

Orientação

AGRADECIMENTOS

Às crianças, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e por me cativarem todos os dias ao longo desta etapa.

Às professoras orientadoras, pela partilha de saberes e pela constante colaboração, preocupação e disponibilidade em todos os momentos deste percurso.

À educadora e professora cooperantes, pela disponibilidade, amabilidade e partilha de conhecimentos permanentes.

À Cátia, por ser a minha amiga de todas as horas, minutos e segundos vivenciados ao longo destes cinco anos de formação. Pela paciência, a persistência, o desespero, as palavras de apoio, as aventuras e aprendizagens partilhadas sempre com tanta emoção. Caminhar ao teu lado durante este percurso foi um orgulho.

À Sara e à Filipa, pelas brincadeiras e partilhas que ajudaram à descontração em momentos mais desesperantes.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram em cada etapa deste percurso académico acreditando sempre nas minhas capacidades.

À minha irmã, pelo incentivo de fazer cada vez mais e melhor e pela ajuda constante ao longo deste percurso.

Ao meu irmão, pela calma e serenidade que transmitia nos momentos mais difíceis dizendo sempre uma palavra de conforto.

RESUMO

O presente relatório emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem como objetivo explicitar as vivências experienciadas ao longo da ação nos dois contextos referidos, evidenciando um quadro conceptual e os seus contributos para a ação educativa desenvolvida, para a prática futura e para a construção e desenvolvimento do saber profissional e pessoal.

Desta forma, são apresentados os fundamentos teóricos e legais que serviram como base para a ação educativa, permitindo uma constante articulação entre o quadro conceptual fundamentado e as práticas vividas. Assume-se uma atitude investigativa e reflexiva que regulou todas as decisões, desenvolvendo um ciclo caracterizado pela observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, inspirado, desta forma, na metodologia de Investigação-Ação.

Desenvolvendo uma atitude construtivista no percurso formativo, considerando a criança como construtor da sua própria aprendizagem, realiza-se a descrição e a análise das atividades desenvolvidas. Potencializadas por uma ação pedagógica e didática contribuindo para um desenvolvimento integrado e significativo das crianças.

A realização deste relatório permitiu um desenvolvimento de várias competências, pessoais e profissionais, aquando de uma problematização, reflexão e colaboração sucessivas e inerentes ao processo de construção e desenvolvimento de um profissional de educação competente.

Palavras-chave: Saber profissional; Aprendizagem significativa, Metodologia de Investigação-Ação

ABSTRACT

This report emerges within the Course of Educational Practice Supervised part of the master's degree in pre-school education and teaching on the first Cycle of basic education. Aims to clarify the experiences experienced along the action in two contexts, showing the conceptual framework and their contributions to the educational activity developed, for future practice and for construction and development of professional and personal knowledge.

In this way, the theoretical and legal foundations that have served as the basis for the educational action, allowing a constant articulation between the reasoned conceptual framework and practices experienced. It assumes an investigative attitude and reflective that regulated all decisions, developing a cycle characterized by observation, planning, action, evaluation and reflection, inspired, thus, in research-action methodology.

Developing a constructive attitude in the course of formation, whereas the child as constructor of your own learning, is the description and analysis of the activities developed. Potentiated by a pedagogical and didactic action contributing to a meaningful and integrated development of children.

This report allowed a development of various skills, personal and professional, when questioning, reflection and collaboration inherent in the process of successive construction and development of a competent education professional.

Keywords: Learn professional, Significant Learning, Methodology of action research

ÍNDICE

Lista de abreviações	V
Introdução	4
Capítulo I- Enquadramento teórico e legal	3
1. Educação e o processo educativo	4
2. Fundamentos da Educação Pré-Escolar	11
3. Fundamentos do 1.ºCiclo do Ensino Básico	19
Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
1. Agrupamento e O centro escolar	28
2. Contexto educativo da Educação Pré-Escolar	31
3. Contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico	37
4. Metodologia de investigação	42
Capítulo III- Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	46
1. Ação educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar	47
2. Ação educativa desenvolvida em contexto de Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico	61
Metarreflexão	76
Referências bibliográficas	83
Normativos legais e documentos consultados	91
Obras de Literatura Infantil	93

LISTA DE ABREVIações

PES- Prática Educativa Supervisionada

EPE- Educação Pré-Escolar

1º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

PE- Projeto Educativo

UAEM- Unidades de Apoio Especializada à Multideficiência

RI- Regulamento Interno

PAA- Plano Anual de Atividades

AEC- Atividades Extra Curriculares

INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório de estágio de qualificação profissional emerge no decorrer da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Esta está incluída no mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico cursado na Escola Superior de Educação pertencente ao Politécnico do Porto. Neste sentido, e de forma a contribuir para uma habilitação profissional para a docência generalista, isto é, um perfil duplo profissional, como previsto no Decreto-lei nº 43 de 22 de fevereiro de 2007, foram realizados dois estágios distintos, integrados neste mestrado e desenvolvidos em par pedagógico.

O documento presente visa uma articulação entre a prática desenvolvida e a teoria emergente, fundamental para o desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento e construção da profissão docente, num processo constante de investigação, ação crítica e reflexão. Assim, esta Unidade Curricular inseriu aulas teórico-práticas, designadas por seminários, que contemplavam uma mobilização de saberes integrados, partilha de experiências e reflexões referentes à prática educativa (Ribeiro, 2017/2018).

A Prática Educativa Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar teve início no primeiro semestre do segundo ano do mestrado profissionalizante, de 2 de outubro de 2017 a 14 de dezembro de 2017, com um total de 210 horas. O trabalho realizado desenvolveu-se numa instituição escolar pública localizada no distrito do Porto, numa sala com 19 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

No que diz respeito ao segundo semestre do mestrado profissionalizante, a Prática Educativa Supervisionada realizou-se em contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico, na mesma instituição, nomeadamente numa turma de 3º ano. Caracteriza-se por um grupo de 26 crianças com idades compreendidas entre

os 8 e os 9 anos. A prática educativa iniciou-se a 19 de fevereiro de 2018 e terminou no dia 21 de maio de 2018, tendo o mesmo número total de horas de interação pedagógica que o contexto anterior.

O relatório apresentado encontra-se organizado por três capítulos e respectivos subcapítulos. O primeiro capítulo diz respeito aos pressupostos teóricos e legais que serviram como base para a prática pedagógica nos dois contextos educativos. Ressalvando a importância do papel do professor no século XXI, e a importância da formação inicial, enfatizando alguns dos desafios e dificuldades inerentes e explicitando fundamentos essenciais e relevantes de cada nível de ensino que sustentem a ação educativa.

O segundo capítulo rege-se pela caracterização dos contextos nos quais se realizou a ação educativa. De uma forma geral, no que diz respeito ao agrupamento em que a instituição está inserida, e de forma específica, a caracterização de cada contexto educativo. Ainda neste tópico, é apresentada a metodologia de Investigação-Ação na qual a ação educativa desenvolvida se inspirou.

O terceiro capítulo evidencia-se por uma descrição e análise de algumas atividades educativas, assim como a explicitação dos resultados obtidos numa ação reflexiva, articulada com o quadro conceitual explanado no primeiro capítulo e evidenciando o desenvolvimento e evolução da construção do saber profissional.

A metarreflexão no final do relatório espelha as dificuldades, aprendizagens e progressos vivenciados na Prática Educativa Supervisionada evidenciando juntamente, algumas similitudes e contrastes existentes nos contextos supramencionados.

A concluir, são apresentadas as referências bibliográficas constituídas por referentes teóricos que foram mobilizados ao longo da construção deste relatório. Sucidadas pelos anexos e apêndices diferenciados pelos formatos escritos e digitais relevantes ao longo das atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Quando a teoria se confunde com a prática, a ciência pedagógica está no seu máximo”

(Makarenko, s.a., citado por Freinet, 1983, p. 107)

A educação é algo que está presente na vida humana desde a sua existência, neste sentido, está em constante processo de transformação, uma vez que existe uma mudança e evolução da sociedade e da cultura, ao longo dos tempos. No presente capítulo é apresentada uma exploração da finalidade da educação e as características adjacentes ao seu processo.

Realça-se a importância do desenvolvimento das crianças, uma vez que a educação deve desenvolver-se em torno e para elas, realçando uma diferenciação pedagógica tendo em conta uma escola inclusiva e de educação para a cidadania. A comunicação como ponto indispensável à educação é, igualmente, abordada, nomeadamente fazendo ligação com o meio envolvente e, por isso é apresentada uma dimensão socio construtivista.

De seguida, são apresentados os referentes teóricos que sustentam a prática educativa em contexto de EPE. Entre eles destacam-se, a importância da ação do educador; as metodologias (nomeadamente a Metodologia de Trabalho de Projeto); a abordagem à importância da leitura e do reconto e a articulação de saberes das diferentes áreas de conteúdo, destacando a área do conhecimento do mundo e de que forma esta e as restantes influenciam o desenvolvimento das crianças. Relativamente ao 1º CEB, primeiramente são abordados os desafios de ser professor no século XXI; os documentos orientadores e legais e é feita uma referência às tecnologias na educação.

Por fim, guarda-se espaço para a importância da avaliação e reflexão na construção do saber docente.

1. EDUCAÇÃO E O PROCESSO EDUCATIVO

Ao longo das últimas décadas a informação acerca da crescente compreensão holística do Homem foi aumentando num número circunstancial. Existiram inúmeras e profundas orientações na teoria de desenvolvimento levando a uma compreensão mais clara do processo educativo. Neste sentido, a educação é definida como um processo no qual os adultos garantem às crianças uma apropriação e desenvolvimento de saberes, de técnicas e capacidades suscetíveis de possibilitar e enriquecer a sua vida individual e coletiva, numa perspetiva de aprendizagem de valores da comunidade social. Existe assim, um processo que engloba relações diversificadas, com uma intenção informal, nomeadamente no seio familiar ou na comunidade, e institucional, mobilizando uma ação pedagógica em contexto escolar (Grácio, 1973).

O conceito de educação ao longo dos tempos sofreu várias transformações e várias definições, sendo a principal estabelecida pela importância do retorno à escola como forma de capacitar os indivíduos a enfrentar diferentes e novas situações, que vão surgindo ao longo da sua vida pessoal e profissional. Neste sentido a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2010), implementou quatro pilares que considerou como a base da Educação. O primeiro diz respeito ao *Aprender a conviver*, isto é, saber respeitar outras culturas e comunidades no sentido de existir no futuro uma aprendizagem compartilhada com todos, de forma a reconhecer o outro, não como uma ameaça, mas como alguém com quem podemos desenvolver objetivos e projetos comuns. Este pilar, foi evidenciado, não só ao longo de todas as atividades, mas particularmente na elaboração dos projetos de intervenção. Valorizando desta forma, aquilo que é comum numa sociedade e não as diferenças que a caracterizam (Delors, 2010, p. 14).

O segundo realça o *Aprender a conhecer*, o facto de existir um progresso científico e conseqüentemente um conjunto de novos conceitos, é imprescindível uma atitude de investigação contínua com o objetivo de

construir novos saberes. O terceiro pilar diz respeito ao *Aprender a fazer* no sentido em que não basta apenas conhecer, é necessário saber colocar esse conhecimento em prática, adquirindo competências específicas e realizando constantemente uma articulação entre a teoria e a prática utilizando e adaptando estratégias e recursos. Por fim, o último pilar caracteriza-se pelo *Aprender a ser*, imprescindível e fundamental na educação, uma vez que é crucial desenvolver a autonomia e responsabilidade pessoal e por isso possuir uma maior compreensão de si mesmo para poder comunicar com os outros. Desta forma, a “educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana” (Delors, 2010, p. 14).

Juntamente com estas mudanças da sociedade é consequente a existência de aspetos e características fundamentais relativas ao desenvolvimento das crianças que interagem em contexto de Educação Pré-Escolar e no 1. Ciclo do ensino Básico. Assim, estas caracterizam-se por se incluir na faixa etária dos 2 aos 9 anos, no qual o seu desenvolvimento cognitivo está dividido em dois estádios, o estádio pré-operatório e início do operatório concreto. O primeiro diz respeito à capacidade de representação mental da criança, isto é, consegue recriar mentalmente, através de representações, a realidade do que observa, tornando capaz a expressão verbal. É esta capacidade, segundo Piaget, que permite o desenvolvimento do pensamento lógico utilizado posteriormente (Shaffer, 2005). Destaca-se neste ponto, a promoção das brincadeiras, como o jogo de faz-de-conta, visíveis em contexto de EPE ao longo da PES, que vão transpondo diretamente a visão das crianças na criação de atitudes, comportamentos e conversas para o real, num dado momento. No segundo estádio, que engloba as crianças entre os 8 e 9 anos, ocorre uma coordenação, organização e manipulação das representações mentais adquiridas no estádio anterior, levando a uma combinação e justificação através dos conhecimentos adquiridos. Neste sentido, é através do desenvolvimento cognitivo destes dois estádios que se desencadeia o processo de socialização e por isso, o crescimento afetivo e social da criança (Borges, 1987).

O desenvolvimento social é assim importante para o processo educativo, tornando a comunicação uma componente básica do ser humano. Esta caracteriza-se por poder ser realizada de diferentes formas, através da comunicação não-verbal como a postura, os gestos, os movimentos corporais, a expressão facial, entre outros. Portanto, a escola caracteriza-se por ser um meio/contexto de comunicação e interação, que estabelece pontes de comunicação entre a criança e o docente, os seus pares e a comunidade envolvente. Todos os intervenientes no processo comunicativo possuem características próprias que determinam fatores facilitadores ou não de comunicação (Vieira, 2000).

A interação docente-criança torna-se um aspeto fulcral no que diz respeito ao processo educativo e, por isso, é necessária uma boa comunicação, isto é, o docente tem de possuir emoções e sentimentos positivos e adequados em relação às crianças. Só desta forma, consegue construir uma relação que se quer positiva ao longo da sua prática pedagógica. Para isso, primeiramente tem que ter consciência de si mesmo, no modo como se percebe a si próprio e aos outros, reconhecendo as suas características, atitudes e comportamentos para que consiga ter controlo na sala contribuindo para um ambiente de aprendizagem e, igualmente facilitador de comunicação. Segundo Vieira (2000), a principal característica que o docente deve possuir para que a comunicação seja eficaz é a autoestima. No sentido em que, aquilo que o docente considera que o define enquanto pessoa, influencia a forma como se relaciona com as crianças e conseqüentemente, a forma como percebe a realidade, acabando por influenciar os comportamentos e atitudes ao longo do processo comunicativo. Estes influenciarão por si mesmo, o desenvolvimento e construção do conhecimento de cada criança e, por isso, foi uma característica fundamental a adotar ao longo do percurso de formação na PES (Vieira, 2000).

Hernández (2009) afirma que a comunicação bidirecional é a mais eficaz em contexto de sala, uma vez que permite à criança representar um papel muito mais ativo. Neste caso, o docente está perante as capacidades, dificuldades e interesses das crianças podendo, de uma forma mais rápida e eficaz intervir

pedagogicamente na sua aprendizagem. No entanto, é preciso uma articulação com a comunicação unidirecional, uma vez que esta, por vezes, também é necessária por ser precisa e mais orientada por parte do docente, necessariamente, na prática educativa. O professor precisa de saber gerir e articular da melhor forma a combinação e utilização de ambas as comunicações e sobretudo saber ouvir e identificar as necessidades das crianças (Hernández, 2009). Para isso, é necessário que o docente tenha disponibilidade, capacidade de ouvir a criança até ao fim; de ser resiliente e colocar-se no seu papel; demonstrar interesse naquilo que a criança diz; estar atento à comunicação não-verbal (postura, gestos, olhar) e por fim focar a atenção apenas na criança com quem se está a estabelecer uma comunicação (Vieira, 2000).

A comunicação em contexto de sala não se restringe apenas à relação docente-criança, mas também à relação existente entre os pares, estes devem aprender a ser companheiros e não rivais. Realça-se que, maioritariamente, as razões invocadas para gostar da escola prendem-se às relações de convívio, contrariamente às mais negativas relacionadas com as aprendizagens escolares, colocando assim em destaque a dimensão relacional neste contexto (Estrela, 2002). A importância do ambiente de sala revela-se fundamental, uma vez que é necessária esta mudança de pensamento das crianças no sentido de tornar o contexto de sala de aula, um local de gosto, pois é um espaço de comunicação onde as crianças passam a maior parte do tempo no seu dia-a-dia.

A relação docente-criança vai-se consolidando ao longo do tempo, todavia, é necessária uma mudança do modo como estes se relacionam, devendo existir uma distância entre os mesmos, no que diz respeito à diferença de cada um, mantendo os papéis de professor e criança definidos, ou seja, existindo um equilíbrio entre o respeito mútuo, as responsabilidades e as exigências de cada um, tal como se procurou desenvolver ao longo da PES.

A sala é, desta forma, considerada como uma pequena sociedade onde são realizados vários tipos de comunicação através da reciprocidade mútua de relações sociais. É a partir de um paradigma socioconstrutivista e através de

vários momentos de interações, que a criança dá início à construção do seu próprio saber e desenvolvimento de competências. Assim, “o sujeito que aprende não fotografa o mundo, reconstrói-o incessantemente reconstruindo-se a si mesmo” (Jonnaert, 2012, p. 102). A partir da zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vygotsky (1988, citado por Baquero, 1998), que reflete a capacidade da criança alcançar um determinado nível para compreender conceitos científicos, a criança consegue desenvolver naturalmente um processo de construção pessoal em situações de atividade conjunta (Baquero, 1998). Esta deve ser tida em conta pelos docentes numa ação construtivista, articulando conhecimentos, práticas, estratégias e recursos, atendendo às capacidades e necessidades de cada criança, promovendo uma autoconstrução de aprendizagens significativas. A ação durante a PES teve como base este modelo construtivista, sendo corroborada pelos autores referidos, que defendem que a aprendizagem da criança é feita por ela mesma, através da constante investigação, reflexão e prática, promovidos pelos docentes (Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2001).

Tendo em consideração os conceitos supracitados, é importante que o docente saiba reconhecer, identificar e analisar as capacidades, os saberes, os interesses, as necessidades e acima de tudo o ritmo de aprendizagem de cada criança, apoiando-a e reconhecendo-a como uma pessoa singular e diferente (Estanqueiro, 2010). Desta forma, é necessária uma atitude de diferenciação pedagógica, e como afirma Perrenoud (2000), esta não pode ser vista como uma divisão das crianças em grupos hierarquizados promovendo a diferença, mas sim, como grupos que trabalham de forma a incentivar a igualdade dos níveis de aquisição e aprendizagem, permitindo uma atenção mais cuidada ao desenvolvimento das crianças. A diferenciação não é uma tarefa fácil para os docentes, e, por isso, estes são vistos como organizadores de “situações de aprendizagem mais do que como distribuidores de saberes” (Perrenoud, 2000).

Esta diferenciação preconiza-se consoante as características do sistema educativo que se modifica ao longo dos tempos, e uma destas mudanças importantes, tendo como base a promoção de uma aprendizagem significativa

para as crianças, é a substituição do ensino transmissivo pelo ensino pedagógico-didático. No entanto, este ainda é um percurso demorado e prolongado no tempo, uma vez que a formação dos profissionais de educação que estão na prática, atualmente, foi realizada no sentido em que a criança apenas adquire conhecimento pela transmissão de conteúdos. Por isso, apesar da modificação do sistema educativo é necessária uma constante reconstrução da prática educativa melhorando as estratégias didáticas e pedagógicas no sentido de uma formação contínua (Perrenoud, 2000).

As alterações vivenciadas ao longo do tempo também se revelaram no que diz respeito ao aumento da oferta de formação educativa. Em 1986, foi implementada a Lei de Bases do Sistema Educativo em que um dos princípios defendidos era que “o sistema educativo é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade (...)” (Lei nº 46/1986, p. 1). Segundo este documento também a escolaridade obrigatória passaria de seis anos para nove, apresentaram-se alterações nos conteúdos de aprendizagem em todos os níveis de ensino, a garantia de formação, o direito de igualdade de oportunidades e a liberdade de aprender e ensinar, contribuindo para uma melhoria educativa de toda a população (Lei nº 46/1986).

Perante uma sociedade em constante desenvolvimento e evolução, e, por isso a existência de uma diversificada e maior quantidade de meios, matérias e recursos, é necessária uma reconfiguração e adaptação constante. Contudo, é igualmente imprescindível uma formação que permita as crianças seguirem uma conduta cívica valorizando os direitos, deveres, a integração da diferença e a igualdade nas relações interpessoais. Neste sentido, em 2017, foi criado um documento a ser implementado, chamado Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Alvarez, Araújo, Diniz, Gonçalves, Macedo, Milagre, Monteiro, Neves, Prazeres, Santos, Silva, Ucha & Vieira, 2017), que pretende que as crianças “realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de

sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (p. 4).

É criado assim um desafio complexo, mas não impossível, que torna a escola num lugar onde o pensar, agir e sentir, incentivados pelos professores e educadores, permitam uma construção e desenvolvimento das crianças promovendo uma heterogeneidade cultural. Desta forma, é necessária uma educação que valorize a diversidade e é a partir da atitude do professor/educador face às crianças, à instituição, à comunidade e às famílias que “nascerá a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade” (Araújo, Barreto & Pereira, 2009, p. 33).

Os docentes transformam-se, desta forma, em modelos criativos culturais, uma vez que a escola, como instituição social, representa um meio de partilhas de diferentes culturas, e, por isso tem uma responsabilidade de socializador, educando desde e para os direitos humanos. Prepara assim, as crianças enquanto cidadãos conscientes, livres e pertencentes a uma sociedade para a vida futura (Peres, 2000). Portanto, é importante a responsabilidade de aprofundar heranças culturais, reavivar o património e partilhar conhecimentos de várias culturas tornando a escola num espaço de partilha e de memórias. A diversidade de culturas na escola é, por isso, um ponto de partida para se construir uma comunidade coesa e social.

Por conseguinte, todas as crianças são singulares entre si, desenvolvendo competências individuais e diferentes umas das outras detendo características que as definem. Como sugere a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação (Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994), as escolas devem ajustar-se “a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p. 6) o que conduziu para a definição do conceito da escola inclusiva. Inicialmente, a escola foi criada e estruturada de forma a acolher e valorizar diferentemente as crianças conforme os seus valores sociais, acabando por ser uma fonte de exclusão. No entanto, nos anos 70 e 80 os modelos que apresentavam a integração como um processo progressivo tornaram-se conhecidos e valorizados, alertando para a inclusão,

envolvendo não só crianças com dificuldades físicas e cognitivas complexas, mas também crianças que possuem dificuldades de ensino regular (Rodrigues, 2003).

A inclusão permite, desta forma, ir mais além “do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003, p. 95) e, por isso, a escola e os docentes têm o dever de realizar uma diferenciação procurando construir aprendizagens com as crianças em conjunto, aproveitando o potencial educativo das suas diferenças. Apesar de não ter sido possível mobilizar esta ação perante crianças com necessidades educativas especiais graves durante a PES, a mestrandia acredita que é bastante importante a utilização e aplicação desta atitude ao longo da prática docente futura.

No contexto educativo a inclusão de todas as crianças resultará em relações duradouras partilhadas por características diversificadas, e um processo escolar significativo. Segundo o Decreto-Lei nº3 de 7 de janeiro de 2008, “todos os alunos têm necessidades educativas” (p. 1) e, por isso, todas têm o direito à equidade ao longo do seu processo educativo. A criança inicia esta construção individual e o seu processo educativo de modo formal, na Educação Pré-Escolar e, por isso é essencial abordar alguns fundamentos sobre a mesma.

2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação Pré-Escolar tem vindo a ser, progressivamente, considerada uma etapa essencial no crescimento das crianças, uma vez que a frequência de um contexto formal permite às crianças vivências alargadas, relevantes e adequadas que complementam características que já experienciaram no meio familiar. Para além disso, o contacto com os seus pares permite o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicacionais. Assim, e

como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, “a Educação Pré-Escolar é a primeira da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Decreto-Lei nº5/97, capítulo II, artigo 2º).

A criança nesta fase, já tem adquirido a capacidade de representação mental, tal como referido anteriormente, e por isso é necessário que o educador adote uma aprendizagem ativa, funcionando como seu auxiliar de desenvolvimento. Esta capacidade promove a experimentação e estimulação direta e imediata de objetos, de pessoas e de acontecimentos, ou seja, parte do concreto ou experiências reais, para uma reestruturação cognitiva. Estas experiências ativas permitem um envolvimento, significativo, da criança pelo seu envolvimento segundo os seus interesses e capacidades que os fazem sentir responsáveis pela ação (Banet, Hohmann, Weikart, 1995).

No entanto, o educador, possui uma ética de educar e cuidar no sentido de construir um ambiente agradável num equilíbrio afetivo e emocional, e que respeite as necessidades e gostos das crianças, favorecendo um meio em que se sintam confiantes na construção de aprendizagens significativas. Neste sentido, a formação profissional do educador deve basear-se num quadro concetual adequado à sua prática e em constante mudança, uma vez que a criança é um ser em desenvolvimento, que está numa constante procura de novos conhecimentos e aprendizagens (Marta, 2012).

A organização educativa cumpre várias mudanças ao longo do tempo acompanhando várias orientações, políticas, económicas e seguindo um paradigma sociocultural essencial e dominante. Os primeiros modelos históricos datam aos séculos XVIII e XIX, tendo sido concebidos no período anterior à emergência dos estudos científicos do desenvolvimento humano. Baseavam-se sobretudo em conhecimentos intuitivos que existiam na altura sobre a criança, e em conceções filosóficas do saber, já que as conceções psicológicas viriam a ser objeto de estudo mais tarde (Molins, 1994).

Ao longo dos anos, surgiram uma série de modelos históricos de educação de infância organizados de acordo com as mudanças da sociedade. Entre os

séculos XVIII e XIX, estes modelos eram estabelecidos apenas através da análise do impacto de certas experiências no desenvolvimento da criança, e pouco influenciado pelo campo da psicologia. As várias concepções defendidas por estes modelos afirmavam que a educação era feita através da instrução direta sem recurso a materiais educativos e que a aprendizagem devia basear-se na razão (Cardona, 1997). A partir do século XX são criados novos modelos curriculares, nos quais a criança adquire um novo estatuto, distinto do até então. A criança passa a ser considerada como um ser que aprende e que se desenvolve, nascendo um novo conceito, a pedagogia (Oliveira-Formosinho (Org.), 1998).

No decorrer dos anos seguintes, foram surgindo novos modelos, nomeadamente no início do século XX, emergindo a preocupação sobre a investigação do desenvolvimento do conhecimento das crianças, enfatizando a forma como as crianças aprendiam e se desenvolviam. É aqui que surge o conceito de psicologia do desenvolvimento da criança. Até que, na cidade de Roma, surge um programa concebido por Maria Montessori que acreditava que o desenvolvimento da criança acontecia de uma forma natural. Os sentidos eram uma particularidade a ser trabalhada constantemente, enfatizando as explorações de informações sensoriais que contribuíam para a manifestação das suas capacidades em desenvolvimento. O educador apenas preparava o meio no qual a criança realizava as diferentes experiências, existindo assim uma liberdade de escolha e decisão, assumindo-se assim uma educação indireta (Montessori, 1972).

Outro programa desenvolvido neste século preocupava-se essencialmente por ajudar as crianças com maiores dificuldades económicas e, assim, era considerado importante ensinar as crianças a procurarem soluções criativas e a resolverem problemas. Todos os modelos surgidos nesta época tiveram um grande impacto no campo da educação de infância, dando principal importância ao período da Educação Pré-Escolar, considerando-o fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral da criança (Oliveira-Formosinho (Org.), 1998).

Surge então a necessidade de abordar os modelos mais recentes que contribuíram significativamente para o educação atual e, pelo qual são postos em prática nos dias de hoje. O primeiro é o modelo *High-Scope* que surgiu em 1962 por Davis Weikart nas salas de Educação Pré-Escolar no distrito de Braga. Baseava-se na premissa de que um indivíduo constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, com as ideias e as pessoas envolventes. Caracterizava-se por organizar e orientar vários tópicos imprescindíveis ao desenvolvimento da autonomia intelectual das crianças, dos quais faziam parte, a organização do ambiente físico, a rotina diária, a conceção do papel do adulto e os instrumentos de observação a utilizar (Oliveira-Formosinho (Org.), 1998).

Reggio Emilia, nome associado a uma das abordagens pedagógicas para a Educação de Infância, e também caracterizado por ser o nome de uma cidade italiana, personificou uma nova visão da educação, dando origem ao nome e respetiva perspetiva de que viria a ser uma das mais admiradas abordagens pedagógicas da atualidade (Oliveira-Formosinho, 2013). Em Reggio Emilia, desenvolvem-se projetos onde as crianças são incentivadas a representar uma ideia de múltiplas formas, utilizando materiais do seu quotidiano, tais como lápis, guaches, cores, tintas, barro, plasticina, madeira, cartão, etc. É através deste conceito que as artes ganham especial destaque nesta abordagem pedagógica. O contacto com as artes permite à criança desenvolver o espírito crítico. Contudo, é preciso ter em conta que a arte é algo que não se ensina, nem se impõe. Portanto, não pode ser o principal objetivo do educador que desenvolve esta abordagem. O que se pretende é que, após o momento de produção, haja sempre tempo para a reflexão sobre o que produziram, criando-se debates e discussões nos quais as crianças analisam e refletem criticamente acerca do que foi criado (Oliveira-Formosinho (Org.), 1998).

O nome Reggio Emilia passou a ser sinónimo de “educação para as crianças” e uma responsabilidade da sociedade, de todos os cidadãos, onde crianças e adultos aprendem em conjunto, de modo a formarem seres pensantes e críticos (New, 2007). No fundo, valoriza-se a construção do ser e do saber

através das interações com os pares e com os adultos num imenso processo de socialização onde todos crescem.

Uma metodologia mais recente de ensino-aprendizagem na Educação pré-Escolar é a Metodologia de Trabalho de Projeto, que responde a um leque de necessidades das crianças, de uma forma inovadora e flexível. Esta tem como fundadores John Dewey e William Kilpatrick que se basearam na Pedagogia Progressiva que defendia que “homem, natureza e mundo social não são realidades isoladas, mas elementos de um *continuum* dinâmico, em permanente mudança” (Costa, Formosinho, Gambôa & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 51). A criança é o centro deste modelo, onde a aprendizagem é feita consoante o desenvolvimento da mesma e de acordo com os seus interesses e motivações intrínsecas. Parte de uma determinada situação que é despoletada pela ação do educador, criada a partir do interesse das crianças, na qual perante um problema procuram estratégias para o conseguir resolver (Costa et al., 2011).

Esta metodologia tem como base da pedagogia, o ato intencional, na qual existe um processo de descoberta de informação com um propósito, onde se desenvolvem capacidades como: a problematização, a pesquisa, a seleção de dados, a resolução de conflitos, a cooperação, a análise e a reflexão. Este método é estruturado segundo quatro fases. A primeira diz respeito à necessidade da descoberta de uma experiência na qual a criança tenha interesse, algo que lhe desperte curiosidade, realizando, desta forma, a identificação do problema. Nesta fase é essencial que o professor proporcione um ambiente de partilha de ideias para que o problema a tratar, se torne uma ideia comum e um interesse geral, de forma a envolver o grupo de crianças compreendendo o seu papel ativo no processo de aprendizagem. A fase II implica uma investigação experiencial, na qual são necessários definir os objetivos, as hipóteses e as formas como vão ser tratadas as informações descobertas. Neste sentido, podem surgir vários planos de ação que não são fixos e requerem alterações sempre que necessário (Ferreira & Ribeiros dos Santos, 2000).

A pesquisa é também uma das fases deste método (fase III) onde são identificadas e colocadas à prova diversas hipóteses com o objetivo de chegar à solução do problema. Se esta solução não for encontrada, é necessário voltar ao ponto inicial de forma a perceber que pesquisas são necessárias realizar até chegar à sua resolução. Por fim, a fase IV caracteriza-se pela divulgação e avaliação, recolhendo o total dos conhecimentos alcançados e divulgando-os através da apresentação. A avaliação pressupõe uma reflexão sobre o trabalho realizado integrando uma sistematizando das conquistas e saberes apreendidos e as dificuldades encontradas. No entanto, este projeto pode não ser concluído, pelo facto de surgir novas dúvidas e propostas de problematização, que dão origem a novas inquietações e problemas que culminam num novo projeto (Ferreira & Ribeiros dos Santos, 2000). Estas fases não têm que seguir uma ordem cronológica e por isso é importante que haja uma continuidade e articulação entre os passos a seguir de uma forma flexiva, criativa e integrada (Kilpatrick, 1971, citado por Costa et al., 2011).

O trabalho de Projeto promove assim uma ligação entre a criança e o mundo que a rodeia através do pensamento e da ação, tal como se procurou desenvolver ao longo da PES. Desta forma, está presente a construção do eu (de cada criança) e do seu desenvolvimento social e por isso é o centro da ação educativa. Neste sentido, é importante que o educador adote uma perspetiva teórica ao longo da sua prática, e articule os vários modelos existentes de forma a contribuir com os aspetos relevantes e significantes para as crianças. Para isso, é importante recorrer à metodologia de trabalho de projeto uma vez que se baseia na aprendizagem a partir de descobertas espontâneas das crianças.

A aprendizagem de saberes a partir da criança é um aspeto complexo e desafiador, uma vez que existem diferentes áreas em que o saber deve ser articulado. Assim, como apresentam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

“o tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção

articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31)

Desta forma, o educador deve encarar as áreas de conteúdo como áreas instrumentais que são utilizadas para prover as crianças com competências aquando do seu processo educativo, que serão mobilizadas para os seus próprios percursos pessoais. Torna-se essencial salientar a importância da articulação destas áreas de conteúdo, abordando-as associadamente e não de uma forma isolada. De referir que estas são apenas orientações que apoiam o educador nas condições gerais da sua prática, tanto no que respeita ao tempo, ao espaço e à organização de todas as componentes que fazem parte da sua atuação. (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A importância da área de expressão e comunicação prende-se, entre outras, pelo contacto com a leitura como um dos pontos fulcrais na educação pré-escolar e como defende Cadima, Leal, Peixoto & Silva (2006, citado por Ferreira, 2015) “o conceito de literacia emergente vem reforçar a ideia de que o período pré-escolar desempenha um papel essencial no posterior processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (p.12), pelo facto de a leitura e escrita depender, não só mas também, das diferentes componentes da linguagem, nomeadamente da fonologia, que já devem estar adquiridas e desenvolvidas neste período. Por isso, não se pode afirmar que a importância da motivação para a leitura não se cinge unicamente a quem sabe ler, vai muito mais para além disso. É necessário que este contacto surja desde muito cedo, quando a criança reconhece o prazer da leitura, descobre mais sobre si mesma e em simultâneo desenvolve funções psicológicas superiores como a imaginação e criatividade. Permitindo, desta forma, à criança, ir mais além daquilo que é aprendido, funcionando com uma abertura para a criação artística e científica. (Fróis, 2012).

Desta forma, cabe aos educadores proporcionar um ambiente linguístico estimulante, utilizando e escolhendo diferentes estratégias e materiais, nomeadamente a introdução do livro e imagens nas rotinas diárias das crianças. A utilização do livro promove, o contacto com novos significados e símbolos

situando-a em dois universos essenciais, a realidade e o imaginário. A importância das imagens prende-se pelo facto de transmitir emoções de uma forma autónoma interagindo produtivamente com os textos tornando a informação mais perceptível (Baptista, Ribeiro & Viana, 2014).

Assim, é durante o contexto em Educação Pré-Escolar através do contacto com a leitura e da explicitação de histórias, que as crianças desenvolvem as primeiras capacidades de narração, para que se tornem narradoras de histórias. Para isso, é necessário criar momentos literários ricos e diversificados, tal como foi mobilizado para as atividades desenvolvidas durante a PES. O desenvolvimento do discurso das crianças enriquece-as narrativamente de uma forma circunstancial, particularmente permite a evolução do processamento da linguagem e da criatividade. Inicialmente as narrativas começam por ser simples, abordando os momentos mais importantes para si ou apenas sentimentos que demonstraram no momento de realização de uma experiência. Posteriormente chegam a narrativas mais complexas, nomeadamente na recontagem de histórias ou contos (Silva, 2013).

Gomes-Santos (2003, citado por Rocha, 2010) defende que o ato de recontar na Educação Pré-Escolar faz-se através do discurso das crianças juntamente com um registo coletivo ou individual. O educador tem de proporcionar um ambiente de liberdade de expressão para que as crianças percebam que a história pode ser recontada de várias formas e assim contribuir para um desenvolvimento e expansão do vocabulário. É importante também estimular as crianças a alterar partes da história e até mesmo criar um outro desfecho, uma vez que para além de desenvolver a capacidade de atenção e curiosidade, incentiva o gosto pela leitura, tal como foi mobilizado para a PES neste contexto (Rocha, 2010).

A capacidade de curiosidade e exploração do mundo que as rodeia é inata às crianças e vai-se evidenciando ao longo dos anos, sendo esta fase de desenvolvimento, o momento ideal para ser valorizada, explorada e estimulada. Segundo Pimenta (Lomba, 2013), as “primeiras aprendizagens [das crianças] desenvolvem-se através dos sentidos, da exploração e da ação sobre

o mundo físico” (p. 11) e, por isso, a área de conhecimento do mundo destaca-se ao longo do seu desenvolvimento. É através da interação e da realização de atividades relacionadas com as diversas ciências naturais e sociais que a criança consegue “estruturar e representar a sua compreensão do mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Cabe ao educador, em função das necessidades e características das crianças tomar decisões sobre o conteúdo de ciências e as metodologias experimentais adequadas. No entanto e como afirma Martins (Coord), Couceiro, Martins, Pereira, Rodrigues, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Veiga e Vieria (2009), neste contexto, as ciências são colocadas de parte, “observando-se um fosso entre aquilo que elas são capazes de fazer e compreender e as experiências a que têm acesso no jardim-de-infância” (p. 15). Por isso, é necessária uma maior atenção, por parte dos educadores aos interesses e intuições das crianças, e utilizar vários e diferentes materiais característicos do mundo científico, para permitir uma disponibilidade de experiências relativas ao meio que as rodeia e ainda a possibilidade de exploração de vários conhecimentos, tal como se procurou promover ao longo da PES no contexto de EPE.

As crianças ao deixarem a Educação Pré-Escolar levam consigo um reportório de experiências, vivências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expressa o trabalho educativo realizado, e que vão ser mobilizadas para o nível de ensino posterior, servindo como base e auxiliando no seu crescimento individual (Zabalza, 1998).

3. FUNDAMENTOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Torna-se impossível falar de educação sem referir o papel do professor, responsável pelo nível educativo subsequente à Educação Pré-Escolar. Ao longo dos anos este profissional educativo obteve várias e importantes

representações que foram variando consoante a época. Como já referido anteriormente, as instituições escolares e, conseqüentemente, a formação docente sofreram alterações mediante fatores políticos, económicos e sociais. Atualmente as escolas procuram reabilitar “a afetividade e pretendem anular a relação pedagógica de dominação-subordinação, substituindo-a por uma relação de liberdade e cooperação” (Estrela, 2002). Para além disso, o conceito de modelo de professor, ainda não se encontra definido, sendo construído ao longo do tempo. Surgem assim questões a refletir: Que características possui um professor? Que influência tem perante as crianças? O que é preciso para se ser um bom professor?

Torna-se assim importante abordar a construção do professor deste século, de forma a perceber aquilo que influencia, transforma e molda o professor atual. Este torna-se um organizador de aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socio afetivo da criança. Por isso, faz parte do papel do professor preocupar-se com o desenvolvimento de cada criança, a todos os níveis, nomeadamente assegurar-se do seu bem-estar e segurança; respeitando-as e apoiando-as trabalhando cooperativamente com todas as pessoas que fazem parte do contexto de vida das crianças como os profissionais de educação, famílias, etc. (Estrela, 2002).

Conhecer as capacidades e funções que um professor possui é uma tarefa em constante desenvolvimento e evolução, uma vez que o sistema educativo, social e escolar também vai sofrendo modificações. Para as compreender é essencial que as conheçamos em todas as suas formas, e por isso, é importante expor os documentos legais que sustentam e orientam as práticas educativas. Na visão da mestrandia, estes documentos são normativos e orientadores e, apesar do sistema educativo prestar uma pressão constante relativamente aos conteúdos a serem lecionados e o tempo disponível, o professor enquanto profissional de educação tem de saber gerir, articular e utilizar esses documentos ao longo das suas práticas.

Destaca-se assim o Decreto-Lei nº 240 de 30 de agosto de 2001 que define o perfil geral de desempenho dos professores do ensino básico na qual estão

explícitas as diferentes dimensões de construção dos professores. De acordo com a dimensão profissional, social e ética, o professor tem a função específica de ensinar recorrendo ao saber próprio construído e da investigação e reflexão constante da prática. Garantindo o bem-estar e o desenvolvimento individual e cultural de cada criança. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem diz respeito à forma como o professor promove aprendizagens significativas adequando os saberes e competências essenciais ao ciclo de ensino. Tem ainda a tarefa de motivar as crianças para novas aprendizagens utilizando meios, técnicas e instrumentos variados, assim como, estratégias diferenciadas (Decreto-Lei 240/2001, Buchweitz & Moreira, 1993).

Face à dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade, foca-se essencialmente a importância do contexto escolar e familiar, a articulação entre os diferentes níveis educativos e as interações com os diferentes intervenientes da comunidade envolvente. Por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, na qual o professor está em constante análise e reflexão acerca das suas práticas profissionais apoiada na sua experiência diária, permite desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais (Decreto-Lei nº 240/2001).

Neste sentido os programas e metas curriculares das diferentes áreas curriculares orientam as práticas educativas no sentido em que englobam os conteúdos e capacidades a desenvolver em cada criança. O programa de Português estabelecido para o 1.º Ciclo está organizado em quatro domínios, a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Em cada um deles está estabelecido conteúdos específicos para cada ano de escolaridade que se pretende alcançar e desenvolver ao longo dos diferentes níveis (Buescu, Magalhães, Morais & Rocha, 2015). O programa e Metas de Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico incluem três domínios, Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Os temas e conteúdos, neste ciclo, são introduzidos de forma progressiva, descrevendo os conteúdos e descritores específicos de cada ano de escolaridade (Bivar,

Clementina, Damião, Freitas, Grosso & Oliveira, 2013; Bivar, Clementina, Grosso & Oliveira, 2012).

No que diz respeito ao Programa de Estudo do Meio, este organiza-se por seis blocos, bloco 1- À Descoberta de si mesmo, bloco 2- À Descoberta dos outros e das instituições, bloco 3- À Descoberta do ambiente natural, bloco 4- À Descoberta das inter-relações entre espaços, o bloco 5- À Descoberta dos materiais e objetos e o bloco 6- À Descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. A estrutura deste programa caracteriza-se por ser aberta e flexível deixando ao professor a oportunidade para “alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros” (Ministério da Educação, 2004a, p. 102). O Programa de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica incluem os princípios orientadores, objetivos gerais e específicos referentes a cada ano de escolaridade e está organizado por blocos (Ministério da Educação, 2004b).

Apesar de serem documentos normativos e orientadores que servem de base para a prática docente do professor e da matriz curricular, refere-se ainda a importância do conhecimento do Decreto-Lei nº 176 de 12 de dezembro de 2014. Este diz respeito à carga horária semanal obrigatória, estabelecida para cada área curricular para o 1º. Ciclo de Ensino Básico que determina uma organização mais estreita das mesmas. É privilegiado o tempo estabelecido pelas áreas curriculares de Português e Matemática ocupando no mínimo sete horas por semana, enquanto as áreas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras tem uma carga horária semanal de menos de metade das anteriores (três horas). O apoio ao estudo e a Oferta Complementar têm uma carga horária de 1 a 1,5 horas semanais, e as Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa entre 3 a 7,5 horas. Realça-se a introdução da área curricular de Inglês no 3º ano com 2 horas de carga semanal (Decreto-Lei nº 176/2014)

Refletindo acerca deste documento, questiona-se a distribuição da carga horária semanal, pois todas as áreas referidas anteriormente têm a mesma

importância e relevância para o desenvolvimento intelectual, social, cultural e pessoal de cada criança, que influencia a forma como estas comunicam, aprendem e interpretam o meio à sua volta. Neste sentido, apesar da discrepância notória do tempo necessário para cada área curricular a nível político e legal, a mestranda considera que o professor tem de saber gerir da melhor forma a exploração dos diferentes programas ao longo do ano letivo adaptando-a ao grupo de crianças (Almeida, Dias, Fernandes & Neves, 2001)

Para esta adaptação os professores têm de ser criativos na elaboração de atividades e na promoção de momentos de construção de conhecimento. Pois como refere Alencar e Oliveira (2012), “é importante contar com professores motivados a utilizar práticas pedagógicas criativas; educadores assim motivados servirão de modelo e estímulo ao desenvolvimento do potencial criador de seus alunos” (p. 543). No entanto é preciso ultrapassar barreiras que são impostas, atualmente, por um grande número de professores, relativamente às práticas pedagógicas através da utilização da criatividade. Segundo um estudo de Oliveira (2003, citado por Alencar & Oliveira, 2012) os professores apontam a falta de tempo de preparação das aulas, o excesso de conteúdos a tratar num limitado espaço de tempo e ainda a falta de apoio da instituição escolar no que diz respeito aos recursos disponíveis. Corroborando esta realidade está o facto de atualmente as crianças demonstrarem uma desmotivação pela escola e pela ambição de novos conhecimentos (Alencar & Oliveira, 2012).

Surge, assim, um novo desafio para o professor: de que forma consegue mudar estas ideias e dificuldades? Em primeiro lugar, o professor não se pode cingir às pressões externas relativamente ao tempo previsto para a aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas curriculares. É necessária uma gestão de todas as implicações e princípios estabelecidos em articulação com os recursos e materiais disponíveis. Contudo, a motivação não depende apenas da criatividade na criação de atividades ou tarefas por parte do professor, mas sim pela construção de tudo o que envolve, um clima didático de aprendizagem em sala de aula (Jesus, 2000).

Surge, desta forma, a importância da didática geral na ação educativa, que tem como objetivo específico o estudo da técnica e normas de ensino, proporcionando uma visão geral da atividade docente. Por conseguinte, a didática específica diz respeito aos aspetos científicos específicos de um nível de escolaridade ou de uma determinada disciplina. Os conteúdos apesar de se apresentarem como aspetos individuais e separados, têm mais potencialidade de uso e compreensão quanto mais relacionados estiverem entre si (Pilleti, 1984).

É promovida uma articulação dos conteúdos das áreas curriculares de forma integrada proporcionando os meios e instrumentos mais adequados e favoráveis. Assim, e como foi mobilizada ao longo da PES, a interdisciplinaridade é importante no processo de ensino e aprendizagem, pois permite uma interação entre as diferentes áreas curriculares e permite uma aprendizagem significativa (Vidiella, 2003).

Associada a esta didática, está uma vertente de pesquisa e melhoramento da prática, sendo necessário refletir que vivemos numa época em que a constante busca pela informação é recorrente e permanentemente ativa, contribuindo para uma sociedade de informação. Esta procura constante por novos conhecimentos e informações e posterior comunicação são a base para a construção e desenvolvimento de um professor. Neste aspeto, o professor do século XXI é privilegiado devido à progressão impressionante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao longo dos tempos, levando a uma era atual da tecnologia ultra desenvolvida (Escola, Flores & Peres, 2011, p.438). No entanto, existem pensamentos contraditórios em relação à preparação específica dos professores na utilização das tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula.

Através de uma investigação realizada por Miranda (2007) a maioria dos professores refere a falta de recursos e materiais tecnológicos como dois dos principais obstáculos na utilização da tecnologia nas práticas docentes. No entanto, como resposta a estes obstáculos, no final de 2003 foi lançado o Programa de Apetrechamento Informático das escolas do 1º. Ciclo com o

objetivo de criar meios físicos para mobilizar competências tecnológicas no sentido de contribuir para uma mudança das práticas pedagógicas com recurso às TIC. Esta colaboração entre autarquias e escolas permitiu uma melhoria no equipamento informático das escolas básicas ao longo destes anos, tendo pelo menos, cada uma, um computador com ligação à internet (Costa, Peralta & Viseu, 2007).

Por outro lado, alguns professores prendem-se pela dificuldade na alteração das suas práticas pedagógicas uma vez que exige uma reflexão e modificação de conceções de ensino já pré-estabelecidas. Refere-se ainda que um grande número de professores não tem competências para utilizar as novas tecnologias na sala de aula, utilizando apenas um computador ligado à internet para tarefas rotineiras, confiando que dessa forma vão mudar as suas práticas e adaptar a sua prática à sociedade atual (Miranda, 2007). Assim, “a introdução das TIC constitui uma oportunidade para a renovação das práticas, para a refundação de um novo paradigma educacional, centrado na gestão curricular, organizacional e pedagógica” (Escola, Flores & Peres, 2011, p.438), atitude que foi mobilizada para a prática ao longo da PES.

Os professores propõem objetivos concretos e tarefas estimulantes de forma a desafiar, trabalhar e desenvolver gradualmente as suas potencialidades partindo das suas necessidades e capacidades. Para este percurso de aprendizagem, de mudança e transformação, é necessária uma tarefa exigente, que permita uma reflexão constante, para perceber o que é necessário modificar de forma a melhorar a prática educativa. Neste sentido, a avaliação é um conceito essencial com diferentes tipos de objetivos, no entanto, como afirma Roldão (2005), após a realização de várias investigações, esta é vista como um material que classifica a criança promovendo a utilização de conceitos como o julgar ou até mesmo validar ou reprovar o processo de desenvolvimento da mesma, chamada de avaliação sumativa (Roldão, 2005).

Ao longo dos anos foram introduzidas diferentes formas de avaliação, que como está descrito no Decreto-Lei nº 17 de 4 de abril de 2016, “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso

escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas [e tem como objetivo central] a melhora do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (p. 2). A avaliação diagnóstica tem como objetivo ser um recurso informativo, de integração escolar e de orientação, uma vez que permite tomar consciência acerca dos conhecimentos prévios e das dificuldades das crianças. Por fim, a avaliação formativa gere informações específicas das crianças para que o professor consiga adequar as suas práticas pedagógicas às suas características que ainda se encontram emergentes (Abrech, 1994).

Segundo o Despacho normativo nº 1-F de 5 de abril de 2016, este conjunto e articulação das diferentes formas de avaliação contribui para uma avaliação contínua necessária ao desenvolvimento das crianças e, por isso é um “instrumento por excelência da avaliação interna” (p. 1). Neste sentido, a avaliação assume como principal função e a mais importante, a formativa, pois dá oportunidade à criança de se situar no processo de aprendizagem, num clima de tranquilidade através do diálogo constante com o professor. No que diz respeito à prática educativa, este tipo de avaliação caracteriza-se por ter a finalidade de fornecer informações cruciais para o processo de evolução do ensino do docente, adaptado às diferenças e características individuais observadas, na qual a mestrandia se focou ao longo da PES (Abrech, 1994).

No entanto, realça-se a capacidade de reflexão sobre todo o conjunto do processo educativo, inicialmente a capacidade de prestar atenção aos dados adquiridos de forma imparcial, a consciência daquilo que potenciou a ação ou não, e de seguida, a abertura para o conhecimento de diferentes perspetivas que podem contribuir para um ensino mais direcional e significativo para as crianças (Rosales, 1992).

Para uma evolução no processo educativo é necessário uma análise e reflexão das características, necessidades, dificuldades e interesses das crianças e, por isso, um conhecimento acerca de todo o meio envolvente das mesmas, como apresentado no próximo capítulo.

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

“A escola é uma instituição de reprodução social, mas também possível espaço social de transformação”

(Ferreira & Ribeiro dos Santos, 2000, p. 5)

Ao longo da vida as crianças lidam direta ou indiretamente com vários contextos que influenciam o seu desenvolvimento, o que contribui para sua aprendizagem. Segundo Bronfenbrenner (1996), existe uma relação biunívoca entre um indivíduo e o contexto no qual está inserido. É necessário que este siga uma crescente complexidade para que exista uma participação ativa nas interações que leva a um melhor desenvolvimento individual.

Sendo este vínculo indivíduo-contexto essencial, o presente capítulo está estruturado tendo em conta todos os contextos na qual se desenvolveu a PES. Em primeiro lugar apresentar-se-á uma breve caracterização do Agrupamento e da instituição onde foram realizadas as práticas pedagógicas, permitindo dar a conhecer os seus recursos físicos e humanos. Salientar-se-á de seguida, a caracterização do ambiente educativo na sala de EPE, e posteriormente de 1º CEB, com o intuito de perceber quais são os interesses e necessidades das crianças que serviram de mote para as decisões de construção de atividades nas planificações a colocar em prática e assim contribuir para uma maior compreensão das ações tomadas ao longo do estágio. Por fim, apresentar-se-á as metodologias de investigação dando principal relevo à metodologia de investigação-ação, na qual a mestranda se focou, utilizando-a como base para as suas práticas pedagógicas.

1. AGRUPAMENTO E O CENTRO ESCOLAR

O Agrupamento na qual está inserida a instituição onde se realizou a PES foi constituído em 2008 e é formado atualmente por cinco instituições educativas. Apresenta uma oferta bastante diversificada: o jardim-de-infância, o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e ainda o Ensino Secundário. Privilegia de uma boa localização, na qual existe uma rede diferenciada de transportes públicos, que surgiu nas últimas décadas devido a um aumento da população. Surge, desta forma, uma sociedade com níveis diferentes de escolarização e formação e, consequentemente verifica-se uma heterogeneidade socioeconómica. Como destaca o Projeto Educativo (PE) deste agrupamento, o contexto familiar envolvente caracteriza-se por situações socio-financeiras débeis resultantes de baixos rendimentos e nomeadamente da crise económica vivida atualmente. Caracteriza-se por ser um agrupamento que beneficia de um apoio específico a crianças com necessidades educativas especiais, que abrange duas salas devidamente equipadas designadas por Unidades de Apoio Especializada à Multideficiência (UAEM). Uma localiza-se na instituição onde foi realizada a PES e a outra na Escola Básica e Secundária (Projeto Educativo, 2016-2019).

O Agrupamento rege-se por um Projeto Educativo (PE), por um Regulamento Interno (RI) e por um Plano Anual de Atividades (PAA), onde estão estabelecidos vários objetivos. O PE é um documento que explicita os pontos fortes na qual o Agrupamento se baseia, as áreas de intervenção prioritárias e as estratégias pedagógicas a utilizar com o objetivo de contribuir para uma melhoria das práticas educativas. Tem como principal missão “tornar este agrupamento de escolas num espaço de aprendizagem e de interação, onde os alunos, encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos” (Projeto Educativo, 2016-2019). O Agrupamento apresenta um conjunto de valores a serem transmitidos: o empenho e espírito de trabalho, a tolerância, o respeito pelo outro e pela diferença, e ainda a solidariedade e o espírito de partilha.

Realça-se a interação constante do Agrupamento com o meio envolvente, consequente da participação de diversas e diferenciadas parcerias e tipos de protocolo. Destaca-se a cooperação com a Câmara Municipal e Junta de Freguesia, caracterizadas por serem as maiores parcerias, uma vez que, existe uma proximidade e cooperação permanente e benéfica ao longo dos anos (Projeto educativo, 2016-2019). O RI, por sua vez, define um conjunto de normas, princípios, direitos e deveres que direcionam a forma como devem funcionar as escolas integrantes do agrupamento (Regulamento Interno, 2016).

Não obstante, mas sendo o principal foco desta caracterização, importa agora dar a conhecer a instituição na qual se desenvolveu a PES. Esta situa-se no concelho da Maia e em 2015, sofreu uma reestruturação de acordo com um projeto de alargamento estabelecido entre a Câmara Municipal e a BRISA. O centro escolar atualmente é constituído por dois edifícios, ligados entre si, por um espaço interior comum. Num deles encontram-se duas salas estabelecidas para as crianças do pré-escolar, um *hall* onde é feito o acolhimento das crianças e ainda um quarto de banho próprio para as mesmas.

Neste edifício existe ainda uma ligação direta através de um corredor para um espaço amplo em que fazem parte duas salas de 1º ciclo, dois quartos de banho, um para as crianças e outro para os professores; uma sala de Unidade de Apoio Especializada à Multideficiência, um polidesportivo e uma sala para os funcionários. De realçar a importância da existência da UAEM, que se destina a crianças com dificuldades motoras, mentais e/ou sensoriais associadas e que requerem cuidados de saúde diferenciados. É frequentada por seis crianças entre os 8 e os 13 anos, e nela estão presentes diariamente, duas professoras de educação especial que proporcionam experiências diversificadas às crianças, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para o seu crescimento. Esta unidade possui também duas assistentes operacionais para apoio e cuidados básicos. Existe uma diversidade de materiais especializados e o apoio de diferentes terapias, como terapeutas da fala e fisioterapeutas.

Neste corredor estão localizados dois acessos ao exterior, um deles para uma zona de cimento rodeada de árvores e plantas que é destinado aos

momentos de recreio das crianças das duas salas de EPE. O outro direcionado para uma zona com árvores e um caminho de cimento que faz ligação com o segundo edifício. Este é constituído por seis salas de aula destinadas ao 1ºCEB; uma sala de receção; um gabinete; um quarto de banho para os professores; uma sala de arrumos; uma sala de professores; dois quartos de banho para as crianças; uma dispensa e uma cantina. Todo este edifício está rodeado por um espaço exterior bastante abrangente com um grande pátio em cimento e um campo de futebol.

O agrupamento tem instituído um projeto designado por “Projeto +”, que se enquadra num programa de formação com o propósito de promover a inovação das escolas, através de uma articulação entre tecnologia e pedagogia na melhoria das aprendizagens. Um dos objetivos fulcrais deste projeto é promover a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Destina-se a todos os alunos pertencentes ao 1ºCEB e Ensino Secundário e caracteriza-se por um concurso na qual é construído um trabalho em que a escolha do tema é livre e o seu produto final tem de ser obrigatoriamente em formato digital que será utilizado posteriormente como um recurso de aprendizagem.

Relativamente às dinâmicas internas estabelecidas, especificamente neste centro escolar, regem-se pelo PAA do agrupamento direcionado para os departamentos do 1ºCEB, EPE e UAEM. Este reúne um conjunto de atividades estabelecidas tendo por base o PE e o RI, assim como os objetivos a desenvolver ao longo do ano. Contempla todas as atividades a realizar, organizadas por períodos, a sua calendarização, a descrição e os responsáveis e destinatários das mesmas. São exemplos: visitas de estudo, encontros de autores, visualização de peças de teatro, festas e exposições. No entanto, são também estabelecidas atividades propostas, tanto pelos educadores como pelos professores, consoante o trabalho que vão realizando ao longo do ano. O corpo docente é constituído por 12 profissionais, oito professores do 1ºCEB, duas professoras da UAEM e duas educadoras da EPE. Relativamente ao corpo não docente, este caracteriza-se por diferentes entidades, cinco pessoas

determinadas pelo Ministério da Educação, quatro pela Câmara Municipal e três pelo Centro de Emprego, fazendo um total de 12 profissionais.

Caracterizado de uma forma geral o Centro Escolar, segue-se uma caracterização mais exaustiva da sala onde se desenvolveu a PES, a sala 1.

2. CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A importância da caracterização do contexto educativo torna-se essencial para o processo educativo a realizar, no sentido em que se torna imprescindível, permitir a vivência de experiências plurais da realidade. Um espaço que promova as relações interpessoais, a comunicação e a participação ativa permite uma integração de intencionalidades múltiplas (Andrade, Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011). Por conseguinte, a partir da observação de um grupo de crianças, segue-se a caracterização do contexto físico na qual se realizou a PES.

Como está descrito nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Lopes da Silva et al., 2016), a organização do espaço da Educação Pré-Escolar pode ser diversa, “mas [também] o tipo de equipamento, [e] os materiais existentes condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 28). Considerando esta afirmação, foi essencial direcionar a atenção para o que caracteriza o contexto da sala. Assim, esta está dividida em sete áreas organizadas e planeadas pela educadora e as crianças, num trabalho colaborativo permitindo ir ao encontro das necessidades e capacidades destas últimas. No entanto esta organização é flexível, no sentido em que “o desenrolar do jogo educativo quotidiano” realizado pelas crianças guia essa mesma organização, possibilitando o seu conhecimento de cada área, proporcionando, desta forma, o desenvolvimento da autonomia (Andrade et al., 2011, p. 12).

A área da “casinha” encontra-se equipada com vários móveis, apresentando um fogão, um armário de cozinha, um armário de arrumação, uma cama e uma mesa com cadeiras. Todos eles são constituídos por diversos e variados materiais como roupa, utensílios de cozinha e legumes (que as crianças usam para colocar em prática o jogo de faz-de-conta). Ao lado desta área encontra-se a área dos jogos, equipada com diferentes tipos de materiais organizados num armário, como puzzles, geoplano, blocos lógicos, entre outros. É composta por uma mesa redonda com cadeiras de forma a dinamizar um espaço onde a partilha e cooperação entre as crianças são estimuladas. Adjacente a esta última, está localizada a área da pintura, da qual fazem parte um lavatório e um quadro de pintura onde estão expostas diferentes cores, pinceis e folhas brancas A3.

A sala integra também a área das construções, constituída por um armário de arrumações onde estão incluídas caixas etiquetadas de acordo com o material que inclui. Esta organização permite uma maior autonomia das crianças na escolha e seleção das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016). São vários os materiais que compõem esta área destacando-se os legos, uma pista de comboios e animais de plástico. A área do acolhimento é caracterizada por um tapete colocado no chão, um mapa das presenças exposto na parede, utilizado diariamente, um mapa do mundo e uma mesa com um computador. A área da expressão plástica é constituída por quatro mesas com cadeiras e duas estantes onde se encontram os lápis de carvão, lápis de cor, marcadores, tesouras e folhas de papel de várias cores.

Por fim, a área da biblioteca, que não está tão desenvolvida, isto é, não possui um leque de livros variados, é constituída por uma estante com um número reduzido de livros e possui uma mesa quadrada com cadeiras. É através do contacto com diferentes tipos de livros que as crianças têm acesso ao texto escrito, apropriando-se da narrativa através da observação de imagens, motivando-as para a leitura (Andrade et al., 2011). No entanto, a professora cooperante tem por hábito não disponibilizar os livros no início do ano e, por isso, esta área vai sendo completada de forma gradual.

O contexto de sala tem uma ótima luminosidade natural uma vez que possui janelas grandes que abrangem toda a área. As paredes, devido ao início do ano escolar, ainda não se apresentam completamente preenchidas e vão sendo ocupadas de acordo com os trabalhos realizados, ainda assim estão afixados alguns desenhos elaborados pelas crianças. Com esta observação, destaca-se a importância da exposição de trabalhos realizados pelas crianças uma vez que, o “que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

O grupo é constituído por 19 crianças, onze do sexo feminino e oito do sexo masculino com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. No entanto, no início do ano letivo, não era este o número total de crianças uma vez que uma criança do sexo feminino só se juntou ao grupo apenas no início do mês de novembro. Duas das crianças possuem necessidades educativas especiais (NEE), porém apesar de o centro escolar incluir uma sala de UAEM, estas estão integradas no grupo participando ativamente em todas as atividades propostas. No entanto uma destas crianças está ausente muitas vezes da escola por motivos familiares.

A integração é fundamental num ambiente de aprendizagem no sentido de procurar aproveitar o potencial educativo das diferenças existentes, num sentido de promover uma educação para todos que fazem parte de uma sociedade comum, coesa e inclusiva (Rodrigues, 2003). Uma das crianças apresenta características específicas apresentando o diagnóstico de perturbação do espectro do autismo, no entanto está neste momento a realizar vários exames no sentido de determinar com precisão o grau de autismo que possui e devido à sua ausência permanente na escola, não interage muito com o grupo. A outra criança possui diagnóstico de paralisia cerebral relacionado com sequelas motoras que o impede de realizar com precisão algumas atividades, nomeadamente tarefas que exigem o lado direito do corpo. Ambos têm apoio especializado, frequentando terapia ocupacional, terapia da fala e fisioterapia. Importa ainda salientar que a maioria das crianças (10) provinham

de outras instituições de EPE e por isso ainda estavam na fase de adaptação ao contexto e ao grupo.

Caracterizar o grupo de crianças implica também fazer uma caracterização dos contextos familiares. Ao nível de habilitações, a maioria dos pais tem o ensino secundário e os restantes apresentam uma formação académica superior e encontravam-se quase todos empregados pertencendo a um nível socioeconómico médio.

As crianças apresentam várias necessidades de desenvolvimento expectantes no estado pré-operatório, característico desta faixa etária. Na Área de Formação Pessoal e Social o grupo de crianças apresenta dificuldades de concentração nas tarefas (Dr., S., D., AB., MC., MP., Crl., G., J., Cln., RA., C., R., L.); em aguardar a sua vez (V., D., AB., Dr., MC.) e na interação com o grupo (Crn, G. e J.) e ainda necessidade de desenvolver sentimentos de pertença, segurança e autoestima (MP.). Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, as crianças apresentam dificuldades na lateralidade (S.); nos exercícios de deslocamentos e equilíbrio (MC., Crl., J., G., S., Dr) e em acompanhar o ritmo (Al.). Também apresentam dificuldades ao nível de convenções de escrita, realizando um registo do nome e da data com a escrita em espelho (MP); dificuldades em escrever na orientação correta, variando a ordem das letras e números sem se aperceber que o sentido é alterado (L.); na produção do som da consoante /r/ quando antecedido por uma outra consoante (Dr., Cln.); de articulação (Dr) e na noção temporal, nomeadamente, os conceitos “ontem” e “amanhã” (MC.).

É importante realçar não só as dificuldades das crianças, mas também os seus interesses, considerando-os uma ferramenta de base para as ações a serem tomadas. A este nível, destaca-se o interesse pela música, gostando de canções e de experimentar instrumentos (Dr., S., V., D., AB., MC., G., J., Cln., A., Al., M., C., R., L.); por países, gostando de os localizar no mapa e identificar as respetivas bandeiras (V.); por comboios (G., J.); pela leitura de histórias (Crn., V., D., Al., C., R., G., J.); por pintura e desenho (C., AB., Crl., M.) e pelos animais (D., Dr.).

Neste sentido, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa e tendo por base os interesses e necessidades descritas anteriormente, a organização do tempo nesta sala foca-se exclusivamente nas crianças, nas suas emoções e nas suas necessidades e capacidades. Tal como refere Costa, Formosinho, Gambôa e Oliveira-Formosinho (2011), o “tempo pedagógico organiza o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 30). As crianças inicialmente deslocam-se para a sala de atividades, sentam-se no tapete, escolhem o responsável do dia e marcam as presenças.

Após esta rotina seguem para o momento de escuta da música do dia. A escolha da música é feita através da utilização do computador, nomeadamente um programa que integra o projeto “Orelhudo”. Este foi criado pelo Serviço Educativo da Fundação Casa da Música do Porto, e tem como objetivo fornecer uma ferramenta de audição musical ampla e plural diária a todas as crianças. Neste programa encontra-se um calendário com uma música associada a cada dia da semana e a respetiva informação do título e do autor, permitindo um conhecimento mais alargado de diferentes tipos de músicas e autores. Surge, de seguida, um momento de concretização de diferentes atividades, seguido do lanche da manhã e de um momento de jogos espontâneos no espaço exterior. No entanto, esta rotina não se realiza da mesma forma todos os dias, uma vez que à terça-feira o momento de concretização de diferentes atividades, na parte da manhã, é dedicado à atividade de música e à quarta-feira à de educação física.

Após o almoço que inicia às 12h, regressam novamente para a sala onde realizam várias atividades e por fim, há a exploração livre das diferentes áreas. Este contexto educativo por sua vez tem dois projetos específicos implementados, nomeadamente um que decorre ao longo de todo o ano e outro que é apenas concretizado uma vez. O primeiro diz respeito ao projeto “Vai e vem” onde se realiza a entrega de livros, pertencentes à biblioteca da sala de atividades, às crianças, com o objetivo de estas levarem para casa e pedirem aos familiares que lhes leiam a história e de seguida façam o registo

do momento que mais gostaram. A sexta-feira é o dia destinado para a educadora distribuir os livros por todas as crianças e a segunda-feira faz-se a partilha de registos e experiências vivenciadas com os livros. O segundo projeto denominado por “Contos Contigo Conto” é uma parceria com a Câmara Municipal da Maia que tem como objetivo contar uma história de diversas formas, permitindo um desenvolvimento da linguagem, do imaginário e da criatividade. Este momento ocorre em conjunto com a outra sala destinada à EPE e com a sala de UAEM.

Realça-se a importância das interações entre a escola e as famílias, no sentido em que a criança também se constrói como um ator social no contexto onde vive. Por isso, “aprofundar a relação escola-família-comunidade significa construir pontes entre culturas (...) assim como desenvolver formas de participação directa por parte de todos os implicados” (Ferreira, Madeira, Sarmiento & Silva, 2009, p. 39). Assim, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, esta interação foi bastante elucidativa, uma vez que existia uma constante preocupação e interesse dos familiares na participação de atividades, assim como vários momentos de comunicação com a educadora cooperante acerca do desenvolvimento do seu educando através de reuniões estabelecidas pelas mesmas.

Findando, é possível perceber que a caracterização e conhecimento do contexto de Educação Pré-escolar é fundamental ao nível da construção e desenvolvimento da aprendizagem profissional e educativa, na medida em que permite uma análise, reflexão e colocação em prática. Desta forma, é possível planificar diferentes atividades educativas motivantes e dinamizadoras e adequadas ao contexto na qual se vai realizar a prática, tendo sempre por base uma intenção pedagógica, mas acima de tudo as necessidades, interesses e dificuldades das crianças, tendo em conta também o espaço e os materiais disponíveis no contexto.

3. CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES num segundo momento foi realizada numa turma do 1.º CEB, nomeadamente de 3º ano. Desta forma, e com o mesmo propósito da caracterização do contexto realizada acima, segue-se a descrição do mesmo, essencial para o processo educativo realizado.

Como refere o Decreto-Lei nº240 de 30 de agosto de 2001, o “professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (decreto-lei 240/2001, p. 3). Considerando esta afirmação, foi essencial direccionar a atenção para o que caracteriza o contexto da sala de aula. Assim, esta está organizada por quatro filas de mesas, posicionadas na horizontal, com cadeiras e uma mesa individual à frente das anteriores destacada para a professora, nela está colocado um computador. Na parede em frente às mesas estão posicionados dois quadros, um deles caracteriza-se por ser interativo e por isso no teto existe um retroprojetor que funciona em conjunto com este. De salientar um pormenor em que a professora por baixo da sua mesa guarda um pequeno banco para que as crianças que têm mais dificuldade em alcançar um ponto específico do quadro, devido à sua altura, consigam fazê-lo sem problemas.

Num dos lados da sala encontra-se um lavatório que as crianças utilizam sempre que necessitam autonomamente. Ao seu lado tem cabides usados para a colocação de roupa trazida pelas crianças e também um conjunto de caixas devidamente etiquetadas com os nomes de todas as crianças da turma. Estas são utilizadas para a arrumação de material individual de escrita, como estojos, compassos e a sebenta para que estas não tenham a o trabalho de levar para casa e trazer diariamente. A parede que caracteriza este lado da sala de aula destina-se para a colocação de trabalhos realizados pelas crianças, nomeadamente desenhos ou textos escritos pelas mesmas e também de documentos e informações essenciais à professora.

A parede localizada no fundo da sala é constituída por dois cacifos onde são guardados todos os materiais, como diversas folhas, diferentes tipos de canetas e lápis e documentos relativos à turma agrupados em capas. Ao lado destes cacifos estão posicionados dois armários sem portas nas quais se encontram os manuais e cadernos dos alunos. Estes estão organizados por áreas curriculares, a matemática, o português e o estudo do meio, e também os dicionários. Toda a sala está bastante preenchida por material didático sendo que o que se destaca é a enorme quantidade e diversidade de livros infantis de renome literário, o que permite às crianças um grande leque de escolhas literárias.

A constante adaptação e organização da sala às necessidades das crianças são fundamentais uma vez que esta é um local de multidimensionalidade devido à quantidade, qualidade e simultaneidade de acontecimentos que são desenvolvidos direcionados para obter a cooperação e um envolvimento ativo das crianças (Ferreira & Ribeiro dos Santos, 2000).

A PES realizou-se numa turma do 3º ano, nomeadamente a turma do 3ºB, surge, desta forma, um momento de “recolha e análise de informações relativas ao contexto e às condições em que a acção educativa, isto é, o desenvolvimento curricular, vai ocorrer” (Diogo, 2010, p. 67). O grupo é constituído por 27 crianças, 13 do sexo feminino e 14 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, no entanto uma das crianças com necessidades educativas especiais tem 13 anos. Houve uma alteração no número de crianças pertencentes a esta turma, uma vez que, no final do primeiro período ingressou uma criança do sexo masculino no mês de dezembro e uma outra criança do mesmo sexo no mês de abril. Cinco crianças têm dupla nacionalidade, duas, a portuguesa- brasileira, uma portuguesa-ucraniana, outra a portuguesa-angolana e a restante portuguesa-espanhola. A maioria das crianças tem irmãos e almoçam na escola.

Existem quatro crianças na turma com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma delas apresenta uma perturbação das competências de aprendizagem associada a hiperatividade com défice de atenção. Apesar destas dificuldades esta criança integra a turma diariamente sendo que à segunda-

feira tem apoio em sala de aula de uma professora de educação especial. As restantes três crianças dado as suas capacidades limitativas graves só integram a turma apenas em alguns dias da semana num tempo determinado, uma vez que incorporam a sala de UAEM. Uma das crianças apresenta uma combinação de diferentes síndromes, nomeadamente o síndrome de Phelandermid, de olho-de-gato e DiGeorge, que surgem por alterações hormonais e que afetam neurologicamente a criança. Outra criança apresenta uma dileção no braço longo de um dos cromossomas e a última criança possui síndrome de Ohtara que afeta toda a parte digestiva e muscular. De acrescentar ainda a existência de uma criança com dislexia e bastantes dificuldades de atenção e desenvolvimento, no entanto apesar de ter sido referenciado pela professora docente no sentido de possuir apoio educativo especial esta não obteve sucesso.

A rotina diária caracteriza-se por um horário da turma e é estabelecido pela entrada à 9h até às 10h 30min, seguido de um intervalo de meia hora. Das 12h 30min às 14h é o tempo destinado para o almoço, sendo que a parte da tarde se caracteriza por uma hora de aula de componente letiva e a restante devidamente dividida para as expressões e atividades extras curriculares (AEC). A distribuição das disciplinas é feita da seguinte forma: matemática das 9h às 10h 30min, Português, das 11h às 12h 30min e o estudo do meio das 14h às 15h. As expressões são lecionadas todos os dias exceto a quarta-feira, das 15h às 15h 30min. As aulas de inglês ocupam esse horário no dia referido e também à sexta-feira na hora a seguir ao almoço.

As AEC incluem a Educação Física e a ligação Educação-Meio, no entanto apenas três crianças da turma participam nessas atividades. As aulas de música são realizadas à terça-feira por um professor de música incluída no projeto Music'Art. A nível diário existe um chefe de fila, determinado por ordem alfabética que fica encarregue de distribuir os manuais e cadernos guardados nos armários da sala e um chefe de limpeza que é responsável pela confirmação da presença de lixo na sua fila no final do dia de aulas. Para que não houvesse esquecimentos de qual seriam as crianças responsáveis por essas tarefas

durante a semana, em díade construiu-se uma cartolina com envelopes com os nomes das crianças ilustrados pelas mesmas, e a cada segunda-feira eram registados os chefes de fila e de limpeza colando o nome no local respetivo, facilitando a organização das tarefas (cf. Anexo C).

É necessário também uma caracterização dos contextos familiares uma vez que isso influencia as vivências e atitudes das próprias crianças, uma vez que é no meio familiar que as crianças iniciam o seu desenvolvimento pessoal e construção da sua personalidade (Diogo, 1998). Relativamente ao nível de habilitações, a maioria dos pais possui o ensino secundário e uma formação académica superior, sendo que alguns possuíam o 6º e o 9º ano de escolaridade. Encontravam-se quase todos empregados pertencendo a um nível socioeconómico médio, sendo que o número de crianças com necessidade de escalão não era superior àqueles que precisavam.

Todos os alunos têm características únicas que os definem que, muitas vezes, refletem-se na forma como aprendem e se dispõem para o ensino, tornando-se crucial que o professor observe mas, acima de tudo, tome consciência destas peculiaridades e especificidades de cada um e planifique atividades onde se verifique que “o desenvolvimento curricular converte-se (...) em mediador entre a escola e a cultura nacional (Programa) e a escola a culturas autóctones (Programação)” (Zabalza, 1992, citado por Diogo, 2010, p. 68). Desta forma, o grupo-turma demonstra ser bastante participativo e dinâmico ao longo das aulas, no entanto apesar de existir uma comunicação permanente entre as crianças, algumas das vezes não é feita pelo conteúdo a ser tratado causando um ruído perturbador da aula e desatenção no trabalho a realizar. De salientar na área curricular de português a criatividade na redação de textos e o entusiasmo e a vontade de os apresentarem perante toda a turma, revelando um enorme interesse nesta área, contudo têm algumas dificuldades na escrita cometendo vários erros de escrita. Outra dificuldade encontrada foi na utilização de estratégias nos algoritmos matemáticos. Os interesses do grupo são bastante variados, nomeadamente o futebol, as séries

infantis, a música, a dança, os *youtubers* e também os meios de comunicação, como a televisão.

No entanto, mostra-se importante salientar que o ato de ensinar não se refere somente a aspetos burocráticos, sendo que as interações entre a escola e as famílias são cruciais para a existência de um bom ambiente de aprendizagem. Tal facto é comprovado com Libâneo (1994, citado por Müller, 2002, p. 250) ao afirmar que o “trabalho docente nunca é unidirecional” enfatizando a importância do diálogo para construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal. As interações neste contexto demonstraram ser bastante enriquecedoras uma vez que a relação professor-criança é bastante interativa, no sentido em que ambos demonstram muito carinho e afeto nomeadamente na chegada da professora à sala de aula abraçando-a constantemente. No entanto, a relação criança-criança por vezes é dificultada por alguns conflitos e falta de respeito recorrentes. Esta observação de falta de capacidades como, a resolução de conflitos, a cooperação e a falta de respeito e o desejo, por parte das crianças, de solucionar o problema de *bullying* associado deram origem à aplicação de um projeto de intervenção que será explicitado no próximo capítulo.

Relativamente às famílias das crianças existe uma constante comunicação com a professora no sentido em que participam ativamente em momentos de colaboração com a escola ou momentos de reunião e atendimento com a mesma.

Terminada a caracterização importa ressaltar a sua importância na medida em que, sem ela não é possível uma ação com sentido, desta forma, o conhecimento acerca das crianças, ambiente, rotinas, interações e contexto familiar, contexto escolar e materiais disponíveis, permitem uma análise, intervenção e reflexão da ação fomentando, desta forma, uma intenção pedagógica significativa.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação estabelece-se pela construção e desenvolvimento de personalidades e, por isso, é necessário um conhecimento constante da evolução social que existe. Assim, a importância da investigação neste campo torna-se essencial pois permite uma curiosidade e um aperfeiçoamento na ação de todos os intervenientes no processo de educação, melhorando as suas competências, os seus conhecimentos, mas também as suas atitudes e os seus comportamentos (Sacristán & Gómez, 2008)

Tal como referido no início deste capítulo, utilizou-se a metodologia de investigação-ação como inspiração para as práticas pedagógicas ao longo da PES, considerando-a essencial durante toda a prática futura como docente. Neste sentido, a investigação-ação representa um papel preponderante na formação de educadores e professores, uma vez que para além de promover a procura constante de novos conhecimentos, remete também para um desenvolvimento de duas capacidades essenciais, o “saber pensar” e o “saber refletir”, contemplando-as no “saber tornar-se”. Envolvendo desta forma, uma constante investigação sobre a prática, tomando uma atitude pedagógica baseada nos conceitos de autonomia, responsabilidade, ação e liberdade articulando-a com o conhecimento teórico adquirido de forma a “alcançar uma melhor compreensão da prática educativa e melhorar a educação” (Pires, 2010, p. 68).

A definição de metodologia de investigação-ação não é completamente restrita uma vez que ao longo dos anos foi-se desenvolvendo e completada por diversos autores. Deve-se a Dewey no período entre 1889 e 1920 o início do movimento progressista uma vez que defendia a investigação científica em educação, achando imprescindível a existência de um processo ativo e crítico mas acima de tudo reflexivo por parte dos educadores e professores (Máximo-Esteves, 2008). Mais tarde, para Kurt Lewin, “a aprendizagem consiste essencialmente no processo de diferenciação, descoberta ou construção de caminhos susceptíveis de conduzir o indivíduo ao objetivo” (Abreu, 1977, p.

172). Por essa razão, em 1946 descreveu esta metodologia como um processo cíclico de exploração compondo quatro passos, estabelecido o tema de interesse a tratar, seguidamente eram analisadas as possibilidades e limitações encontradas, era realizado um plano que posteriormente era colocado em prática e por fim avaliava-se os resultados. Com base na informação extraída deste primeiro processo era então estabelecido o segundo ciclo (Latorre, 2005).

Face ao exposto importa agora referir e identificar as quatro fases características e indispensáveis do processo de investigação-ação atualmente definido: a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Estas são distintas e desenvolvem-se de forma cíclica, por isso não basta apenas concluir um ciclo, é necessária uma constante articulação entre as diferentes fases de forma a melhorar a prática pedagógica (Maldonado, 2015).

No que diz respeito à observação, primeira etapa do ciclo que caracteriza esta metodologia, constituiu um dos pontos basilares ao longo da PES, uma vez que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1986, citado por Dias, 2009, p. 178). Durante este percurso a mestranda usou continuamente várias estratégias e instrumentos de observação uma vez que “é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p. 86) e, desta forma, compreender o contexto, as interações e as pessoas envolventes no percurso de forma a criar uma base sustentada. Neste sentido, relativamente à atitude do observador, foi realizada uma observação participante, e intencional. Esta foi executada através do uso do diário de formação individual na qual eram registados diálogos entre a professora e educadora cooperantes e as crianças e também uma grelha de observação do contexto construída em díade, conseguindo extrair as necessidades de desenvolvimento, interesses e formas de comportamento das mesmas.

No sentido de adquirir uma informação mais pormenorizada de ambos os contextos, não só a nível de materiais, rotina diária, espaço e relações, mas também quanto ao processo foi realizada uma observação direta e indireta,

contínua, sistemática, armada e desarmada. Para isso foram usados vários instrumentos como os registos fotográficos da organização da sala e materiais disponíveis, assim como, de gravações de vídeo no sentido de serem usadas posteriormente para utilização individual de forma a perceber as relações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno e por isso foi realizada uma observação individual e grupal. Relativamente à observação indireta, como forma de recolha de dados para caracterização do contexto, foi consultado o projeto curricular de turma e as fichas individuais dos alunos.

Todos estes pontos acima referidos revelaram-se cruciais ao longo da PES no sentido em que não são apenas estratégias privilegiadas que contribuem para o processo da construção do profissional docente, como funcionam como base para a elaboração das planificações (Estrela, 2008). Desta forma, é imprescindível que o educador e o professor consigam ajustar as suas práticas e dominem múltiplas estratégias de forma a responder eficazmente às necessidades do grupo, visto que como todos somos diferentes, evidentemente, trabalhamos de forma díspar (Coelho, 2010).

Foram também usados documentos orientadores da prática educativa na EPE, as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB, os programas e metas curriculares das diversas áreas curriculares, como recurso à determinação dos objetivos a alcançar e os temas a trabalhar. A planificação, segundo Clark e Peterson (1979, citado por Zabalza, 2001) é uma atividade mental interna do professor e por isso é um “conjunto de processos psicológicos através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” (p. 48). Possui assim um carácter organizacional que torna explícito o que se quer trabalhar, mas também estratégias a serem utilizadas na ação. Neste sentido, foram usadas duas estruturas de planificações diferentes, uma vez que tanto os documentos orientadores como os níveis educativos também o são. Surge assim outra etapa desta metodologia, a reflexão, sendo transversal ao longo do ciclo. É esta relação “entre acção e reflexão que reside o potencial da

investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva” (Esteves 1986, citado por Sanches, 2005, p. 129).

A prática quotidiana baseia-se no conhecimento implícito, por isso, surge a necessidade de refletir acerca das ações realizadas continuamente ao longo do percurso. Neste sentido, e como defende Schön é através da reflexão que existe uma “conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos” (Domingo, 2003, p. 77) para uma evolução e desenvolvimento da prática educativa. Assim, foram utilizados os guiões de pré-observação como forma de reflexão antes da ação refletindo acerca das suas possíveis dificuldades ou necessidades ao longo da ação, explicitando objetivos e metas a cumprir. Após a ação foram elaboradas narrativas na qual foram enunciadas e descritas práticas relevantes e significativas para a construção da identidade profissional docente. As reuniões com o par pedagógico, as professoras supervisoras institucionais e a professora e educadora cooperantes, fazem parte de uma reflexão posterior à ação e determinaram momentos de partilha de sugestões no sentido de contribuir para uma melhoria da prática docente.

Nesta metodologia é necessário que o professor e o educador sejam investigadores da sua própria prática, e para isso, como defende Stenhouse (1985, citado por Domingo, 2003, p. 77). “os docentes são como artistas, que melhoram a sua arte fazendo experiências com ela e examinando-a criticamente”. É necessário ter em conta as singularidades das crianças, explorando as competências, estratégias e recursos que melhor se adaptam, numa investigação e experimentação por parte do professor e do educador refletindo criticamente o trabalho que se realiza no ensino (Domingo, 2003).

A investigação-ação é assim uma metodologia em que o professor e o educador, se envolvem ativamente no sentido de recolher “informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Biklen & Bogdan, 1994, p. 292) de forma a contribuir para o desenvolvimento e melhoramento da prática educativa.

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

“Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, numa *ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças*”
(Costa et al., 2011, p.13)

Após a apresentação de um enquadramento teórico e legal que é a base da prática educativa, segue-se a caracterização do contexto na qual foi desenvolvida toda a Prática Educativa Supervisionada, nomeadamente o contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A ação docente, segundo Freire (2012) é “especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (p. 67) e desta forma, toma o verdadeiro sentido apenas quando é colocada em prática. Assim, neste terceiro capítulo torna-se essencial destacar e analisar algumas ações realizadas ao longo da prática pedagógica, fazendo uma relação biunívoca entre a prática e a teoria supramencionada.

Este capítulo pretende descrever e analisar algumas das práticas educativas desenvolvidas, primeiramente, em contexto de EPE e de seguida em contexto de 1.º CEB. Paralelamente, é feita uma análise dos processos, e resultados obtidos, assim como, das capacidades e aprendizagens inerentes ao longo do percurso. Para além disso, é realizada uma reflexão crítica aliada aos pressupostos teóricos, pedagógicos e à caracterização dos contextos referidos anteriormente.

1. AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A ação educativa, já referida no capítulo anterior, não é indiferente às características dos sujeitos, à instituição em que atua, assim como aos indivíduos que participam ao longo do processo. Neste sentido, o educador tem de tomar ações pedagógicas coerentes e práticas, recorrendo a estratégias e recursos que sejam adaptados ao contexto específico e aos indivíduos que a ele pertencem (Zabalza, 1992).

Desta forma, todas as atividades planificadas e realizadas tiveram como base os interesses e necessidades do grupo observadas ao longo do tempo e referidas no capítulo anterior. De facto, é imprescindível que o educador consiga ajustar as suas práticas e que domine múltiplas estratégias de forma a responder eficazmente às necessidades do grupo, visto que somos todos seres únicos e diferentes (Coelho, 2010). Torna-se assim importante refletir acerca das diferentes atividades concretizadas na PES indo ao encontro dos interesses das crianças, tendo sempre em conta o seu ritmo de aprendizagem.

Partindo desta premissa um dos interesses observados prendeu-se pelo facto de uma das crianças (C.) trazer todas as semanas diferentes livros e pedindo às mestrandas e educadora cooperante que os lesse para todas as crianças. Desta forma, o contacto com o livro destaca-se desde cedo, como demonstrado por esta criança, reconhecendo o prazer da leitura (Fróis, 2012). Neste sentido, foi feita a leitura do livro “O Príncipe com orelhas de burro” de Ana Oom, Joana Quental e Carla Pacheco e estabelecido um diálogo sobre a história lida. Neste seguimento, as crianças demonstraram interesse em realizar um teatro representando a história lida e, posteriormente foi feita a escolha e divisão das personagens pelas crianças. Esta partilha de ideias e negociação é preponderante para o desenvolvimento de várias capacidades nas crianças, como a resolução de conflitos, a auto cooperação, a aceitação de tarefas, a partilha de interesses e a tomada de decisões respeitando os outros

(Lopes da Silva et al., 2016). Como forma de registo das personagens escolhidas foram realizados desenhos, pelas crianças, das personagens escolhidas demonstrando como estas eram constituídas de acordo com a sua imaginação e criatividade. No dia seguinte, foi realizada a demonstração e explicação individual dos desenhos construídos.

Ao longo dos dias seguintes foram escolhidos, elaborados e apresentados, pelas crianças, os adereços correspondentes a cada personagem, afirmando frases como: “o príncipe tem de ter umas grandes orelhas de burro!” ou “eu quero fazer uma pulseira porque sou uma princesa!”. Assim, foram construídas orelhas de burro, varinhas mágicas, coroas, pulseiras, flautas, uma vassoura, um colar com uma cruz e uma tesoura correspondente a cada personagem da história. Esta utilização da expressão artística na EPE é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e imaginação mas “para além de experimentar, executar e criar, [é fundamental que] as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem e que observam]” de modo a descobrirem a importância da expressividade “dos elementos formais da comunicação visual” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

Após vários ensaios da peça com as crianças foi realizada a apresentação da mesma para a outra sala de EPE. Apesar de existir algumas falhas nas falas de algumas das crianças, existiu uma boa dinâmica do grupo e uma interação demonstrada na capacidade de lembrarem umas às outras, as entradas ou saídas em cena de cada uma. O interesse e motivação geral das crianças pelos adereços construídos foram muito relevantes, originando na decisão, por parte das crianças, de levar esses materiais para mostrar à família. Estes trabalhos coletivos e respetiva divulgação permitem um espaço de partilha de experiências e desenvolvimento de capacidades de interação e integração fundamentais para o desenvolvimento intelectual e social de cada criança (Bessa & Fontaine, 2002).

Outra atividade relevante para o desenvolvimento das crianças surgiu a partir de uma pergunta colocada por uma das crianças (D.) quanto ao efeito magnético entre duas carruagens de comboios (material do interesse das

crianças e que era utilizado diariamente) que estavam presentes na área das construções: “isto cola?”. Estabeleceu-se um diálogo acerca das dúvidas apresentadas, como a colocada por uma das crianças (S.): “num lado os comboios colam mas se virarmos já não colam”, e dos conhecimentos prévios apresentados: “só dá em metais”, que contribuíram para a construção de uma teia de ideias.

Colocando as ideias em prática e após uma explicação dada pela mestrandia acerca do funcionamento dos ímanes foi proposto às crianças que, a partir dos ímanes expostos, tentassem apanhar de uma cesta os materiais que lá estavam, de forma a entenderem quais aqueles que eram ou não atraídos pelos mesmos. Por fim, cada criança percorrendo o espaço da sala, procurou outros materiais que pudessem ser atraídos pelos ímanes, determinando uma amostra de um variado número de objetos pertencentes à sala que tinham essa característica. Assim, e indo ao acordo da visão teórica, a partir de um interesse da criança, foi possível realizar uma atividade prática significativa mostrando e corroborando com Lomba (2013), que refere “as primeiras aprendizagens [das crianças] desenvolvem-se através dos sentidos, da exploração e da acção sobre o mundo físico” (p. 11).

Outra das dificuldades demonstrada por uma criança (MC.), diz respeito à noção temporal, tendo em conta esta particularidade e o interesse constante de várias crianças na leitura de histórias, levou à construção de uma outra atividade – Conto-te um conto. A leitura de histórias pelo educador, segundo Bettelheim (2005), permite que a criança estimule a sua imaginação, desenvolva o seu intelecto e esclareça as suas emoções. Neste sentido, é importante referir que a díade decidiu criar a atividade “Conto-te um conto” suportando-a nas diferentes formas de contar, realizando várias leituras e interpretação de obras ao longo da PES. Estas caracterizaram-se pela diversidade de formatos para as apresentar, assim, foi utilizada a expressão dramática, nomeadamente o teatro, particularmente o teatro de sombras.

Destaca-se a leitura da obra “A Joanhinha mal-humorada” de Eric Carle, realizada através da manipulação de figuras de papel que correspondiam às

personagens. As crianças foram cativadas pela leitura do livro de forma diferente, utilizando a estratégia do manuseamento de figuras de papel coladas num pau para a representação da história, proporcionando um olhar mais concreto e facilitador de compreensão, ou seja, uma articulação entre a visão e a audição. De seguida, deu-se início à atividade de realização de sequências com as figuras de papel (as personagens, neste caso, animais), por ordem crescente e decrescente de acordo com o tamanho (o tamanho de cada animal era proporcional entre o real e as imagens). Dado que foi uma atividade que se realizou em grande grupo, as crianças iam cooperando umas com as outras para criar a sequência correta pretendida.

Como forma de permitir um conhecimento mais abrangente de cada animal presente na obra, a díade dinamizou a atividade, “Vida animal”, que consistia na pesquisa de características como: a locomoção, o habitat natural e a alimentação através da observação de vídeos acerca de cada um deles. De seguida, fizeram a localização no mapa-mundo do país ou continente em que cada animal vivia. As crianças demonstraram bastante curiosidade e atenção aquando da visualização dos vídeos, querendo conhecer mais sobre cada um dos animais, levando a que o tempo pré-definido para a atividade fosse insuficiente. Demonstrando que, como referido anteriormente, a planificação deve ser flexível e ter em consideração o ritmo de aprendizagem de cada criança, fazendo com que o tempo de cada atividade varie proporcionalmente.

Ao longo da atividade que envolveu, não só variados diálogos, mas também a observação sobre os diferentes animais e as suas características, surgiu uma questão por parte de uma criança, nomeadamente no momento em que visualizou um pardal a alimentar-se de sementes: “Os pássaros têm dentes?”. Questionou-se o grupo acerca dessa característica o que originou opiniões contrárias e criou um desafio de ideias e conhecimentos para encontrar uma resposta à questão levantada. Como afirma Costa *et al.* (2011), uma “experiência para que suscite a reflexão tem de ter em si uma qualidade problemática ou alguma coisa nova que escape à rotina e desperte curiosidade” (p. 56). Assim, a partir desta questão deu-se início ao projeto designado por “Os

pássaros têm dentes?”, determinando assim a definição do problema, caracterizada por ser a primeira fase do projeto.

Como forma de mobilizar os conhecimentos prévios das crianças acerca deste tema e partindo para fase II do projeto, designada por planificação e desenvolvimento do trabalho, realizou-se uma teia de ideias acerca do que as crianças já sabiam, do que queriam descobrir, como iriam fazer essa descoberta e o que queriam fazer.

No seguimento da teia de ideias construída, nomeadamente nos aspetos que as crianças determinaram o que queriam descobrir, surgiu a preocupação de descobrir as características físicas de um pássaro. As crianças foram divididas em dois grupos com o apoio de cada mestranda, para a pesquisa numa enciclopédia sobre aves. Surgiu assim um diálogo entre as crianças, acerca do que caracterizava uma ave e posteriormente, em grande grupo, foi feito um registo das partes constituintes da mesma: bico, duas patas, duas asas, o corpo revestido de penas e garras ou unhas.

Terminado o momento de descoberta e conhecimento sobre os constituintes das aves, outro aspeto evidenciado pelas crianças foi a curiosidade e o interesse em descobrir diferentes tipos de aves. Perante esta necessidade foi construída uma atividade sobre a descoberta de diferentes aves e as suas características. Nesta sequência, a díade proporcionou o visionamento de um filme infantil chamado “Zambésia” de Wayne Thornley, uma história que envolvia várias aves, sendo o falcão a personagem principal. Após esse momento foi feito um diálogo com as crianças acerca das aves observadas, as suas características e as suas diferenças. Posteriormente, foi apresentado ao grupo de crianças um saco, designado “saco das curiosidades”, onde se encontravam papéis escritos com várias curiosidades de uma ave, o falcão peregrino (ave que tinha surgido no filme visualizado). É importante referir que este saco foi utilizado ao longo das semanas da PES como atividade de descoberta de diferentes aves. Foi escolhida uma criança aleatoriamente para retirar uma curiosidade do saco e de seguida a mestranda leu-a. As informações retiradas dos papéis lidos eram exploradas de diferentes formas:

o país de origem das aves, a sua altura, entre outras. Relativamente ao país da qual a ave tinha origem, foi mostrada a bandeira correspondente (utilizando o computador) e duas crianças desenhavam-na num envelope que foi afixado ao lado do mapa-mundo com a fotografia da ave originária desse país, no sentido de as crianças conseguirem perceber de uma forma mais real e concreta onde se localizavam os países referidos. Desta forma, as aves que iam sendo descobertas ao longo das semanas ficaram organizadas por países de origem.

Outra forma de organização da informação retirada do “Saco das Curiosidades” foi a construção de um quadro das alturas das aves. Era constituído por uma linha à esquerda com os números de forma crescente, na vertical, e à medida que as crianças iam descobrindo as aves, eram colocadas fotografias das mesmas na posição correspondente à sua altura. Esta construção fomentou pequenas dúvidas e reflexões na qual surgiram alterações da mesma que será explicitada a seguir.

É neste momento que se torna essencial destacar a relação e trabalho colaborativo entre os três elementos envolventes na PES, a díade de formação, a educadora cooperante e a professora supervisora institucional, pois sem ela a concretização da atividade não teria sucesso. Esta dinâmica dá-se pelo desenvolvimento de todos os sujeitos, para que haja uma interajuda, destacando com particular ênfase a mestrandia no sentido em que se encontra em formação. No entanto, esta tríade é importante ao longo da PES, no sentido em que existe uma constante articulação entre as diferentes dimensões de conhecimento através do diálogo permanente assente na confiança, respeito, empenhamento, entusiasmo e a diferença de funções de forma a atingir os mesmos objetivos (Alarcão & Canha, 2013).

Um exemplo da importância desta tríade foi a partir de uma observação colocada pela supervisora institucional: a forma como as imagens das aves estavam a ser colocadas, nomeadamente ter considerado que não dava a devida perceção da sua organização, colocando em dúvida qual seriam mesmo as suas alturas. Esta análise fez com que fosse necessária uma reflexão conjunta, no sentido de tornar mais explícito o conceito. Uma vez que as

paredes funcionam como forma de comunicação com as restantes pessoas que integram o espaço da escola, esta deve estar devidamente perceptível, e por isso foi determinado que a melhor opção seria modificar o quadro (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, e após um diálogo com as crianças para que determinassem uma forma de resolver esta questão decidiu-se que em baixo de cada imagem da ave era desenhada uma barra de forma a ocupar o espaço da sua altura. Este foi um objeto construído pelas crianças, partindo dos seus interesses, opiniões e ressaltando sempre o respeito por parte da mestranda relativamente à autonomia das mesmas, algo que é imperativo etnicamente, e se torna um saber imprescindível à prática educativa (Freire, 2012).

Destaca-se a envolvência das crianças com o quadro das alturas querendo utilizá-lo várias vezes, nomeadamente, realizando comparações constantes com as suas próprias alturas, através de comentários como “eu sou maior que o Gil”, assim como, demonstraram interesse em determinar as alturas das mestradas de modo a perceber qual delas seria a maior e envolvendo-as nas suas curiosidades. Apesar de as fotografias das aves não corresponderem às suas dimensões reais, as crianças revelaram uma boa compreensão, olhando para o quadro e sabendo determinar qual é a ave mais alta e qual a mais baixa, ao transpor o imaginário (imagens) para o real (altura real da ave). Um momento que confirma esta aquisição, foi uma situação em que uma criança estava a brincar no tapete da área de acolhimento, e tinha uma caixa de legos encostada ao quadro das alturas e afirmou: “Ana, esta caixa é mais baixa que o falcão”. Este momento confirmou a perceção do significado do quadro das alturas. Uma vez que o falcão era a primeira ave que aparecia no quadro, sendo a mais baixa, a caixa como estava por baixo da sua imagem seria mais baixa que a ave, tal como a criança referiu.

Outra utilidade do “Saco das aves” para adquirir competências, diz respeito à da passagem do abstrato para o concreto, em que se partia das curiosidades e pensamentos abstratos, para a sua confirmação através da visualização das aves na realidade (utilização da observação de vídeos através do computador).

A utilização desta tecnologia vai ao encontro do conceito de sociedade atual, uma sociedade rodeada constantemente das tecnologias de informação e comunicação. Neste sentido, a constante inovação das tecnologias permite aos educadores um leque de escolhas e exigências sociais que, de certa forma, contribuem para uma prática pedagógica mais inovadora e, ao mesmo tempo mais próxima das crianças. Segundo, Marta (2017) é através da integração de tecnologias de multimídia nas atividades na EPE que existe “um maior envolvimento e participação das crianças no levantamento de hipóteses e no tratamento de informação” (p. 43) contribuindo assim para um ambiente de satisfação e de bem-estar no momento de aprendizagem.

O contacto das crianças com as situações reais de cada animal, observadas nos vídeos, revelou-se muito significativo para as crianças, uma vez que podiam validar a informação que obtinham através do saco das curiosidades e assim ficar com uma melhor percepção acerca das mesmas, contribuindo também para uma sensibilização às ciências naturais, nomeadamente das características dos animais (Lopes da Silva et al., 2016). Corroborando este aspeto, é o facto das crianças desta faixa etária estarem na fase do período pré-operatório, leva a que se observe a emergência do pensamento simbólico, caracterizado pelo desenvolvimento da criança a partir da função simbólica, assim como, pela capacidade que a criança tem de criar, aos poucos, uma representação dual (Shaffer, 2005).

Ao longo desta descoberta através da utilização do Saco das Curiosidades as crianças tomaram a iniciativa de desenhar as aves, procurando as fotografias de cada uma delas de forma a ser possível desenhá-las. Este bom clima pedagógico-democrático persistiu ao longo de toda a PES, significativo de uma aprendizagem ativa, partindo dos seus interesses e do “saber escutar” cada criança. É a partir desta escuta permanente que o educador tem a possibilidade de colocar a criança como foco do processo educativo sendo esta “um sujeito que brinca, interage e participa ativamente na ampliação e construção do seu reportório cultural e das suas aprendizagens” (Carvalho e Sâmia, 2016).

Neste sentido, o professor tem de ser capaz de promover oportunidades de construção e desenvolvimento de capacidades de cada criança. Sendo a leitura um dos principais focos da PES, o educador tem de “criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 71). O contacto com várias práticas teatrais permite às crianças, por um lado, desenvolverem a sua imaginação, nomeadamente na história a ser contada, e por outro, terem contacto com esta arte integradora que pode ter diversos estilos e recorrer-se de vários suportes e meios técnicos, entre eles o teatro de sombras, de fantoches, contador de histórias, peças de teatro, entre outros.

No sentido de articular com o projeto em desenvolvimento, foi realizado um teatro de sombras de uma história na qual faziam parte dois tipos de aves, o corvo e o mocho. A história designava-se por “Os dois corvos” de Aldous Huxley e foi representada pelo par pedagógico na qual uma das mestrandas leu de forma expressiva e a outra fez o manuseamento das figuras das personagens da mesma. Como procura de criação de entusiasmo e integração das crianças na história contada, foram realizadas duas pausas propositadas. A primeira foi relativa à aprendizagem de uma música que estava integrada na história, na qual a díade decidiu criar um ritmo para a letra e ensinar às crianças. Esta aprendizagem da música foi feita de forma progressiva e repartida para que as crianças conseguissem compreender o significado da mesma, partindo da letra até ao acompanhamento com gestos. As crianças nesta fase da atividade demonstraram muito interesse e entusiasmo uma vez que pediram várias vezes para repetir a música.

A segunda pausa deu-se também com o mesmo propósito da anterior, mas esta foi feita através da colocação de uma questão acerca de qual seria o castigo dado por uma das personagens. A mestranda obteve variadas respostas e de seguida foi retomada a história na qual se revelou o seu final. Destaca-se a envolvimento das crianças ao longo da história e principalmente no momento das pausas, existindo uma sintonia entre todos, sendo que uma criança (Carl.) até referiu ter sido “o melhor teatro que já vi”. No sentido de colmatar uma das necessidades das crianças observadas, foi realizada, de seguida, uma atividade

tendo como foco a noção temporal. Foi pedido às crianças que, através das ilustrações do livro posicionadas no chão da sala, colocassem pela ordem correta os acontecimentos ao longo da história contada, realizando assim o seu relato.

Como motivação para a leitura da história, no dia anterior, foi realizada com as crianças uma cobra de grandes dimensões que funcionou com estendal, representando uma parte da história, nomeadamente a forma de castigo que o corvo utilizou, na qual a cobra estava presa nos ramos como um estendal para as suas próprias roupas. As crianças demonstraram um enorme interesse ao longo de todos os momentos da atividade querendo participar ativamente, ajudando-se mutuamente e resolvendo conflitos entre elas. Como forma de promover o trabalho pelas crianças realizado foi discutido, em grande grupo, onde poderiam colocar a cobra em forma de estendal com as ilustrações penduradas, para que posteriormente pudessem contar a história novamente. Assim, ficou decidido colocar na área da biblioteca, nomeadamente, no beiral da janela, uma vez que tinha grandes dimensões. Ao longo dos dias seguintes foi várias vezes usada pelas crianças para recontarem a história umas às outras.

No seguimento do projeto desenvolvido pelas crianças, ao longo do tempo surgiu em diálogo a ideia de realizar um livro que organizasse os desenhos e as curiosidades descobertas das aves. Realça-se uma afirmação por parte de uma criança (MC.) acerca da construção deste livro, “até podemos levar depois para casa e mostrar aos pais”, revelando, a importância da interação e envolvimento da própria família nas atividades desenvolvidas em contexto escolar. Foi decidido em grupo que o livro iria ter as curiosidades escritas pelas mestrandas e cada uma delas era ilustrada com desenhos das crianças, atribuindo o nome de “Livro das aves” ao livro construído. Todo este desenvolvimento na descoberta de novas aves e as suas características e, posterior construção de um livro, no sentido de dar resposta à questão inicial levantada, pertence à Fase III do Trabalho de Projeto, designada como execução.

A ação educativa tem implícita a componente de desafio, de descoberta e de pesquisa de novos conhecimentos através da utilização de estratégias e

instrumentos variados e dinâmicos adequados ao grupo envolvente. Neste sentido, destaca-se a importância da elaboração de uma atividade em forma de jogo, com o objetivo de abordar as características das aves descobertas, por sua vez, incluída no projeto. Como defende Tavares (1979), a ação educativa deve apoderar-se essencialmente dos interesses das crianças, dirigindo-se por isso para a construção de um processo de motivação de forma a fornecer uma aprendizagem significativa a cada criança. Neste sentido, como forma de motivação para a realização da atividade referida, no dia anterior à sua concretização, e através de uma planificação de como construir e que materiais usar, as crianças foram divididas em dois grupos e cada um construiu um dado. Este jogo iniciou-se com a apresentação de uma imagem com aves (que no final seria a imagem de um puzzle que as crianças iriam construir). Nessa imagem estariam 14 aves que foram trabalhadas ao longo do projeto “Os pássaros têm dentes?”.

Este jogo tinha como principal objetivo trabalhar diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta os conhecimentos pré-estabelecidos acerca das aves que tinham descoberto. Desta forma, “graças ao que já sabe, [a criança] pode fazer uma primeira leitura do novo conteúdo, atribuir-lhe um primeiro nível de significado e sentido, e iniciar o processo de aprendizagem do mesmo” (Coll et al., 2001, p. 58).

O jogo foi realizado num local exterior, onde estava posicionada uma manta no centro e os materiais a serem utilizados encontravam-se organizados, adequadamente, ao longo do espaço. As crianças deslocaram-se para o exterior e sentaram-se na manta, divididas em dois grupos com os respetivos dados construídos. Destaca-se que o espaço exterior é considerado um espaço privilegiado no sentido em que tem diversas potencialidades e possibilita diferentes formas de interação social, permitindo essencialmente o desenvolvimento das capacidades motoras aliado ao contacto com a natureza e ao ar livre (Lopes da Silva et al., 2016).

De seguida, as equipas lançaram os dados em simultâneo e aquela que teve um número maior de pintas virado para cima foi a que iniciou o jogo. A

mestranda salienta a importância de referir a forma como as atividades estão organizadas relativamente às interações e relações do grupo correspondente, uma vez que “contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença, [tornando-as conscientes de] si mesmas na relação com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). A primeira equipa a jogar respondeu a uma questão ou desafio acerca das características de diferentes aves, no entanto se essa equipa não desse a resposta certa, a equipa adversária teria a oportunidade de responder e assim sucessivamente. Quando a resposta era a correta, a equipa recebia orientações para encontrar uma peça do puzzle. Estas orientações foram pensadas tendo em conta algumas das necessidades a serem desenvolvidas e expressas pelas crianças, como os deslocamentos e equilíbrios e a noção de lateralidade. Assim, as crianças deslocaram-se de várias formas, ao pé-coxinho, a saltar, a correr, pé ante pé e imitando a forma de locomoção das diferentes aves. No final do jogo vencia a equipa que conseguia reunir mais peças do puzzle, no entanto como as equipas obtiveram o mesmo número de peças, ficaram empatadas e ambas ganharam.

Esta atividade destacou-se também pelo trabalho em grupo, no sentido em que permitiu uma confrontação de pontos de vista das crianças e a colaboração de resolução de problemas ou dificuldades colocadas pelas questões durante o jogo. Desta forma, a partir da construção do puzzle pelas duas equipas em conjunto, foi perceptível a aprendizagem coletiva e cooperada de forma significativa, condição necessária para o desenvolvimento pessoal e de convivência social (Lopes da Silva et al., 2016).

A implementação do jogo destaca-se pela importância das crianças seguirem regras do confronto de exigências das quais tem que dar resposta e, conseqüentemente a capacidade de desenvolverem competências importantes para o seu crescimento, como o respeito pelo outro, a concentração nas tarefas e a convivência social. É através do jogo que “a criança mostra não só a sua inteligência, mas também a sua vontade, o seu carácter dominante, numa palavra, a sua personalidade” (Chateau, 1975).

Após a realização deste jogo foi apresentado um outro tipo de jogo, denominado por jogo da memória, a qual se deu o nome de “Aves em Par”, caracterizando-se por utilizar as imagens das aves descobertas pelas crianças ao longo do projeto. Foi construído com o intuito de ir ao encontro dos gostos e interesses do grupo de crianças, uma vez que na semana anterior à realização desta atividade uma criança (S.) partilhou o interesse neste tipo de jogo, trazendo um de casa e afirmando que adorava jogar com os amigos. Nesta sequência pretendeu-se evidenciar o facto da criança estar exposta aos signos numéricos, fazendo a matemática parte do seu quotidiano, do seu mundo. Ao longo dos diferentes momentos do projeto esse contacto surgiu várias vezes, através da contagem do número de curiosidades, o número de pintas dos cubos, o número de peças do puzzle, entre outras situações. Corroborando com Azevedo e Migueis (2007) quando afirmam que “o motivo de ensinar a lidar com conhecimentos matemáticos [é o essencial] para dar condições aos sujeitos para realizarem uma das suas necessidades básicas desde o início da humanidade: comunicar-se para dividir ações que propiciem melhores condições de vida” (p. 60).

A divulgação do projeto, fase IV, incidiu na apresentação do livro das aves à outra sala de EPE, porque é na “contínua partilha de interações em escolas [que permite] as condições ideais para formar os necessários hábitos de intercâmbio” (Paraskeva & Santomé, 2007, p.43). Esta partilha demonstrou-se bastante dinâmica e enriquecedora porque as crianças apresentavam cada ave e as suas características mostrando as produções artísticas acerca das mesmas aos colegas, de forma entusiasmada e sentida.

Ao longo de toda a ação desenvolvida em contexto de EPE, paralelamente ao desenvolvimento do projeto foram também realizadas outras atividades integradoras do desenvolvimento das crianças tendo sempre como base as suas necessidades e interesses. Um exemplo dessa circunstância foi a atividade sobre rimas, à qual se deu o nome de “Rimas na palma da mão”. Numa fase anterior a esta tarefa, as crianças assistiram à leitura de uma obra que integrava um grande número de rimas. Assim, foi apresentada uma sequência de

palavras, que faziam parte da história lida, e as crianças tinham de bater uma palma quando ouvissem uma rima. Esta atividade revelou-se importante, pois serviu como reflexão após a ação, uma vez que as crianças demonstraram não ter o conceito de rima definido.

Perante esta situação, iniciou-se uma pesquisa acerca de como poderíamos trabalhar a rima, construindo conhecimento sobre este conceito no desenvolvimento da linguagem. Assim, ao longo das semanas foram realizadas várias atividades envolvendo este conceito, como por exemplo, as crianças terem de criar rimas com o seu próprio nome e, através da utilização de lengalengas e adivinhas. No decorrer da PES foi demonstrada uma evolução significativa no desenvolvimento do conceito de rima, uma vez que a maior parte dos dias as crianças, por iniciativa própria, iam ter com a mestrandia dizendo vários tipos de rimas, nomeadamente com a utilização do seu próprio nome. O que revelou um desenvolvimento de capacidades linguísticas de forma natural e involuntária.

Nesta linha de pensamento situa-se Zabalza (1992) ao referir que a criança em contexto de educação pré-escolar é comandada pelas suas próprias emoções características de experiências prévias vividas, que exprime através das suas condutas e da sua forma de estar. Neste sentido, cabe ao educador explorar com a criança as diversas formas de linguagem para que esta adequa-se à sua própria dinâmica interior. Assim, uma das necessidades observada pela mestrandia foi a de desenvolver sentimentos de pertença, segurança e autoestima, características de algumas crianças do grupo (G., RA., CrI.). Foram também criadas várias atividades nesse sentido, não de colmatar estas dificuldades, uma vez que o tempo de estágio não o permitiu, mas com o intuito de ajudar a construir a sua identidade assente num processo de segurança e de bem-estar. Os jogos realizados de expressão motora e de expressão dramática procuraram envolver movimentos motores e sensoriais utilizando a música e a representação de algumas personagens que pretendiam trabalhar as emoções e as resoluções de pequenos conflitos.

Como súmula das a es desenvolvidas pela mestranda no contexto de EPE, importa salientar que ao longo de toda a prática educativa existiu uma constante partilha de ideias e conhecimentos. Assim, como defendem Alarcão e Canha (2013), este trabalho conjunto favorece “também trocas de conhecimento e de experiência entre os formandos, trocas essas que devem ser rentabilizadas a favor do processo formativo” (p. 53) e neste sentido, todo o percurso foi marcado por momentos enriquecedores e de aprendizagem. Momentos esses, resultantes de um trabalho colaborativo constante, através de reflexões e propostas de melhoria, estabelecendo a educadora cooperante e a professora supervisora institucional um papel de companheiras e conselheiras ao longo de toda a PES (Alarcão & Tavares, 2010). Os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem foram cumpridos de uma forma natural e flexível, atendendo aos interesses, necessidades, dificuldade e ritmos de desenvolvimento das crianças do grupo, proporcionando momentos de aprendizagem significativos para as mesmas.

Todavia   importante destacar também que o período da Prática Educativa SUpervisionada em contexto de Educa o Pré-Escolar foi um momento de constru o do Eu profissional facilitador de uma abertura para continuar a aprender e construir o próprio currículo profissional docente, tal como está visível no Decreto-Lei n  241 de 30 de agosto de 2001, quando refere que o “educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planifica o, organiza o e avalia o do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista   constru o de aprendizagens significativas” (decreto-lei 240/2001, anexo n 1, alínea II) e o desenvolvimento profissional e pessoal ao longo do caminho a percorrer ao longo da vida futura.

2. A O EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1 CICLO DO ENSINO BÁSICO

Terminada a etapa da mestranda em contexto de Educação Pré-Escolar surgiu um novo desafio, o contexto de 1º. Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que “ser professor” é estar envolvido num processo contínuo e complexo de um ciclo de observação-ação-reflexão, tal como em contexto de EPE, é necessário mobilizar, organizar e colocar em prática os saberes científicos e metodológicos. Esta construção do saber profissional “está imbuído de um carácter complexo, dinâmico, prático e contextualizado” com o objetivo principal adjacente a toda a ação docente- a aprendizagem de cada criança (Alonso & Roldão, 2005).

Como ponto inicial para essa aprendizagem é essencial que o professor tenha a capacidade de identificar as necessidades, os interesses e dificuldades das crianças, nomeadamente através da observação, e, por isso, foram construídas diferentes grelhas de observação ao longo da PES neste contexto. A sua utilização foi sem dúvida uma mais-valia, uma vez que forneceram informações acerca das necessidades, interesses, o processo de desenvolvimento das capacidades e dificuldades sentidas pelas crianças. Este desenvolvimento foi analisado consecutivamente, no sentido de orientar as planificações subsequentes. Assim, uma das características da turma observada foi a forma como a intervenção durante as aulas era feita, sendo esta desorganizada e provocadora de ruído, não sendo respeitada a regra de colocar o dedo no ar para falar, influenciando o processo de ensino e aprendizagem.

Para uma boa gestão de sala de aula é necessária a criação de regras de conduta, que, como afirma Carita e Fernandes (2002), estas são vantajosas “quer quanto ao modo de organizar o trabalho, quer quanto ao modo de orientar relações entre os alunos e entre estes e os professores” (p. 78). Assim, foi construído um semáforo com a utilização de leds e folhas de papel vegetal colorido para ser utilizado na sala de aula. À medida que as crianças iam fazendo barulho desnecessário e não colocando o dedo no ar para falar, não sendo possível um seguimento de aula, ia-se mudando a luz do semáforo para amarelo ou vermelho. No entanto, esta mudança realizada pelas mestrandas era feita de forma equilibrada, no sentido de não inibir a espontaneidade de

participação de cada criança. Surgiram várias reações das crianças aquando da demonstração do semáforo: “Olhem um semáforo, é para quê?”, chegando à conclusão de que seria para controlar o seu próprio comportamento, dizendo: “Se nos portarmos mal e não seguirmos as regras da sala o semáforo fica no vermelho”.

As regras de utilização do semáforo foram apresentadas e caracterizavam-se pela mudança de cores do verde para amarelo e vermelho consoante o barulho estabelecido devido ao mau comportamentos e não cumprimento das regras da sala, nomeadamente o pedido para falar ou responder. Se o semáforo ficasse vermelho três vezes então as crianças teriam uma consequência. Esta estratégia relevou-se bastante significativa ao longo das aulas seguintes uma vez que as crianças melhoraram as suas atitudes e sempre que existia maior barulho afirmavam: “Olhem o semáforo!” e calavam-se logo de seguida, chegando mesmo a ser utilizada pela professora de inglês nas suas aulas. Este material não necessitou de ser utilizada continuamente, uma vez que posteriormente as crianças tomaram a noção das regras da sala e não voltaram ao comportamento inicial. Destaca-se a construção de materiais como estratégias importantes e relevantes no sentido de criação de regras, representando um papel de regulação funcional para uma comunicação favorável na sala de aula (Estrela, 2002).

Como característica também demonstrada pelas crianças, realçam-se os seus interesses, e, por isso foram elaboradas várias sequências didáticas ao longo da PES, destacando-se a elaboração de uma ao longo de três dias, focada no interesse do grupo de crianças pela resolução de propostas desafiadoras e criadoras de mistério. Define-se por didática uma relação biunívoca entre a teoria e a prática que perante um conjunto de procedimentos e normas estabelecidas permite e promove, num sentido prático, uma aprendizagem o mais eficiente possível (Nérici, 1991). Desta forma, uma sequência didática permite uma descoberta de novos conhecimentos através da articulação dos diversos conteúdos e da produção de autenticidade “para que os frutos da

aprendizagem [nas crianças] representem possibilidades de integração e atuação crescentes do educando na comunidade” (Nérici, 1991, p. 20).

Existe desta forma uma aproximação ao trabalho de projeto, no sentido em que é possível partir de uma temática para abordar e articular todas as áreas curriculares. Apoiado no que refere Hernández e Ventura (1998), o processo de aprendizagem a ser construída e integrada é facilitado a partir dos conhecimentos prévios das crianças e os seus interesses, e pela problematização e articulação das diferentes áreas confluídas num só tema.

A sequência didática escolhida caracteriza-se pela criação de uma personagem, a Margarida, que durante todas as atividades ao longo dos três dias, trazia desafios misteriosos, tal como descrito na planificação. Estes, por um lado permitiam que as crianças descobrissem o tema para cada momento da aula e, por outro lado, permitia identificar os conhecimentos prévios das mesmas. Um exemplo destes desafios foi a elaboração de diferentes dominós inacabados, dois deles com a temática dos sufixos e prefixos na qual as crianças, no início da aula, tinham de explicar porque é que o dominó estava construído daquela forma e qual seria a peça que faltava, escolhendo uma das três disponíveis. Foi possível observar que as crianças já possuíam um conhecimento prévio sobre ambos os conceitos (prefixos e sufixos), afirmando: “isso é fácil, as peças juntam-se porque as palavras terminam da mesma forma”. Seguiu-se o registo das suas definições, no caderno, a identificação de palavras formadas por sufixos e prefixos num texto e a exploração e partilha pelas crianças de palavras que conheciam com estas características (evocação de conceitos com prefixos e sufixos).

Esteve presente, desta forma, a área curricular do Português, nomeadamente o estudo da gramática, os conceitos de sufixos e prefixos. Realça-se que o conhecimento gramatical das crianças está implícito, isto é, estas produzem enunciados de uma forma bem-sucedida aplicando os conhecimentos que têm, sem terem consciência das regras gramaticais que utilizam. Assim, o ensino da gramática torna-se fulcral para o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente a “capacidade de interpretar e formular

enunciados corretamente, habilidades pragmáticas, (...) [e] habilidades discursivas, (...) permitindo o conhecimento do mundo associado à língua” (Xavier, 2013, p. 147).

Esta sequencialidade didática através dos desafios propostos pela personagem Margarida contribuiu também para a exploração de conceitos da área curricular de Estudo do Meio. As crianças foram desafiadas a descobrir qual o rio em que esta personagem se teria perdido, e para isso teriam de explorar um PowerPoint didático sobre alguns rios de Portugal. Assim, a importância de conhecer marcos ou locais ligados à história Local permite que as crianças valorizem a história da sua própria sociedade e país, tornando-se cidadãos culturalmente ricos (Lima, 2001). Ao longo desta exploração as crianças registavam as informações que conseguiam recolher dos vídeos ou das páginas de internet devidamente selecionadas sobre cada rio. Corroborando a afirmação de Couceiro, Martins, Rodrigues, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Veiga e Vieira (2007), é necessário “encorajar a utilização de fontes diversificadas de informação e orientar os alunos na pesquisa de informação de forma eficaz” (p. 27) no que diz respeito à aprendizagem das ciências. A informação encontrada foi registada no “Livro dos rios”, nomeadamente a identificação no mapa de Portugal da posição de cada rio, assim como também num mapa de grandes dimensões posicionado na sala de aula.

Por conseguinte, destaca-se também a articulação com a área de Expressão e Educação Plástica no sentido em que as crianças puderam representar através do desenho os diferentes rios. Esta representação do real, pelas próprias crianças, não a nível de dimensões reais, mas através de um esboço do espaço ocupado no mapa, permite à criança, uma perceção da realidade e facilita a consolidação desta aprendizagem específica (Barbosa, 1978). Neste momento de representação, as crianças demonstraram um grande entusiasmo, pedindo constantemente, para desenhar o rio no mapa de grandes dimensões.

No sentido de melhorar a aprendizagem das crianças considera-se importante referir algumas melhorias futuras na concretização desta atividade. Uma delas é a capacidade de recolha de informação aquando da observação

dos vídeos, uma vez que o realizaram num longo período de tempo, de forma bastante demorada. Esta revelou-se um aspeto crucial para a aprendizagem das crianças, uma vez que era necessária uma primeira explicação através do acompanhamento por parte da docente, exemplificando, para que as crianças esclarecessem todas as dúvidas fundamentais para o desenvolvimento da atividade. Tornando assim, uma atividade executada durante um maior espaço de tempo, e que, por conseguinte, acabou por ser terminada numa aula seguinte posterior. Esta opção foi tomada no sentido de promover uma aprendizagem completa sobre este tema, (os rios de Portugal) e de forma a poderem completar o recurso do mapa de Portugal que poderá ser utilizado posteriormente.

Uma das dificuldades também observadas ao longo das semanas e que contribuiu para a escolha, organização e elaboração de várias atividades ao longo da construção das planificações foi o conceito de fração, um número racional que se apresenta sobre a divisão de dois números inteiros, o numerador pelo denominador (Palhares, 2004). Assim como a sua identificação em diferentes representações e o conceito de frações equivalentes. Neste sentido, e referente à unidade curricular de Matemática, são desenvolvidas capacidades de raciocínio matemático que são mobilizadas para tarefas do dia-a-dia. A compreensão e desenvolvimento do conceito de número, nos primeiros anos de escolaridade é indispensável e servem como alicerces para as capacidades matemáticas a serem construídas (Abrantes, Oliveira & Serrazina, 1999).

Uma vez que o processo da ação educativa é complexo, a aprendizagem deste conceito não foi fácil e, por isso, apesar de várias atividades desenvolvidas ao longo das semanas foi necessária uma consolidação dos conceitos e um constante retorno aos conhecimentos prévios e adquiridos que poderão ser mobilizados futuramente. Permitindo, desta forma, uma aprendizagem em espiral, na qual a criança é incentivada a desafios constantes adquirindo novos conhecimentos que, no futuro poderão ser revisitados e desenvolvidos (Bruner, 1998).

Uma das atividades de retorno e consolidação do conceito de frações equivalentes realizou-se na segunda aula observada pela supervisora institucional. Tinha como objetivo a organização de peças expostas no quadro que representavam partes de três notícias diferentes, a parte visível para as crianças incluía diferentes frações nas quais teriam de agrupar consoante grupos de frações equivalentes. As crianças demonstraram algumas dúvidas no que diz respeito a escolher as frações equivalentes, no entanto foi possível observar que as crianças com mais facilidade ajudaram e explicaram o porquê das escolhas corretas. Destaca-se também um momento específico e significativo, referente à criança H. que como caracterizada no capítulo anterior, era bastante tímida e muito pouco comunicativa. No entanto, nesta atividade quis participar ativamente formando um dos grupos de frações equivalentes acertadamente.

No início desta atividade, um comentário de uma das criança foi: “Ainda agora estávamos a dar a notícia e agora vamos assim para as frações?”. Esta atitude demonstrou uma falha na comunicação e explicação por parte da docente, que levou a uma quebra da sequencialidade da aula e confusão na aprendizagem das crianças. Afirma-se, assim, que este momento da atividade não foi bem-sucedido, não tendo sido explicado da melhor forma a passagem entre os conceitos a ensinar, revelando ser um comportamento a melhorar e desenvolver num futuro próximo. No entanto, este momento de passagem de uma área curricular para outra é importante, na planificação de uma atividade, na medida em que é necessária uma seleção dos conteúdos de forma a estabelecer uma relação entre eles, de forma coesa. Este vínculo permite, nas crianças, uma maior potencialidade e relevância da capacidade de compreensão da realidade, uma vez que esta se manifesta de forma global e não individualizada (Vidiella, 2003).

Esta sequencialidade surgiu após uma exploração prévia da estrutura física da notícia, realizada através de uma atividade em que as crianças, individualmente, receberam partes de uma notícia (recortadas em peças) e tinham de colocar pela ordem que pensavam ser a correta. Após esse

momento, em grande grupo argumentaram as suas opções de organização das peças e estabeleceu-se um diálogo e registo sobre a estrutura de uma notícia. Esta atividade inclui-se numa aula observada e após a reflexão partilhada na reunião pós a ação, um dos aspetos que se evidenciou foi a capacidade de permitir que as crianças construíssem, autonomamente, o conhecimento sobre este tema através dos seus conhecimentos prévios. Assim, e corroborando com Alonso & Roldão (2005), “a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido” (p.16), e, por isso o professor é o responsável por mediar este momento entre o saber e a criança promovendo assim, uma aprendizagem espontânea e numa perspetiva construtivista (Alonso & Roldão, 2005).

No sentido de proporcionar uma articulação com todas as áreas curriculares, demonstrada ao longo das atividades supramencionadas, não foi possível concretizar e explorar todas elas de uma forma completa e articulada. Porém, a Expressão e Educação musical esteve presente ao longo de todas as aulas respondendo aos interesses e gostos das crianças, através da motivação com a utilização de uma plataforma digital numa das aulas iniciais lecionada pelo par pedagógico. Nesta encontra-se um calendário com uma música associada a cada dia da semana e a respetiva informação do título e do autor, permitindo um conhecimento mais alargado de diferentes tipos de músicas e os seus autores.

A utilização destes softwares pedagógicos musicais, permitem às crianças, de uma forma natural e prazerosa, através da audição, uma relação com a música e um contacto com diferentes estilos musicais e, conseqüentemente iniciar a construção do seu conhecimento musical (Pereira, 2013). As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e curiosas, expressando diariamente, no início da aula: “Podemos ouvir a música de hoje?”. Realça-se a importância da escuta das crianças para a planificação da aula, esta foi relevante para a motivação de conhecimento de novos tipos de músicas, revelando que é necessário um diálogo e escuta contínuos ao longo do processo educativo no

sentido de aproximar as ações pedagógicas de uma atividade compartilhada de saberes (Campelo & Rosado, 2011).

As ações relacionadas diretamente com o projeto de intervenção proposto e realizado em díade foram desenvolvidas nas últimas semanas da PES. Como referido no segundo capítulo, este tem cariz investigativo, possuindo algumas características e inspiração na Metodologia de Investigação-Ação, nomeadamente a determinação de um problema a ser resolvido, a planificação das etapas a serem desenvolvidas, a recolha dos dados a analisar e a divulgação do trabalho construído (Lopes da Silva, 1996). A sua origem surgiu, inicialmente, devido à observação neste contexto escolar, de comentários pejorativos e acusativos diários entre as crianças, dentro e fora de sala de aula. Estes comportamentos levavam a agressões físicas, nomeadamente empurrões e pontapés, e agressões psicológicas, como por exemplo: “Cala-te gorda”. Foi possível observar, igualmente, a falta da capacidade de resolução de conflitos demonstrada no constante pedido de auxílio ao adulto.

Posteriormente, o aspeto que influenciou diretamente a escolha deste projeto foi a entrada da criança H., na turma no mês de abril. Caracteriza-se por ser uma criança de nacionalidade angolana que devido a problemas familiares demonstrou ser, desde o início, tímida e bastante reticente ao contacto com os outros, não comunicando com os restantes colegas, somente se estes lhe dirigissem a palavra ou em contexto de resolução de atividades ao longo das aulas. Fora do contexto de sala de aula, conseguiu-se observar o afastamento com as crianças da mesma turma, deslocando-se constantemente para a beira dos irmãos que também frequentavam a mesma escola e estavam integrados noutras turmas.

Estas características pessoais e individuais, desta criança, só por si não fundamentavam o projeto pensado pela díade, uma vez que são necessários dados que envolvam uma maior problematização e que sustentem toda a investigação seguinte e, por isso, existiu um comentário crucial que deu o impulso para a sua concretização (Vieira, 2014). Uma criança da turma ao

observar a criança H. a comer um chocolate disse: “olha aquele preto a comer um chocolate”, mostrando, desta forma, um preconceito devido à sua cor de pele. Assim, em díade, foram estabelecidos dois objetivos principais basilares deste projeto, a integração da criança H. na turma e o desenvolvimento da capacidade de respeito e cooperação entre todas as crianças, eliminando os preconceitos existentes. Os dois objetivos referidos tornam-se essenciais ao desenvolvimento das crianças uma vez que é necessária

“a capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros, exercendo direitos e deveres de forma crítica, responsável e solidária e resolvendo conflitos quando necessário, num quadro de defesa dos valores democráticos que garantem a vida em comum.” (Alonso, et.al, 2011, citado por Fonseca, 2015, p. 6)

Os objetivos supramencionados foram determinados através de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente de duas grelhas de observação estruturadas com determinados parâmetros, na qual foram registadas as informações de acordo com os mesmos e consoante cada criança da turma. Os parâmetros foram escolhidos no sentido de analisar as capacidades a serem desenvolvidas, a resolução de conflitos autonomamente e a cooperação, e os comportamentos a serem evitados: as agressões, físicas e psicológicas, as atitudes de discriminação e o preconceito. No entanto, e apesar da escolha deste projeto ter sido já num momento mais tardio da PES, já tinham sido observadas estas características desde o início, e, por isso, as primeiras planificações elaboradas incluíam momentos de trabalho a pares ou grupos com o mesmo propósito.

Destaca-se uma das atividades planeadas, que tinha como objetivo de, em pares, as crianças terem de desenhar numa folha, uma forma de relevo para os restantes colegas da turma adivinharem. Contudo, uma das crianças não concordou com o desenho feito pelo colega e determinou que faria um desenho individualmente, não respeitando a indicação dada, de que que teria de ser construído um desenho a pares e não de forma individual. Demonstrou assim, a falta de capacidade de resolução de conflitos, recusando a realização

da tarefa e revelando qualquer indiferença e desprazer no trabalho cooperativo pedido.

Esta colaboração das crianças em trabalhos coletivos é importante, uma vez que é privilegiada para o trabalho no desenvolvimento cognitivo através do relacionamento interpares, por permitir um espaço de partilha de experiências diretas e aquisição de conhecimentos necessários à integração social (Bessa & Fontaine, 2002).

As últimas planificações e ações em díade foram fulcrais para o desenvolvimento do projeto, no sentido em que as atividades realizadas possuíam um objetivo mais direcionado nesse sentido. Tendo em conta a articulação das áreas curriculares, deu-se um momento de atividade relacionada com Expressão e Educação Motora, que se revelou determinante para o desenvolvimento das crianças. Esta atividade consistia num jogo de equipas em que eram realizados vários movimentos com o corpo como, correr, saltar ao pé-coxinho, a pés juntos, entre outros, com o objetivo de recolher várias tampas de garrafa o mais rapidamente possível. O sentimento de entusiasmo e interesse das crianças foi tão grande que todas elas se envolveram completamente ao longo de toda a aula. A criança H. sem dúvida que se revelou a maior surpresa, uma vez que demonstrou uma felicidade tremenda ao realizar os exercícios dando a entender que era algo do seu interesse e na qual tinha aptidão. Esta característica também foi observada pelos restantes colegas da turma, que colmatou na comunicação entre eles, nomeadamente em elogios direcionados à criança H. como: “Ele é muito bom na corrida!”.

Um outro aspeto importante a realçar na concretização do jogo foi o espírito de equipa evidenciado, demonstrado em diversos comentários como “o que importa é participar” e no constante apoio entre todos, incentivando através de elogios e expressões: “tu és capaz!” ou “força”. Foi muito importante o reconhecimento por parte da professora cooperante face a este momento, que felicitou pela realização da atividade, referindo ainda que iria voltar a realizar uma aula de Expressão e Educação Motora com o mesmo intuito.

De acordo com o primeiro objetivo estabelecido para este projeto é importante referir que apesar de ser necessário um processo prolongado no tempo, obteve-se alguns indícios de mudança. Nomeadamente, a criança M. que referia comentários menos positivos à criança H. (numa atitude de discriminação), numa atividade de sala de aula deslocou-se para junto da criança H. e disse: “Precisas de ajuda?”. Este comentário demonstrou um reconhecimento por parte da criança dos seus comportamentos menos bons, interiorizando aquilo que estava incorreto e melhorando as suas atitudes de preconceito ao longo do projeto. Exemplos destas mudanças reveladas foram registadas numa grelha de observação, com os mesmos parâmetros da inicial, para que se determinasse essa evolução.

O desenvolvimento do projeto de intervenção foi contínuo, incluindo um diálogo com as crianças sobre um tema controverso, o *bullying*. Durante a discussão e partilha de ideias as crianças chegaram à conclusão que era um tema que estava muito presente na turma, dizendo “isto acontece muitas vezes aqui na turma” e, demonstraram o querer por tentar solucioná-lo. Corroborando com Feldman e Papalia (2013), as crianças com estas idades aumentam as agressões com intuito de ferir os outros utilizando maioritariamente a forma verbal.

Inicialmente foram registados numa cartolina os conhecimentos prévios acerca desse tema, nomeadamente a sua definição, aquilo que gostavam de saber e a forma e recursos que iriam utilizar para solucionar essa questão. Desta forma, as crianças determinaram que queriam realizar um lanche no sentido de conviver e presenciar momentos de diálogo e comunicação uns com os outros como forma de partilha entre todos com caráter pacífico. Este lanche realizou-se no último dia de PES, e as crianças demonstraram bastante entusiasmo e convivência, também pelo facto de ter sido realizado num espaço exterior, um local de interesse das crianças que incluía baloiços e estruturas pendentes nas quais podiam brincar. As crianças partilharam a comida e bebida que tinham trazido pertencendo a um todo bastante cúmplice e socialmente integrado, demonstrando uma melhoria nas atitudes e na comunicação verbal e física.

Foi decidido que perante as más atitudes e posturas que se tomavam dentro da turma teriam de promover uma campanha contra o *bullying*, no sentido de as evitar, tanto nesse contexto de turma, como em toda a escola, focando o segundo objetivo estabelecido deste projeto. Para isso, decidiram que iriam realizar um vídeo, que se iniciava com a mostragem das atitudes negativas acompanhadas de palavras associadas às mesmas. De seguida, decorriam a uma pequena explicação e definição do tema (esclarecimento às crianças que desconheciam o assunto) e por fim as ações positivas eram realçadas através da demonstração de atitudes favoráveis em grupo e desenhos que fizeram acerca do tema.

Relativamente à realização do vídeo foi um processo bastante árduo que ocupou os momentos de intervalo, no sentido de não comprometer o tempo de aulas. No entanto, as crianças demonstraram bastante entusiasmo na sua concretização perguntando várias vezes o que era preciso filmar e existindo um apoio permanente de todos. As representações das palavras escolhidas através de gestos e movimentos foram bastante fiéis à realidade, que envolveu uma participação sempre ativa e com muita responsabilidade.

Após o momento de realização do vídeo, foi determinado o último dia da PES para divulgação do mesmo, em toda a escola. Como esta partilha tinha como objetivo ser feita por todas as salas da escola decidiu-se, em turma, que iriam duas ou três crianças de cada vez a cada uma das salas, para que participassem ativamente. Assim, deslocaram-se a uma das turmas, começaram por explicar o tema e o porquê de o terem construído, admitindo que era um assunto presente na própria turma. De seguida, mostraram o vídeo e por fim estabeleceu-se um diálogo acerca das dúvidas e da importância deste tema na escola.

Ao longo deste momento foi demonstrado um interesse e prazer enorme por aquilo que tinham realizado, querendo explicar da melhor forma o objetivo a que se estabeleceram. Estes sentimentos foram observados pelo envolvimento das crianças nos momentos de partilha, através de expressões faciais, como o sorriso, a utilização de palavras cuidadas, claras e adequadas ao

discurso e satisfação por realizar em grupo. Esta articulação entre a experiência vivida pelas crianças, a realidade; o conhecimento interdisciplinar, partindo de conhecimentos, pesquisas realizadas pelas mesmas e o contexto social, através da partilha de informações e ideias, permite um desenvolvimento holístico das crianças com o objetivo da educação para a cidadania. A importância do diálogo e da partilha e relação com os intervenientes do mesmo contexto permite um desenvolvimento a nível pessoal, nomeadamente na construção do EU individual, mas também de uma estrutura social na sua dimensão comunitária e como constituinte de uma sociedade (Fonseca, 2015).

As limitações encontradas ao longo da concretização do projeto não se prendem somente à questão do tempo ser reduzido. Este é importante na medida em que, se fosse maior, permitia uma elaboração mais pormenorizada. No entanto, considera-se que outras decisões poderiam sofrer alterações. No que diz respeito à escolha dos movimentos e gestos determinados para as representações das palavras escolhidas poderiam ter sido decididas em grande grupo e não somente com as crianças envolvidas para tal. Assim, esta partilha de ideias tornar-se-ia mais enriquecedora, e as escolhas e decisões de alguns termos abordados pelas crianças seriam exemplificados com mais clareza. Uma sugestão de melhoria do projeto seria a divulgação do tema no contexto familiar, constituindo assim uma forma de partilha com familiares que contribuem essencialmente para a educação de todas as crianças e, por isso, para a construção dos seus valores.

A potencialidade extraída da elaboração deste projeto, inicialmente referente às crianças, foi a aprendizagem construída por elas mesmas. Esta revelou-se bastante positiva, uma vez que foi possível observar, em momentos no espaço exterior, mudanças de atitudes significativas, através de brincadeiras e inclusão, e acima de tudo o respeito por todos. Toda a elaboração do vídeo sobre um tema no qual as crianças estavam totalmente inseridas e motivadas, contribuiu também para o seu desenvolvimento, na medida em que, todas as decisões tomadas e escolhas das atitudes a mostrar e a modificar permitiram uma interiorização direta dos conhecimentos e valores aprendidos. Foram

demonstradas diferentes atitudes pelas crianças, nos intervalos, quando evitavam entrar em discussões e conversavam sobre os seus pontos de vistas. Ao longo da última semana foram observados os seus comportamentos e, posteriormente, registados numa grelha de observação com os meus parâmetros iniciais, com o propósito de explicitar essa mesma evolução.

No que diz respeito à mestranda, este projeto foi, sem dúvida, uma aprendizagem constante, na medida em que permitiu poder dar a oportunidade às crianças de construírem o seu próprio conhecimento de forma construtiva e livre numa inovação do processo de ensino. Relativamente aos dois objetivos propostos foi possível concretizar desejos pessoais e superar dificuldades tendo sido um trajeto muito construtivo e enriquecedor para o desenvolvimento profissional docente. Permitiu não só articular conceitos das diferentes áreas, mas ao mesmo tempo estar envolvida no desenvolvimento pessoal das crianças, trabalhando a individualidade dentro de um grupo, de um contexto social. Poder trabalhar a inclusão social, as atitudes e comportamento devido ao preconceito e a convivência em grupo, demonstrou que realmente um professor deve “olhar” para a criança como um ser holístico que não necessita apenas de desenvolver competências e capacidades a nível escolar, mas, também a um nível pessoal e cultural.

METARREFLEXÃO

O percurso de ação nos dois contextos de ensino referidos, Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, permitiu um momento de aprendizagem importante na formação inicial para a mestranda, mobilizando um leque de saberes e competências pessoais e profissionais para a construção do saber docente. Destaca-se, como primeira mais-valia, a ambivalência potenciada na Prática Pedagógica Supervisionada que permitiu um desenvolvimento da construção de uma formação inicial mais completa e integrada num regime generalista. O facto de realizar a prática em dois níveis educativos diferentes, permitiu uma melhor perceção e conhecimento desta transição educativa, isto é, da passagem de um nível educativo para outro, no sentido de fornecer e preparar as melhores condições para a criança. Para esta transição, a autonomia, a autoconfiança e o autocontrolo são capacidades fundamentais a ser transmitidas às crianças, favorecendo, uma inclusão social positiva e enriquecedora (Vasconcelos, 2015).

Esta continuidade educativa de um contexto para o outro, deve ser sequencial evitando uma repetição de conteúdos, mas evidenciando a introdução de novas tarefas apoiadas em significados construídos e experienciados (Chambel, 2015). Com o contacto com estas duas realidades, é possível destacar algumas diferenças e similitudes entre os níveis educativos díspares. A primeira diferença diz respeito aos documentos orientadores de ambas as valências que definem uma desigualdade circunstancial de como estas são vistas pela sociedade. Nomeadamente, a obrigatoriedade da frequência no 1.º Ciclo contrariamente à Educação Pré-Escolar, que se reflete nos documentos institucionais. Para este último contexto estão definidas Orientações Curriculares enquanto para o Ensino Básico são elucidadas metas e programas específicos para cada área curricular. Ao longo desta prática, sentiu-se como limitação o trabalho desenvolvido no 1.º Ciclo nomeadamente

todos os conceitos específicos e obrigatórios a serem lecionados, pelo curto espaço de tempo, para os realizar. Contrariamente ao outro nível educativo, organizado pelas orientações mais gerais e abrangentes, permitiu uma maior liberdade na escolha e decisão de atividades a realizar no tempo disponível. No entanto, apesar da adversidade, sentiu-se que, mesmo com pouca experiência profissional, foi possível mobilizar as competências de articulação e adequação ao contexto em cada ação pedagógica.

Os documentos institucionais, só por si não orientam a prática pedagógica, portanto, a observação das necessidades e interesses das crianças foi uma etapa fulcral ao longo de toda a PES. Por conseguinte, a prática desenvolvida teve inspiração na Metodologia de Investigação-Ação, nomeadamente no ciclo em espiral (observação, planificação, ação e reflexão). A Metodologia de Investigação-Ação por um lado permitiu o estudo dos “contextos de trabalho dos professores e, em simultâneo, influenciar e mudar esses mesmos contextos, quer social, quer institucionalmente” (Máximo-Esteves, 2008).

Inicialmente, no contexto de EPE, foi possível recolher dados das características de algumas crianças e determinar as suas necessidades e interesses através do diário de formação individual. O mesmo foi possível no contexto 1.ºCEB através de grelhas de observação. Esta etapa permitiu um maior conhecimento das crianças envolvidas, tanto a nível individual como coletivo. No entanto, considera-se que este conhecimento e a perceção da evolução das crianças em certos momentos não foram tão eficazes no contexto de EPE, comparativamente ao contexto de 1.ºCEB, uma vez que apenas eram apontadas algumas características observadas.

Neste segundo contexto, a grelha de observação construída que determinava, pormenorizadamente, as características a desenvolver em todas as crianças, permitiu, um conhecimento mais individual das mesmas. Com esta perceção e reflexão foi possível aprimorar e desenvolver a competência de observação de classes de uma forma gradual e com sentido, de forma a permitir uma ação mais direcionada às necessidades de cada criança de forma significativa, tendo em conta características pessoais, específicas e

individualizadas. Esta capacidade torna-se por si própria um dos pilares da formação de professores permitindo, por um lado uma ação intencional e com significado para as crianças, e, por outro lado, uma tomada de consciência de si próprio em situação (Estrela, 1994).

A informação recolhida através da observação serviu também como base para a construção das planificações de forma significativa e intencional. Destaca-se a diferença entre as planificações realizadas em ambos os contextos. Na EPE, as planificações eram elaboradas semanalmente com o par pedagógico e a educadora cooperante, enquanto no 1.º CEB as planificações caracterizavam-se por ser graduais, primeiramente em díade e depois individualmente, mas sempre em colaboração com a professora cooperante. Neste sentido, a organização das planificações, em díade e com as docentes cooperantes, tanto em contexto de EPE como no 1.ºCEB, permitiu um desenvolvimento da capacidade de cooperação, evidenciada na capacidade de partilha de conhecimentos e experiências fundamentais na construção da profissão docente. Assim, a mestranda com a sua experiência vivenciada, defende que, e corroborando com Alarcão e Canha (2013), “o cruzamento dos saberes e experiências e a conjugação de vontades proporcionam avanços [e progressos] mais substantivos do que esforços isolados” no sentido de uma possibilidade de autotransformação (p. 45), porque sozinhos até podemos ir mais rápido, mas juntos chegamos mais longe.

No que diz respeito às planificações individuais, evidenciou-se a importância de existir sempre uma sequencialidade com o par pedagógico, uma vez que, estando perante a mesma turma tanto em díade como individualmente, não faria sentido, tanto para a mestranda como para as crianças, serem realizadas planificações com temas completamente díspares. Desta forma, a continuidade da aprendizagem de conhecimentos com uma sequência didática foi essencial. Para além disso, verificou-se que estas planificações também permitiram um maior desenvolvimento da criatividade e adequabilidade a cada contexto.

A organização autónoma destas planificações conduziu a uma articulação dos saberes adquiridos com os temas propostos pela professora e educadora

cooperante e uma tomada de decisão na prática consciente e refletida. Processo que envolveu, não só ponderação e responsabilidade, mas também tempo de pesquisa, observação e análise, competências que foram sendo adquiridas e melhoradas ao longo da prática. Ainda, realça-se que a escolha dos objetivos para uma planificação e a elaboração de uma sequência didática de atividades permitem, também, uma ativação dos conhecimentos das crianças para iniciar um processo criativo e evolutivo de aprendizagem significativa (Arends, 2008). O que salienta, ainda mais, a importância das competências acima referidas no momento de construção de planificações, e que a mestranda teve sempre em consideração.

Uma atitude reflexiva ao longo de toda a ação permitiu, igualmente, a melhoria na escolha de comportamentos e atitudes através dos guiões de pré observação que permitiram uma reflexão sobre o que iria ser realizado, de forma a perceber a intencionalidade educativa proposta. Na ação, a reflexão foi feita de forma imediata, todavia, e uma vez que estando ainda num processo de formação inicial, foram apresentadas algumas lacunas justificadas pela falta de experiência na ação docente. Lacunas que se consideraram fundamentais, nas reuniões pós ação, com o par pedagógico, a professora e educadora cooperantes e as professoras supervisoras institucionais, serem discutidas e analisadas, no sentido de determinar propostas de melhorias. Esta reflexão conjunta permitiu uma visão mais conhecedora e construtiva para o desenvolvimento do saber profissional docente, na medida em que permitiu identificar dificuldades, colmata-las com novas propostas, levando a uma evolução ao longo de todo o percurso.

A partir do ato pedagógico foi possível construir e reconstruir continuamente novas aprendizagens, a partir do real, contempladas com a partilha de conhecimento experienciado pelas docentes cooperantes e professoras supervisoras institucionais, permitindo um desenvolvimento da construção da profissão docente da mestranda (Estrela & Estrela, 2001).

Com base nestas reflexões foi indispensável, nos dois contextos, a adaptação contante das práticas, mobilizando o quadro concetual, nomeadamente, para

situações imprevistas e propostas das crianças, salientando, o carácter flexível existente. Neste sentido, inicialmente, existiu uma preocupação exagerada no cumprimento do tempo estabelecido para cada atividade, refletindo-se numa desilusão pessoal. Posteriormente, foi possível perceber que o tempo estabelecido para cada atividade tem a sua importância, no entanto nunca poderá se sobrepor às necessidades das crianças envolvidas. Apesar de esta questão ter sido uma das principais dificuldades na construção das planificações ao longo de toda a PES, foi sendo aperfeiçoada gradualmente, considerando ainda que, esta capacidade está diretamente relacionada com a prática educacional na ação, dependendo do grupo de crianças, existindo ainda um longo e trabalhoso caminho a percorrer. Assim, a tomada de decisões por parte do docente, antes, durante e depois da ação, é “uma característica funcionalmente ativa que torna possível uma gestão individualizada [e que permite uma] otimização da interpretação e compreensão do comportamento do professor e, conseqüentemente, [a evolução] da sua formação” (Gonçalves, 2006, p. 44).

De acordo com a metodologia de investigação-ação tida como base, o momento após a planificação é a ação, tornando essencial a abordagem dos recursos didáticos e pedagógicos utilizados no sentido de permitir uma diferenciação pedagógica essencial. Existe, assim, uma diversidade nas escolas e, por isso, torna-se um desafio para os professores, que necessitam dar uma resposta pró-ativa face às necessidades específicas de aprendizagem das crianças. Neste sentido é como objetivo primordial aplicar práticas pedagógicas diferenciadas permitindo um crescimento máximo e sucesso individual de cada criança (Allan & Tomlinson, 2002).

Após a reflexão, tanto individual como em cooperação com o par pedagógico, docentes cooperantes e professoras supervisoras institucionais, foi possível determinar que existiu uma evolução progressiva e mais diversificada de materiais e recursos didáticos nos dois contextos, ao longo do tempo. Foram usados materiais não convencionais, nomeadamente recorrendo às TIC, e convencionais, que permitiram às crianças um

envolvimento ativo na aprendizagem e um crescimento da motivação para a ação. Destaca-se a construção de materiais por parte destas como recursos que poderão ser utilizados no futuro. Esta construção permitiu um intercâmbio e descobertas que podem ser partilhadas entre todos, estimulando as crianças na construção do seu próprio conhecimento mas também na promoção do mesmo com outros (Fosnot, 1999).

A dimensão da diferenciação pedagógica surgiu também com um dos maiores desafios ao longo da PES, numa perspetiva de contribuir para uma escola inclusiva para todos. Em ambos os níveis educativos, os grupos eram constituídos por crianças com necessidades educativas especiais, no entanto e como referido no capítulo II, algumas não estavam presentes nas salas, por um lado pela ausência na instituição escolar e por outro por pertencerem à sala UAEM. Estes fatores não permitiram um maior desenvolvimento de competências adquiridas relacionadas à educação especial, que, apesar de se considerar fundamentais e imprescindíveis, num contexto inclusivo, não foram possíveis de serem aplicadas plenamente. No entanto, evidencia-se a importância da integração destas crianças, no sentido em que possuem os mesmos direitos e valores que as restantes crianças, no sentido de tornar a escola abrangente “em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada” (Rodrigues, 2003, p. 122).

No que se refere à avaliação desenvolvida da EPE e no 1.ºCEB, esta teve como principal objetivo a melhoria no processo educativo. Foram utilizados instrumentos de avaliação formativa preponderantes para essa ação, nomeadamente as grelhas de observação e as reuniões de auto e hetero avaliação. As primeiras permitiram uma avaliação de conhecimento das dificuldades das crianças de forma a aceder mais facilmente a essas informações e permitir uma melhor qualidade e elaboração das planificações. As segundas estavam direcionadas para o processo de construção e desenvolvimento da mestrandia, tendo em conta as opiniões fundamentais do par pedagógico, das docentes cooperantes e das professoras supervisoras

institucionais que foram cruciais e essenciais para a evolução de competências profissionais da mestranda.

A presente reflexão pretendeu espelhar algumas das capacidades, conhecimentos desenvolvidos e dificuldades sentidas pela mestranda ao longo da PES, assim como, aspetos positivos e a melhorar no futuro. No entanto, considera-se que este percurso apenas fez parte de uma formação inicial, relevante para o saber profissional docente, e, que, por conseguinte, sabe-se que ainda existe um longo percurso na sua formação. A mestranda, como construtora do seu próprio perfil de educadora e professora é consciente na evolução constante da sociedade, ao longo do tempo, defendendo uma investigação e inovação permanente das estratégias, metodologias e de recursos com um “olhar holístico” de cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes P., Serrazina L. & Oliveira I. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrech R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- Abreu M. (1977). *Campo psicológico, sujeito e interação ou a actualidade de Kurt Lewin*. Coimbra: Imprensa de Coimbra.
- Alarcão I. & Tavares J. (2010). Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão I. & Canha B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alencar E. & Oliveira E. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 541-552. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a09.pdf> e acedido a 2 de abril de 2018.
- Allan S. & Tomlinson C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Portp: ASA Editores.
- Almeida M., Dias M., Fernandes P. & Neves O. (2001). *Uma formação em círculo: um sentido no presente... um sentido no futuro*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alonso L. & Roldão M. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alvarez T., Araújo H., Diniz, Gonçalves L., Macedo E., Milagre C., Monteiro R., Neves M., Prazeres V., Santos S., Silva M., Ucha L. & Vieira C. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.
- Andrade F., Formosinho J. & Oliveira-Formosinho J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Araújo L., Barreto A. & Pereira M. (2009). *Gênero e Diversidade na Escola*. Rio de Janeiro: CEPESC. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/porta1/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_e_scola_2009.pdf e acedido a 1 de abril de 2018.
- Arends R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill Companies de Portugal, Lda.
- Azevedo M. & Migueis M. (2007). *Educação Matemática na Infância. Abordagens e desafios*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Banet B., Hohmann M. & Weikart D. (1995). *A criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Baquero R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: ARTMED editora.
- Barbosa A. (1978). *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Baptista A., Ribeiro I. & Viana F. (2014). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Bessa N. & Fontaine A. (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Bettelheim B. (2005). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora
- Biklen S. & Bogdan R. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges M. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Jornal da Psicologia
- Bronfenbrenner U. (1996). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press
- Bruchweitz B. & Moreira M. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora
- Cardona M. (1997). *Para a história da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carita A. & Fernandes G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.

- Carvalho M. & Sâmia M. (2016). Aprender a escutar as crianças: um dispositivo de formação. *Revista Saber e Educar*. No.21, 40-49. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206> e acedido a 25 de maio de 2018.
- Chambel, M. C. (2015). *A importância da continuidade educativa e da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal.
- Chateau J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântica Editora.
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências e Educação e do Património - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Coll, C., Martín, E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I. & Zabala A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Costa H., Formosinho J., Gambôa R. & Oliveira-Formosinho J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Costa F., Peralta H. & Viseu S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Couceiro F., Martins I., Rodrigues A., Teixeira F., Tenreiro-Vieira C., Veiga M. & Vieira R. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Dias C. (2009). "Olhar com Olhos de Ver". *Revista portuguesa de pedagogia*. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1265/713> e acedido a 5 de Março de 2018.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural editores.
- Diogo J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

- Domingo, J. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Escola J., Flores P. & Peres A. (2011). Novas soluções com TIC: *Boas Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Nº5, 429-439. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf e acedido a 3 de maio de 2018.
- Estanqueiro A. (2010). *Boas práticas na Educação- O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela M. & Estrela A. (orgs.). (2001). *IRA-Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Feldman R & Papalia D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Ferreira E. (2015). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores, Açores, Portugal. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3806/1/DissertMestradoEvaMariaMartinsFerreira2016.pdf> e acedido a 18 de Novembro de 2017.
- Ferreira F., Madeira R., Sarmiento T. & Silva P. (2009). *Infância, Família e Comunidade*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira M. & Ribeiros dos Santos M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Frontamento.
- Fonseca J. (2015). Saber Educar. *Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular*. Nº 20, 214-223. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/180> e acedido a 2 de junho de 2018.
- Fosnot C. (1999). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Freinet É. (1983). *O Itinerário de Célestin Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fróis J. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. Lisboa: Dinalivro.
- Gonçalves J. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Grácio R. (1973). *Os professores e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hernandéz L. (2009). *Como evitar e superar o stress docente*. Espanha: K Editora.
- Hernández F. & Ventura M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Jesus S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jonnaert P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Latorre A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lima C. (2001). WebArtigos. *A importância do ensino da história local nas escolas*. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-ensino-da-historia-local-nas-escolas/65870> e acedido a 30 de maio de 2018.
- Lomba M. (2013). *Conhecimento do Mundo: explorar e descobrir o mundo físico na Creche e no Jardim de Infância*. Tese de mestrado. Universidade do Minho, Minho, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28858/1/Marisa%20Filipa%20Pimenta%20Lomba.pdf> e acedido a 23 de Novembro de 2017;
- Lopes da Silva I. (1996). *Prática Educativa e construção de saberes: metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Maldonado J. (2015). *La Metodología de la Investigación*. Disponível em: https://issuu.com/joseangelmaldonado8/docs/la_metodologia_de_la_investigacion e acessado a 1 de Março de 2018.
- Marta M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en psicología y educación*. Vol. Extr., No. 13, 43-46. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/2260/pdf> e acessado a 20 de janeiro de 2018.
- Martins M. (Coord), Couceiro F., Martins I., Pereira I., Rodrigues A., Teixeira F., Tenreiro-Vieira C., Veiga M. & Vieira R. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miranda G. (2007). Limites e Possibilidades das TIC na educação. *Revista de Ciências da Educação*, Nº3, 41-50. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30915238/dcart.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522763816&Signature=RASikmHuPSwUivTTgvX8lX2GjLY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLimites_e_possibilidades_das_TIC_na_educ.pdf e acessado a 29 de Março de 2018.
- Molins M. (1994). *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Editorial Barcarona.
- Montessori M. (1972). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Muller, L.S. (2002). *A interação Professor-Aluno no processo educativo*. Disponível em: http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf e acessado a 1 de Março de 2018.
- Nérici I. (1991). *Introdução à didática geral*. São Paulo: Editora Atlas.
- New R. (2007). Reggio Emilia As Cultural Activity Theory in Practice. *Theory*

- Into Practice*, 46 (1), 5-13. DOI: 10.1080/00405840709336543
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2.ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis da participação (Edição revista e ampliada)*. Porto: Porto Editora
- Paraskeva J. & Santomé J. (2007). *O Método de Projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Palhares P. (Coord). (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL- Edições Técnicas, Lda.
- Pereira E. (2013). *Música, Educação e Informática*. Goiânia: Editora IFG.
- Peres A. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições Lda.
- Perrenoud P. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pilleti C. (1984). *Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática.
- Pires C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de educação*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf> e acedido a 2 de março de 2018.
- Rocha J. (2010). *Literatura Infantil: O recontar histórias como exercício da linguagem oral em sala de aula*. Monografia. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-JANAINA-MENEZES-SILVA-ROCHA.pdf> e acedido a 21 de Novembro de 2017.
- Rodrigues D. (Org.). (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rosales C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Roldão M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Sacristán, J., & Gómez, P. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12ª ed.). Madrid: Morata.
- Sanches I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/1429/1/Educacao05_sanches.pdf e acedido a 4 de Março de 2018.
- Shaffer D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento na infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Silva I. (2013). *O reconto oral e a autoria na Educação Pré-Escolar- Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13214/1/o%20reconto%20oral%20e%20a%20autoria%20na%20educacao%20pre%20escolar.pdf> e acedido a 21 de Novembro de 2017.
- Tavares A. (1979). *A motivação na escola activa*". Lisboa: Didática Editora.
- Vasconcelos, T. (2015). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Escola Informação Digital*, (5), 6-10. Disponível em <http://www.spgl.pt/inadmissivel-e-insuportavel> e acedido a 3 de junho de 2018.
- Vidiella A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vieira F. (Org.). (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Vieira H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Xavier L. (2013). *Exedra-Revista Científica*. Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. Nº 7, 139-148. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/08/13EF-v2.pdf> e acedido a 30 de maio de 2018.
- Zabalza M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Porto Editor.
- Zabalza M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto:

ASA Editora.

NORMATIVOS LEGAIS E DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Bivar A., Clementina M., Grosso C. & Oliveira F. (2012). *Metas Curriculares Matemática. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar A., Clementina M., Damião H., Freitas I., Grosso C. & Oliveira F. (2013). *Programa Curricular de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu H., Magalhães V., Morais J. & Rocha M. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República nº 4- I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República nº 34/1997. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril de 2016. Diário da República nº65/2016- I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007. Diário da República nº38/2007 – 1.ª Série. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro de 2014. Diário da República nº240/2014– I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto de 2001. Diário da República nº201/2001 – I Série. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto de 2001. Diário da República

Delors J. (2010). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> e acedido a 23 de maio de 2018.

Despacho normativo nº 1-F/2016 de 5 de abril de 2016. Diário da República nº66/2016-II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Lei nº46/1986 de 14 de Outubro de 1986. Diário da República nº237/1986- I Série. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

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

Ministério da Educação. (2004a) *Organização Curricular e Programas: Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2004b) *Organização Curricular e Programas: Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção. Na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf e acedido a 24 de maio de 2018.

Projeto Educativo (2016-2019). Disponível em: <https://portal.aescas.net/documentos/pe> e acedido a 5 de novembro de 2017.

Regulamento Interno (2016). Disponível em: <https://portal.aescas.net/documentos/ri> e acedido a 5 de novembro de 2017.

Ribeiro D. (2017/2018). Ficha da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada. Disponível em: https://eu.ipp.pt/ese/java/siw/f769685cf1248ca4bc60d5bbd1d23127/0?url=/siw.jsp&pedido=150&numero=3130282&p_cp=1&p_cc=3724&p_cd=52

11&p_iling=1&_anol=2017/2018&_anolid=2017 e acedido a 2 de junho de 2018.

OBRAS DE LITERATURA INFANTIL

- *O Príncipe com orelhas de Burro* de Ana Oom, Joana Quental e Carla Pacheco. Editora: Book.it
- *A joaninha mal-humorada* de Eric Carle. Editora: Kalandraka
- *Os dois Corvos* de Aldous Huxley. Editora: Dom Quixote

NM