma, na medida em que sempre que iam terminando as atividades propostas, eram sugeridos novos desafios, sendo que a maior parte deles tinham recursos tecnológicos por ser um interesse do grupo. Desta forma, também se tentou promover a autonomia na concretização das atividades para que pudessem utilizar os recursos tecnológicos.

Além destas crianças que integravam o apoio educativo, importa referir mais dois casos: um em que a criança tinha dificuldades ao nível da motricidade fina apresentando dificuldades na concretização das letras de forma legível. O incentivo e valorização do esforço da criança em melhorar a letra por parte professora e posteriormente pela díade revelaram-se fatores fulcrais para que a criança tentasse cada vez mais combater esta dificuldade, uma vez que aperfeiçoava sempre a letra de uma tarefa para a outra. O outro caso dizia respeito a uma criança com dificuldades ao nível da leitura e consequente compreensão e défice de atenção. Contudo, a professora cooperante considerava ser uma mais-valia para este aluno integrar a turma, pois as dificuldades eram facilmente superadas na presença do adulto. Neste sentido, enquanto professores da turma em situação de estágio pretendemos prestar um apoio permanente às e crianças, proporcionar-lhes momentos de motivação e satisfação para que seja eficaz o seu processo de ensino e aprendizagem. No que respeita os comportamentos sociais e às interações criança-criança e criança-adulto, o grupo era bastante participativo, no entanto e resultante da idade precoce, era notável o exaltamento, por parte destas, em ser o primeiro a responder e o facto de não saberem lidar com o fracasso o que gerava barulhos em sala de aula. No entanto, não obstante, a estas atitudes normais da idade, fazia parte do conhecimento dos elementos da turma a necessidade de colocar a mão no ar para poder ter o poder da palavra.

Em relação às interações criança-criança, apesar de ser notável um ambiente calmo e harmonioso ainda se verificava alguns desacatos que frequentemente aconteciam durante o intervalo, sendo estes resolvidos pela professora de forma uniforme pela escuta de ambas as partes e pelo solucionar do problema. Assim, e através da observação, foi possível verificar que a

professora pretendia que a sala de aula fosse sentida “como esfera protetora onde a criança sente que mesmo quando falhas não é abandonada, ou avaliada afetiva e socialmente e função desse fracasso” (Ferreira & Santos, 2000, p.90), devido ao apoio e reforço positivo prestado pelo adulto que de forma recorrente incentivava as crianças a responder às questões e a explicar conceitos à turma pronunciando muitas vezes: “Vou fazer uma pergunta que eu sei que vão saber responder”, “É a errar que nós aprendemos”. Por todos estes motivos enumerados, e pelos que foi possível vivenciar é notável a existência de uma relação professor-aluno/aluno-professor bastante positiva e vivência de um ambiente agradável.

Como forma de promover o sentido de responsabilidade, a professora atribuiu tarefas distintas às crianças, sendo que os responsáveis mudavam a cada mês para que todos tivessem a oportunidade de as exercer. As tarefas propostas passavam por vigiar a separação do lixo, verificar a limpeza da sala de aula, ser responsável da cantina, ser encarregado dos recados, entregar os manuais e entregar os cadernos diários. As tarefas anteriormente referidas, faziam parte da rotina desta turma, sendo ainda a colocação da data no quadro, a construção da frase “Hoje o dia está ...” (frase a completar pelo aluno consoante o dia). No processo de colocação da data, a professora selecionava um aluno para ditar o dia, o mês, o ano, a data pequenina e ainda o dia da semana. Com efeito, aproveitava para rever conhecimentos relativos aos dias da semanas e meses do ano, uma vez que ia colocando questões relativas a este conteúdo. Também o visionamento/correção individual dos trabalhos de casa, por parte do adulto era parte integrante da rotina de sala de aula. Neste âmbito, aquando das intervenções da díade, todas estas tarefas e rotinas evidenciadas eram igualmente respeitadas.

No que respeita ao ambiente de sala de aula aquando da concretização de tarefas, estas eram geralmente resolvidas em grande grupo sendo solicitada uma criança, por parte da professora, para a leitura da tarefa como forma de promover e desenvolver a leitura. Em seguida, era solicitada uma criança para resolver a atividade no quadro, sendo que as restantes crianças procediam à sua correção no lugar, ou no caso de a tarefa já ter sido corrigida pela tríade procediam à realização dos restantes trabalhos propostos. No decorrer deste processo, professora e estagiárias percorriam a turma para auxiliar, caso fosse necessário, ou para satisfazer a ansiedade de muitas crianças que se prendia

com o mostrar à professora/ estagiárias a tarefa concretizada para poderem colocar o visto, por esta estar correta. Aquando das intervenções por parte da díade, este processo continuava bastante presente, contudo a circular pela turma era apenas responsabilidade da díade pois a professora titular da turma, prestava apoio às crianças do 1º ano. Contudo, caso fosse necessário, a professora intervinha e ajudava no que a díade solicitasse.

Relativamente à metodologia utilizada pela professora titular da turma, como já foi referido, era muito tradicional, baseada na transmissão de conhecimentos e consequente resolução de exercícios de forma a que as crianças desenvolvessem competências previstas nos programas nacionais. Contudo, e perante o que foi observado, aquando das intervenções pedagógicas a díade optou por uma metodologia construtivista, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem deve estar centrado na criança e na auto-construção de conhecimento, no qual é a criança que interpreta, investiga e atribuiu sentido à realidade (Dodge,1996, citado por Campos,1990).

Relativamente ao plano de atividades de turma (PAT), pertencente à escola, tinha como objetivo a interação e colaboração com e entre a comunidade educativa, sendo exemplos destas atividades, o dia de S.Martinho, a feira dos sabores, o Natal, Carnaval,o jornal escolar e o dia mundial da criança. Neste âmbito, o PAT, foi um dos fatores que a díade teve em atenção para concretização das intervenções ocorrendo uma dessas intervenções na semana da alimentação.

No que concerne à sala de aula da turma 2ºB, situa-se no edifício novo da escola e a disposição das mesas rompia com a organização tradicional, uma vez que todas elas, inclusive a da professora, integravam um U. Esta disposição permitia a interação entre grupo e professor, assim como uma maior visibilidade para o quadro pelo que a professora conseguia ter uma visão mais ampla sobre a turma. Esta sala dispunha de armários verdes que proporcionavam uma maior arrumação e organização dos materiais, uma vez que neles se encontravam todos os manuais escolares e ainda materiais pertencentes à turma. Esta arrumação permitia, que na sala existisse sempre material para a concretização de atividades de plástica e, ainda, tivesse disponível material de escrita ou desenho, para quando as crianças se esquecessem. Continha ainda um outro armário, situado junto da mesa da professora que servia de arrumação para os cadernos diários e manuais da

docente, um quadro branco, um quadro interativo, um projetor e um computador. Deste modo, poder-se-á criar estratégias com recurso à literacia digital uma vez que promovem o interesse, entusiasmo e motivação nas crianças visando o ato educativo através do lúdico e a aquisição de novos conhecimentos.

Segundo Serrazina (2007) é o professor que deve proporcionar às crianças experiências de exploração, visualização, desenho e de comparação usando materiais do quotidiano e materiais concretos, assim e seguindo este ideal a sala continha também materiais manipuláveis como são exemplo o ábaco, o material muti base, tangram, sólidos geométricos e os blocos lógicos, nomeadamente material direcionado ao ensino da matemática, pois também Moreira(2013) defende que um ambiente apropriado e materiais bem selecionados podem ajudar as crianças na exploração das caraterísticas e nas propriedades das figuras geométricas, levando-os a compara-las, agrupa-las e descreve-las tendo desta forma, de recorrer ao vocabulário específico da matemática. Esta diversidade de materiais tornou-se essencial aquando das ações estratégicas, na medida em que foi possível promover estratégias com recurso a algum material didático disponível na sala de aula, como é exemplo o Material Multi-Base e o ábaco para superação de dificuldades ao nível de conteúdos programáticos relativos à área da Matemática, criação de posters e outras atividades ligadas às expressões, com a utilização do material disponível. Algumas produções foram afixadas nas paredes da sala de aula, de forma a convocar as crianças a revisitar, sempre que necessários, os conteúdos programáticos lecionados, a motivar e inspirar as crianças para a concretização de novas atividades assim como o reviver dos momentos que passaram aquando da realização de determinada atividade.

As paredes da sala tinham cores bastante apelativas o que tornava o ambiente mais acolhedor tendo como elementos decorativos os trabalhos realizados pela turma desde o ano anterior, sendo acrescentado os trabalhos deste ano. Neste sentido, importa ainda referir que a distribuição dos trabalhos nas paredes está de acordo com as áreas curriculares, ou seja, uma parede é relativa à área do português, outra à de matemática e uma outra à de estudo do meio. Esta diversidade de materiais tornou-se essencial aquando das ações estratégicas, na medida em que foi possível promover estratégias com recurso a algum material didático disponível na sala de aula, como é

exemplo o Material Multi-Base e o ábaco para superação de dificuldades ao nível de conteúdos programáticos relativos à área da Matemática, criação de posters e outras atividades ligadas às expressões, com a utilização do material disponível. Algumas produções foram afixadas nas paredes da sala de aula, de forma a convocar as crianças a revisitar, sempre que necessários, os conteúdos programáticos lecionados, a motivar e inspirar as crianças para a concretização de novas atividades assim como o reviver dos momentos que passaram aquando da realização de determinada atividade.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Caraterizar o contexto e o ambiente educativo, bem como as suas particularidades é determinante para que a ação do docente seja fundamentada e que tenha, ainda, como foco principal a criança, os seus interesses, potencialidades e necessidades. Para tal, é fulcral a articulação entre a teoria e a prática, de modo a que o docente ao refletir sobre a sua ação, seja capaz de se adaptar às necessidades do grupo e privilegiar momentos de aprendizagem relevantes e significativos para esse mesmo grupo.

De facto, e como se pode constatar no DL n.º 240/2001 (de 30 de agosto), o professor deve estar em constante formação sendo responsável pela “análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (anexo V), pois só desta forma conseguirá fundamentar, adequadamente, as suas decisões (Latorre, 2003). Nesta linha de pensamento, torna-se essencial que professores e educadores, além de refletirem sobre as suas ações e aspetos inerentes à sua prática, compreendam a importância do trabalho colaborativo, entre docentes, como uma forma de melhorarem as suas práticas. Assim, a investigação na educação visa o aperfeiçoamento e adequação da prática educativa, sendo que os profissionais de educação devem

investigar a sua prática profissional mediante a investigação-ação pois, esta permite ir “além dos constrangimentos impostos pelas escolas e a agir em função da reconstrução dos sistemas educativos” (O’Hanlon, 1996 citado por Day, 2001 p.65).

Segundo Lopes da Silva (2013), a investigação-ação é um processo de reflexão sistemática que visa a recolha de informação, adequação da ação e a resolução de problemas inerentes ao quotidiano de um professor-investigador. Contudo, e embora nem toda a prática possa “ser objeto de investigação-ação, a atitude de investigação pode e deve estar presente em toda a prática profissional” (*idem*, p. 300), ocasionando, assim, uma ação de qualidade (Elliott 1993, citado por Latorre 2003). Desta forma, a I.A não é considerada apenas, como investigação ou ação, mas como a interseção entre ambas (Batille, 1983 citado por Silva, 1996), ou seja, é caracterizada pela articulação entre a teoria e a prática, pela conexão entre o conhecimento e a ação, e tem como finalidade modificar ou transformar de forma adequada o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, os docentes assumem o papel de investigadores e dirigem todo o processo investigativo, visando a melhoria das suas ações e implementando uma diversidade de estratégias consoante as “finalidades pretendidas, os atores implicados, os objetos escolhidos ou os domínios investigados” (Martim, 1988 citado por Silva, 1996, p.18). Assim sendo, é da responsabilidade docente o ato de investigar, observar e refletir para agir mediante as necessidades do grupo. Nesta linha de pensamento, a metodologia em questão, envolve um processo cíclico que esteve na base do decorrer da PES e que se reveza entre a observação, reflexão e ação.

A observação é considerada por Pasannella o “[recurso]de excelência do professor” pois, permite que este observe o comportamento, a participação e a dinâmica do grupo (citado por Ferreira & Santos, 2000). Todavia este método exige uma preparação sistemática e rigorosa por parte do professor, possibilitando uma análise aprofundada e uma melhor compreensão do contexto, e, conseqüentemente, uma ação dita eficaz. Neste sentido, no início da PES foi destinado um período de tempo para a observação (2 semanas) tendo sido esta naturalista, participante e direta. Assim, permitiu estabelecer uma interação com as crianças, o reconhecimento das suas dificuldades e interesses, as estratégias utilizadas pela professora cooperante, dinâmica do grupo entre outros aspetos. No entanto, importa referir que apesar de toda a

observação direta ser de extrema importância por todos os motivos já referidos, foi necessário recolher dados mais concretos e específicos, o que gerou uma observação mais focalizada. Para tal, procedeu-se à construção de instrumentos de recolha de dados como a grelha de observação(cf. Apêndice 1) e o diário de formação, que permitiram a recolha e análise das informações assim como a identificação de problemas tornando assim, a ação fundamentada e eficaz (Latorre,2003).Para além de toda a informação recolhida por estes métodos, esteve ainda presente a observação indireta, que pela análise dos documentos institucionais como o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), e conversas informais com a professora cooperante, permitiu a obtenção de informações adicionais.

Relativamente à fase de planificação, esta tem como função “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark citado por Zabalza, 2000, p.54), estando assim, relacionado com o modo de como se pretende desenvolver o processo do ensino, bem como a seleção dos recursos a utilizar. A planificação deve ser realizada através de mediadores de planificação querendo com isto dizer que, os professores não planificam a abordagem dos conteúdos com base nos seus conhecimentos teóricos, mas sim, pela utilização de diversos materiais didáticos, como “livros de texto, materiais comerciais, guias curriculares, revistas e experiências” (Zabalza, 2000, p. 49). Por estes motivos, vários autores citados por Zabalza, e ele mesmo, defendem que se deve romper com o uso de modelos de planificação rígidos e prescritivos nos quais a adaptação de estratégias ao grupo/turma não acontece. Portanto, o processo de planificação deve ser concebido de forma a que esta possa ser “revista (...) e melhorada na prática, variando as estratégias instrutivas” e os conteúdos programáticos (Zabalza, 2000, p. 55).

Seguindo esta linha de pensamento, as planificações desenvolvidas pela tríade ao longo da prática pedagógica (cf. Anexo 2 e 3) tiveram por base os instrumentos de observação anteriormente mencionados e ainda, a análise aprofundada dos programas e metas das diferentes áreas curriculares. Sendo o processo de planificação, uma competência essencial à prática docente, este tornou-se um processo fulcral no decorrer da PES tendo-se desenvolvido gradualmente para que fosse adquirida e aperfeiçoada esta competência, sendo vital o apoio prestado pelo par pedagógico, orientadora cooperante e

supervisora institucional. É importante referir, ainda, que, estas planificações não foram pensadas com base em modelos rígidos uma vez que estávamos a lidar com crianças e era necessário responder às suas dificuldades e interesses.

No que respeita à fase da ação, Latorre (2003) considera que esta deve ser mediada, controlada e fundamentada pela observação realizada na primeira fase e diz respeito à concretização das intenções educativas. Deste modo, a ação desenvolvida no decorrer da PES partiu dos conhecimentos prévios e interesses partilhados pelas crianças, possibilitando a promoção de “aprendizagens significativas e diversificadas” (Lopes da Silva *et al.*, p.13).

Posteriormente à realização da ação, surge uma nova etapa do processo cíclico da I.A, a avaliação que deve estar aliada à observação. A avaliação, tal como referido no capítulo 1, é um elemento integrante e regulador da prática educativa (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011), que possibilita a recolha sistemática de informação. Cabe ao docente interpretar e analisar as informações recolhidas para que possa reajustar a sua prática e melhorar as aprendizagens das crianças (*idem*). Assim, no decorrer da PES, recorreu-se à avaliação formativa, dado que esta assenta “na observação contínua dos progressos da criança”(*idem*, p.1) e possibilita a recolha de informações necessárias para sustentar a planificação, por forma a se tornar adequada ao grupo de crianças.

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

A educação inclusiva é aquela que visa a criação de “um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas.” (Portugal & Levers, 2010, p.17)

O presente capítulo destina-se à análise crítica e reflexiva das práticas educativas desenvolvidas em contexto de estágio, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada. A construção de uma narrativa reflexiva e fundamentada sobre a prática revela as competências e saberes construídos no processo formativo, no âmbito da formação inicial de professores, na medida em que a PES promove oportunidades de mobilização de saberes científicos, pedagógicos, culturais e de investigação, de intervenção, de problematização, de reflexão e avaliação, como pretende a Ficha da Unidade Curricular (Ribeiro, 2017/2018),

Neste sentido, na PES foram desenvolvidas atividades pedagógicas e de intervenção tendo presente as características do contexto, da comunidade escolar e sobretudo das crianças. Numa perspetiva de inclusão, consideraram-se as crianças como um todo, respeitando os seus interesses e tentando, através de uma observação atenta, colmatar-se as dificuldades e garantir o bem-estar em cada uma.

Considerando que o educador de infância e o professor do primeiro ciclo deve fundamentar” a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados” (DL n.º 5907/2017,5 de julho, anexo 2), importa referir que o processo de planificação das práticas educativas e posterior fundamentação das mesmas, tiveram na sua base a articulação entre a teoria e prática. Neste âmbito, as ações educativas promovidas sustentaram-se num quadro teórico e legal (cf. Capítulo I), relevante nas tomadas de decisões de forma consciente, no desenho metodológico, na seleção de recursos, no fomento de desenvolvimento de competências nas crianças e, ainda, no saber ser e estar em educação. Assim, aquando do processo de planificação destas ações, tivesse o cuidado de

observar e escutar as crianças com o intuito de recolher informações relevantes para a planificação de atividades contextualizadas e com significado para as mesmas (Machado, 2013). Este registo mostra que ser docente exige um olhar atento sobre a criança para promover o ambiente educativo necessário ao seu crescimento holístico, para ampliar o campo de ação elegendo os seus interesses e necessidades em articulação com os conteúdos curriculares e contextuais.

Seguidamente apresentam-se algumas ações educativas realizadas no decorrer da PES, assim como a fundamentação das opções metodológicas tomadas que estiveram sustentadas na perspetiva socioconstrutivista. Estas atividades pretendem demonstrar um crescimento profissional e a capacidade de adaptação aos desafios emergentes da prática educativa.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática educativa supervisionada constituiu-se como um momento único e fulcral no processo de formação, possibilitando o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que, através dos processos de observação, planificação e reflexão permitiram desenvolver uma prática educativa contextualizada e adequada ao grupo de crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Do mesmo modo, a construção dos saberes profissionais resultou das experienciais vivenciadas neste nível educativo, bem como da reflexão sistemática, individual e colaborativa com os restantes intervenientes deste processo, isto é, com as crianças e outros profissionais de educação (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Lopes da Silva, 2013).

Na panorâmica de que a *praxis* pedagógica é uma ação intencional, contextualizada e “fundamentada em crenças, valores e princípios” (Formosinho, 2013, p.15), no decorrer da PES, procurou-se que a escuta da voz da criança estivesse sempre presente de modo a evidenciar a crença na criança como ser competente, ativa, e portanto, construtora de aprendizagem

(Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Neste sentido, todas as ações desenvolvidas tiveram a sua origem nos interesses e necessidades das crianças. No momento da planificação das atividades, as crianças tiveram um papel ativo com o intuito de valorizar as suas ideias e de as ajudar a atribuir “sentido às suas experiências de uma forma mais completa, mais profunda e mais precisa” (Katz & Chard, 1997, p. 43). O desenvolvimento destas atividades esteve alicerçado num clima relacional positivo, estável e seguro, por forma a promover nas crianças o desenvolvimento de “relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo”, bem como contribuir para o seu desenvolvimento holístico (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.9).

Neste contexto, realça-se um conjunto de atividades desenvolvidas em torno dos tópicos de interesse do grupo. Destarte, um dos interesses evidenciados no grupo de crianças manifestou-se aquando de uma atividade desenvolvida pela educadora cooperante no âmbito da profissão de cozinheira. Após a educadora se ter vestido a rigor e ter trazido para a sala de atividades elementos característicos do cozinheiro, as crianças mostraram interesse em construir os seus próprios elementos de cozinheiro. Deste modo, e considerando que as crianças devem ser escutadas e as suas ideias valorizadas para o desenvolvimento das atividades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) a primeira atividade que coincidiu com a presença da díade no contexto, consistiu na construção, por parte das crianças e com auxílio da tríade de formação, dos elementos característicos da profissão de cozinheiro, como é exemplo o chapéu, o avental e a colher de pau (cf. Apêndice 2). Importa salientar a alegria e o envolvimento das crianças no desenvolvimento desta atividade por verem concretizado um dos seus desejos. O grupo partilhou ainda, com a tríade, o desejo de cozinhar e de utilizar, nesse momento, os elementos que estavam a construir por forma a se tornarem “cozinheiros como no trabalho” (criança C). Assim, constatou-se que as atividades de culinária eram fator de interesse e motivação no grupo, todavia, este interesse foi verificado não só no contexto de sala de atividades, mas também no contexto familiar. Na sala de atividades, foi possível observar este interesse aquando da exploração da área do faz-de-conta, na qual, as crianças imitavam o pai ou a mãe nas atividades do seu quotidiano, como é exemplo, o ato de cozinhar, colocar a mesa e o de chamar para a mesa (Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente à demonstração deste interesse no contexto familiar, foi possível verificar aquando da partilha das vivências, uma vez que algumas crianças partilharam com o grupo e profissionais de educação, que no fim-de-semana haviam estado a cozinhar com a mãe. Para tal, e uma vez que é imprescindível que o educador de infância escute de forma permanente a criança com o intuito de conhecer e valorizar as suas ideias (Lino, 2013), para potenciar o desenvolvimento de atividades instigantes e motivadoras para elas (Devries *et al.*, 2004), foi planeado, em conjunto com as crianças, uma atividade culinária (cf. Apêndice 3). Assim, no início da semana, procedeu-se à negociação com o grupo de crianças para a seleção do que desejavam cozinhar (Niza, 2013), tendo sido escolhido por todas as crianças a confeção de um bolo. Contudo, o grupo não esteve de acordo aquando da escolha do sabor do bolo a cozinhar, pelo que foi realizada uma votação para as crianças escolherem o sabor do bolo. Para tal, construiu-se um pictograma (cf. Apêndice 3.1) que pretendeu envolver a participação de todas as crianças do grupo, sendo que cada criança, individualmente, colocou uma bola na coluna do sabor que queria que o bolo tivesse. Como forma de interpretar o pictograma construído, questionou-se o grupo sobre qual seria o sabor que o bolo iria ter (o que tinha maior número de bolas). O grupo de crianças reconheceu que o bolo teria o sabor de chocolate, pois era o sabor que tinha mais bolas, e portando, maior número de votos. Tal, demonstra que o grupo conseguiu interpretar o gráfico tendo desenvolvidos competências de raciocínio matemático, ao nível da correspondência um-a-um, dado que as crianças entenderam que cada bola correspondia ao gosto de uma criança. Desenvolveram ainda competências ao nível da contagem e comparação dado, que para selecionarem o sabor com maior preferência, as crianças tiveram de proceder à contagem do número de bolas presente em cada sabor, e, posteriormente, reconhecer o sabor que tinha maior número de votos e que correspondia ao bolo que iriam cozinhar. Destaca-se, na atividade acima mencionada, o desenvolvimento de competências na área de formação pessoal e social, nomeadamente no respeito do e pelo outro, pelo facto de todas as crianças terem participado na decisão do sabor do bolo e na sua posterior realização, fomentou-se o desenvolvimento dos valores democráticos sustentados no diálogo, negociação, partilha e respeito mútuo (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

A atividade teve seguimento com a amostra, por parte da díade, de uma receita em formato físico de papel, visto que o ato de cozinhar implica, normalmente, a existência de uma receita. Tendo como objetivo a criação da receita do bolo de chocolate, por parte das crianças, proporcionou-se uma atividade na qual as crianças pesquisaram em livros e com recurso às TIC a receita para a confeção do bolo (cf. Apêndice 3.2), com o intuito de explorarem e se apropriarem das características deste suporte de escrita (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Esta pesquisa resultou, como já foi mencionado, na criação da receita do bolo de chocolate, de modo a promover a autonomia nas crianças aquando do ato de culinária. Para tal, a receita além da escrita convencional continha as imagens ilustrativas dos ingredientes e utensílios necessário à sua concretização (cf. Apêndice.3.3), para que, na atividade de culinária, através da leitura de imagens as crianças alcançassem essa autonomia (Zan *et al.*, 2004), isto é, identificassem o ingrediente a colocar, assim como a quantidade necessária e, ainda, identificassem o passo seguinte a concretizar. Importa referir a alegria do grupo no desenrolar desta atividade, uma vez que estavam, cada vez mais perto, do momento que tanto ambicionavam, o de cozinhar. Neste contexto, deu-se início à atividade de culinária, realizada em grande grupo dado que, esta organização favorece a interação entre crianças e adultos através da partilha e permuta de experiências, opiniões e ideias, bem como, o respeito pelo outro (Niza, 2013). No entanto, antes do momento de cozinhar foi concretizado um jogo no qual as crianças teriam de descobrir os ingrediente e utensílios necessários à concretização da receita. Estes encontravam-se guardados nos armários e no frigorífico, presente na sala dos professores, para que as crianças, por meio dos conhecimentos prévios e a observação do seu dia-a-dia, os conseguissem descobrir (Lino, 2013). Após as crianças terem descoberto estes materiais, deu-se início à atividade que o grupo tanto desejava, a de confeccionar o bolo de chocolate (cf. Apêndice 3.4). Importa referir que aquando deste momento as crianças utilizaram os elementos de cozinheiro que haviam construído anteriormente por este ser, tal como já foi referido, um dos seus desejos. No entanto, e sendo espectável o desejo, por parte de todas as crianças, de realizar todos os passos inerentes à receita, a díade explicou ao grupo que todos iriam realizar o bolo, e como tal, cada um assumiria a responsabilidade de realizar uma dada tarefa, fosse ela a de partir os ovos, colocar o óleo, ou de mexer, o mais importante era que todos

pudessem participar em pelo menos uma tarefa (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Para o desenrolar da atividade, as crianças tinham na mesa todos os materiais necessários à concretização da receita (Hohmann & Weikart, 2011), isto é, os utensílios e ingredientes que haviam sido descobertos, pelas crianças, no jogo que anteriormente tinham realizado. Como forma de iniciar a atividade, questionou-se o grupo sobre o primeiro passo da receita, isto é, o que se teria de colocar em primeiro lugar. Dado que as crianças tiveram um papel ativo na construção da receita colando as imagens dos ingredientes de acordo com a sua ordem de sucessão, e visto que a imagem dos ovos era a que aparecia em primeiro lugar, facilmente reconheceram que o primeiro passo a concretizar era o de colocar e partir os ovos. Seguidamente as crianças procederam à contagem do número de ovos que teriam de colocar na receita, reconhecendo que eram necessários ser colocados 5 ovos. Para este processo, de partir os ovos e colocar no recipiente, questionou-se o grupo de crianças para saber quem gostaria de realizar esta tarefa. Como era espectável, todo o grupo demonstrou interesse em concretizar este momento. No entanto, não foi possível atender cada criança de forma individual durante este processo, pelo que foi explicado ao grupo de crianças que apesar de não realizarem esta tarefa (de partir os ovos), teriam outras tarefas para realizar. Após a colocação dos cinco ovos, o grupo reconheceu que o passo seguinte seria a colocação de duas canecas de açúcar. Este reconhecimento do passo que se iria seguir assim como do ingrediente e quantidade a colocar, foi sempre reconhecido pelas crianças ao longo de toda a atividade, o que evidenciou o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagens e autonomia (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Zan *et al.*, 2004). Torna-se ainda importante referir o momento em que as crianças puderam contactar com o eletrodoméstico batedeira. Como forma de apelar aos conhecimentos prévios das crianças (Lino, 2013), questionou-se o grupo sobre o nome do eletrodoméstico apresentado, sendo que a criança S reconheceu-o, dizendo que era uma “tadeira” (batedeira) e que servia “para mexer o bolo”, ou seja, reconheceu também a sua funcionalidade. Deste modo, e valorizando o que a criança havia dito, partilhou-se com o grupo de crianças, com o intuito de todas conhecerem o eletrodoméstico e a sua funcionalidade, que a batedeira servia para mexer o preparado do bolo. Dado que este objeto era uma novidade para o grupo, e tendo sido notável o desejo, em todas as crianças, de usar a batedeira, o momento de mexer o preparado foi realizado

por todas as crianças do grupo, de forma a promover o sentimento de bem-estar. Contudo, e sendo responsabilidade do educador a criação de um ambiente de segurança (Zan *et al.*, 2004), a atividade foi realizada com o auxílio de um elemento da diáde para evitar acidentes e garantir a segurança das crianças. Ao longo de toda a atividade foi notório a satisfação, o estado de pura felicidade evidenciado na cara das crianças bem como a interajuda entre as crianças do grupo (Katz & Chard, 1997). Deste modo, a atividade de culinária revelou-se instigante para as crianças, promoveu a experimentação e a cooperação ao mesmo tempo que possibilitou o desenvolvimento de competências espectáveis para a EPE (Zan *et al.*, 2004).

Neste contexto, importa referir que na Área de Formação Pessoal e Social, foi notável o espírito cooperativo, nomeadamente, a ajuda entre crianças dado que em vários momentos se ofereciam para ajudar os colegas, mais concretamente no segurar da caneca, enquanto a outra criança colocava a farinha, pelo segurar no recipiente enquanto o amigo mexia o preparado e também pela chegada dos ingredientes quando estes não estavam ao alcance dos amigos.

Na Área da Expressão e Comunicação, várias foram as competências desenvolvidas pelas crianças, nomeadamente no domínio da matemática pela contagem dos ingredientes, pela noção de medida que estava subjacente ao uso da caneca e, ainda, pela correspondência objecto-imagem. A comunicação oral, também foi evidente e característica desta atividade, dado que as crianças trocavam informações sobre o passo que iriam realizar e sobre a tomada de decisão sobre o ingrediente a utilizar. Também no decorrer desta atividade as crianças desenvolveram capacidades relativamente à força, precisão e manipulação de objetos, dado que foram as próprias crianças a realizar todas as tarefas inerentes a este ato, tendo sido papel da diáde o de orientar e apoiar as crianças sempre que necessário (Hohmann & Weikart, 2011).

O entusiasmo do grupo pelas atividades de culinária e pela área da casinha foi-se intensificando, sendo partilhado pelo grupo o desejo de ter, também, uma cozinha no espaço exterior para brincar. Contudo, esta cozinha na opinião da criança C tinha de “ser uma cozinha a fingir que está a cozinhar”, pois “somos pequeninos e podemos magoar e ir para o hospital”, completou a criança J. Tais motivos enunciados pelas crianças revelaram os conhecimentos que tinham acerca da funcionalidade da cozinha, bem como dos cuidados que

se deveria ter na mesma, sendo estes conhecimentos, possivelmente, resultado do que observavam no seu cotidiano (Lino, 2013). Considerando que é responsabilidade do educador valorizar o espaço exterior como um espaço educativo promotor de diversas oportunidades educativas (Lopes da Silva *et al.*, 2016), a cozinha de lama foi contruída com o intuito de a colocar no espaço exterior para que todas as crianças da EPE beneficiassem de um recurso inovador que lhes possibilitasse explorar, brincar e vivenciar experiências originadoras de criatividade e imaginação. No processo de construção da cozinha de lama, as crianças dotaram de autonomia e poder de decisão na escolha dos materiais, tendo sido esta escolha resultado da apresentação de diversas imagens representativas de cozinhas de lama de diferentes estruturas e materiais (Hohmann & Weikart, 2011). Também para a construção da cozinha tentou-se envolver as famílias das crianças em algo mais do que simplesmente informar sobre o que estava a acontecer na sala de atividades (Lopes da Silva *et al.*, 2016), reconhecendo-as como “parceiros do processo educativo e participantes nas experiências que as crianças vivem [nos contextos]” (Musatti & Vandenbroeck, 2018, p.22). Neste sentido, foi pedido a colaboração de um familiar para o auxílio no processo de construção da mesma. Contudo, tal não foi possível uma vez que nenhum familiar tinha disponibilidade para auxiliar neste processo e, portanto, a díade optou por pedir ajuda a um técnico. Uma vez que a construção da cozinha de lama era um processo complexo e que envolvia o uso de algumas ferramentas perigosas que poderiam pôr em causa a segurança das crianças, o técnico optou por montar a estrutura da cozinha sem a presença das crianças. Contudo, esta estrutura estava dividida em três partes, propositadamente, para que as crianças pudessem ter, também, um papel ativo no processo de construção (montagem da cozinha). Durante a montagem da cozinha, dividiu-se as crianças em pequenos grupos com o intuito de garantir que todas auxiliassem numa determinada tarefa (cf. Apêndice 4), de promover o espírito cooperativo e de as crianças poderem partilhar os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de um dado problema (Lopes da Silva *et al.*, 2016). À vista disso, através da observação e diálogo com a educadora cooperante, foi possível notar que este novo espaço (cozinha de lama), assumiu extrema relevância para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças, dado que possibilitou uma multiplicidade de brincadeiras, favoreceu o respeito pela

natureza uma vez que as crianças brincam e estabelecem conexões com ela, e, ainda, possibilitou o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e mentais (Bento, 2012). Desta forma, brincar ao ar livre é fundamental para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança visto que, à medida que a criança brinca no exterior vai enfrentando e solucionando desafios que possam surgir (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Assim, a criança desenvolve autonomia, autoestima, autorregulação e confiança “nas suas capacidades para dar resposta aos desafios” que lhe são colocados (*idem*, p.97). Também pelo facto de serem as próprias crianças a misturarem a água com a terra obtendo, assim, a lama e, tal implicar o encher e o esvaziar, diversas vezes, de recipientes com terra e água, as crianças invetivelmente usaram conceitos matemáticos relacionados com o peso, volume, tempo e quantidade.

Dado que o educador deve proporcionar um contexto educacional de bem-estar, motivação e de confiança, na qual a criança tem, permanentemente, voz ativa na tomada de decisões e escolhas (Lino, 2013), questionou-se o grupo sobre o que gostariam de colocar na cozinha. As crianças sugeriram construir pratos, talheres e tachos, mas para a criança C, não era suficientemente motivador a existência de objetos de faz-de-conta, também queria “coisas de verdade”, ou seja, utensílios de cozinha reais que a aproximavam aos materiais do seu quotidiano e que lhe possibilitariam experienciar situações significativas, nas quais se sentira bem emocional e afetivamente (Oliveira-Formosinho, 2013; Bento, 2012). Para tal, e na tentativa de envolver, novamente, a família foi solicitada a sua colaboração com utensílios de cozinha antigos e/ou outros objetos (cf. Apêndice 4.1) para que as crianças pudessem explorar e utilizá-los de forma livre para as suas brincadeiras (Bento & Dias, 2017). As famílias, foram, também, convidadas a conhecer esta cozinha, sendo que os familiares que visitaram partilharam com a tríade de formação, que os seus filhos em casa estavam constantemente a falar na cozinha de lama.

No decorrer da PES, pela adoção de uma postura crítico-reflexiva foi possível verificar o impacto deste recurso em todas as crianças da Educação Pré-Escolar. Este foi sem dúvida um recurso gerador de felicidade em todas as crianças. As crianças partilharam ideias, brincadeiras, materiais e, sobretudo, momentos de cumplicidade e bem-estar entre os pares e adultos (*idem*; Portugal & Leavres, 2010). Este envolvimento e sentimento de bem-estar

evidenciados no grupo de crianças, comprovam a necessidade de se desenvolver atividades nas quais as crianças se sintam confiantes, seguras, escutadas e valorizadas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Como tal, a adoção desta postura de escuta ativa da criança e de compreensão dos seus pontos de vistas permitiram, no decorrer da PES, o desenvolvimento de uma prática contextualizada e com sentido para as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Por estas linhas orientadoras, alidas à adoção de uma postura atenta, investigativa e reflexiva, foi possível notar e analisar um outro tópico de interesse revelado por algumas crianças do grupo, na audição e exploração de novas histórias. Por meio da criação de horas do conto, nas quais eram as próprias crianças que, através dos elementos pictográficos, contavam as histórias aos amigos, foi possível notar o despertar deste interesse em todo o grupo (Rigolet, 1998). Contudo, apesar de as crianças gostarem de ler histórias sozinhas, com os amigos ou com o adulto (Hohmann & Weikart, 2011), nunca escolhiam a área da leitura (biblioteca), aquando do momento de seleção das áreas de interesse que desejavam explorar. Desta forma, e sendo o espaço educativo, considerado como o “terceiro educador”, basilar ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças (Lino, 2013), tornou-se responsabilidade primordial da diáde a procura da compreensão desta evidência bem como o questionamento acerca da funcionalidade, finalidade, organização e gestão do espaço da biblioteca (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Deste modo, a diáde, em conformidade com as informações recolhidas, por meio da observação e de diálogos informais com a educadora cooperante, verificou que o grupo de facto manifestava desinteresse pela área da biblioteca. Contudo, e como já foi supramencionado, este desinteresse não tinha a ver com o não gostar de histórias. Tal fator, levou a considerar que o desinteresse por esta área se devesse ao facto desta ser pobre em livros, não beneficiar de luz natural e ser um espaço pouco estimulante e atrativo para o grupo (Zabalza, 1998). Por conseguinte, foi desenvolvido um projeto de intervenção em torno da área da leitura (biblioteca) (cf. Apêndice 5), com o intuito de corresponder aos interesses do grupo, promover o contacto com os livros, favorecer o gosto pela leitura, promover hábitos de leitura (Rodrigues, 2000), bem como o de promover o bem-estar e implicação nas crianças (Portugal & Leavres, 2010). Assim, por via de recursos a metodologias ativas e

construtivistas, as crianças tiveram um papel ativo no processo de investigação e apropriação de conhecimento (Vasconcelos, 1998), criando-se, assim, predisposições nas crianças para partilha de ideia e opiniões geradoras de envolvimento e felicidade no decorrer das diversas atividades (Katz & Chard, 1997). Numa primeira fase realizou-se uma reunião de grupo com o intuito de as crianças partilharem com o grupo, os conhecimentos que detinham acerca do tópico de investigação, o que possibilitou, também, à diáde e educadora cooperante observar os conhecimentos das crianças face à temática (*idem*).

A primeira fase da metodologia de projeto ocorreu pela identificação do problema, nomeadamente a escassez de recursos interessantes e motivadores bem como o espaço pouco atrativo e desconfortável (cf. Apêndice 5.1) (Vasconcelos *et al.*, 2012). Para tal, as crianças, em pequenos grupos, dirigiram-se ao espaço de leitura (biblioteca) com o intuito de o observar para que, posteriormente em grande grupo, pudessem refletir sobre o observado e sugerir ideias para o melhorar. Por via desta estratégia estimulou-se, por um lado, a curiosidade das crianças, através da sua participação ativa e constante, nomeadamente, na identificação do problema e posterior resolução do mesmo; e por outro lado, promoveu-se o bem-estar no grupo de crianças, dado que se escutou e valorizou as suas ideias e opiniões (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Através do diálogo com as crianças e pela observação permanente, foi possível constatar que poucas eram as crianças que já haviam visitado uma biblioteca e, portanto, poucas eram as crianças que conheciam as suas finalidades e funções. Assim, tornou-se responsabilidade do educador desenvolver atividades diversificadas “com vista à construção de aprendizagens integradas”, promovendo a segurança e bem-estar das crianças bem como contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social e cívico (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo I, ponto 2), através do contacto e interação com os vários contextos (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Em vista disso, organizou-se uma visita à biblioteca do agrupamento, contudo, as condições meteriológicas não foram favoráveis à sua realização. Conhecedoras de que as condições meteriológicas poderiam condicionar esta visita e que “as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.96), a diáde planificou, também, e realizou uma visita virtual à biblioteca Almeida Garret do Porto (cf. Apêndice 5.2), para que as crianças pudessem observar as suas

caraterísticas e funcionalidade (*idem*). A utilização desta estratégia foi promotora de entusiasmo e surpresa no grupo, dado que tiveram a oportunidade de realizar uma visita à biblioteca de uma forma diferente, com recurso a um meio que lhes é motivador e familiar (computador) e, ainda, por poderem manipular o rato de forma a observar, uma vez mais, os espaços do contexto que lhes estava a ser apresentado. Tal entusiasmo surtiu no grupo o interesse de acrescentar alguns objetos à sua biblioteca, presente na sala de atividades. Deste modo, realizou-se uma reunião de grupo para que fossem planeadas as atividades que integrariam esses interesses e dariam seguimento ao projeto de intervenção. No decurso da atividade, verificou-se um progressivo desenvolvimento da linguagem oral, dado que através da interação entre crianças e com o adulto, as crianças aprenderam a expor e defender as suas ideias e a respeitar as ideias dos amigos (*idem*).

Desta forma, deu-se início à segunda fase da metodologia de projeto que correspondeu ao levantamento dos conhecimentos prévios das crianças relativamente ao “O que é a biblioteca?”, e “O que podemos fazer para melhorar a nossa biblioteca” (Vasconcelos *et al.*, 2012). No decorrer da atividade, as crianças tiveram uma participação ativa através da partilha de ideias e sugestões, que foram registadas pela diáde, com o intuito de planear atividades que integrassem as suas sugestões, de modo a promover o sentimento de escuta e valorização no grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Várias foram as ideias partilhadas pelas crianças, como é exemplo “ter almofadas” (criança M), “uma manta” (criança AM), “mais livros” (crianças TF,L), e foi precisamente através destas ideias que se planificaram as primeiras atividades do projeto, com o intuito de respeitar os interesses e motivações das crianças e, assim, criar um sentimento de bem-estar, segurança e felicidade no grupo (Portugal & Leavres, 2010). Importa referir que várias foram as atividades realizadas em torno do projeto de intervenção (cf. Apêndice 6), desde a transformação da área da leitura, à organização dos materiais nela existente, à decoração do painel e à criação de livros pelas próprias crianças, com o intuito de as crianças reconhecerem a área da biblioteca como sendo um espaço agradável, no qual podem ver os livros sozinhos, com os amigos ou com o adulto (Hohmann & Weikart, 2011). Contudo e como forma de documentar e refletir de forma mais aprofundada sobre as atividades realizada, apenas irei referir aquelas que, no meu ponto de

vista, foram as mais intrigantes para o grupo de crianças. Pela adoção de uma postura de constante observação e escuta das crianças, foi possível constatar que o grupo partilhava especial interesse pela temática da praia e dos barcos, pelo que se desenvolveu atividades em torno desta tópico de interesse com o intuito de promover a felicidade no grupo (Portugal & Leavres, 2010). Deste modo, apresentou-se a história “O barco” de Mary França (cf. Apêndice 7), na voz das estagiárias e com recurso ao formato de vídeo, dado que o livro físico já não se encontrava disponível em loja. No momento da audição da história foi notória a motivação, satisfação e entusiasmo do grupo de crianças, dado que a história retratava uma das temáticas do seu interesse e também por esta ter sido contada na voz das estagiárias, em suporte de vídeo, o que se constituía uma verdadeira novidade para o grupo. Como forma de promover nas crianças o sentimento de escuta e valorização (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), realizou-se uma reunião de grupo para planificação das atividades, sendo que todas as ideias foram registadas, pela diáde, e posteriormente, sendo desejo das crianças, afixadas na parede da área da leitura (Folque, 2014). Resultado da observação foi possível notar, no grupo de crianças, o gosto pela partilha de ideias, opiniões e experiências face à temática abordada, pelo que os momentos de reunião em grande grupo eram bastante significativos para todo o grupo pois possibilitavam a partilha de ideias e opiniões, num momento de co construção de saberes (Folque, 2014). Resultado destas reuniões, o grupo revelou interesse em construir um “barco gigante de cartão”(criança F), no qual pudessem entrar para dentro e “ver os livros”(crianças C,M), para colocar na sua biblioteca. Partindo deste interesse, planificou-se de forma conjunta com as crianças, a atividade de construção do barco (cf. Apêndice 8). Uma vez que o material para a construção do barco já havia sido selecionado (cartão), procedeu-se à pesquisa de imagens de barcos com o objetivo de as crianças explorarem e identificarem as características. A construção do barco foi realizado em três dimensões (cf. Apêndice 8.1), tendo como objetivo primordial corresponder ao desejo das crianças de poderem entrar para dentro dele, e por favorecer e estimular o imaginário das crianças (Rigolet, 1998). Esta atividade foi realizada em pequenos grupos com o intuito promover o desenvolvimento de competências de cooperação e respeito pelas opiniões do outro (Lopes da Silva *et al.*, 2016). No decorrer de toda a atividade foi notório a interajuda entre as crianças, dado que foram as próprias crianças

a assumirem a postura de ajudar o outro, isto é, enquanto uma segurava na caixa a outra ia colocando a cola ou fita-cola para que as caixas ficassem fixadas. Paralelamente as crianças desenvolveram competências relativamente ao conceito matemático de medida, através da comparação de tamanhos, das caixas, por meio das expressões “maior que”, “mais pequeno que” (Mendes & Delgado, 2008). No momento da montagem das caixas, a diáde assumiu o papel de orientar e apoiar a atividade, de forma a auxiliar no desenvolvimento da atividade bem como de transmitir o sentimento de confiança e segurança no grupo (Hohmann & Weikart, 2011). Esta atividade foi objeto de felicidade e bem-estar em todas as crianças, sendo estes fatores evidentes não só através da observação mas, também, pela interação das crianças do grupo com as restantes crianças da EPE, dado que partilhavam com elas a atividade que haviam estado a realizar, mostravam-lhes o barco e, ainda, explicavam todos os passos que haviam realizado para a sua construção (Katz & Chard, 1997). Sustentado no interesse partilhado pelo grupo, na educação artística, esta atividade teve seguimento com o momento da decoração do barco. Este momento (cf. Apêndice 8.2), havia sido pensado para ser realizado em pequenos grupos, contudo e dado o desejo do grupo em ficar perto do barco e de o decorar, ao invés de irem para as áreas de interesse, fez com que a atividade fosse replanificada, e passasse a ser realizada em grande grupo. Tal demonstra o carácter flexível da planificação pela adequação das estratégias relativamente aos imprevistos e pela focalização da criança no centro de toda a prática (Lopes da Silva *et al.*, 2016). No decorrer deste momento, as crianças dotaram de autonomia na escolha dos materiais bem como na sua manipulação e exploração das diversas técnicas de expressão (Godinho & Brito, 2010). Importa referir a dificuldade face à gestão do grupo, uma vez que as crianças, numa fase inicial, não conseguiam esperar que o amigo terminasse a sua tarefa para que depois, lhe pudesse emprestar o material. Assim, a diáde refletiu com as crianças para que estas compreendessem a necessidade de partilhar os materiais com os amigos (Lopes da Silva *et al.*, 2016), ou seja, foi explicado ao grupo que todos iriam realizar a atividade e que, como não havia tintas suficientes para todos os meninos, teriam de aguardar ou pedir aos amigos que deixassem tirar um pouco de tinta. Após este momento de reflexão, começou a ser evidente a partilha dos materiais entre algumas crianças, tal como se pode verificar no seguinte exemplo: criança F” Oh a

minha tinta acabou”, crinça J” Pega a minha”. Importa ainda salientar que no momento da decoração do barco, foi evidente a interação entre crianças, pelo que iam partilhando com os colegas o que estavam a pintar ou questionando-os sobre o que iriam desenhar ou pintar. Estas evidências demonstram a importância de se desenvolver atividades deste cariz, por proporcionarem o desenvolvimento de competências ao nível das expressões, de comunicação oral e da formação pessoal e social, nomeadamente no respeito do e pelo outro (Godinho & Brito, 2010). Além disto, o desenvolvimento destas atividades promovem, tal como supramencionado, a felicidade e o bem-estar no grupo de crianças.

Por meio da observação contínua e sistemática do grupo de crianças, foi possível constatar que o interesse do grupo pela temática dos barcos continuava bastante presente. Contudo, outros tópicos de interesse foram surgindo como é exemplo a colocação de uma manta no espaço da biblioteca e a colocação de pássaros no painel desta área (resultado da visita ao museu de Serralves). Com o intuito de responder aos tópicos de interesse e de apelar aos conhecimentos prévios das crianças, por forma a partir destes para a exploração de novos conhecimentos (Lopes da Silva *et al.*, 2016), questionou-se o grupo sobre a personagem que tinha um barco e um pássaro. O grupo de crianças facilmente reconheceu que era a personagem do pirata. O entusiasmo do grupo foi notório pela expressão de felicidade nos seus rostos, pelo desejo de realizarem atividades em torno desta personagem e, ainda, pelo facto de as crianças trazerem elementos da personagem pirata e do papagaio para a sala de atividades (cf. Apêndice 9). Considerando que as histórias cada vez mais estão a ser esquecidas, e, que é fundamental o educador proporcionar às crianças momentos de leitura promotores de felicidade e prazer (Mateus, Silva, Pereira, & Souza, 2013), realizou-se uma atividade que consistiu na leitura de uma história não literária, “As aventuras do Pirata” (cf. Apêndice 10), criada pelas estagiárias, com o intuito de interligar os interesses das crianças e referidos anteriormente. Na tentativa de proporcionar um momento de leitura satisfatório, prazeroso e apelativo (Ramos, 2010), as estagiárias construíram uma manta para ser utilizada como recurso durante o conto da história (a manta foi uma ideia sugerida pelo grupo como uma forma de melhorar a biblioteca (cf. Apêndice 10.1) Esta manta era constituída por alguns retalhos que continham ilustrações, dado que a” ilustração fornece pistas de

leitura”(idem, p.14) e possibilita a criação de um ambiente onde as crianças se sentem envolvidas e motivadas. Também fazia parte desta manta retalhos em branco que, posteriormente, numa outra atividade ganhariam cor e formato mediante as intenções e desejos das crianças. O conto desta história foi realizado em formato de dramatização (cf. Apêndice 10.2), fazendo referência ao jogo simbólico “caraterizado por uma atividade natural, espontânea, necessária à própria criança”(Bastos, 1999, p.227) e possibilitando a estimulação do imaginário e criatividade da criança. Ao longo da dramatização foram colocadas algumas questões às crianças, não com o intuito de avaliar mas de remeter “a atenção [delas] em elementos centrais para a compreensão”(Ramos & Silva, 2014, p.153) e de as envolver no que estava a acontecer (Coelho, 1982). Deste modo, as crianças desenvolveram competências de respeito e escuta pelo outro, dado que por via da partilha de ideias escutaram os amigos e tomaram a sua vez de falar. Toda a atividade foi reveladora de satisfação, concentração e prazer nas crianças, observado através da concentração, envolvimento, momentos de admiração e pura felicidade exteriorizados no decorrer do momento da dramatização. Esta satisfação e alegria das crianças foi ainda notória aquando do momento em que observaram e exploraram a manta, dado que este era um desejo do grupo e o facto da diáde o ter atendido gerou no grupo um sentimento de valorização, escuta, confiança e satisfação (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Num diálogo com o grupo decidiu-se que a manta seria colocada na biblioteca, com o objetivo de tornar o espaço mais belo e acolhedor. O desenvolvimento de atividades, preconizadas pelas crianças ao longo do projeto colocação de almofadas, livros, receitas e decoração do painel), em torno deste desejo levou a uma reorganização do espaço, pelo que o grupo ficou responsável pela organização do espaço e preservação quer do espaço, quer dos recursos que foram criados (DL n. º241/2001, de 30 de agosto). Para tal, a criança H evidenciou desejo na “colocação de livros nas paredes”, pelo que se salienta o envolvimento da comunidade escolar pelo fornecimento de caixas de plástico ao grupo, para que pudessem dar seguimento ao desenvolvimento do projeto. Estas caixas foram utilizadas como estantes (cf. Apêndice 11) para que o grupo pudesse organizar os livros pelo seu género literário e ainda pudessem acrescentar à sua biblioteca outros tipos de suporte da escrita (Lopes da Silva *et al.*, 2016). O entusiasmo e interesse do grupo em

torno da história despertou no grupo o desejo de criar o livro para ser colocado na biblioteca (cf. Apêndice 12). Em virtude de já terem realizado atividades deste âmbito, as crianças autonomamente pegaram em folhas A4 brancas e começaram a escrever a “[história] à sua maneira” (Hohmann & Weikart, 2011, p.202), recorrendo ao desenho para ilustrar a história e à comunicação verbal com o adulto para o registo dessa mesma história. O desenvolvimento desta atividade possibilitou à criança o sentimento de valorização das suas ideias, segurança e felicidade (Lopes da Silva *et al*, 2016). Este interesse levou ainda ao desejo de as crianças construírem adereços pirata para, posteriormente, poderem mostrar aos amigos da EPE e do 1º CEB.

A divulgação de algumas “atividades levadas a cabo durante a segunda fase do projeto” (Katz & Chard, 1997, p.250) às crianças da EPE e do 1ºCEB corresponderam à última fase da metodologia de projeto. Com as crianças refletiu-se sobre a forma de como convidar as crianças, pelo que associado aos aniversários, as crianças sugeriram a criação de um convite (cf. Apêndice 13). Para a elaboração deste convite, as crianças, em grande grupo, orientadas pela diáde através da colocação das questões “Para que é que vamos criar o convite?”, “Para quem é o convite?”, “Em que dia se vai realizar? “A que horas é?”, “Onde é?”, tiveram voz ativa na sua construção, sendo registado pela diáde as ideias e respostas das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). As crianças, ficaram responsáveis por irem às salas convidar os amigos, sendo que nas salas da EPE, as crianças sentiram-se confiantes e a comunicação com os amigos foi natural e espontânea, contudo, o mesmo não se verificou aquando da entrada nas salas do 1º CEB. Aquando da entrada na sala do 1º CEB, talvez pela diferença evidente do ambiente educativo, com o qual as crianças não estavam familiarizadas, suscitou no grupo uma certa insegurança e curiosidade, e, pelo facto das crianças do 1ºCEB estarem tão focadas nas da EPE, um certo receio de falar. Contudo, com o auxílio da diáde que começou a direccionar o diálogo para as crianças da EPE sobre a finalidade do convite, o receio das crianças da EPE foi-se dissipando e um à-vontade para falar começou a ser mais evidente. Neste contexto, salienta-se a importância do desenvolvimento de atividades de articulação entre os dois níveis educativos, para que as crianças se familiarizem com as diferenças do ambiente educativo e desenvolvam um sentimento de confiança nas suas capacidades (Lopes da Silva *et al.*, 2016).

Aquando do momento da divulgação, as crianças apresentaram o espaço da biblioteca (cf. Apêndice 14) explicando todas as fases inerente ao projeto, falaram sobre algumas atividades e mostraram alguns recursos que construíram, evidenciando as aprendizagens adquiridas (Katz & Chard, 1997). Importa ainda referir que aquando deste momento, tal como desejavam, as crianças estavam a utilizar os utensílios de pirata, apelando assim à imaginação e fantasia das crianças (Rigolet, 1998).

Também no decorrer deste momento, as crianças quiseram recontar a história “As aventuras do Pirata”, utilizando para esse efeito a manta (tal como lhes foi apresentado). Importa referir o entusiasmo do grupo aquando deste momento, por terem a oportunidade de contar, a todas as crianças da escola, uma história que para eles tinha muito significado. Estes momentos de comunicação em grande grupo, favorecem o “sentimento de pertença das crianças a uma unidade social maior dentro da sua escolha” (*idem*, p.251), e são fulcrais para que as crianças se sintam cada vez mais confiantes e não tenham receio de falar em público (*idem*). Torna-se ainda essencial revelar o orgulho, o entusiasmo e a felicidade no grupo de criança por terem a oportunidade de partilhar com as crianças, as suas experiências e conhecimentos.

Com o findar do projeto, o espaço da biblioteca, contrariamente ao observado na fase inicial da PES, tornou-se um espaço apelativo e acolhedor, em virtude da colocação de almofadas, de uma manta, de um painel decorativo, e promotor do jogo simbólico pela colocação de um barco no qual as crianças podiam entrar e desenvolver a sua criatividade e imaginação (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Deste modo, as crianças ao beneficiarem de um espaço no qual contactam e exploram vários livros, compreendem a leitura como algo que é divertida, dá prazer, motivação e entusiasmo (Mateus *et al.*, 2013), criando assim hábitos de leitura.

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

O 1.º ciclo é reconhecido pela sociedade como a “base do processo de ensino e aprendizagem formal” (Teixeira ,2016, p.211), sendo assumido, de um modo geral, como o processo inicial da escolarização e o qual se deseja que seja um processo educativo promissor. Deste modo, e como já foi referido no capítulo 1, o docente torna-se um professor generalista que domina os conteúdos das diferentes áreas curriculares com o intuito de promover o desenvolvimento global das crianças, através da gestão flexível e integrada do currículo (Machado, 2013). Tal demonstra que o professor atual, “não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a penitência de todas as decisões em matéria educativa” (Sacristán, 1995, p.76), que desafia a criança “ para um melhor desempenho através da construção do seu próprio conhecimento,(...) incute o desejo de aprender, e [de ensinar a aprender]”(Flores, Péres, & Escola,2011, p.437). As ações pensadas no decorrer da prática pedagógica tiveram em consideração os interesses e necessidades das crianças que alicerçadas em estratégias e recursos desafiadores promoveram um ambiente favorável ao ensino (Arends,2008). Neste contexto, foram analisadas as informações recolhidas (capítulo II) e desenhado o perfil da turma que integrou como base na articulação curricular e metodológica (cf.Tabela nº1). De seguida, com base no programa/metodologias curriculares, nas aprendizagens essenciais conducentes ao desenvolvimento de competências inscritas no perfil do aluno para o século XXI (Oliveira-Martins, 2017), relevaram-se a articulação e flexibilidade curricular na medida em que estas promovem a transdisciplinaridade e esta facilita a compreensão do mundo, como sublinha Morin (2000). O olhar sobre a tabela permite verificar a importância de práticas educativas alinhadas para o sucesso escolar, pois aprende-se o que se gosta e quando em sintonia com a missão da escola promete resultados mais positivos.

Tabela 1- Articulação curricular nas diferentes atividades desenvolvidas ao longo da PES no 1.ºCEB

Interesses das crianças	Necessidades	Ação estratégica	Articulação Curricular
-Audição e exploração de histórias -Atividades lúdicas	• Compreensão de textos • Resolução de Problemas	“Será que os Monstros têm emoções?”	-Português: Domínio:Oralidade; Leitura e Escrita; Iniciação à Educação Literária -Matemática: Domínio: Números e operações -Expressões -Cidadania -Literacia digital
-Uso de tecnologia digital: -Conhecimento de novos países	• Trabalho colaborativo • Resolução de problemas • Capacidade de decisão • Capacidade de autonomia • Criatividade • Falar em público (Oralidade)	WebQuest”Os países e a sua cultura”	-Estudo do Meio: Bloco: Bloco 2- À Descoberta dos outros e das Instituições -Português: Domínio: Oralidade; leitura e escrita; Gramática. -Matemática: Domínio: Números e operações -Literacia Digital
-Uso de tecnologia digital; -Realização de experiências	• Trabalho Colaborativo • Resolução de problemas • Leitura autónoma • Capacidade de descoberta pela experiência e dedução • Capacidade de pensamento crítico)	Projeto de intervenção	-Estudo do Meio: Bloco: Bloco 5- À Descoberta dos Materiais e Objetos -Português: Domínio: Oralidade; Leitura e Escrita; -Matemática: Domínio-Números e operações -Literacia digital -Cidadania

O professor deve recriar o modelo tradicional de educação, sustentado pela transmissão de conhecimentos (cf. capítulo I), visto que este já não responde às necessidades e interesses de uma sociedade em mudança (Castells, 2005).

Ao longo da PES, recorreu-se a recursos em diferentes suportes e metodologias ativas que despertassem o interesse do grupo e que os motivasse para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os recursos digitais didáticos foram frequentemente integrados nas ações educativas por meio de estratégias de investigação, pesquisa e colaboração, sendo que as crianças assumiram um papel ativo na construção do seu conhecimento, desenvolveram o pensamento crítico, a resolução de problemas, o saber científico e tecnológico, bem como o respeito pelo outro (Oliveira-Martins, 2017).

Com efeito, ao nível da primeira prática educativa foi proposto uma ação estratégica em torno da temática dos monstros, que integrou o dia festivo “Halloween” (cf. Apêndice 15). Esta ação pedagógica teve início com a audição do rugido do monstro, aquando da entrada das crianças na sala, remetendo-os para a temática que iria ser abordada. Em seguida, e com o intuito de criar motivação, foi promovido um diálogo com as crianças para partilha de ideias e opiniões (Arends, 2008), sobre a temática a ser abordada na aula. Dando seguimento a este diálogo, foi colocada uma questão que se constituiu como o foco central da aula, “será que os monstros têm emoções?”. A maior parte das crianças referiu que os monstros não tinham emoções uma vez que eram maus, no entanto, a criança L referiu que “há monstros que são amigos das pessoas e que só assustam porque também têm medo”. Na tentativa de dar resposta à questão central da aula, foi proposto a audição da história “O Monstro das Cores” de Anna Llenas. Esta audição permitiu às crianças sentirem a ferocidade do monstro cativando-as e motivando-as para o conteúdo da história, emoções e mensagens (Nérici, 1970). Além disso, permitiu que estas compreendessem que as palavras têm significados. A tecnologia permitiu a integração de dois sentidos fundamentais no processo de aprendizagem, a visão e a audição, tornando-se uma mais-valia no processo de aprendizagem, pois segundo Quadros-Flores, Ramos e Escola (2015) os olhos contêm a maioria dos recetores sensoriais do corpo e enviam milhões de sinais para o processamento visual do cérebro sendo que a visão ajuda na retenção de informação e faz aumentar a compreensão. Com efeito, compreende-se a necessidade de o professor incluir de forma “consciente e pedagogicamente integrada as potencialidades das TIC” (Moreira & Ramos, 2016, p.204), pelo que a audição da história foi acompanhada pela visualização de um vídeo que continha as ilustrações e os respetivos sons alusivos a cada página da mesma.

Após a audição da história as crianças obtiveram resposta à questão inicial, dado que puderam constatar que o monstro elencava diversos motivos causadores das mais variadas emoções. Seguidamente, e como forma de desenvolver competências previstas no perfil do aluno ao nível da linguagem, informação, comunicação e compreensão leitora, foi proposto a criação de um mapa mental pelas crianças, <https://www.goconqr.com/pt-BR/p/11025963>, que integrava, de forma lúdica e motivadora, os exercícios do manual, permitindo que as crianças se mantivessem envolvidas no processo de aprendizagem e compreendessem a mensagem da prática educativa. A possibilidade de escreverem no computador despertou uma grande motivação nas crianças, dado que se constituía para muitos uma realidade nova em sala de aula. A construção do mapa mental sobre a história permitiu que as crianças identificassem e compreendessem os conceitos inerentes à história, bem como as relações que eles estabeleciam entre si (Moreira & Buchweitz, 1993). De facto, verificou-se, no decorrer desta atividade, que as crianças estavam envolvidas e motivadas, sendo notória a interação entre as crianças resultante da análise, reflexão e partilha de conhecimentos para o completar do mapa (*idem*). Posteriormente, a personagem avatar propôs às crianças o desafio de ajudarem o monstro a resolver os seus problemas, uma vez que este era um monstro bastante desastrado e tinha as suas emoções todas desarrumadas. Assim, e na tentativa de captar a atenção das crianças e de os envolver e motivar no pensamento matemático, foi apresentado um instrumento tecnológico que facilitava a resolução dos problemas do monstro, o Quiz *online*. Este recurso digital, em formato de jogo, permitiu tornar “as aulas mais interessantes para [as crianças]” (Arends, 2008, p.157), bem como a estimulação da autoavaliação da sua própria aprendizagem (Silva, *et al.*, 2010), pelo que, o Quiz funcionou, ainda, como uma nova forma de correção do exercício, quebrando a rotina, concretizado pelas próprias crianças, que obtinham rapidamente a confirmação ou negação da sua resposta. Reforça-se que esta ferramenta tecnológica estimulou o desenvolvimento de competências de raciocínio matemático, de resolução de problemas, de literacia digital e de autocorreção dos trabalhos tornando-se uma mais-valia na sala de aula.

Na área curricular de expressão plástica, foi concretizado o “jogo da mímica” tendo sido apresentado um frasco de vidro etiquetado com a palavra

“Emoções,” alusivo à história. As crianças retiraram um papel mistério que escondia uma emoção e, após descobrirem a emoção escondida, tinham de a realizar mimicamente, de forma individual ou a pares, para que fosse adivinhada. Para finalizar a ação pedagógica, foi proposto a criação de um cartaz sobre as emoções das crianças da turma, para que, de algum modo, pudessem vivenciar as emoções elencadas na história. Desta forma, os frascos com as cores da história foram completados com os motivos ou situações que provocavam, nas crianças, essas emoções, sendo o resultado final afixado no corredor da escola. Ao longo das atividades foi notório o interesse, a alegria e o envolvimento de todas as crianças, tendo sido propositado a criação de ambiente de satisfação e felicidade no processo de ensino e aprendizagem, como sendo propício à criação de aprendizagens significativas (cf. Apêndice 15.1).

Nesta linha de pensamento, planeou-se a segunda intervenção, a qual tinha como intuito o despertar do envolvimento e satisfação por parte das crianças. Deste modo, foi sugerida uma atividade que considerou a “comunicação e interação entre diferentes disciplinas” (Nascimento, Braz, & Castro, 2012, p.10), ou seja, que se articulou com a área curricular de Português, Matemática e Estudo do Meio e com as áreas transversais das TIC, trabalho colaborativo e da cidadania, evidenciando as potencialidades do desenvolvimento de tema integrado, com sentido, para o processo de ensino e aprendizagem. Nesta linha de pensamento, para o desenrolar desta atividade, construiu-se um recurso tecnológico, nunca antes utilizado na sala de aula pelas crianças e professora cooperante, que permitiu a implementação de uma metodologia colaborativa que estimulou o interesse e atenção das crianças, a *WebQuest*. Esta metodologia, sustentada numa base construtivista em que o conhecimento é entendido como um processo de construção realizado pelo aluno, agente que interpreta, modifica, investiga e atribuiu sentido à realidade (Leitão, 2006), reforça o envolvimento das crianças, a ampliação de diversas competências e mobilização de conhecimentos e emoções. Neste sentido, a *Webquest* é uma metodologia de investigação orientada, na qual a recolha de informações é feita pelo aluno com recurso à Internet (Dodge, 1996). Assim sendo, promoveu-se o desenvolvimento de atividades autónomas a partir das necessidades e dos interesses das crianças em conhecer mais sobre os países e

a sua cultura, que solicitavam a criatividade, o envolvimento, e a tomada de decisões.

Compreendendo a aprendizagem cooperativa como “uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos” (Leitão, 2006, p.8), dividiu-se a turma em grupos de 4 crianças, para que através da diversidade de atividades, as crianças, atribuíssem de forma, ativa, crítica e reflexiva significado ao mundo. Deste modo, estimulou-se a entreatajuda, o respeito pelo outro e a partilha de ideias, sendo que no final da atividade se pode verificar que as crianças foram ficando menos egocêntricas na medida em que auxiliavam os colegas sempre que era necessário ou solicitado. Antes dos grupos iniciarem a *WebQuest* “Os Países e a sua Cultura” (cf. Apêndice 16), explicou-se a intencionalidade da prática educativa por ser uma novidade que também dotava as crianças de uma responsabilidade para a resolução das atividades que não era habitual. Constatou-se que a *WebQuest* possibilitou a aprendizagem autónoma, colocando as crianças em “papeis ativos à medida que investigam” sobre determinada situação (Arends, 2008, p.462), estimulando momentos de responsabilidade nas decisões e realização de tarefas, sendo necessário o seguimento das orientações propostas pelas diferentes componentes: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão (Dodge, 1996).

Assim, na primeira tarefa as crianças acediam a um texto, *online*, para realizarem a sua leitura e, posteriormente, recolhiam informações relevantes ao preenchimento do texto lacunar. Este texto encontrava-se em formato *PowerPoint*, no *GoogleDrive* (cf. Apêndice 16.1), sendo que as crianças o preenchiam com as informações recolhidas, relativamente à bandeira, língua, monumentos e gastronomia. Após este preenchimento, as crianças iam colando, também, as imagens dessas mesmas informações, sendo que também os *links* se encontravam no processo da *WebQuest*, remetendo-as para as respetivas imagens. Verificou-se, ao longo desta atividade que as crianças partilharam, em grupo, as suas ideias e opiniões para poderem chegar à conclusão do que escrever e que imagem colocar. A potencialidade de um trabalho *wiki*, escrita criativa virtual, viabiliza a criação de textos de forma colaborativa no ambiente da internet e apresenta a possibilidade de interação, acesso e atualização das informações. Por ser uma tecnologia coletiva, constitui uma “uma nova forma de ser, pensar e viver” (Pretto & Pinto, 2006, p.22), na qual as crianças por meio da interação oral e escrita, partilham ideias e conhecimentos acedendo às diversas formas de pensar. Além disso, a

utilização desta ferramenta como recurso pedagógico, possibilita a cooperação e colaboração no processo de construção de conhecimento, enfatizando a importância da interação social e histórico-cultural no processo de ensino e aprendizagem defendida por Vygotsky (1996).

Constatou-se que o trabalho cooperativo foi fundamental para as crianças aprenderem a trabalhar em grupo, a partilhar ideias, a respeitar os outros e a expor os seus pontos de vista de forma sustentada (Arends, 2008). Tais competências, inscritas no perfil do aluno, revelam-se cruciais para o aprender a viver em sociedade, de forma a tornarem-se cidadãos ativos capazes de questionar, avaliar, formular hipóteses e recolher informações acerca da realidade que as rodeia, para que no futuro sejam capazes de tomar decisões fundamentadas (Oliveira Martins, 2017). A aprendizagem deve ser considerada como “um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos da socialização, aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre” (Leitão, 2006, p.19). Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo desenvolvido, construção dos *PowerPoint*, em rede, explicitou que a tecnologia potencia mudanças significativas nas práticas pedagógicas, que no futuro poderão “alterar estruturas fundamentais na construção do currículo, mas que na atualidade já promovem, para os mais inovadores e empreendedores de novos modelos didáticos, uma verificação de objetivos, de conteúdos e de práticas pedagógicas que alteram os modos de ensinar e de aprender e o ambiente de aprendizagem” (Flores, Peres, & Escola, 2010, p.2717), implicando, assim, um novo conceito de educação sustentada no paradigma construtivista.

Relativamente à segunda atividade da *WebQuest*, esta pretendia que as crianças resolvessem um desafio proposto por um personagem na forma de um avatar. Este desafio tinha na sua base a descoberta do valor necessário para a realização de uma viagem com destino ao país que o grupo investigou, resolvendo desafios que pretendiam ensinar a comprar um bilhete de avião e lembranças culturais locais, estimulando o desenvolvimento de competências de cidadania, de responsabilidade, bem como de literacia digital. Para tal, as crianças tiveram de aceder a um link para que fossem direcionados para uma tabela que integrava todos os países da *webquest* e respetivos preços de voo, assim como um outro link que os remetia para os preços das possibilidades de escolha de lembranças a adquirir. Deste modo, era ensinado à criança, em ambiente seguro, a recolher informações, selecionando as mais relevantes para o seu trabalho, a aplica-las e a construir conhecimento. Este cenário aproxima-

se do que se espera de um cidadão atual: ativo, responsável, com competências para pesquisar, selecionar e interpretar informações e com capacidades para uma aprendizagem autónoma (Flores, Peres, & Escola, 2010). Desta forma, as crianças tiveram de calcular o valor total face ao preço do voo e às prendas que haviam comprado, desenvolvendo desta forma, competências relativas à resolução de problemas, bem como competências transversais da cidadania. No decorrer da realização desta atividade, foi possível observar a motivação das crianças aquando da descodificação do valor da viagem, testemunhando-se momentos de discussão de ideias, partilha de opiniões e tomadas de decisões, tal como referem Flores e Escola (2007).

A terceira e última atividade da *WebQuest* consistia na apresentação do trabalho realizado pelas crianças à turma, bem como a divulgação dos presentes que comprariam, caso realizassem a viagem. Esta atividade foi gratificante para todas as crianças, pois promoveu o desenvolvimento da capacidade de exposição oral e argumentação, fundamentais no domínio oral e comunicação social, tendo-se revelado fulcral para as crianças mais tímidas uma vez que estas, estando apoiadas pelos pares, falaram sobre o trabalho desenvolvido sem receios demonstrando um à-vontade no momento em que partilhavam todo o processo envolvido na concretização da *WebQuest*. Assim, constatou-se que esta atividade possibilitou o desenvolvimento de competências de respeito pelos interesses e opiniões dos outros, de compreensão de texto, na medida em que foram realizando a leitura e a organização das informações para posterior preenchimento do texto lacunar, bem como competências de raciocínio matemático. Além disto, revelou-se significativa para as crianças dado que permitiu a articulação entre as diferentes áreas curriculares e a criação de um ambiente de aprendizagem motivador, no qual foi notório a alegria, envolvimento e satisfação constante das crianças, tendo sido, em vários momentos, questionado quando é que se desenvolveriam ações com base nesta metodologia.

Considerando que o professor do século XXI deve colaborar na elaboração de “projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto” (Anexo IV do DL nº240/2001, de 30 de agosto), foi desenvolvido, em diade, um projeto de intervenção intitulado de “Feira das Ciências” (cf. Apêndice 17). Este emergiu do interesse das crianças em torno das ciências experimentais bem como das suas fragilidades em realizar trabalhos de grupo, tendo-se

sentido a necessidade de minorar esta dificuldade, promovendo atividades em benefício da mesma. Este projeto de intervenção continha como objetivos minimizar as dificuldades relativas à leitura e resolução de problemas, fomentar momentos de partilha de ideias e de tomada de decisões entre as crianças, fomentado, assim, o trabalho colaborativo. O mundo atual é marcado por um cariz científico-tecnológico, em constante mudança, o que exige cidadãos conscientes, responsáveis e dotados de pensamento crítico. Neste sentido, o ensino em ciências pode permitir o acesso a estes conhecimentos simplificadores da compreensão do mundo, bem como auxiliar na resolução de problemas que possam emergir no quotidiano (Afonso, 2008; Astolfi, Peterfalvi, & Vérin, 1998). Assim, torna-se fulcral o ensino das ciências desde os primeiros anos de vida, uma vez que fomenta a “curiosidade natural [das crianças] e o seu entusiasmo” (Cachapuz, Praia, & Jorge, 2002, p.46) pelas ciências e pela atividade dos cientistas, promovendo ainda, o desenvolvimento competências úteis noutras áreas curriculares e em diferentes contextos, como, por exemplo, na tomada de decisões (*idem*).

Nesta linha de pensamento, o projeto de intervenção foi pensado por forma a conter uma diversidade de atividades, nomeadamente, a efetuação de experiências, a utilização da metodologia *WebQuest* e, por último, a divulgação do projeto à comunidade educativa. Importa, ainda, referir que, como já foi evidenciado, havia a necessidade de se desenvolverem competências ao nível do trabalho colaborativo, e, neste sentido, as atividades foram perspectivadas para serem concretizadas em pequenos grupos para que as crianças aprendessem a “trabalhar em conjunto, a utilizar as suas diferentes capacidades de aprendizagem e a contribuir para o grupo como um todo” (Arends, 2008, p.462).

Assim, a primeira atividade do projeto intitulada de “Sou Cientista”, teve na sua base a realização de atividades experimentais relacionadas com as temáticas do ar, água e eletricidade. Sendo estas atividades experimentais “importantes e motivadoras para [as crianças]” (Pereira, 1992, p.84), e de forma a fomentar a entreajuda, a partilha de opiniões e, também, a exploração dos saberes do quotidiano para uma melhor compreensão do mundo, dividiu-se a turma em 5 grupos, como é de opinião Cachapuz, Praia e Jorge (2002). No entanto, todas as crianças tiveram a oportunidade de passar por todas as experiências, sendo trabalho de a díade fazer esta gestão e oportunidade.

Como forma de orientar a atividade, foi distribuído um guião de experiência que contemplava os materiais relativos às experiências, uma tabela para registo das ideias prévias das crianças e outra para o registo do que verificavam com o realizar da experiência. Importa salientar que no decorrer das atividades experimentais, as crianças tiveram um papel ativo na construção do conhecimento, dado que todas as atividades foram realizadas autonomamente por elas. Assim, a díade assumiu o papel de mediar o processo de ensino e aprendizagem com o intuito de auxiliar as crianças sempre que necessário, bem como o de promover, nas crianças, o desenvolvimento da capacidade de pensar, processar e gerir a sua própria aprendizagem (Alarcão, 2013). Para uma melhor compreensão da atividade, explicarei cada etapa subjacente a todas as experiências, fazendo referência à experiência relativa ao ar. Neste contexto, foi entregue ao grupo o guião que continha a questão problema “O Ar ocupa espaço?” (cf. Apêndice 17.1), que teria resposta, apenas, no final da sua concretização. Seguidamente, o guião elencava todos os materiais necessários à concretização da experiência, sendo que estes se encontravam dispostos nas mesas dos grupos. Para que as crianças formassem “hipóteses ou previsões para serem comprovadas experimentalmente” (Pereira, 1992, p.83), este documento apresentava uma tabela com possibilidades de solução das experiências, para que as crianças assinalassem as suas previsões, antes da experimentação. Esta era uma tabela de dupla entrada, apresentando nas linhas o material, garrafa furada e garrafa não furada, e nas colunas, a possibilidade de conseguir encher o balão ou não conseguir encher. Após o registo das suas ideias prévias, as crianças efetivaram a leitura do procedimento para retirada das informações necessárias à concretização da experiência, desenvolvendo, assim, competências de leitura e compreensão. Posteriormente, as crianças realizaram a experiência e puderam confrontar as ideias iniciais, com o que efetivamente aconteceu. Esta tarefa permitiu, ainda, a interação entre os pares por meio da partilha e justificação de opiniões face ao que iria acontecer (formulação de hipóteses) e posteriormente, aquando do confronto com os resultados obtidos, relativamente à análise e reflexão conjunta sobre o observado. Importa aqui referir, o espanto, de algumas crianças aquando do resultado da experimentação, uma vez que verificaram que o que julgavam acontecer não se verificou, e a satisfação de outras que verificaram que o seu pensamento

correspondeu à realidade. Este efeito emocional estimula a predisposição das crianças, motivando-as, envolvendo-as e cativando-as para o desenvolvimento de toda a atividade e para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, as crianças obtiveram resposta à questão-problema e chegaram à conclusão (Martins *et al.*, 2007), podendo constatar que o ar, efetivamente, ocupa espaço, uma vez que apenas conseguiram encher o balão na garrafa que continha o furo, pois o furo permitia a fuga de ar e consequente enchimento do balão, contrariamente à garrafa que não estava furada e na qual o enchimento do balão era impossível, uma vez que o espaço estava ocupado com o ar.

No decorrer desta atividade, a díade atribuiu uma outra responsabilidade aos grupos, o de realizarem pequenas filmagens relativas aos momentos das experiências, pelo que ao serem realizadores das suas próprias experiências permitiu promover a “satisfação e prazer”, isto é, o envolvimento das crianças aquando da realização das atividades (Portugal & Laevers, 2010, p.20). Estas filmagens iriam ser incluídas numa atividade do projeto, para que as crianças pudessem reviver o momento. É de realçar o interesse, a satisfação e entretajuda das crianças no decorrer da atividade, pelo que todas as crianças continham uma expressão facial reveladora de felicidade. Por outro lado, é importante evidenciar o desenvolvimento de competências ao nível da tomada de decisões, uma vez que foram os próprios grupos a gerir toda a sua dinâmica, sendo notável a discussão e partilha de opiniões relativas à distribuição de tarefas, nomeadamente na atribuição do responsável pela leitura do guião, pelas filmagens, realização da experiência e, ainda, discussão conjunta para chegada à conclusão.

Na visão de que o professor deve promover ambientes estimuladores e geradores de sucesso, bem como, criar “oportunidades [às crianças] para fazerem aprendizagens que depois podem partilhar com os colegas” (Sanches, 2001, p.57), optou-se pela utilização da metodologia *WebQuest*, respondendo, também, ao desejo da turma em voltar a realizar atividades com base nesta metodologia. Além disso, a díade de formação investigou sobre esta metodologia, refletiu sobre a *WebQuest* primeiramente implementada e quis evoluir, transformar as suas práticas no sentido de atingir níveis elevados de execução e resultados. Sendo que a *WebQuest* “promove motivação [na criança]” (March, 1998 citado por Silva, 2008, p.84) e a aprendizagem cooperativa, na medida em que as crianças desenvolvem as suas habilidades

individuais ao mesmo tempo que aprendem a partilhar o seu progresso com o grupo, foram elaboradas um conjunto de tarefas autónomas, desafiantes e significativas para o processo de aprendizagem (*idem*). Deste modo, a *WebQuest* produzida integrou a segunda atividade do projeto de intervenção. Esta facultou o acesso à informação, disponível na *Web*, de forma segura e orientada, estimulando a realização de atividades de forma autónoma e colaborativa, ocasionando que as crianças assumissem “responsabilidade pela sua própria aprendizagem”, nomeadamente, na leitura autónoma, resolução de problemas e tomada de decisões (Arends, 2008, p.156). Na perspetiva de que as TIC, são cada vez mais uma realidade presente na sociedade atual, torna-se essencial desenvolver competências digitais nos cidadãos atuais, para que sejam capazes de procurar, “selecionar e interpretar informações”, e aplicá-las no seu quotidiano (Flores, Peres, & Escola, 2010, p. 2716). Deste modo, a *WebQuest* esteve sustentada na articulação de saberes de forma a promover, não só competências curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, mas também competências de cidadania, nomeadamente no respeito pela opinião do outro e tomada de decisões, bem como, competências de literacia digital, visto que toda a *WebQuest* exigia o uso de computador com recurso à internet. Todavia, a navegação na internet era limitada dado que, ocorria apenas em sites previamente selecionados ou criados pela diade, de forma a torná-los seguros e a conter a informação necessária à concretização das tarefas.

A atividade teve início com o relembrar das componentes inerentes à *WebQuest*, referidas anteriormente, bem como as regras a cumprir durante a concretização da mesma, nomeadamente no levantar da mão sempre que existissem dúvidas, evitando gritos que perturbariam o trabalho dos colegas. Optou--se por desenvolver as atividades em grupo, sendo a sua constituição a mesma da atividade da realização das experiências, visto que, como já foi referido, esta atividade integrava os vídeos realizados pelas crianças. Contudo, e como forma de facilitar a gestão do tempo, as mesas dos grupos continham a identificação dos seus elementos, bem como o nome da experiência que iriam estudar, assim, as crianças ao entrar na sala ocupavam o lugar que tivesse o seu nome. Cada grupo de trabalho, tinha à sua disposição um computador e papel físico para poderem registar todas as informações recolhidas, quer em suporte digital, quer em suporte físico. O resultado final dos trabalhos foi

compilado num *PowerPoint*, em formato *E-Book*, e colocado numa pasta partilhada para que todas as crianças tivessem acesso.

Posteriormente, iniciou-se a concretização das tarefas indicadas pela *WebQuest*, com o intuito de as crianças realizarem, por meio das várias tarefas, um guião científico. Assim, e considerando que as personagens *online* proporcionam uma forma de comunicar motivadora e criativa, foi emitido um desafio pela cientista Maria, personagem avatar, às crianças para a descoberta do método utilizado pelos cientistas, sendo que para o alcance desta descoberta era imprescindível a concretização da *WebQuest*. No que toca à primeira atividade, cada grupo teve de aceder a um *link* que os remetia para o texto relativo a uma das experiências realizadas na atividade anterior, sendo que as crianças ao ler, interpretar e retirar as informações relevantes para o preenchimento do texto, estavam também a aprofundar os conhecimentos já adquiridos (Sanches, 2001). Desta forma, foram recolhidas informações relativas à identificação da questão-problema, materiais, procedimento e conclusão sendo estas registadas, pelas crianças, no guião científico que estavam a produzir (em suporte de *PowerPoint*). Concomitantemente, ao preenchimento das informações relativas aos materiais necessários para a execução da experiência, as crianças procederam à colocação de imagens representativas dos mesmos. Para tal, as crianças acederam a uma pasta, na Drive, denominada de “Materiais” que incluía imagens dos materiais da experiência do grupo, para as poderem colar no local apropriado. Importa referir que, no processo de copiar e colar imagens, as crianças conseguiram realizá-lo de forma autónoma, o que não se tinha verificado na primeira *WebQuest* que a díade tinha realizado. Foi possível verificar o desenvolvimento de competências ao nível da literacia digital, não só pelas atividades propostas pelo par pedagógico, mas também pela iniciativa por parte das crianças, na concretização de atividades em casa, como se pode verificar pela frase enunciado pelo aluno J.A “professora eu em casa copio e colo muitas imagens para nunca mais me esquecer de como se faz”. Contudo, e embora uma minoria das crianças ainda tivesse esta dificuldade, é de referir que a díade não necessitou de atuar no colmatar da mesma, pois este papel foi assumido pelos colegas do grupo, uma vez que colocavam a criança que tinha esta dificuldade a realizar o processo ao mesmo tempo que lhe iam explicando os passos que este teria de realizar. Assim, e considerando que muitas crianças aprendem melhor quando discutem e partilham conhecimentos com os colegas, conclui-se que é essencial que se desenvolvam atividades de cariz colaborativo, para que pela partilha de conhecimento e entreajuda seja possível promover aprendizagens com sentido e significado para as crianças

(Sanches, 2001). A fase seguinte desta atividade dizia respeito ao procedimento da experiência, momento no qual as crianças tiveram de introduzir no *PowerPoint* um vídeo representativo de vários momentos do procedimento da experiência. É de revelar a surpresa, o entusiasmo e o estado de felicidade gerado, quando perceberam que estavam presentes no vídeo que estavam a incorporar para o seu trabalho. Este vídeo proporcionou vários diálogos entre os elementos do grupo, gerou um estado de pura felicidade nas crianças, sendo que estas queriam estar permanentemente a visualizar o vídeo, facto que aconteceu até no decorrer do intervalo, visto que as crianças não quiseram sair da sala só para poderem ver uma vez mais o vídeo.

No que diz respeito à segunda atividade da *WebQuest*, as crianças foram solicitadas, uma vez mais, para a resolução de um desafio proposto pela cientista Maria, no qual tiveram de descodificar o valor dos materiais que a cientista havia utilizado para a concretização de uma dada experiência. Para tal, as crianças acederam ao link referente à tabela de preços desses mesmos materiais, disponível na *Drive* na pasta “Preço dos Materiais”, para conseguirem calcular o dinheiro gasto pela cientista. Importa ainda referir, que como forma de “manter [as crianças interessadas e envolvidas]” no processo de aprendizagem (Arends, 2008, p.145), esta atividade foi inserida num *Quiz* que integrava os problemas lançados pela personagem avatar. Este recurso digital favoreceu a autocorreção do exercício, pois após o *clik*, por parte das crianças, na opção que consideraram correta, obtinham de imediato o feedback da mesma. Neste contexto, importa salientar o contentamento do grupo em ter a possibilidade de realizar esta correção, e pelo facto de poderem tomar a responsabilidade, que geralmente é assumida pelo adulto, como se pode verificar pela afirmação da criança J.V “parece que somos os professores”. Uma vez que a correção do exercício foi concretizada pelas próprias crianças, tornou ainda mais evidente o papel do professor atual, que como já foi referido no capítulo 1, deve ser o de mediar processo de aprendizagem promovendo aprendizagens significativas e satisfatórias para a criança. A última atividade da *WebQuest* dizia respeito à apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos, no qual as crianças puderam apresentar todas as etapas da sua experiência, bem como o apresentar do tão desejado vídeo gerador de felicidade em toda a turma. Este momento foi marcante para todas as crianças, uma vez que estas se tornaram construtoras ativas dos seus próprios recursos e conhecimentos, por meio da partilha de ideias, conhecimentos e tomada de decisões.

Como forma de recolher a opinião das crianças face a esta metodologia, a diáde procedeu à realização de questionário, verificando o desejo, das crianças

em continuar a realizar atividades em computadores, por estas serem “uma forma gira de aprender “e por serem aulas “fantásticas, giras e diferentes”. Também foi realizado um questionário à professora cooperante, para recolha de opinião face ao uso desta metodologia no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a professora considerou a *WebQuest* como um recurso educativo a utilizar na sala de aula, por este ser motivador e gerador de felicidade nas crianças, ao mesmo tempo que possibilita que sejam construtores ativos dos seus conhecimentos, contrariamente à metodologia tradicional. Deste modo, e realizando uma apreciação global de utilização da metodologia *WebQuest*, ficamos conscientes de que esta promove a articulação de saberes, o desenvolvimento de várias competências essenciais à construção de um cidadão autónomo, responsável, crítico, consciente e ativo, bem como é promotora de bem-estar e satisfação, como confere a figura 1 que pretende evidenciar as implicações da *WebQuest* nas crianças, no processo de ensino e aprendizagem e no professor:

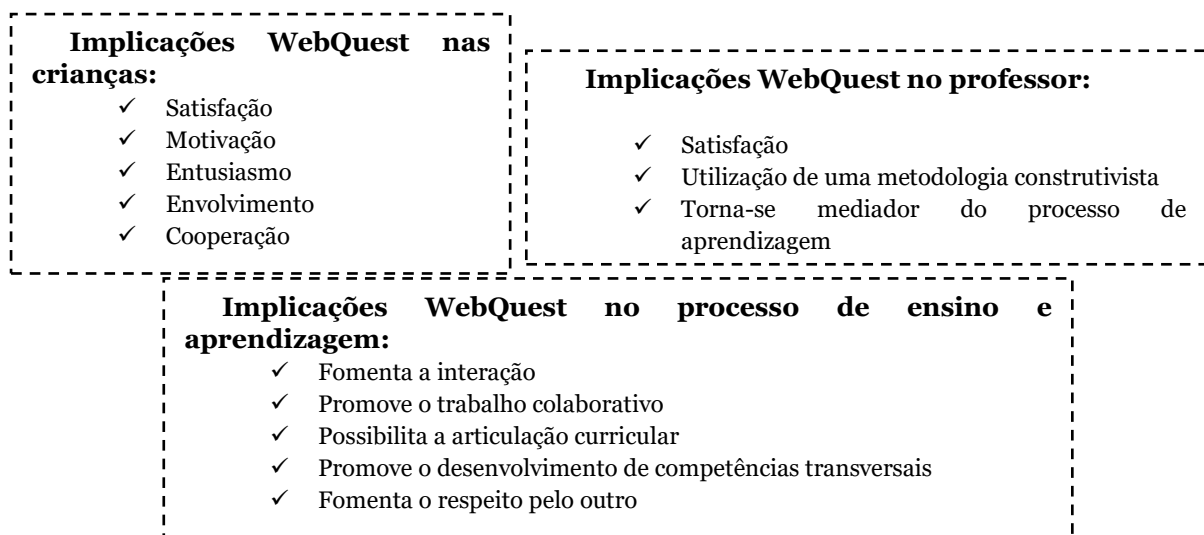


Figura 1: Implicações da *Webquest*

Na perspetiva de que as práticas inovadoras “recriam ambientes, desafiam a criatividade, não rompem com dinâmicas vigentes, mas reconstroem-nas prometendo satisfazer, envolver e cativar” (Flores & Ramos, 2016, p.202), foi proposta uma atividade denominada de “Feira das ciências” correspondente ao findar do projeto de intervenção. Esta atividade tencionou o estimular da curiosidade e envolvimento das crianças, bem como o desenvolvimento da

capacidade de pensar, interagir, comunicar e compreender essenciais ao processo de aprendizagem (*idem*). Não obstante, e considerando que o professor deve colaborar com todos os intervenientes do processo educativo, “favorecendo a criação de relações de respeito mútuo entre docentes, crianças, encarregados de educação e pessoal não docente” (anexo IV DL nº240/2001, de 30 de agosto, alínea d), esta atividade operou como divulgação do projeto de intervenção a toda a comunidade educativa, bem como de avaliação em torno do trabalho desenvolvido pelas crianças (cf. Anexo 19.2). Neste sentido, num momento anterior, a turma realizou um convite a toda a comunidade escolar para que todos tivessem conhecimento desta atividade. Assim, e para não atrapalhar o trabalho das turmas, a feira teve a duração de um dia inteiro, para que cada turma pudesse visitar e participar, mediante o horário que melhor lhes conviesse. As crianças da turma, foram divididas em pares e tiveram como responsabilidade o explicar de todo o processo inerente à experiências, gerir todo o momento de concretização desta, bem como, o chegar às conclusões. Desta forma, a díade conseguiu avaliar as crianças, através de uma observação atenta face à responsabilidade assumida pelas crianças, à partilha de conhecimentos e tomada de decisões. É de realçar a motivação do grupo face à possibilidade de assumir tal encargo, ao ter a oportunidade de contactar com todas as crianças ao mesmo tempo que partilhavam o trabalho desenvolvido e recebiam *feedbacks* bastante positivos, por parte dessas crianças e mesmo professores responsáveis pelas diferentes turmas. Desta forma, a feira das ciências como se pode verificar nas palavras pronunciadas pelas crianças, “permitiu ajudar os outros meninos a saber mais”, “foi gira, divertida e diferente”. Neste sentido, o projeto de intervenção revelou-se bastante enriquecedor para todo o grupo, na medida em que tiveram a oportunidade de vivenciar experiências, assumir o papel de cientista ao mesmo tempo que descobriram o método utilizado por estes, aquando da realização de experiência, ou seja, o guião científico, partilharam conhecimentos e comunicaram com as crianças de toda a escola.

Deste modo, as práticas aqui explanadas mostram que efetivamente se alterou o modelo educativo centrado na figura do professor, caracterizado pela transmissão passiva dos conhecimentos (Martins C. , 2013) , para um modelo centrado na criança, nos seus interesses e necessidades e como tal, baseado nas metodologias ativas e colaborativas que possibilitam às crianças

desempenharem um papel ativo na construção de conhecimento (Alarcão, 2013). Importa assim referir, que para a planificação das atividades o ciclo da investigação ação (Cf. Capítulo II), foi um sempre presente com o intuito de refletir sobre as ações realizadas de modo a poder melhorá-las (Latorre, 2003).

METARREFLEXÃO

O presente relatório pretende espelhar o percurso formativo e o desenvolvimento académico, pessoal e profissional decorrentes do período de formação inicial. Assim, com o findar desta etapa, torna-se primordial refletir acerca do percurso da prática educativa experienciada e vivenciada em ambos os contextos de intervenção, dado que é espectável que um profissional de educação reflita sobre as suas práticas (DL nº240/2001, de 30 de agosto). Desta forma, as ações reflexivas constituíram-se como uma estratégia adotada no decorrer da prática educativa com o intuito de a melhorar e de a tornar adequada e contextualizada ao grupo de crianças. Neste contexto, importa referir que inúmeras foram as dificuldades e inseguranças sentidas, os desafios ultrapassados e as aprendizagens alcançadas que, juntas, colaboraram para o desenvolvimento de competências essenciais à construção da identidade profissional da docente-estagiária.

Neste sentido, a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação (Ribeiro, 2017), provenientes dos dois ciclos de ensino, isto é, da licenciatura e do mestrado, possibilitaram a construção de uma atitude profissional indagadora e reflexiva facilitadora da tomada de decisões que, sustentadas pela articulação entre a teoria e prática, permitiram agir de forma adequada e fundamentada em contextos reais e singulares (*idem*).

Deveras, e dado que vivemos numa sociedade que está em constante mudança, é fundamental a adoção desta postura indagadora e reflexiva por parte de todos os profissionais da educação, pelo que se tornou essencial aprender a ensinar de forma inovadora, criativa e motivadora com o intuito de conceber práticas educativas norteadas para o bem-estar, felicidade da criança e sucesso escolar, potenciando, ainda, o carácter inclusivo da educação.

Por estas linhas orientadoras, é crucial que o profissional de educação reflita sobre as suas ações e estratégias, tendo a humildade de alterar as suas atitudes sempre que estas não estejam a corresponder às necessidades das crianças, isto é, que seja capaz de adaptar as suas atividades de forma flexível

para responder às necessidades do grupo e, ainda, fomentar a participação ativa de cada um.

Deste modo, todo o percurso inerente à prática educativa teve na sua base a adoção de uma “estratégia de questionamento, auto- reflexivo, sistemático e científico” (Vieira & Moreira, 2011, p. 57), com o intuito de desenvolver ações com sentido e significado para as crianças. Esta estratégia, inserida na metodologia de investigação-ação que se caracteriza por um processo cíclico que se reveza entre a observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Latorre, 2003), além de permitir a adoção de uma postura critico-reflexiva sobre as ações desenvolvidas, favoreceu, tal como supramencionado, o desenvolvimento de práticas adequadas às crianças e aos contextos educativos. Esta lógica de investigar sobre a prática com o intuito de intervir e transformar, isto é, de compreender os problemas para se delinear estratégias de ação adequadas, favoreceu o desenvolvimento de competências e capacidades profissionais que tinham como finalidade a melhoria da qualidade educativa (Ponte, 2008). Neste contexto, importa referir que a prática pedagógica se revelou fulcral para a conquista desta maturidade profissional, dado que possibilitou experienciar, em ambos os contextos educativos, a prática, ou seja, possibilitou o desenvolvimento de competências inerentes ao saber pensar e agir de forma adequada nos contextos, pela procura de soluções face aos problemas e desafios encontrados (Ribeiro, 2017).

Esta problematização da prática, bem como a procura de soluções adequadas, constituiu-se como um dos grandes desafios decorrentes neste período, sendo estes ultrapassados pelo esforço e dedicação bem como pela procura de conhecimentos e diversidade de perspetivas dos profissionais da intuição educativa e das supervisoras institucionais, que possibilitaram à mestranda aprofundar, refletir e reformular os seus saberes profissionais (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Nesta linha de pensamento, um dos grandes desafios encontrados no período de estágio prendeu-se com as etapas da observação e reflexão como processos imprescindíveis ao conhecimento aprofundado das singularidades das crianças e ao desenvolvimento de aprendizagens significativas apoiadas nos seus interesses e necessidades (*idem*). Desta forma, salienta-se a importância da elaboração do diário de formação e narrativas individuais

como formas variadas de documentar, evidenciar e refletir sobre as ações e dificuldades sentidas.

Esta observação e reflexão sistemática e cuidada bem como a partilha de conhecimentos com a educadora/professora cooperante, possibilitaram o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas com a diferenciação pedagógica. Importa referir que a diferenciação pedagógica se constituiu como um desafio no decorrer da PES, embora esta dificuldade tenha sido mais evidente no contexto do 1.º CEB, possivelmente por ter sido neste contexto que a PES teve o seu início. Resultado da pouca experiência profissional, a mestranda, numa fase inicial, teve dificuldades em considerar que as crianças tinham diferentes ritmos de aprendizagem e, como tal, necessitavam de diferentes tempos para a concretização das atividades (Perrenoud, 2001). Tal fator fez com que a mestranda refletisse sobre esta problemática, primeiramente de forma individual e posteriormente em conjunto com a professora cooperante e com o par pedagógico, com o intuito de a solucionar. Desta forma, foram planificadas atividades adicionais para as crianças com ritmos de trabalho mais acelerados, com o objetivo de não as desmotivar ou invalidar no seu processo de ensino e aprendizagem. Importa ainda referir, que por vezes as crianças que terminavam as atividades em primeiro lugar, assumiam o papel de auxiliar os colegas (Alarcão & Canha, 2013), dado que este era um fator gerador de motivação naquele grupo de crianças. Deste modo, além de corresponder a um dos interesses do grupo, fomentou-se a cooperação entre as crianças.

Na EPE, esta dificuldade já não era tão evidente, dado que a mestranda ao longo do estágio no 1.º CEB foi desenvolvendo esta competência, pelo que já foi capaz de considerar cada criança como um ser singular detentor de diferentes ritmos de atividade. No entanto, através da observação, foi possível constatar que as crianças, da EPE, embora se sentissem, numa fase inicial, motivadas para o concretizar da atividade, esta motivação findava assim que a primeira criança terminava a atividade e explorava as áreas de interesse. Assim, na tentativa de promover o bem-estar e o envolvimento das crianças nas atividades (Lopes da Silva *et al.*, 2016), e como forma de as crianças não entenderem a atividade como um castigo (Zabalza, 1998), optou-se por realizar primeiramente a atividade com as crianças que o desejavam fazer, sendo que as restantes iam para as áreas de interesse e, posteriormente, as

crianças que estavam nas áreas de interesse trocavam com as que haviam estado a concretizar as atividades. Esta estratégia, no grupo de crianças em questão, surtiu um efeito positivo tendo sido notório o empenho, felicidade e envolvimento das crianças no desenvolvimento das atividades.

Considerando primordial o desenvolvimento holístico da criança e, tendo sido os grupos de crianças que acolheram a mestrandia, heterógenos a nível de faixas etárias e experiências vividas, tornou-se fundamental, no decorrer da PES, a adoção de estratégias de ensino e aprendizagem sustentadas na articulação de saberes (Machado, 2013), pelo que as atividades desenvolvidas espelham este quadro teórico. Desta forma, o recurso a estratégias criativas e inovadoras bem como a procura constante de materiais e recursos diversificados são reveladores de aprendizagem e desenvolvimento profissional da mestrandia. No entanto, para o alcance deste desenvolvimento profissional foi fundamental a mobilização dos saberes construídos neste ciclo de ensino, que possibilitaram analisar e refletir criticamente as ações desenvolvidas com o intuito de promover o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança, respeitando aqueles que para Delors *et al.* (1996), são os quatro pilares da educação.

Importa ainda referir, que vários foram os momentos de insegurança, receio, nervosismo e ansiedade sentidos pela mestrandia no decorrer da PES, pela consciência de que se encontra numa etapa de formação inicial e de que não possuiu muita experiência. Neste sentido, o carácter colaborativo da PES amenizou estes momentos de insegurança e incerteza, dado que o acompanhamento e partilha de conhecimentos por parte do par pedagógico, das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, resultante da multiplicidade de saberes e experiências profissionais, resultaram num ambiente de entajuda e contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandia (Riberio, Claro, & Nunes, 2007). Do mesmo modo, a interação entre os atores da instituição educativa, por meio da partilha de estratégias e intencionalidades educativas, crenças e valores (Ponte, 2008), contribuíram para a superação das dificuldades evidenciadas bem como para a “co construção de saberes” profissionais ao nível das dimensões do “saber-ser”, “saber-estar” e “saber-fazer” (Riberio *et al.*, 2007, p.3122).

Neste sentido, a mestrandia considera essencial que os profissionais de educação experienciem o trabalho colaborativo, não somente pelo

desenvolvimento profissional que a ele é intrínseco, mas também pelos laços de afinidade que se estabelece através do apoio, interajuda e ambiente relacional positivo que se perspectiva para o desenvolvimento holístico do indivíduo, uma vez que o cuidar” diz respeito em primeiro lugar e a cima de tudo, a relações” (Musatti & Vandenbroeck, 2018, p.22) . Nesta linha de pensamento, e uma vez que o “cuidar e educar estão intimamente ligados”(Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.8), as palavras carinho, afetividade, cuidado, felicidade, partilha, respeito e segurança estiveram na base de todo o percurso desenvolvido durante a PES, tanto na EPE como no 1.ºCEB, com o intuito de proporcionar às crianças um clima relacional de qualidade e afetividade, capaz de as escutar, valorizar, incluir e que lhes fosse motivador e invador para brincar e para aprender sem receios.

Face ao exposto, percebe-se a pertinência da formação de profissionais habilitados à docência em dois níveis de educação, EPE e 1.ºCEB, dado que consciencializa a uma prática educativa articulada, contínua e promotora de sucesso na transição entre ciclos. Assim, o educador potencia o desenvolvimento de construção de saberes e competências que possibilitam às crianças “ tomar[em] consciência das aprendizagens que realizaram e da sua importância para continuarem a aprender” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 102), e o professor entende que as crianças ao ingressarem o 1ºciclo contêm um conjunto de experiências e conhecimentos, construídos na EPE e na vida ,que devem ser respeitadas e utilizados como o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos (Jófilí *et al.*,2002).

Concluindo este ciclo de estudos, e consciente de que um profissional de educação está em constante desenvolvimento e formação, a mestranda considera que apesar de ter construído saberes teóricos, didáticos e pedagógicos no decorrer da formação inicial, este é um processo contínuo, pelo que é crucial continuar a apostar na formação, com o intuito de desenvolver práticas cada vez mais criativas, inovadoras e com significado para as crianças (Kilpatrick, 2007). Para finalizar, importa ainda revelar que todos os conhecimentos e competências pessoais e profissionais alcançados no decorrer deste período se deveram, por um lado ao desejo insubstituível de querer exercer a profissão responsável pela formação de indivíduos autónomos, conscientes e ativos na sociedade (Oliveira Martins, 2017) e, por outro lado, pela interação, partilha de conhecimentos e estratégias por parte

das orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, que fizeram com que a mestranda refletisse e melhorasse as suas práticas.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M. H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J. A., & Santos, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens*. Obtido de Ministério da Educação: <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico: das Teorias às Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração- uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In L. A. F. Sousa, & M. C. (orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almeida.
- Antunes, F. (1995). Educação, cidadania e Comunidade- Reflexões sociológicas para uma Escola (Democrática) de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 191-205. Obtido em 29 de dezembro de 2017, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/647/1/1995%2c8%281%29%2c191-206%28FatimaAntunes%29.pdf>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Espanha: McGraw-Hill.
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B., & Vérin, A. (1998). *Como as crianças aprendem as ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, G. & Dias, G. (2017). Cozinha de lama – Ingredientes essenciais e contributos para o desenvolvimento e aprendizagem. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, & S. F. Maria Figueiredo, *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 181-190). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu .

- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Obtido em 3 de abril de 2018, de https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/23413/1/Tese_Gabriela%20Bento.pdf
- Cachapuz, A., Praia, j., & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciências e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Campos, B. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castells, M. (2005). A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Política. In M. Castells, & G. Cardoso, *A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Acção Política* (pp. 17-30). Belém: Imprensa Nacional.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: Evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância. In M. J. Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 78-97). Viseu: psicossoma.
- Cerqueira, M. & Martins, A. (2011). A consolidação da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145. Obtido de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2369>
- Coelho, K. (1982). *A Literatura Infantil*. São Paulo: Quíron/Global.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Quero, W. G., ... & Suhr, M. W. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Devries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., & Edmiaston, R. (2004). O que é a educação construtivista? definição e princípios de ensino. In R. Devries, B. Zan, C. Hildebrandt, r. Edmiaston, & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (pp. 50-69). Porto Alegre: Artemed.
- Dodge, B. (1996). *Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet*. Obtido em 6 de novembro de 2017, de https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf

- Estrela, A. (1995). Pedagogia científica, observação pedagógica e formação de professores. In A. Estrela, *Teoria e Prática de Observação de Classes* (pp. 25-52). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P. Q. (2011). *Os Dez Princípios de uma Boa Prática com TIC*. Obtido de Repositório Científico da ESE: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6333/1/ART_PaulaFlores_2011.pdf
- Flores, P., & Escola, J. (2007). O papel das novas tecnologias da informação e comunicação na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico. 5º SOPCOM – Comunicação e Cidadania (pp. 1380-1393). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho) Obtido de <http://revistacomsoc.pt/index.php/5sopcom/article/viewFile/128/%20124,%202007,%20em%2030%20de%20setembro%20de%202015>.
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). *Formar para Inovar, Inovar Formando com TIC*. In J. Rodriguez, , C. Fernandez. & D. Gonçalves. (Org.). III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC (pp. 91-98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega. Obtido de Repositório Científico da ESE: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6334/1/ART_PaulaFlores_2012.pdf
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2010). Competências e saberes na nova era digital: Exemplificação no 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente* (pp. 2708-2719). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Flores, P., Péres, A., & Escola, J. (2011). *Novas soluções com TIC: boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In V. Gonçalves, M..Meirinhos, A. Garcia Valcarcer, F.Tejedor. 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC) (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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. 9-23). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos- uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa(orgs), J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 49-81). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. F. (orgs), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 137-149). Porto Alegre: Penso.
- Gangi. (s.d). *Geometria plana: A Importância do jogo Tangram no ensino da matemática como material lúdico*. Obtido em 10 de out de 2017, de http://www.sinprosp.org.br/congresso_matematica/revendo/dados/files/textos/Sessoes/GEOMETRIA%20PLANA_%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20JOGO%20TANGRAM%20NO%20ENSINO%20DA%20.pdf
- Gérard, F. M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. c., & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INTEF. (2017). Marco Común de Competência Digital Docente. Espanha: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygostky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*. Obtido de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança”. (U. F. Maria, Ed.) *Revista do Centro de educação*, 32, 251-263.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33, 198-204. Obtido em 3 de janeiro de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931005>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho(org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Poro: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho(org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Poro: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, nº 27, 283-304. Obtido em 5 de janeiro de 2018, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412/2726>
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. Universidade do Minho.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. F. (orgs), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57-98). Porto Alegre: Penso.

- Marques, R. (1999). Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular. . In R. Marques, & M. d. (orgs), *organização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 63-82). Porto : Porto Editora.
- Martins, C. (2013). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. *Público*. Obtido em 30 de dezembro de 2017, de <https://www.publico.pt/2013/09/01/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Explorando Educação em Ciências e Ensino Experimental- Formação de Professores*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, A., Silva, A. F., Pereira, E., Souza, de, J. S., Rocha, L., . . . & Cunha, S. (2013). A Importância da Contação de Histórias como Prática Educativa na Educação Infantil. *Pucminas*, 5, 54-69. Obtido de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227>
- Matias, J. (2006). *Lei de Bases do Sistema Educativo 1986-2006*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Moran, J. (2000). *Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender-Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. Obtido em 10 de novembro de 2017, de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, (pp. 15-33). Paranaguá: Coleção Mídias Contemporâneas
- Moreira, L., & Ramos, A. (2016). Que formação inicial para futuros educadores e professores desenvolverem a literacia digital nas crianças? In M. V. C. Mesquita, *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 204-211). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Moreira, M. A. (ago/dez de 2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, pp. 11-29.

- Moreira, M., & Buchweitz, B. (1993). *Novas Estratégias de Ensino Aprendizagem- os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Edições platanô.
- Morgado, J. &. (2009). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma Parceria de Investigação. XVII Colóquio Afirse "A escola e o mundo do trabalho"*. Lisboa: Afirse.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO.
- Musatti, T. & Vandenbroeck, M. (2018). A Abordagem pedagógica: holística e polivalente. *Crianças e serviços para a infância- Desenvolvimento de uma perspectiva Europeia: 10 Princípios* (pp. 22-27). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Nascimento, E., Braz, S., & Castro, M. (2012). Saberes Docentes Interdisciplinares Construídos na Prática Pedagógica. *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades* (pp. 1-17). Brasil: Universidade Federal Fluminense
- Nérici, I. G. (1970). Metodologia Didática. In I. G. Nérici, *Educação e Metodologia* (pp. 60-274). São Paulo: Livraria Pioneira Editôra.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho(orgs), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa-professores.
- Oliveira Martins. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular Hight/Scope no Âmbito do "Projeto Infância". In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 141-170). Porto Alegre: Artemed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular Hight-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho(org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações

- metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos para o Século XXI: Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, Prática e Reflexão. In J. O.-F. (Org.), *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Pombo, O. (março de 2005). Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. *Liinc em revista*, nº1, 3-15.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Editora Texto.
- Ponte, J. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA 2(4)*, 153-180. Obtido de [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf)
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: Desafios e Possibilidades. In M. J. Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G., & Leavres, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pretto, N., & Pinto, C. d. (2006). Tecnologias e Novas Educações. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 19-196. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez,

- E. Bruillard, & M. Horsley, *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. .
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração: Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). *Leitura do berço ao recreio*(pp. 149-174). Universidade do Minho: Edições Almedina.
- Ribeiro, D. (2017). *Ficha da unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Riberio, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A coconstrução de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, D. d. A, & L. Almeida, *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 3115-3127). Coruña: Universidade de Coruña.
- Rights, U. N. (1998). *United Nations Human Rights*. Obtido de Universal Declaration of Human Rights: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>
- Rigolet, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e otimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2000). A biblioteca escolar e os programas de Português. In M. Sequeira, *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar* (pp. 51-58). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo-Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. (1995). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. Em D. H. A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Atuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sebastião, J., & Correia, S. V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. Obtido em 29 de dezembro de 2017, de http://www.eses.pt/projectos/artigos_fct/a%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto editora.

- Silva, E. M. (2008). A webquest na internet: o novo material didático. *FAE*, pp. 79-86.
- Silva, J. M., Canedo, R. V., Abrantes, T. A., Santos, R. T., Souza, R. A., & Utagawa, C. Y. (2010). Quiz: um Questionário Eletrônico para a Autoavaliação e Aprendizagem em Genética e Biologia Molecular. *Revista Brasileira da Educação Médica*, 34, 607-614.
- Silva, M. d. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologia da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tapia, J. (2003). Motivação e Aprendizagem no Ensino Médio. Em C. Coll, *Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio* (pp. 103-140). Porto Alegre: Artmed.
- Teixeira, C. (2016). Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas em sala de aula. *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 210-215). Bragança:: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido em 3 de janeiro de 2017, de <http://www.ipb.pt/files/20160717an2a.pdf>
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola- Perspetivas Organizacionais*. Alfragide: McGRAW-HILL.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. .
- Vasconcelos, T. (Coord)., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Meneau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal. In L. Katz, J. Ruivo, M. R. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: DEB.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP.
- Vygotsky, L. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Zabalza. (1998). *Didáctica da educação infantil* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). Os Dez Aspetos-Chave de uma Educação Infantil de qualidade. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed.

Zan, B., Hildebrandt, R., & Sales, C. (2004). Transformações Culinárias. In R. Devries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston, & C. Sales, *O Currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (pp. 134-153). Porto Alegre: Artmed.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 5/73 de 25 de julho. Diário do Governo, I Série, n.º 173. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª série- A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário da República - I série A n.º 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.

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

Decreto-Lei n.º 1/2005 de 12 de agosto. Diário da República - I Série A n.º 155. Assembleia da República. Sétima revisão constitucional

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, 1ª série, n.º 126. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e

capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República – 1.ª Série n.º 92. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova o regime jurídico da Habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª Série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei nº 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República - II série n.º128. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018

Despacho n.º 15971/2012 - Diário da República n.º 242/2012, Série II. Define o calendário da implementação das Metas Curriculares das áreas disciplinares e das disciplinas constantes do anexo i ao presente despacho bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos.

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

PAT. (2017/2018). Plano Atividades de Turma.

PCG. (2017-2018). Projeto Curricular de Grupo.

PEA. (2016-2019). Projeto Educativo do Agrupamento. Porto.

PTT. (2017/2018). Plano Titular de Turma.

NM