



Orientação

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Freire, 1991, p. 58)

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste relatório marca um longo percurso académico que passou por diversos obstáculos e que, sem dúvida, não teria sido concluído com sucesso sem a ajuda de algumas pessoas às quais quero deixar o meu sincero agradecimento. Efetivamente, há um provérbio africano que nos diz que se queremos ir rápido devemos ir sozinhos, mas que se queremos ir longe devemos ir acompanhados.

Em primeiro, agradeço aos meus pais, os meus portos de abrigo, os meus pilares e os meus maiores exemplos. Nada disto teria sido possível sem vocês, por nunca me terem deixado desistir e por me lembrarem todos os dias o quão forte e persistente devo ser enquanto persigo os meus sonhos. À minha mãe, a minha fonte de inspiração e motivação, por ter ouvido todas as minhas lamúrias e por ter vivido todas as minhas conquistas. Ao meu pai, o meu farol, por me ter sossegado em todos os momentos de stress e por estar sempre presente para mim.

À minha família, que, apesar de não estar comigo presencialmente todos os dias, demonstra o seu apoio em cada um deles. À minha avó, à minha prima, ao meu primo e às minhas tias, obrigada!

À Mafalda, por me aturar todos os dias e mesmo assim continuar cá para mim! Um obrigada não chega por todo o percurso que temos feito juntas.

Ao meu grupo infalível, Diana, Mafalda (parceirinha) e Mariana, por todo o caminho que percorremos ao longo destes cinco anos. Não há nada como ter amigas com quem podemos sempre contar, seja a que hora for.

Às professoras orientadoras, por sempre me terem motivado a continuar e por nunca me deixarem desistir ou baixar os braços. Devo grande parte do meu crescimento a ambas!

À educadora e professora cooperantes, o meu mais sincero obrigada por me terem ajudado a crescer não só como profissional, mas principalmente como pessoa. Foram, inevitavelmente, uns apoios essenciais para mim.

Às crianças, por serem os seres humanos mais sinceros, humildes e carinhosos de sempre. Sem vocês nada disto faria sentido!

## RESUMO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, inserida no plano de curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e ministrada na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este documento pretende espelhar as práticas vivenciadas ao longo da ação educativa desenvolvida nos dois contextos, da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, referidas com mais pormenor.

Neste sentido, apresentam-se os pressupostos teóricos e legais que nortearam toda a prática profissional da docente estagiária, possibilitando a articulação intrínseca entre o quadro conceitual e a ação educativa vivenciada, desenvolvendo a formação pessoal e profissional da mestranda. Além disso, todo o processo se baseia numa atitude investigativa por parte da mesma, aproximando-se das características de Metodologia de Investigação-Ação, na medida em que todas as decisões se regeram pelo ciclo de observação, planificação, ação e reflexão.

Assim sendo, todas as atividades propostas e descritas no último capítulo tiveram enfoque nos interesses, necessidades e dificuldades das crianças, dando-lhes voz ativa e responsável na construção das suas aprendizagens. Efetivamente, as crianças devem ser vistas como os principais agentes da ação educativa e, por isso, foi desenvolvida uma prática sustentada no ensino socioconstrutivista, baseado nos princípios defendidos por Vygotsky (1991).

Tendo em consideração todos os aspetos supramencionados, o relatório de estágio termina com uma reflexão acerca de todo o percurso realizado pela mestranda, evidenciando os sentimentos e as adversidades ultrapassadas pela mesma.

**Palavras-chave:** Prática educativa, criança, formação docente, Metodologia de Investigação-Ação, socioconstrutivismo.

## ABSTRACT

This internship report appears within the scope of the *Prática Educativa Supervisionada*, inserted in the course plan of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and taught at the Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. This document intends to reflect the ventures lived through the educational practices developed in the two contexts, Pre-primary Education and 1st Cycle of Basic Education, analyzed in much more detail.

In this sense, the theoretical and legal assumptions that guided all the professional practice of the intern shall be presented, thus allowing the intrinsic articulation between the conceptual framework and educational action experienced to be acknowledged, and also the development of the personal and professional formation of the masters student. In addition, the whole process is based on a research on behalf of the student, that focuses on approaching the characteristics of Research-Action Methodology, keeping in mind that all decisions were governed by the cycle of observation, planning, action and reflection.

Therefore, all activities proposed and described in the last chapter focused on the children's interests, needs and difficulties, giving them an active and responsible voice in the construction of their learning. Effectively, children should be seen as the main agents of educational action and, therefore, a sustained practice in socio-constructivist teaching practices has been developed, almost solely based on the principles defended by Vygotsky (1991).

Taking into account all of the aforementioned aspects, the internship report ends with a reflection on the whole course carried out by the master student, also demonstrating the feelings and difficulties that have been overcome by it.

**Key-words:** Educational practice, child, teacher development, Action-Research Methodology, socioconstructivism.

## ÍNDICE

Lista de abreviações, acrónimos e siglas	vi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. A criança como centro da ação educativa	3
2. Fundamentos da Educação Pré-Escolar	12
3. Fundamentos do 1º Ciclo do Ensino Básico	21
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	28
1. Instituição Cooperante	28
2. Contexto de Educação Pré-Escolar	31
3. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	37
4. Metodologia de investigação na PES	42
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. (Re)Criando arte na Educação Pré-Escolar	47
2. Reciclando os valores do 1º Ciclo do Ensino Básico	64
Metarreflexão	78
Bibliografia	82
Normativos legais	95
Outros documentos	96

## **LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

UC – Unidade Curricular

PES – Prática Educativa Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

I-A – Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

DL – Decreto-Lei

ME – Ministério da Educação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

JI – Jardim-de-infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

DGE – Direção-Geral de Educação

AE – Aprendizagens Essenciais

PE – Plano Educativo

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

CAF – Centro de Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e ministrada na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este documento pretende espelhar as práticas vivenciadas ao longo da ação educativa desenvolvida nos dois contextos, da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), referidas com mais pormenor. Para isto, serão mobilizados normativos teóricos e legais que contribuem para a mesma e para a prática futura, desenvolvendo a formação pessoal e profissional da mestranda.

Tendo em consideração que o objeto principal deste relatório é a prática, é fundamental referir que são desenvolvidas competências essenciais para a articulação da mesma com a teoria, mobilizando o conhecimento adquirido nas diferentes unidades curriculares presentes no plano de curso do mestrado. Além disso, a PES, englobando valências teóricas e práticas, tais como o estágio e os seminários, permite que as estagiárias mobilizem saberes científicos, didático-pedagógicos e investigativos na prática profissional e que construam uma atitude indagadora no que concerne à tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente. Neste sentido, fomenta-se, em todo o documento, o desenvolvimento do saber, mais concretamente do saber fazer e do saber pensar, prezando pelo trabalho colaborativo entre par pedagógico, com as supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes e com as crianças.

Importa salientar que o estágio em EPE e 1º CEB teve a duração de 440h, na sua totalidade, e foi realizado numa instituição escolar que inclui ambos os níveis educativos. Assim sendo, o grupo de crianças da EPE contava com 19 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, no qual se destaca a presença de uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Por seu lado, o grupo de 1º CEB era composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os nove e os onze anos, mas apenas 23 frequentavam regularmente a sala de aulas. Isto devia-se ao facto de uma das crianças apresentar diversas síndromes, estando totalmente dependente de terceiros.

Neste sentido, Sil e Lopes (2005) afirmam que “a promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos (...) permitirá uma intervenção integrada” (p. 2985). Assim sendo, todas as práticas descritas e analisadas neste documento partiram de uma observação atenta e cuidada de ambos os grupos, indo ao encontro dos seus interesses, necessidades e dificuldades, prezando-se pela diferenciação pedagógica.

Tendo isto em consideração, o presente relatório de estágio está organizado em três capítulos intrinsecamente ligados e articulados e que sustentam toda a prática da PES. Neste sentido, o primeiro capítulo destina-se a um breve enquadramento teórico e legal, no qual se mobilizam os princípios que norteiam a prática profissional e os normativos legais que a sustentaram. Para além disso, este capítulo foca nos aspetos fundamentais inerentes à EPE e ao 1º CEB.

Por sua vez, o segundo capítulo apresenta a caracterização da instituição educativa e de ambos os contextos onde a PES se realizou, explanando as suas principais particularidades. Não obstante, também é feita uma reflexão acerca da metodologia de investigação-ação (I-A) e da característica cíclica (observação, planificação, ação e reflexão) que dela emergem, dado que esta norteou o percurso da mestranda.

Já no terceiro capítulo foram descritas e analisadas algumas atividades propostas em contexto, sendo realizada, ainda, uma reflexão acerca das mesmas que emergiu do impacto que estas tiveram no desenvolvimento das crianças e da mestranda. Neste sentido, é importante salientar que todas as estratégias e recursos utilizados se basearam nos fundamentos descritos nos capítulos anteriores.

De forma a finalizar o relatório de estágio apresenta-se a metarreflexão, que pretende demonstrar a postura crítica adotada pela mestranda, na medida em que esta refletiu acerca do processo que traçou ao longo da PES. Para além disto, serão, ainda, apresentadas as parecências e diferenças mais evidentes entre os dois níveis educativos. Aliado a todo este documento, é possível encontrar registos fotográficos e recursos pedagógico-didáticos utilizados no decorrer da prática da docente estagiária, no separador dos Anexos e Apêndices.

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

“Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo”.  
(Freire, 1996, p. 27)

Este primeiro capítulo foca-se no enquadramento teórico e legal que acompanhou toda a prática pedagógica, tanto na EPE como no 1º CEB. Efetivamente, segundo Silva (2013a), “os saberes teóricos são importantes e úteis para compreender e analisar as práticas” (p. 301).

Assim sendo, numa primeira parte serão abordados diversos aspetos transversais aos dois níveis educativos, dos quais se destacam: os princípios da educação, as teorias de aprendizagem e a metodologia de trabalho de projeto (MTP), utilizada em alguns momentos do estágio. Para além disto, será feita, evidentemente, uma reflexão acerca do perfil duplo dos docentes. Tendo isto em conta, num segundo momento serão apresentadas as especificidades de cada um dos níveis educativos supramencionados.

### **1. A CRIANÇA COMO CENTRO DA AÇÃO EDUCATIVA**

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2016), “a Lei de Bases estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação” (s/p). Importa, neste momento, compreender o que é um sistema educativo e, neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) afirma que este é um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Art. 1º) promovendo o desenvolvimento integral de todas as crianças e da sociedade em que vivem (Lei 46/86, de 14 de outubro). Efetivamente, a Organização das

Nações Unidas (1948) corrobora esta ideia na Declaração Universal dos Direitos Humanos, dizendo que todas as crianças têm o direito à educação e que esta mesma “deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” (Art.º 26º). Em prol desta educação para todos, surge a Declaração de Salamanca, em 1994, que afirma que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (p. viii). Na verdade, na sociedade contemporânea, cada vez mais podemos observar o esforço que as escolas e, conseqüentemente, os educadores/professores fazem para que todas as crianças tenham o acesso à educação.

A nível internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1994) declara que qualquer escola que se considere inclusiva deve ir ao encontro das necessidades dos seus alunos, adequando-se a todos e, conseqüentemente, promovendo-lhes uma educação de qualidade. Já a nível nacional, segundo o Decreto-Lei (DL) 3/2008, de 7 de janeiro, “a educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades” (Cap. I, Art.º 1º). Efetivamente, é fulcral que a escola consiga encontrar diversas formas para incluir os alunos que apresentam NAS, aceitando as suas diferenças e colaborando para a sua aprendizagem (DL 54/2018, de 6 de julho). Assim sendo, é possível observar que, quer a UNESCO, quer o Ministério da Educação (ME), estão a trabalhar no mesmo sentido, promovendo a escola para todos.

Tendo isto em consideração, é perceptível a importância que a escola e os docentes apresentam na aquisição de certos valores por parte das crianças, tornando-as parte integrante da sociedade, na qual participam ativamente e onde as suas atitudes têm conseqüências, não só para elas, como também para os outros. Assim, é fundamental mencionar a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, que “acreditava que o desenvolvimento da criança se dava primeiramente no âmbito social, na interação dela com o ambiente externo e depois no âmbito individual da criança consigo mesma” (p. 111), contrapondo a teoria apresentada por Piaget (Barbosa, Pereira, Lins & Mical, 2016). Efetivamente, Vygotsky afirmava que a criança se desenvolvia através das

relações que estabelecia com os outros, estando dependente do meio em que estava inserida. Para além disto, a escola apresenta, também ela, um papel crucial no seu desenvolvimento e, por isso, “cabera ao professor estimular na (...) criança aquele conhecimento que ainda não foi atingido” (p. 111), dando-lhe oportunidades para que ela possa construir o seu próprio conhecimento (Barbosa et al., 2016).

Porém, é de realçar que as crianças não aprendem todas no mesmo ritmo, sendo necessário fazer uma diferenciação pedagógica nas salas de aula. De facto, é necessário compreender que este é um conceito relativamente recente e que, antigamente, não estava presente nem nas escolas nem nas mentes dos professores. Na verdade, só alguns anos mais tarde é que se começou a perceber que nem todas as crianças levavam o mesmo tempo para adquirirem os mesmos conhecimentos e, tendo isto em conta, “a diferenciação pedagógica consistia em dar mais tempo aos alunos que ainda não tinham atingido os objectivos, enquanto os outros realizavam tarefas de enriquecimento” (Santos, 2009, p. 2, citado por Gonçalves, 2016, p.11).

Contudo, é sabido que diferenciar não é apenas alterar conteúdos, fichas ou testes, porque os alunos não atingem os objetivos pretendidos. Implica sim que os professores saibam diversificar as suas estratégias, arranjando diferentes modos e/ou recursos de forma a ajudar os alunos a compreender e a adquirir os conhecimentos em questão. Guedes (2014) corrobora com esta ideia, afirmando que o educador deve diferenciar o processo de ensino-aprendizagem, “respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido e significativos” (p. 115). Ainda assim, é crucial ter em conta que as planificações não devem individualizar nenhum aluno, mas sim abrangerem toda a turma, fazendo pequenas menções às diferenciações. De facto, aquando da PES, foram sempre tidas em conta as dificuldades das nossas crianças e, por isso, as atividades foram sendo adaptadas para que pudessem ser realizadas por todos. É neste ponto que Tomlinson e Allan (2002) centram as suas pesquisas e afirmam que fazer uma diferenciação do processo de ensino-aprendizagem não implica que se proponha atividades diferentes para determinados alunos, mas sim uma gestão adequada dos desafios que se apresenta a cada um, considerando a exigência dos mesmos.

Neste sentido, Gardner (1983) explica-nos, na sua Teoria das Inteligências Múltiplas, que nem todos temos capacidade para sermos bons em todas as vertentes e que, por esse motivo, desenvolvemos uma delas de forma mais consistente. Todavia, de modo a compreender a Teoria das Inteligências Múltiplas importa, primeiro, perceber o que são teorias da aprendizagem, quais existem e que autores as defendem. Assim sendo, as teorias da aprendizagem são todas aquelas que estudam a aprendizagem por parte dos seres humanos e que, por isso, pretendem demonstrar de que modo se adquire conhecimento, podendo ser subdivididas em três grupos: as comportamentalistas, as cognitivistas e as humanistas (Casanova et al., 2018). As teorias comportamentalistas, ou também conhecidas como behavioristas, defendidas por Pavlov, Watson e Skinner, afirmam que o comportamento dos indivíduos é passível de ser observado, medido e moldado, dependendo de quem ensina (POEFDS, 2004a). No que concerne às teorias cognitivistas, estas afastam-se “da visão comportamentalista pelo facto de sublinhar[em] a complexidade imanente a este processo e de se centrar nos processos mentais que ocorrem para que a aprendizagem tenha lugar” (POEFDS, 2004b, s/p). Efetivamente, Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner e Gardner, defensores do cognitivismo, consideram que a aprendizagem vai sendo adquirida através do processamento da nova informação, dando origem ao novo conhecimento. Por fim, as teorias humanistas são abordadas por Maslow, Wallon e Rogers e dizem-nos que cada ser humano tem as suas características e, por isso, a aprendizagem centra-se em cada um deles e não no ensino em geral (POEFDS, 2004c).

Tendo isto em consideração, de acordo com Gardner (1983) e tal como supramencionado, os seres humanos não possuem uma inteligência única, mas sim inteligências múltiplas, o que o levou a escrever a sua Teoria das Inteligências Múltiplas. Assente no princípio de que existem oito tipos de inteligência e que em cada pessoa há uma que se destaca, esta teoria vem ao encontro da diferenciação pedagógica, na medida em que o professor deve “reconhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem” (Resendes & Soares, 2002, p. 21, citado por Gonçalves, 2016, p. 12). Efetivamente, é necessário ter uma atenção redobrada para não se dar especial enfoque a nenhum tipo de inteligência, com o intuito de não se gerar nenhuma desigualdade entre os alunos, tal como explanado no Capítulo III.

Posto isto, os oito tipos de inteligência definidos por Gardner (1983) são: a linguística, na qual os indivíduos têm a capacidade de se expressar / comunicar; a lógico matemática, que está relacionada com conceitos matemáticos; a musical, na qual as pessoas são capazes de distinguir os diferentes sons; a espacial relaciona-se com a capacidade de ver o mundo tridimensionalmente; a corporal cinestésica, que tem que ver com a coordenação entre a mente e o corpo; a interpessoal, que se destina ao relacionamento estabelecido com os outros; a intrapessoal, que, pelo contrário, se destina ao conhecimento de nós mesmos; e, por fim, a naturalista, que faz parte da compreensão dos seres vivos e da natureza.

Para além disto, também é essencial que os educadores/professores criem ambientes propícios à aprendizagem, pois as crianças sentem-se mais motivadas para aprender. Efetivamente, segundo Arends (2008), “[u]m dos aspectos mais difíceis do ensino é fazer com que os alunos sejam persistentes nas tarefas de aprendizagem” (p. 151). Tendo isto em consideração, é necessário que os docentes saibam chegar a todos os alunos que, cada vez mais, provêm de diferentes contextos e apresentam ritmos de aprendizagem completamente distintos uns dos outros, demonstrando “conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares” (Moraes, Evangelista & Pacheco, 2003, p. 128).

De acordo com Vieira e Vieira (2005, citado por Fernandes, 2014), “[o] termo estratégia implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a propósitos fixados, servindo-se de meios” (p. 10), ou seja, as estratégias devem ser pensadas pelos docentes e adequadas às suas intencionalidades educativas. Assim sendo, as estratégias devem ter em conta cinco aspetos bastante importantes: os objetivos que se pretendem alcançar aquando da realização de determinado trabalho; a maneira como estes mesmos vão ser atingidos, explicitando os recursos que irão ser utilizados; os conteúdos que serão trabalhados; como será desenvolvido o trabalho; e, por fim, a avaliação (Fernandes, 2014). De facto, todos estes aspetos foram tidos em conta aquando da PES, tal como mencionado no Capítulo III. É crucial salientar que, de entre diversos recursos que podem ser selecionados pelos alunos, um dos mais utilizados na sociedade contemporânea é a tecnologia. Efetivamente, de há uns anos para cá, este recurso tem vindo a tomar uma posição de destaque nas salas de aulas, fazendo com que tenha de existir “uma alteração no papel do professor,

como parte integrante do saber coletivo” (p. 17), pois este deixa de ser visto como o principal possuidor de conhecimento (Fernandes, 2014). Neste sentido, para Flores, Peres e Escola (2009), é claramente evidente que “o processo de ensino-aprendizagem de uma geração multimédia é concerteza diferente do processo de ensino-aprendizagem de uma geração onde a multimédia ainda não imperava na sociedade e na escola” (p. 5764). Isto acontece porque a tecnologia muda a forma de pensar e de aprender das crianças, aliando algo que lhes é familiar com os conhecimentos que adquirem na instituição escolar.

Em consequência da diversificação das estratégias surge o trabalho a pares ou em grupo, pois este pode ser um excelente meio de motivar as crianças, indo ao encontro dos seus interesses. De facto, Santos (2009) realça a importância do trabalho de pares ou em grupo, afirmando que “o funcionamento em equipa não só poderá trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos como torna a intervenção do professor mais exequível e produtiva” (p. 3). É neste sentido que surge a aprendizagem cooperativa, muito utilizada ao longo da PES e mencionada no Capítulo III, que Lopes e Silva (2009) definem como sendo uma “metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4). Efetivamente, este tipo de aprendizagem surge como uma forma de oposição ao ensino tradicional, podendo criar momentos de interação positiva entre os alunos e estimulando a sua autonomia e as relações afetivas entre todos. Bessa e Fontaine (2002) defendem que o trabalho cooperativo permite que as crianças se desenvolvam tanto a nível motivacional como a nível cognitivo. No que concerne ao nível motivacional, os autores afirmam que se cria uma interdependência entre os diversos elementos do grupo, fazendo com que todos se entremudem e motivem, de modo a atingirem não só os objetivos grupais, como também os individuais. Todavia, segundo Benavente (2015), “a afetividade é indicada igualmente como um fator muito importante na cooperação entre indivíduos” (p. 9), pois os alunos não se preocupam apenas com a finalidade do trabalho de grupo, mas também com os seus colegas. Por outro lado, o nível cognitivo potencia a interação entre todos, conduzindo a um desenvolvimento sociocognitivo. Benavente (2015) corrobora esta ideia, dizendo que este desenvolvimento “permitirá aos alunos com desempenhos académicos mais baixos beneficiarem

da interação com alunos com melhor performance, verificando-se também a situação inversa” (p. 9).

Porém, não é só entre os alunos que o trabalho cooperativo surge, pois também entre os professores deve ser estabelecida uma coadjuvação. A coadjuvação no ensino, segundo Leite (2000, citado por Ferreira, 2017) “prevê o apoio ao professor da turma, por parte de outro professor (área específica), de forma a criar mais condições para uma educação de qualidade, abrangente (várias áreas)” (p. 43). É frequente pensar que esta coadjuvação entre professores serve apenas para deixar o professor titular mais disponível para realizar trabalho mais individualizado com algum aluno que apresente mais dificuldades, o que não é totalmente verdade. Efetivamente, com esta cooperação “pretende-se também encontrar respostas para a evolução dos conhecimentos e das tecnologias e para fomentar um trabalho em equipa pluridisciplinar (...) que nos permita ter uma visão mais ampla das situações” (p. 51), enriquecendo a formação de todos os docentes (Leite, 2000). Concomitantemente, Carvalho (2010, citado por Cruz, 2012) menciona que “os atuais documentos legais apontam para uma ligação positiva entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (p. 34), promovendo o trabalho em equipa entre os educadores e professores.

Aliada ao trabalho cooperativo entre os alunos, surge a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) apresentada por Vygotsky, na qual as crianças necessitam do auxílio do educador/professor ou de outro colega para realizar determinada tarefa. É de notar que a criança apenas sairá da ZDP quando for capaz de executar sozinha a atividade que tinha dificuldade. De facto, “A zona de desenvolvimento proximal é o processo de transformação daquilo que a criança consegue fazer com alguém ‘hoje’ e, conseguirá fazer sozinha ‘amanhã’” (Barbosa et al., 2016, p. 113).

Para além disso, é fulcral proporcionar às crianças uma visão transversal e holística de todas as suas áreas de aprendizagem, não segmentando o seu conhecimento e, tendo isto em conta, uma das metodologias que pode ser implementada com as crianças é a MTP. Esta metodologia foca-se essencialmente nos interesses dos intervenientes e na resolução de problemas dos mesmos, dos quais se pretende extrair uma resposta (Rangel & Gonçalves, 2010) e assenta em duas vertentes, a individual e a colaborativa, apresentando determinadas especificidades. Tal como afirmam Rangel e Gonçalves (2010), a

MTP “é utilizada em todas as idades, em níveis muito diferentes do sistema educativo, em contexto escolar ou fora dele, para situações educativas ou resolução de problemas sociais” (p. 23). Assim sendo, de um modo geral, esta metodologia centra-se “no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que assumem este trabalho” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 114).

Assim, para Leite, Malpique e Santos (1993), a MTP apresenta três etapas: identificação/formulação do problema; pesquisa/produção; e por fim a apresentação/globalização/avaliação final. A primeira etapa, a identificação/formulação do problema, corresponde a um ponto de partida no qual há uma primeira reflexão sobre o campo de problemas, sendo um deles selecionado para ser pesquisado. A segunda etapa diz respeito à antecipação de um ponto de chegada, que representa a ideia de encontrar resposta ao problema através da produção. Por fim, no que diz respeito à avaliação, o educador deverá “suscitar momentos de reflexão avaliativa constantes sobre o percurso-organização dos saberes dos formandos que, através do seu apoio, se tornaram actores do seu próprio saber” (Amaral et al., 1996, p. 115).

Tendo todos estes aspetos em conta, importa realçar a pertinência da MTP em contexto escolar, pois, segundo Rangel e Gonçalves (2010), esta é bastante utilizada com o intuito de ter uma “educação motivada e aberta” (p. 23), na medida em que se deve partir dos interesses e das motivações das crianças, propiciando o seu total envolvimento na resolução dos problemas; uma “educação participada e partilhada” (p. 24). Assim, está implícito que os alunos participam em todas as fases da MTP, partilhando as suas ideias e descobertas tanto com os seus colegas como com os educadores/professores. Para além disso, apresentam uma “educação cooperativa e em interação” e “integrada e integral” (p. 24), pois todo o grupo ou turma trabalha em conjunto com um mesmo objetivo, que requer a utilização de diversos instrumentos mais diversificados.

Fazendo a ponte entre os dois níveis educativos, é fundamental que um docente com perfil duplo saiba fazer a correta articulação entre a EPE e o 1º CEB, exercendo “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” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, ponto IV). Segundo Aniceto (2010, p. 83, citado por Cruz, 2012), a

articulação curricular é definida pelo “estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos (...) apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências, entre docentes do Pré-Escolar e do 1.º CEB” (p. 30). Esta articulação permite interligar os diferentes níveis de ensino, com base na preparação de atividades adaptadas. Na verdade, é crucial ter em consideração que a transição da EPE para o 1º CEB pode tomar diversos caminhos, dependendo de criança para criança e que, na maior parte das vezes, o processo torna-se mais complicado do que as crianças e os seus familiares esperam. Contudo, estas diferenças não dependem apenas da personalidade de cada criança. Segundo Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), esta transição pode diferir por causa do ambiente familiar, da passagem pela creche (ou não), dos anos de frequência no jardim-de-infância (JI), no ambiente escolar (público ou particular) ou mudança dele (passar do público para o particular ou vice-versa) e, por fim, da idade com que cada criança transita para o 1º Ciclo.

Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “embora (...) nem todos os/as educadores/as (...) [concebam] do mesmo modo o seu papel na transição” (p. 100) das crianças, é fundamental que eles decidam o que é mais importante para facilitar o processo de transição das mesmas. Na verdade, é necessário que haja bastante comunicação entre todos os educadores e professores intervenientes na educação de determinada criança, pois “A reflexão prévia (...) entre educadores/as (...) é importante para debaterem com os/as professores/as os processos e aprendizagens desenvolvidos na EPE, partilhando o que uns e outros pensam sobre a pertinência destas aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 101). Realça-se, aqui, a importância do perfil duplo dos docentes que são capazes de ter uma visão mais alargada de ambos os níveis de ensino, compreendendo a importância da construção sequencial do conhecimento (Formosinho, 2016). Para além disto, a realização de projetos educativos em conjunto com o nível para o qual a criança irá transitar pode ser também uma estratégia passível de ser adotada, fomentando a ligação das crianças mais novas com as mais velhas.

Por fim, no que diz respeito à implicação das crianças e dos seus familiares, é fulcral compreender que estes são uma parte fundamental desta transição e que, por isso, não devem ser deixados de parte, mas sim ouvidos aquando de todo o processo. Para além disso, é necessário ter em conta que os familiares

devem assumir um papel ativo no auxílio a esta transição (e noutras que poderão surgir mais tarde), pois é neles que as crianças confiam plenamente e vem o seu maior suporte. Deste modo, favorece-se a aprendizagem integral das crianças que, através das interações com os seus entes queridos mais próximos, como é o caso dos seus familiares, e com os educadores/professores, se desenvolvem mais facilmente (Alarcão, 2009).

## 2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com a LBSE, a EPE “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, Artº. 2º). Efetivamente, o JI e os agentes que nele atuam têm como principal objetivo o desenvolvimento holístico das crianças como forma de promover a sua integração na sociedade como um indivíduo autónomo (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, Artº. 2). Para além disso, é crucial ter em atenção que “este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4), pois é nesta faixa etária que as crianças imitam os adultos e desenvolvem as suas personalidades baseando-se nos meios que as rodeiam.

Importa, também, referir que os adultos devem adotar o papel de apoiantes e orientadores do desenvolvimento das crianças e permitir que elas aprendam através das próprias experiências e descobertas, dando-lhes “o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 27). Isto porque, quando as crianças têm a possibilidade de interagir com diferentes objetos, materiais e pessoas, estão a construir a sua visão de tudo o que as rodeia. Tendo isto em consideração, é fundamental compreender e reconhecer que as crianças têm um papel ativo na construção dos seus conhecimentos e que, por esse motivo, estão sempre no epicentro da acção educativa (Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, os educadores observam, planificam, agem e refletem de acordo com as necessidades, os interesses e as dificuldades do grupo

no qual estão inseridos. De facto, uma das maiores diferenças deste nível educativo é o facto de não existirem programas nem metas, pois são os educadores que desenvolvem o seu próprio currículo (DL 241/2001, de 30 de agosto), orientando-se segundo o referente legal que sustenta essa construção – as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Segundo Lopes da Silva et al. (2016, p. 4), a EPE

“é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente”.

Estas orientações encontram-se organizadas em diferentes Áreas de Conteúdo, todas elas “remetendo para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância” (p. 6), nomeadamente: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, esta é “considerada como área transversal, pois (...) está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). Efetivamente, esta área pretende fomentar e desenvolver atitudes e valores nas crianças para que estas possam aprender como viver em sociedade, tornando-se indivíduos ativos, autónomos e livres na mesma. Por seu lado, a Área de Expressão e Comunicação subdivide-se em quatro domínios essenciais à formação contínua das crianças, abrangendo “diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6). Assim, a Educação Física, a Educação Artística, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática são os pilares desta área, sendo que neles são abordados diferentes modos de estruturação do pensamento da criança, levando-a a construir o seu próprio conhecimento nos diferentes domínios. Já a Área do Conhecimento do Mundo é “uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado” (p. 6), demonstrando às crianças que o mundo não é algo bipartido e que tudo se interliga nos mais pequenos aspetos (Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), as diferentes abordagens pedagógicas vêm, também elas, auxiliar o educador, na medida em que interligam a teoria e

a prática. Neste sentido surge a abordagem High/Scope que é, sem dúvida, das mais utilizadas nas escolas contemporâneas que, tal como supramencionado, coloca a criança no centro da aprendizagem. De facto, é indispensável frisar que, nesta abordagem pedagógica, as crianças aprendem pela ação, e, por isso, a aprendizagem ativa acontece em contextos que “(...) providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista de desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 19). Para além deste aspeto, importa ainda salientar que todo o processo de desenvolvimento das capacidades da criança acontece de forma sequencial e única, pois as experiências que elas vivem influenciam-no (Hohmann & Weikart, 1997). É um facto que as crianças assimilam os novos conhecimentos em ritmos diferentes e têm experiências e interesses igualmente diferenciados, mas todas as crianças têm um aspeto em comum que se traduz na necessidade de interagir umas com as outras ou com os adultos, pois “(...) a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos.” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 20).

Na EPE, as interações estabelecidas entre as crianças e entre as mesmas e os adultos são bastante importantes, pois, dos três aos seis anos de idade, demonstram uma grande vulnerabilidade, dependendo do adulto para grande parte das suas rotinas de cuidados, nomeadamente da higiene (Oliveira-Formosinho, 2001). É numa base de afeto e carinho que a relação adulto-criança se forma, fomentando-se sempre “o reforço positivo [que se apresenta como] (...) uma das estratégias utilizadas pelo educador na promoção da interação e de novas aprendizagens, através da partilha e dos saberes das crianças e do mesmo” (Graça, 2015, p. 15). De acordo com Piaget (1975, citado por Oliveira-Formosinho, 1998), a construção do conhecimento é considerada um processo “colaborativo entre as estruturas do sujeito e as estruturas do ambiente” (p. 72), o que faz com que esta tenha de partir do empenhamento e da vontade da criança, mas nunca desvalorizando o papel do educador. Assim, e tendo isto em consideração, o adulto deve valorizar os interesses, as necessidades e as dificuldades das crianças bem como os seus conhecimentos já adquiridos, pois, desta forma, estará a possibilitar às mesmas a centralização do processo educativo nas suas capacidades, potenciando a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências (Oliveira-Formosinho, 1998).

Por seu lado, Erikson (1950) afirma que, até aos três anos de idade, as crianças podem passar por três estádios de desenvolvimento emocional e social, pois estes não são estanques nem lineares: confiança vs desconfiança, pois é através da confiança nos outros que a criança avança com as suas ideias e vontades, sabendo que terá sempre o apoio dos seus colegas e dos adultos; autonomia vs vergonha, quando as crianças desenvolvem a sua capacidade para realizarem tarefas de livre e espontânea vontade, aprendendo por exploração; e, por fim, dúvida e iniciativa vs culpa, que se traduz na capacidade que as crianças apresentam para levarem uma determinada tarefa até ao fim, sendo necessário que a mesma examine a situação, tome decisões e aja seguidamente (Hohmann & Weikart, 1997). Deste modo, é fundamental criar um ambiente de apoio mútuo, no qual as crianças se sintam confortáveis para aprender e, essencialmente, para brincar enquanto aprendem, crescendo na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de ser autónomas, de tomar iniciativa e de sentirem empatia e autoconfiança (Hohmann & Weikart, 1997).

Contudo, as interações não se limitam apenas ao educador e à criança, mas também aos seus encarregados de educação e familiares, pois é essencial manter uma boa ligação casa-escola, para que as crianças se sintam bem em ambos os espaços. Efetivamente, de acordo com a LBSE, a interação entre os encarregados de educação e as crianças é importante e estes devem “participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direção pedagógica da instituição, em atividades educativas de animação e atendimento” (Lei 5/97, de 10 de fevereiro, Artº. 4º), assumindo um papel interventivo e ativo no crescimento e desenvolvimento das crianças. Assim sendo, o educador possui um papel muito importante neste processo, sendo o principal responsável por partilhar observações e conhecimentos sobre a criança, deixando os primeiros marcos do desenvolvimento para os pais testemunharem e relatarem, respeitando a sensibilidade dos mesmos (Post & Hohmann, 2011).

Para além destas interações, e tal como supramencionado, é crucial reforçar a importância do trabalho cooperativo e colaborativo dos diferentes educadores da instituição e do agrupamento, a fim de criar oportunidades de aprendizagem ativa para todas as crianças. É sabido que, “se os adultos trabalharem em equipa, as crianças beneficiam de um programa que é variado, mas que tem uma linha unificadora” (Brickman & Taylor, 1996, p. 189), ou seja, todos os

intervenientes devem estar predispostos para ouvir e abordar as ideias e projetos de forma ativa e participativa.

No que diz respeito à organização do espaço, as salas de atividades do JI devem ser adaptadas, sempre que necessário, às necessidades e interesses das crianças. Para além disso, estas devem, ainda, estar organizadas por áreas de interesse amplas, bem delimitadas, coloridas, dotadas de material diversificado, com uma estrutura segura e de qualidade e que permitem a fácil movimentação das crianças e a mobilidade dos objetos, apresentando-se, deste modo, como ambientes facilitadores de aprendizagem e crescimento pessoal das crianças (Hohmann & Weikart, 1997). O termo “área”, neste caso concreto, indica diferentes formas de pensar e organizar a intenção educativa dos educadores e as diferentes experiências que estes pretendem oferecer ao seu grupo de crianças, ou seja, que proporcionam uma vivência aproximada da realidade, onde são as próprias a construir as suas experiências (Filgueiras, 2010).

Seguindo esta perspetiva socioconstrutivista, podemos encontrar, nas salas da EPE, nomeadamente na sala de atividades da PES, áreas diferenciadas que proporcionam às crianças situações pedagógicas indispensáveis ao seu desenvolvimento (Zabalza, 1992): a área dos blocos contém diferentes jogos que potenciam o conhecimento matemático e, por isso, podem ser trabalhados conceitos como simetria, seriação, resolução de problemas e padronização; a área da casa apela ao jogo simbólico e é neste espaço que a criança simula as práticas do seu seio familiar, dispondo de um quarto e de uma cozinha; a área das atividades artísticas é um espaço no qual as crianças “misturam, enrolam, cortam, viram, dobram, alisam, furam, marcam, juntam e separam coisas, combinam e transformam materiais, (...) copiam e raspam” (p. 194); a área dos brinquedos dispõe de uma grande diversidade de jogos de encaixe, de cores e puzzles; a área da leitura e da escrita, mais comumente conhecida como a área da biblioteca é onde as crianças se podem sentar e contactar com livros, revistas e álbuns de fotografias; a área dos computadores pode ser composta por um a três computadores, nos quais as crianças têm a oportunidade de jogar, por exemplo, alguns jogos matemáticos; e, por fim, a área exterior na instituição educativa, que, na sua essência, “é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira” (p. 160), estando localizada perto da sala de atividades e demonstrando-se bastante segura para que as crianças possam deslocar-se livre e autonomamente pela mesma (Hohmann & Weikart, 1997).

Contudo, é fundamental que o educador tenha em consideração que estas áreas não são estanques e que, por esse motivo, podem ser alteradas sempre que as necessidades e os interesses do grupo se alterem, dado que as crianças se encontram em constante crescimento. Neste sentido, é necessário que haja flexibilidade na organização das diferentes áreas e que as crianças participem nas tomadas de decisão acerca das mesmas, nomeadamente no que concerne aos materiais (Hohmann & Weikart, 1997).

Assim, para que a criança possa aprender ativamente, é fundamental que esta esteja, tal como supramencionado, totalmente envolvida na ação. Neste sentido, ela deve ter o poder de escolher os materiais que são colocados em cada uma das áreas e decidir como os manusear, pois “(...) o acesso aos materiais, a liberdade para os manipularem, transformar e combinar ao seu desejo e o tempo para o fazer, são aspetos absolutamente essenciais ao processo de descoberta” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 40). Efetivamente, as áreas de interesse contêm uma vasta gama de materiais para que “um bom número de crianças lá possa brincar em simultâneo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. p. 174) e, de modo a fazer uma melhor seleção dos mesmos, é necessário proceder a uma observação atenta das crianças, escutando, essencialmente, os seus interesses, não esquecendo que se encontram em diferentes fases de desenvolvimento. Segundo a abordagem High/Scope, os materiais selecionados devem ser o mais aproximado do real possível, ou seja, em tamanho natural, pois as crianças imitam muitas das tarefas que os adultos executam no seu quotidiano.

Importa salientar que os materiais podem ser considerados de “uso aberto” ou de desperdício e, nas salas de atividades, devem constar elementos de ambos para que as crianças tenham contacto com variados tipos de objetos (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, os materiais de “uso aberto” são cruciais, pois possibilitam uma variedade de utilizações, estimulando a imaginação e a criatividade das crianças (Brickman & Taylor, 1996). Efetivamente, na grande maioria das vezes, estes materiais são utilizados para resolver problemas, ou seja, a criança está a aprender sem se aperceber disso. Por sua vez, os materiais de desperdício permitem que as crianças explorem e manipulem livremente utensílios do seu quotidiano que, aparentemente, já não têm utilidade. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “a utilização de material reutilizável, bem como material natural podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a

criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (p. 26).

Para além disto, é fundamental referir a importância da arrumação dos materiais, que, novamente, deve ser realizada com as crianças, de forma a facilitar a sua tarefa no momento da arrumação da sala de atividades. De facto, segundo a abordagem High/Scope, no momento em que as crianças percebem que podem escolher e usar livremente os materiais e que, quando não precisam deles, devem voltar a pô-los no devido lugar, ganham um sentido de autonomia, de controlo e conservação do ambiente envolvente. Para isso, os adultos “estabelecem locais para arrumar os materiais utilizando prateleiras baixas, caixas transparentes e rótulos com desenhos e símbolos que as crianças possam ‘ler’, de forma que todas as crianças possam encontrar, utilizar e arrumar, sozinhas, os itens de que necessitam” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Deste modo, a descodificação de diferentes códigos simbólicos é um exercício cognitivo de discriminação, através da criação de símbolos próprios ou a identificação de símbolos convencionados, para a substituição das palavras (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne à organização do tempo, é fundamental compreender que este é flexível e que, na sua essência, se baseia em rotinas, pois estas promovem, nas crianças, um maior sentido de autonomia, responsabilidade e independência, no sentido em que elas conseguem saber o que se irá suceder em determinado momento do dia (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, de acordo com Zabalza (1992), uma rotina é definida como “uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova actividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente” (p. 195). Contudo, é necessário que o educador tenha em atenção que os momentos de transição entre tarefas e actividades devem ser suaves, não deixando que existam muitos tempos mortos de modo a que as crianças não percam o interesse naquilo que está a ser feito. Efetivamente, Post & Hohmann (2011) corroboram esta ideia dizendo que “quando o dia avança seguindo um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais [...] e, depois de participarem nestas rotinas de cuidados, podem juntar-se de novo ao decurso dos acontecimentos que interromperam” (p. 195).

Para além disto, as referências temporais ajudam a criança a compreender o conceito de temporalidade, que, na verdade, é bastante abstrato nestas idades e que deve ser promovido e desenvolvido, nomeadamente: o passado, presente, futuro e o contexto diário, semanal, mensal ou anual. Assim sendo, a rotina diária apoia a iniciativa da criança, disponibilizando tempo para que ela possa exprimir os seus objetivos e ideias, possa realizar essas vontades, interagir com os colegas e pensar na resolução de problemas que possam surgir, tornando-se mais autónomas e deixando de necessitar de tanto auxílio do educador. Efetivamente, Oliveira-Formosinho (2013) afirma que a rotina, “embora pensada pelo adulto [...], tem de ser progressivamente co-construída pela criança” (p. 87).

Concluindo, a rotina diária proporciona um enquadramento estável e flexível no qual as crianças podem, sem perigo, iniciar, refletir, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela ação. Estas experiências, de acordo com a abordagem High/Scope, abrangem o ciclo planear-fazer-rever, o tempo em pequenos grupos, o tempo em grande grupo, o tempo do recreio, o tempo de transição e, por fim, o tempo de comer e descansar.

Por fim, no que diz respeito à avaliação, esta é gerida pelo educador, sendo que este tem o papel de selecionar elementos e estratégias de forma a avaliar o progresso das crianças. Segundo Bredekamp e Rosengrant (1993), a avaliação na EPE é “o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais” (p. 10). Neste sentido, a avaliação deve ser tida em conta como um processo contínuo, no qual o educador utiliza diversos instrumentos (grelhas, registos, portfólios, entre outros) que o ajudem na sua observação de cada criança.

Assim sendo, é fundamental salientar que, mais do que avaliar o desenvolvimento e o progresso das crianças, é necessário que o educador observe e documente tudo o que for relevante para o seu grupo, tendo em conta algumas características, tais como as suas idades, os seus interesses, as suas necessidades e as suas dificuldades. Na verdade, Gaspar e Silva (2010) afirmam que “é indispensável avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo do tempo, para se concluir se o método/modelo pedagógico, bem como a

forma como está a ser trabalhado, desenvolvido e aplicado é a mais adequada” (p. 67).

Assim, ao longo da PES foram vários os instrumentos utilizados na avaliação das crianças, tais como: observação sistemática, grelhas de observação contínuas, fotografias, registos informais, atividades desenvolvidas individual ou grupalmente e as reflexões de final de dia.

No que concerne à observação sistemática, esta deve ser realizada pelo educador aquando dos diversos momentos do dia. Efetivamente, os educadores devem ter intencionalidade educativa, ou seja, “necessitam de saber o que observar, como observar e como documentar essa observação” (Gaspar & Silva, 2010, p. 72). Neste sentido, eles observam para poderem conhecer a realidade e atuar sobre ela, “colocando a teoria à prova da realidade”, de forma a proporcionar uma pedagogia diferenciada (Estrela, 1994, p. 27).

Por seu lado, as grelhas de observação sistemáticas surgem como suportes do elemento acima mencionado. Estrela (1994), afirma que este instrumento é muito vantajoso para a avaliação, na medida em que demonstra ser bastante flexível, podendo ser adaptado a diferentes situações e objetivos. Neste sentido, foram criadas, pelas estagiárias, algumas grelhas que auxiliassem na avaliação de parâmetros essenciais nesta faixa etária, tais como: a lateralidade e a motricidade fina.

As fotografias e registos informais auxiliam o educador a relembrar o que foi feito ou dito aquando de determinada tarefa. Máximo-Esteves (2008) corrobora com esta ideia, afirmando que os registos fotográficos ou audiovisuais contêm “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (p. 91). Além disso, os registos informais podem ser encontrados no diário de formação, no qual vão sendo tiradas notas acerca do que as crianças comentam acerca das atividades que realizam.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas individual ou grupalmente, estas podem ser encontradas no portfolio de cada criança que vai sendo construído ao longo de todo o ano letivo. O recurso a este tipo de instrumento avaliativo é cada vez mais frequente na sociedade contemporânea, uma vez que “é utilizado como uma forma de aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão desse empreendimento e dessa forma, conseguir índices de qualidade mais elevados” (Sá-Chaves, 2000, p. 9). O portfolio é, sem dúvida, um elemento

fundamental quer para o educador, quer para a criança, pois permite que ambos reflitam acerca do progresso que está a ser feito por parte de ambos. Efetivamente, isto acontece porque “o portfolio é uma selecção feita e organizada entre a criança e o educador dos melhores trabalhos realizados e nos quais deverá ser visível o desenvolvimento, as aprendizagens adquiridas e os novos conhecimentos atingidos e alcançados” (Gaspar & Silva, 2010, p. 85). Importa, assim, salientar que, em determinados momentos do estágio, foram realizadas reflexões com as crianças acerca dos seus trabalhos para que, posteriormente, os pudessem arquivar nos seus portfolios.

Por fim, as reflexões de final de dia demonstraram-se muito importantes na nossa avaliação do grupo, pois foram momentos em que as crianças puderam partilhar as suas emoções, os sentimentos e opiniões e as suas conclusões acerca das atividades que fomos desenvolvendo com elas. De facto, através deste diálogo entre todos foi-nos possível compreender quais os aspetos que poderíamos melhorar e quais os interesses, necessidades e dificuldades do grupo. É fundamental que se dê voz às crianças e que se escute atentamente as suas opiniões, pois, deste modo, estamos a considerá-la como “ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 110).

### 3. FUNDAMENTOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como supramencionado, a LBSE preza por um ensino holístico e transversal, o qual todas as crianças têm o direito de receber. Efetivamente, esta lei faz uma divisão do ensino básico em três ciclos e define os objetivos gerais para eles. Tendo isto em consideração, o 1º CEB integra o ensino básico, sendo a primeira etapa na educação de uma criança, salientando-se o seu carácter obrigatório mas gratuito. Este nível de ensino é composto por quatro anos de escolaridade e, na sua maioria, as crianças ingressam no 1º ano quando têm 6 anos e transitam de para o 2º CEB quando têm 10 anos, podendo diferir consoante os seus meses de nascimento. Posto isto, os objetivos enunciados na Lei 46/86, de 14 de outubro, para o ensino básico são: proporcionar uma

formação transversal a todas as crianças, dando-lhes espaço para articular a teoria com a prática; não desvalorizar as expressões; desenvolver trabalhos individuais, a pares e / ou de grupo, de modo a preparar os alunos para a vida futura; “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pelo aproveitamento das suas capacidades” (Art. 7º); fomentar o envolvimento parental; e, por fim, “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (Art. 7º). É de realçar que alguns destes objetivos podem ser confundidos com os objetivos traçados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), pois este documento inspirou-se na LBSE. Assim sendo, o PASEO entra em ação aquando da entrada das crianças para o 1º ano e é definido como sendo um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 9). Isto quer dizer que o PASEO auxilia todos os intervenientes do processo educativo nas suas tomadas de decisão, contribuindo para a utilização de diferentes recursos e estratégias nas escolas e, mais importante, para a gestão do currículo (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Para além disto, é de notar que este ciclo de ensino difere dos outros por apenas apresentar um professor, sendo este o responsável pela lecionação de todas as componentes curriculares. Assim sendo, de acordo com o DL 241/2001, de 30 de agosto, o professor do 1º CEB deve incorporar os seus conhecimentos acerca das diferentes disciplinas, indo ao encontro do currículo desenvolvido para este nível de ensino e incluindo todas as crianças, promovendo um ensino igualitário para que todas atinjam o sucesso escolar. Não obstante, o professor tem, ainda, o papel de partilhar e fomentar os valores cívicos nas crianças, promover a sua autonomia e desenvolver o processo de ensino, avaliando as competências adquiridas pelas mesmas (DL 241/2001, de 30 de agosto). Deste modo, fica evidente que o professor tem um papel crucial na promoção das aprendizagens das crianças, mostrando-lhes que elas são capazes de se desenvolver e ajudar os outros no seu desenvolvimento. Oliveira-Formosinho (2008) corrobora esta ideia, dizendo que “Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância,

temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (p. 70).

Importa, assim, perceber o que é um currículo que, de acordo com Pacheco (1996, citado por Resende, 2013), este conceito “engloba duas ideias essenciais: caminho ou percurso a seguir e sequência ordenada de um conjunto de estudos ou disciplinas concernentes a um determinado curso ou ciclo de estudos” (p. 49). Assim sendo, é importante que o currículo seja sempre estabelecido de acordo com as leis que regem a educação, nos momentos em questão. Contudo, com o passar dos anos, a concepção de currículo foi sendo investigada e alterada por diversos autores, sendo que, na década de 80, D’Hainaut (1980) diferenciou os conceitos de programa e currículo. Segundo este autor, o programa é “uma lista de matérias a ensinar, acompanhadas de ‘instruções metodológicas’ que eventualmente o justificam” (p. 19) e o currículo é “um plano (...) mais largo que (...) compreende (...) uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem (...) e (...) indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados” (pp. 21-22).

Segundo Roldão (2017), “o papel do currículo escolar [passa] na promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida do nível educativo na população, na garantia de uma melhor qualidade de vida pessoal e social para todos” (p. 20). De facto, o currículo deve auxiliar os alunos a consolidarem as suas aptidões enquanto seres integradores de uma sociedade, fazendo-os ver que as suas ações têm consequências para todos e não só para eles (Roldão, 2017). Assim sendo, o currículo nacional do 1º CEB engloba diferentes componentes curriculares, como a Matemática, o Português, o Estudo do Meio e as Expressões e, cada uma delas, apresenta o seu programa e as suas metas curriculares. Os programas de Português e de Matemática estão organizados de acordo com os Domínios e Subdomínios, apresentando estes últimos os conteúdos que devem ser abordados em cada um deles. Para além disto, para cada subdomínio existem também diferentes metas que devem ser alcançadas aquando do estudo dos mesmos. Apesar de estes programas ainda poderem ser encontrados no site da Direção Geral de Educação (DGE), este ano foram homologadas as Aprendizagens Essenciais (AE), sendo que os primeiros estão a ser deixados gradualmente.

Assim, de acordo com a DGE (s.d.), as AE são “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (s.p.) que levam os alunos a desenvolverem as suas capacidades descritas no PASEO. As AE são divididas, tal como os programas, pelas diferentes componentes curriculares, sendo também elas organizadas em Domínios. Porém, os subdomínios e os conteúdos são substituídos pelos Conhecimentos, Capacidades e Atitudes, sendo que ainda são apresentadas algumas estratégias de ensino, que podem auxiliar os professores aquando da sua prática.

Tendo isto em conta, e sabendo que o currículo deve ser feito para os alunos, é crucial que os professores saibam adaptá-lo, utilizando a autonomia e a flexibilidade curricular concedida pelo ME. Estes conceitos podem ser definidos como “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Art.º 2º). Tendo isto em consideração, em primeiro lugar, importa referir que, segundo o DL 176/2014, de 12 de dezembro, a carga horária semanal das diferentes componentes curriculares está estabelecida como: um mínimo de 7 horas para Português e Matemática e um mínimo de 3 horas para Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. De acordo com o DL 139/2012, de 5 de julho, “no âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais” (Anexo II, Parte A), o que quer dizer que um professor deve saber adaptar o horário presente na matriz curricular consoante os interesses e as necessidades dos seus alunos. Posteriormente, é de salientar que, à luz desta autonomia concedida às escolas, os professores poderão fundir diferentes componentes curriculares que abranjam uma mesma matéria. Efetivamente, é nisto que consiste a flexibilização curricular, pois “flexibilizar os currículos pode significar organizar melhor o tempo dispensado em cada disciplina a tratar os mesmos temas” (Lobo, 2017, s/p). Assim sendo, cabe aos professores avaliarem qual a melhor maneira de gerirem o tempo e de lecionar determinado conteúdo com a sua turma.

É sabido que o 1º CEB se rege por um modelo curricular baseado em disciplinas/componentes curriculares e que a lógica de cada uma delas determina a escolha e organização dos conteúdos a ser lecionados, cabendo aos

professores estabelecer esta lógica (Fazenda, 2008, citado por Silva, 2013b). Assim sendo, “a articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos (...) [pode ser vista] no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade” (Leite, 2012, p. 89).

No que concerne à interdisciplinaridade, Leite (2012) afirma que esta sucede quando se atribui valor a “um grupo de disciplinas que se interrelacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (p. 89). Posto isto, é de notar que a interdisciplinaridade implica que haja uma ligação entre duas ou mais áreas de conteúdo/disciplinas (ou até todas, o que seria, na verdade, o ideal numa escola), criando diferentes perspetivas aos olhos das crianças. Ou seja, o que elas podem considerar como um assunto isolado de uma determinada área de conteúdo/disciplina, é capaz de ser interligado com outras áreas do saber. Segundo Fazenda (2008, citado por Silva, 2013b), há cinco princípios pelos quais nos devemos reger aquando da realização de atividades interdisciplinares: humildade necessária para as crianças saberem mostrar os conhecimentos que adquirem; espera pela sua vez de falar; respeito pelos outros (saber escutar sem julgar nenhum colega quando ele erra); coerência aquando do que dizem e do que fazem; e, por fim, desapego “do conhecimento, não achando que são mais nem menos que os outros alunos” (Silva, 2013b, s/p). Contudo, não são só as crianças que saem favorecidas deste vínculo entre as diferentes disciplinas. Também os professores beneficiam com isto, tendo em conta que podem trabalhar em conjunto uns com os outros, quebrando o paradigma de que esta ou aquela matéria só é lecionada numa ou noutra disciplina. Efetivamente, “O educador interdisciplinar é aquele que (...) busca uma renovação nas formas de ensino [e] prepara as aulas no intuito de que o aluno seja parte ativa delas” (Umbelino & Zabini, 2014, p. 7).

Por seu lado, a multidisciplinaridade é vista por Leite (2012) como sendo “uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si” (p. 89). Isto sucede quando, por exemplo, duas disciplinas se juntam para estudar um

mesmo assunto, mas utilizando metodologias diferentes, correspondentes a cada uma delas.

Por fim, a transdisciplinaridade “corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 89). Ou seja, este tipo de organização diz respeito a tudo aquilo que está presente, ao mesmo tempo, nas diversas disciplinas, ampliando-se para além da inter e da multidisciplinaridade. Desta forma, “possibilita-se um olhar que congrega e integra, vislumbrando a formação de sujeitos aptos a tomarem a realidade contextual (...) de forma interconectada” (Sousa & Pinho, 2017, p. 99).

No que diz respeito à avaliação, esta “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (DL 17/2016, de 4 de abril, Art.º 23º), tendo como principal objetivo compreender se as metodologias e estratégias de ensino estão a ter sucesso entre os alunos. Assim sendo, existem três modalidades de avaliação que são atribuídas de um modo qualitativo: diagnóstica, formativa e sumativa (DL 17/2016, de 4 de abril). A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo e permite ao professor perceber em que ponto se encontram os seus alunos, podendo adaptar as suas estratégias para o resto do ano. Por seu lado, a avaliação formativa é posta em prática ao longo dos diferentes períodos, de modo a produzir “medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (DL 17/2016, de 4 de abril, Art.º 25º). Efetivamente, com esta modalidade de avaliação, os professores podem certificar-se que os processos de ensino-aprendizagem que estão a utilizar são os mais adequados, podendo adaptá-los consoantes as dificuldades de cada aluno. Por fim, a avaliação sumativa é feita no final de cada período e determina o percurso que cada aluno realizou até ao momento (DL 17/2016, de 4 de abril). Na verdade, de acordo com o DL 17/2016, de 4 de abril, esta última modalidade de avaliação “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Art.º 24º-A).

Um dos aspetos mais importantes no 1º CEB é o ambiente em que as crianças estão inseridas. De facto, é crucial salientar que, quando nos referimos a

ambientes, não nos limitamos apenas ao espaço físico e, tal como Zabalza (1998), Forneiro (1998) e Barbosa (2006) (citados por Durli & Brasil, 2012) defendem, estes dois conceitos diferem em três dimensões: a estética, a funcional e a ambiental (Durli & Brasil, 2012). No que concerne à estética, é fundamental ter em conta que o ambiente deve ser “acolhedor, belo [e] proporcional” (p. 112); por seu lado, o ambiente considera-se funcional quando é apropriado às turmas a que se destina, sendo composto pelos recursos e materiais adequados; e, por fim, deve-se ter em consideração que o ambiente deve ter a temperatura, “a luminosidade [e] a segurança” apropriadas (Durli & Brasil, 2012, p. 112).

Se por um lado os espaços são definidos como sendo “locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p. 113), por outro, o ambiente “corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem” (Forneiro, 1998, citado por Durli & Brasil, 2012, p. 113). Então, quando falamos em ambiente, referimo-nos a muito mais do que aos aspetos físicos e aos materiais que a sala apresenta, uma vez que este conceito engloba também as interações existentes entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e o espaço (Durli & Brasil, 2012). Segundo Forneiro (1998), o ambiente educativo pode ser caracterizado em quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional. No que toca à dimensão física, a autora afirma que esta engloba todo o espaço físico da sala de aula, abrangendo os materiais, a decoração e a estruturação da mesma (Forneiro, 1998). Assim, segundo Arends (1995), poderemos ter uma disposição da sala em filas, em círculo ou em grupos, sendo que “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (p. 94). Neste sentido, é importante salientar que este aspeto foi aliado a todas as atividades propostas, tal como explanado no Capítulo III.

De forma a que se dê resposta aos interesses, necessidades e dificuldades que as crianças apresentam, é necessário que se faça uma observação cuidada acerca dos seus contextos socioculturais, de modo a que se possa agir sobre eles corretamente, tal como apresentado no capítulo seguinte.

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

“Como podia ela abandoná-los depois de os ter chocado com tanto amor? De todos gostava. De todos cuidava.”

Luísa Ducla Soares & Manuela Bacelar (1994), in *Os ovos misteriosos*

Este capítulo é destinado à caracterização do contexto de estágio em que estive integrada durante a PES e, conseqüentemente, também será feita a caracterização dos contextos educativos, quer da EPE, quer do 1º CEB.

Assim sendo, em primeiro lugar, será caracterizado o agrupamento e a escola, abordando os aspetos mais importantes para o bom desenvolvimento da PES. De seguida, pelo facto de ambos os contextos estarem situados na mesma instituição escolar, apenas será dado enfoque à caracterização das turmas de EPE e de 1º CEB, dando especial atenção a quatro aspetos: o grupo, os materiais, o tempo e as interações existentes entre o grupo. Por fim, será apresentada a metodologia utilizada ao longo da PES, a metodologia de investigação-ação, fazendo uma breve caracterização da mesma e explicitando o modo como foi desenvolvida nos dois contextos.

### **1. INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES foi desenvolvida, durante todo este ano, numa escola que abrangia a EPE e o 1º CEB e pertencia a um agrupamento de escolas que estava situado numa zona periférica urbana do Porto e do qual faziam parte cinco instituições educativas. De facto, este agrupamento surgiu em 2008 e era composto por JI, ensino básico (integrando os três ciclos) e ensino secundário. Apesar disso, a escola em questão já existia desde o ano letivo 2007/2008. Justificado pelo crescimento demográfico e sendo uma zona bastante movimentada e com diversos meios de transporte, esta cidade tem crescido, “tendo-se mesmo

tornado numa das mais populosas freguesias do concelho” (p. 3) a que pertence (Agrupamento de Escolas, 2016-2019).

Este agrupamento possuía três documentos transversais a todas as escolas: um projeto educativo (PE), um regulamento interno (RI) e um plano anual de atividades (PAA), todos disponibilizados *online* e, por isso, de fácil acesso para quem os pretenda consultar. No PE estavam presentes diversos pontos fulcrais para o bom funcionamento das escolas, nomeadamente: o diagnóstico estratégico – no qual se podia ficar a conhecer a caracterização do meio e da escola, os seus pontos fortes e fracos –, a missão, a visão, os objetivos, a organização escolar, as redes, parcerias e protocolos, as estratégias de comunicação e divulgação e, por fim, a monitorização e avaliação do PE (Agrupamento de Escolas, 2016-2019). Ainda neste documento estavam discriminados todos os apoios / ofertas que poderiam ser requeridos pelos familiares / tutores das crianças, dos quais se destacavam: a Atividade de Animação de Apoio à Família para a EPE e a Componente de Apoio à Família (CAF) para o 1º CEB, nas quais as crianças podiam permanecer no final das aulas até alguém ter disponibilidade para os ir buscar; o Apoio à Aprendizagem da Língua Portuguesa, para ajudar as crianças estrangeiras a melhorarem o seu português; os Programas de Tutoria; a Rede de Bibliotecas Escolares; o Gabinete de Apoio e Mediação Disciplinar, que sinalizava os alunos que necessitavam de apoio psicológico; o Serviço de Psicologia; as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que englobavam “atividades no âmbito da atividade física e desportiva, da expressão musical e da ligação da Escola ao Meio” (p. 19); o Apoio ao Estudo; entre outros (Agrupamento de Escolas, 2016-2019).

O RI apresentava todas as regras associadas ao agrupamento, bem como aos seus docentes e não docentes e aos alunos. Por último, o PAA definia qual o plano de atividades para todo o ano letivo e estava organizado por departamentos, de modo a facilitar a sua utilização por parte de todos os membros da comunidade escolar.

Para além disto, o agrupamento tinha um projeto transversal a todas as instituições escolares, que era o Projeto +. Este projeto teve início no ano letivo 2017/2018 e assentava em diversos objetivos, de entre os quais se destacavam os seguintes: “promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências específicas nas várias áreas do saber [e] fomentar a ligação entre

tecnologia e pedagogia na melhoria das aprendizagens” (Agrupamento de Escolas, 2017, p. 3). Então, era claro que, para este agrupamento, um dos objetivos mais importantes era desenvolver a prática das tecnologias nas crianças e nos alunos.

No que diz respeito à escola onde se desenvolveu a PES, esta era constituída por dois edifícios, um deles construído recentemente, no ano de 2015. De facto, “o novo Centro Escolar (...), vem dar uma resposta mais adequada às necessidades e exigências atuais ao nível da educação do concelho” (Porto Canal, 2015, s/p). Em termos de estrutura física, a instituição era constituída por cinco gabinetes de apoio escolar, dois espaços exteriores (um destinado às crianças da EPE e outro destinado aos alunos do 1º CEB), um refeitório, uma sala polivalente – na qual era realizado o acolhimento das crianças logo de manhã ou onde tinham lugar algumas aulas de Expressão Motora caso estivesse a chover –, cinco casas de banho (duas de meninas, duas de meninos e uma exclusiva para o CAA, com chuveiro e sanita adaptada) e uma receção – era aqui que as crianças podiam comprar pão (caso não tivessem levado lanche de casa) ou que as professoras podiam tirar fotocópias ou imprimir fichas / documentos. Um dos aspetos mais negativos desta escola era o facto de não possuir uma biblioteca, pois “sem biblioteca escolar, não há escola que ofereça diversificação de oportunidades de aprendizagem, concluindo-se que tal situação acaba por prejudicar o aluno no seu desenvolvimento” (Ribeiro, Mendes & Leal, 2017, p. 384).

Efetivamente, depois desta reconstrução, a escola passou a ter onze salas de aulas / atividades, sendo que duas delas são de EPE, oito de 1º CEB e um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Importa referir que o 1º CEB era constituído por duas turmas de 1º ano, uma de 2º ano, três de 3º ano e, por fim, duas de 4º ano. Nesta escola trabalhavam 15 docentes e 12 não docentes, incluindo uma tarefa a meio tempo, distribuídos pelos espaços exteriores e pelo refeitório. Todavia, ainda existiam muitas queixas por parte dos funcionários por não haver um número suficiente de elementos para supervisionar todo o recreio durante os intervalos. Efetivamente, pelo elevado número de alunos face ao número de não docentes, estes não eram capazes garantir a supervisão de tudo o que ocorria no espaço exterior.

No que concerne ao espaço exterior da EPE, este era bastante agradável, sendo constituído, na sua maioria, por espaço verde, o que fazia com que as

crianças tivessem um grande contacto com a Natureza e com atividades associadas a ela. Contudo, para além de ter alguns pontos menos seguros, como escadas de pedra e muros altos, não possuía qualquer tipo de divertimentos, o que tornava o espaço muito pobre em termos lúdicos. Tendo isto em conta, caso as crianças quisessem brincar, tinham de levar os seus brinquedos de casa ou, em último caso, pedir permissão à educadora e levar alguns materiais que estavam presentes na sala de atividades.

Quanto ao espaço exterior do 1º CEB, este era muito mais pobre, sendo constituído, maioritariamente, por pavimentos com paralelo, terra e algum espaço verde. Todavia, como o espaço verde se situava numa zona mais alta, onde os alunos tinham de subir a um muro de pedra, raramente tinham contacto com este. Neste sentido, é fundamental ter em consideração que, segundo Lopes da Silva et. al (2016), “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm (...) contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.)” (p. 27). Para além disto, na parte de trás da escola, existia um pequeno campo de futebol com duas balizas pouco seguras; mais ainda, as crianças só lá podiam jogar quando o horário do campo estivesse destinado à sua turma. O problema residia em dias de chuva, nos quais os alunos não tinham para onde ir e ficavam todos no corredor das salas, causando imenso ruído e desconforto, não só para os funcionários, mas também para eles, que não tinham onde desgastar as suas energias.

## 2. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que diz respeito à EPE, o estágio foi realizado num grupo constituído por 19 crianças, 11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, revelando-se um grupo bastante heterogéneo no que concerne à faixa etária. Contudo, esta heterogeneidade não era sentida apenas nas idades das crianças, mas também no contexto de onde provinham, sendo que o desenvolvimento de grande parte delas estava claramente ligado ao meio social que integravam. Efetivamente, em alguns

momentos de observação foi possível verificar que as crianças provenientes de meios desfavorecidos cultural, social e economicamente apresentavam uma maior predisposição para aprender e necessitavam de maior afetividade por parte dos adultos, evidenciando não terem esta dimensão afetiva no seu contexto familiar. No seu oposto, as crianças que apresentavam um ambiente familiar mais acolhedor e rico em afetos demonstravam grandes dificuldades em partilhar e em respeitar a vez do outro, centrando-se muito em si próprias. Para além disto, entre o grupo, uma das crianças apresentava NAS, tendo sido diagnosticado com Paralisia Cerebral (hemiparesia) que lhe afetava todo o seu lado direito do corpo. Como foi possível observarmos, esta criança frequentava diversas terapias (fisioterapia, terapia da fala e terapia ocupacional), pelo que costumava chegar atrasada ao JI da parte da manhã. Tendo isto em consideração, o G. apresentava muitas dificuldades ao nível motor e demonstrava um baixo nível de desenvolvimento no que concerne ao nível cognitivo, pelo que necessitava de ser muito estimulado nas diferentes áreas de conteúdo. Importa salientar que todas as crianças demonstravam uma atitude integradora e motivadora para com o G., auxiliando-o sempre que este necessitava e não o deixando desmotivar quando este não conseguia realizar alguma atividade. Para além disto, a educadora também tinha um papel essencial na vida desta criança, pois, “é aquela (...) que (...) cria um contexto educacional onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo em vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (Portugal & Leavers, 2010, p. 17, citado por Cunha, 2017, p. 26).

Apesar de quase todas as crianças terem integrado este grupo apenas neste ano letivo, foi possível observarmos que as suas rotinas já estavam bem delineadas e que todas elas já estavam bem familiarizadas com as mesmas, estranhando quando era feita alguma alteração por parte da educadora. De facto, a rotina diária é uma parte bastante importante na EPE relativamente ao progresso das crianças como agentes participativos, pois esta concede-lhes autonomia e responsabilidade, promovendo a consciência de que são livres para pensar, escolher e desenvolver as suas capacidades. Segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 224), esta rotina “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas prosseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas”, visto que está organizada de maneira a que as crianças possam planear as suas ações segundo os seus

interesses e os adultos possam organizar o seu tempo prestando auxílio a todas elas. Todas estas referências temporais ajudam as crianças a compreender a temporalidade que, de facto, é um conceito muito abstrato nestas idades e que deve ser desenvolvido, nomeadamente: o passado, presente, futuro e o contexto diário, semanal, mensal ou anual. Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2001) corroboram com esta ideia, dizendo que esta aprendizagem faz com que a criança possa compreender o mundo “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos” (p. 56).

Face ao exposto, a organização do tempo era feita da seguinte forma: às 9h00 da manhã, o responsável do dia formava um comboio para que as crianças pudessem entrar na sala; posteriormente, elas sentavam-se no tapete e esperavam que o responsável do dia as chamasse para que marcassem as suas presenças; após este momento, destinava-se 1h30 para a realização de atividades que variavam consoante o dia da semana. Efetivamente, às segundas feiras era dado espaço para que as crianças contassem as novidades do fim de semana e para que pudessem fazer a apresentação do livro do Projeto Vaivém; às terças feiras realizavam atividades propostas pela educadora; às quartas feiras tinham Educação Física, sendo esta lecionada por uma professora do agrupamento; às quintas feiras tinham Educação Musical, também esta lecionada por um professor do agrupamento; e, por fim, às sextas feiras contavam com a presença de outra educadora, dado que a educadora titular tinha redução de horário. Em seguida, entre as 10h30 e as 10h45, as crianças faziam a sua higiene pessoal e lanchavam para que depois pudessem continuar as suas atividades, ir para as áreas de jogo espontâneo ou para o espaço exterior. Posteriormente, sucedia-se, novamente, um momento dedicado à higiene pessoal que, por sua vez, antecedia a hora do almoço. Da parte da tarde, as crianças entravam na sala de atividades às 13h30, sendo que realizavam atividades propostas pela educadora até às 14h30 e, depois passavam para as áreas de jogo espontâneo, terminando o dia no JI pelas 15h30. Todavia, alguns pais / familiares não tinham disponibilidade para ir buscar os filhos a esta hora, pelo que a instituição contava com uma animadora que ficava com as crianças até às 17h30. Apesar de tudo, é fundamental referir que a rotina é bastante flexível, pois o educador nunca tem como prever o que as crianças querem fazer.

No que concerne às interações, é de referir que todas as crianças, apesar da grande heterogeneidade sentida ao nível da faixa etária, mantinham uma

relação excelente entre todas, o que facilitava a promoção do respeito mútuo e do trabalho em pequenos e grandes grupos e potenciava o desenvolvimento holístico de todas. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p. 24). Para além disto, é importante salientar que os alunos se relacionavam bastante bem com a educadora, o que era um fator bastante potenciador das suas aprendizagens. Efetivamente, Lopes da Silva et al. (2016) corroboram com esta ideia, afirmando que “Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer” (p. 24). Todavia, creio que a relação com a educadora se poderia tornar mais íntima se as crianças não tivessem de a tratar por “professora”, pois acredito que isso é demasiado escolarizado e não tão afetivo como tratar apenas pelo nome.

Por sua vez, no que diz respeito à organização do espaço, a Sala 1 estava organizada com áreas de jogo espontâneo bem definidas, deixando claro onde começava e acabava cada uma delas. Efetivamente, tal como Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007) referem que esta divisão é fundamental para que as crianças se possam movimentar livre e facilmente no espaço, fazendo-o de uma forma confiante e independente do adulto. Para além destas divisões, também é necessário ter em consideração fatores como a dimensão de cada área, o ruído, o tipo de chão e a luz natural que cada área recebe (Hohmann & Weikart, 1997), de modo a que as crianças tirem o melhor partido das mesmas. Posto isto, a sala de atividades da Sala 1 era composta por seis áreas distintas: a Área da Casa, a Área das Construções e dos Brinquedos, a Área das Atividades Artísticas, a Área da Biblioteca, a Área dos Computadores e a Área Exterior. Contudo, é importante relembrar que as crianças estão em contante crescimento e, por isso, deve haver flexibilidade na organização das áreas, podendo alterar as mesmas caso seja necessário (Hohmann & Weikart, 1997).

Assim sendo, na parede que se encontrava ao lado direito da porta era possível observar trabalhos feitos pelas crianças que estavam expostos, nomeadamente, os contentores da reciclagem e a Área das Construções e dos Brinquedos. Por sua vez, na parede em frente à porta encontrava-se uma janela de largas dimensões, o mapa das presenças, a Área dos Computadores, o tapete

do acolhimento e a Área da Biblioteca (esta área surgia neste espaço devido à luz natural que recebia). De seguida, a parede onde se encontravam expostos a maior parte dos trabalhos realizados pelas crianças era também a parede onde se encontrava a Área das Atividades Artísticas e os materiais correspondentes a esta mesma área. Deste modo, as crianças tinham grande facilidade no acesso aos materiais e, sempre que acabavam de fazer um desenho / uma pintura, podiam afixá-lo(a) para mais tarde recordarem. Na última parede, podíamos encontrar a Área da Casa e armários de arrumação que continham um lavatório e materiais mais antigos ou que não podiam ser manipulados autonomamente pelas crianças (como pistolas de cola quente, tesouras, entre outros).

Para além disto, é importante realçar que todas as áreas de interesse apresentavam uma diversidade de materiais bastante diversificados e previamente selecionados de acordo com os interesses e as necessidades do grupo. Nesta sala de atividades eram utilizados materiais, não só de “uso aberto”, mas também de desperdício, de modo a que as crianças tivessem a oportunidade de explorar e manipular livremente utensílios do seu quotidiano, que, aparentemente, já não tinham utilidade. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “a multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (p. 49). O pilar da organização do espaço inclui, conseqüentemente, a arrumação dos materiais, pois ambos são indissociáveis: caso os materiais não estejam arrumados, o espaço não está organizado. Assim, é crucial que as crianças percebam que podem escolher e usar livremente os materiais e que, quando não precisam deles, devem voltar a pô-los no devido lugar, ganhando um sentido de autonomia, de controlo e conservação do ambiente envolvente. Efetivamente, foi-me possível observar que o grupo tem um excelente hábito de arrumação e, sempre que pretendem mudar de área de jogo espontâneo, eles arrumam tudo no devido lugar.

Para terminar, importa salientar que o projeto curricular do grupo incidia na realização de pequenos projetos e atividades que fossem ao encontro constante das necessidades e dos interesses das crianças. Assim, todas as atividades descritas no Capítulo III também foram propostas de acordo com este aspeto, de forma a ficarem enquadradas no projeto da educadora cooperante. Além disso, é fundamental, ainda, referir os projetos em que este grupo estava

incluído, pois foi possível observar diversos aspetos acerca dos mesmos. De facto, o grupo estava integrado em dois projetos, sendo que um incidia na leitura – Projeto Vaivém – e o outro na sustentabilidade – Projeto da Horta Pedagógica. Assim sendo, no que dizia respeito ao Projeto de leitura em Vaivém, todas as quintas-feiras, as crianças tinham a oportunidade de escolher um livro da Área da Biblioteca que gostavam de ler com os seus familiares e levavam-no para casa para que o pudessem ler durante o fim de semana com os mesmos. Todavia, o sentido inverso também era permitido, sendo que as crianças podiam trazer um livro de casa que tivessem gostado de explorar com algum familiar e, desse modo, partilhá-lo com os seus colegas, fazendo o reconto da história. Com este projeto, a educadora pretendia fomentar a leitura e o envolvimento parental, uma vez que eram estes que liam as histórias às crianças. Este era um projeto crucial no desenvolvimento das crianças, uma vez que incutia neles o gosto pelos livros e, mais importante ainda, permitia o “desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança” (Almeida, 2002, p. 140). Efetivamente, o desenvolvimento destes três domínios era bastante importante neste projeto, pois as crianças deviam, às segundas-feiras de manhã, partilhar os aspetos que consideravam mais interessantes da história que levaram para casa.

No que concerne ao Projeto da Horta Pedagógica, este era, de facto, fundamental no desenvolvimento das crianças, pois incidia num aspeto que, normalmente, era pouco trabalhado nesta faixa etária: a sustentabilidade. Ao longo das duas primeiras semanas de observação foi possível verificar que as crianças prezavam bastante pela sua horta, pedindo para irem regar as plantas ou para irem ver se as suas sementes já estavam a crescer. Além disso, também realizavam a compostagem, levando todos os resíduos orgânicos para um contentor que se situava no espaço exterior, logo ao lado da horta. Este era um projeto que, para além de contar com o auxílio de toda a comunidade escolar, também era da responsabilidade de diversas entidades, tais como a Lipor, a Junta de Freguesia e a Câmara Municipal.

### 3. CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que concerne ao 1º CEB, a PES foi desenvolvida numa turma que frequentava o 4º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por 24 alunos, 9 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, demonstrando-se bastante heterogénea no que diz respeito às suas faixas etárias. Esta heterogeneidade também se verificava relativamente aos contextos e meios sociais de onde as crianças provinham, sendo que quase todas dispunham de subsídio escolar. Quase todos os familiares estavam empregados e efetivos, mas raros eram os casos que tinham um nível de escolaridade superior ao 12º ano, ou seja, ao ensino secundário, o que nos suscitou alguma preocupação, pois esperamos que os alunos prossigam com os estudos. Não obstante, quase todos os alunos dispunham de um dispositivo móvel, o que nos auxiliou bastante em algumas intervenções. Para além disto, todas as crianças falavam português, mas havia cinco que tinham dupla nacionalidade: uma espanhola, uma ucraniana, duas brasileiras e uma angolana.

Apesar de a turma apresentar 24 alunos, apenas 23 frequentavam o ensino regular, pois uma das alunas estava inserida na CAA da escola. A aluna C. apresentava diversas síndromes, estando totalmente dependente de terceiros, sendo que deles constavam: o Síndrome de *Phelan-McDermid*, Síndrome de *Cat-Eye* e Síndrome da duplicação da região 22q11.2, usualmente associado ao Síndrome de *DiGeorge*. Para além disto, apresentava ainda um atraso global do desenvolvimento, como consequência clara dos síndromes anteriormente descritos, e um atraso considerável do desenvolvimento da linguagem. Apesar de todas estas limitações, a C. e todas as pessoas que com ela interagem, especialmente familiares, tinham como principal objetivo desenvolver a sua autonomia, a fim de melhorar a sua prestação em todas e quaisquer atividades. O que pudemos observar ao longo do estágio, é que a aluna não fez qualquer tipo de integração na sala de aula, sendo que o único contacto que estabeleci com ela foi quando visitei, autonomamente, a unidade. Contudo, é de realçar que havia um grande esforço por parte da professora titular e de todas as crianças para fazer uma contínua inclusão desta aluna nas atividades fora da escola, como é o caso das festas de aniversário. De acordo com o DL 54/2018, o governo português “aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos

alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL 54/2018, de 6 de julho).

Tal como supramencionado, 23 crianças frequentavam o ensino regular, mas uma delas estava referenciada com NAS e outras duas apresentavam níveis de escolaridade diferentes da turma em que estavam inseridas. O aluno T. foi abandonado pela sua família quando era mais novo e agora residia com uma família adotiva. Para além destes problemas familiares, apresentava défice de atenção associado à hiperatividade (sendo medicado regularmente) dislexia, discalculia e dificuldades de articulação na fala (nomeadamente nos sons [s] e [r]), estando a ser seguido por uma terapeuta da fala. Por estes motivos, foi feito um PEI para o T., foram implementadas todas as estratégias que se deveria ter aquando das aulas, nomeadamente o seu posicionamento em sala de aula (o mais perto da professora titular possível, de modo a que ele não perdesse o foco) e os momentos de avaliação. O aluno H., proveniente de Angola, chegou a Portugal em abril deste ano com os seus dois irmãos, tendo sido separado dos seus pais e colocado numa instituição. Então, a sua integração nesta turma ocorreu apenas no final do ano letivo 2017/2018. Por esse motivo, e por nunca ter andado na escola antes, o H. apresentava um nível de escolaridade muito inferior ao dos seus colegas. Por fim, o F. veio transferido de outra escola, provém de uma família muito instável, na qual tem de assumir o papel de responsável perante os seus dois irmãos mais novos. A mãe, que vivia sozinha com os três filhos, saía muito cedo de casa para trabalhar e o F. tinha de tratar de si e dos seus irmãos, dando-lhes de comer e levando-os para a escola. Ainda havia mais duas crianças diagnosticadas com dislexia, mas não estavam assinaladas com NAS.

A maioria destes alunos estava inserida nesta turma desde o 1º ano do 1º CEB, não tendo sofrido nenhuma alteração de professora titular, o que facilitou a criação de rotinas que se foram mantendo ao longo dos quatro anos. Efetivamente, ao longo da PES tivemos espaço para observar todos os momentos do dia-a-dia das crianças. De manhã, como quase todas as crianças chegavam antes das 9h00, dirigiam-se para um espaço dedicado ao acolhimento (caso estivesse a chover) ou ficavam pelo recreio até ao toque de entrada. Aquando da entrada na sala de aula, as crianças deviam sentar-se nas suas mesas e, por ordem alfabética, tinham de preencher o quadro magnético que

continha as seguintes informações: dias da semana, meses do ano, estações do ano e tempo meteorológico (relativo ao dia em questão). Com este quadro, a professora pretende fomentar a participação de todos os alunos, incluindo aqueles que são mais tímidos, trabalhar as matérias de 1º e 2º anos e dar espaço para um momento lúdico (na medida em que eles se podem levantar do lugar). Para além disto, existia a figura dos chefes da semana (4 alunos), estes eram responsáveis por entregar (de manhã) e por recolher (de tarde) os cadernos e livros dos colegas das suas filas. Posteriormente, os alunos, em conjunto com a professora, escreviam o sumário do dia anterior, com o intuito de alargar o seu léxico, trabalhar a memorização e relembrar o que havia sido feito. Por opção da professora, o sumário era sempre distribuído por componentes curriculares, facilitando a visualização e a organização. Durante este momento, por volta das 9h20, a aula era interrompida por um funcionário da escola para saber quais os alunos que iam almoçar a casa.

O lanche da manhã, ingerido no intervalo das 10h30 às 11h00, tinha de ser constituído por uma peça de fruta e por umas bolachas secas ou um pão, pois a professora instaurou na turma uma política de alimentação saudável, sendo esse o Projeto da Turma. A primeira segunda-feira de cada mês era marcada pelo “lanche da asneira”, no qual as crianças podiam trazer um lanche menos saudável. Da parte da tarde, depois do almoço, a entrada na sala de aula era sempre muito atribulada e, por esse motivo, a professora titular aproveitava para ler excertos de livros com um tom de voz moderado até que os alunos ficassem todos mais calmos.

Como forma de organizar o tempo, a turma regia-se de acordo com um horário semanal feito pela professora titular no início do ano letivo. Todos os dias as aulas começavam às 9h00, mas a hora de saída mudava de acordo com o dia da semana em questão. Então, às segundas, quartas e quintas-feiras saíam às 17h30 e às terças e sextas-feiras às 15h00, mas, nestes dois dias, alguns alunos ficavam na escola para participarem nas AEC. Assim sendo, as manhãs estavam organizadas do seguinte modo: 90 minutos de Matemática todos os dias; 60 minutos de Português à segunda, quarta, quinta e sexta; 90 minutos de Português à terça; e, por fim, 30 minutos de apoio ao estudo à sexta-feira, logo após a aula de Português. A parte da tarde variava mais: às segundas tinham 60 minutos de Português, 60 minutos de Estudo do Meio e 60 minutos de Expressões; à terça tinham 60 minutos de apoio ao estudo; à quarta e à quinta

tinham 60 minutos de Estudo do Meio e 60 minutos de Expressões; por fim, à sexta tinham 60 minutos de Português. Como a maioria dos familiares não tinha disponibilidade para ir buscar os alunos à escola, grande parte destes frequentavam Centros de Estudo, Atividades de Tempos Livres ou a CAF, nos quais eram ajudados a fazer os trabalhos de casa – que apenas eram marcados às terças e sextas-feiras – ou a rever a matéria que tinham dado nesse mesmo dia.

Relativamente ao espaço concreto de sala de aula, este era grande, apresentava uma grande diversidade de cores e estava repleto de materiais nas paredes, tornando-se bastante agradável e acolhedor, não só para as crianças, mas também para todas as pessoas que lá trabalhavam. A disposição da sala, mais propriamente dita, foi pensada pela professora titular e a sua organização passava por quatro filas horizontais de mesas, mesas essas que eram de duas pessoas, de forma a que todas ficassem orientadas de frente para o quadro branco e para a sua secretária. Segundo Teixeira (2014), “esta disposição permite ao professor um maior controlo sobre os alunos, contudo não permite grande interação entre alunos, apenas interação entre aluno e professor” (p. 36). Efetivamente, vários são os autores que afirmam que esta disposição de sala de aula faz com que a interação entre os alunos seja impedida. Todavia, para a professora orientadora, esta foi a melhor maneira de todos poderem ter total visualização para o quadro interativo, de modo a que ninguém ficasse prejudicado. Além do mais, todas as crianças tinham liberdade para se levantarem e ajudarem os seus colegas, quer na leitura quer nas operações matemáticas. De facto, como o H. tinha muitas dificuldades na leitura, os seus colegas mostravam-se sempre disponíveis para o irem ajudar, levantando-se dos seus lugares e indo para o seu lado. De forma a solucionar este problema, o par pedagógico procurou apoiar, de forma constante, este aluno, adequando as atividades ao seu nível de desenvolvimento, tal como explanado no Capítulo III.

Os materiais de anos anteriores eram mantidos em exposição na sala, com o intuito de, segundo a professora titular, não caírem no esquecimento. Uma das particularidades mais interessantes da sala era todos os elementos principais estarem rotulados. Isto é, de forma a facilitar a aprendizagem das palavras no âmbito da leitura e da escrita, no 1º ano, a professora decidiu que seria benéfico para os alunos que tudo fosse etiquetado, desde as paredes até às cadeiras. Na parede frontal estavam os quadros – branco e interativo –, os caixotes da

reciclagem e materiais de Matemática – sólidos geométricos, polígonos, segmentos de reta, figuras geométricas, diagrama de Venn e algoritmo da adição –, Português – ditongos – e Estudo do Meio – roda dos alimentos – expostos. Na parede do lado direito, na qual se situava a porta da sala, estava o lavatório, as gavetas de arrumação de cada aluno, os materiais de Estudo do Meio – sistema circulatório e aparelho digestivo – e o Mural de Gente Especial. Na parede situada atrás dos alunos havia três estantes, uma com obras literárias e jogos lúdicos, na qual também eram arrumados os livros escolares dos anos anteriores, e as outras duas com as capas de arquivo de todas as crianças. Para além disto, havia também uma mesa que tinha materiais de desperdício, como lãs, tecidos e cartolinas já usadas, mas que podiam ser reutilizadas. Por baixo desta mesa, havia um cavalete de madeira que a professora gosta de manter na sala, pois diz que as crianças brincaram bastante com ele quando eram mais novas e traz-lhes boas recordações. Ainda nesta parede existia uma pintura de um arco-íris que, para além de dar mais cor à sala, tornava-a bastante especial. A parede da esquerda tinha uma janela, o abecedário exposto no seu topo e alguns origamis pendurados, pondo em evidência os trabalhos das crianças. Na sua secretária, localizada entre a parede dos quadros e a janela, havia um computador com acesso à *Internet* e ligado ao projetor, no qual eram realizadas algumas pesquisas do interesse dos alunos ou realizados jogos interativos que surgiam como sugestão do manual. Para além disto, havia uma mesa de apoio, na parte de trás da sala de aula, que servia para alguns momentos de apoio especializado, mais concretamente com as crianças que apresentavam mais dificuldades. Neste sentido, ao longo de toda a PES, a formanda procurou sempre diversificar ainda mais os recursos a que as crianças já tinham acesso para a sua aprendizagem, tal como demonstrado no Capítulo III.

No que diz respeito à interação entre alunos-alunos e alunos-professores, esta é definida como uma “ação ou influência recíprocas” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2003, p. 367). Neste contexto, a sala de aula surge como um espaço fulcral para criação de interações, porque “é através da interação com o adulto e com os restantes alunos, que poder-se-á fomentar a aprendizagem” (Ladeiro, 2016, p. 11). Efetivamente, pela heterogeneidade sentida na faixa etária desta turma, foi possível observar que, tal como defende Vigotsky (1991) com o seu conceito de ZDP, há resultados positivos na aprendizagem entre crianças em diferentes fases de desenvolvimento, pois as que têm mais capacidades,

auxiliam as que estão num nível inferior. Para além dessa entreajuda sentida nos alunos, pudemos perceber que todos mantinham uma excelente relação com a professora, partindo dela o estímulo para que tal acontecesse, “cabendo[-lhe] orientar o aluno para o seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando a sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado” (Müller, 2002, p. 276, citado por Ladeiro, 2016, p. 15). Nesta realidade foi ainda possível perceber a excelente ligação que os familiares mantinham com a professora titular, demonstrando-se sempre recetivos a tudo aquilo que lhes era solicitado.

#### 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO NA PES

De acordo com várias investigações, a prática docente quotidiana exige uma intervenção pedagógica fundamentada, fazendo uma constante articulação entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, entre o pensamento e a realidade (Estrela, 1994). Para isto, o educador deve seguir um ciclo de observação, planificação, ação e reflexão nas suas práticas, de modo a poder identificar os problemas e necessidades existentes no seu grupo de crianças, com a finalidade de combatê-las por meio de recursos e estratégias diversificadas. Tendo isto em consideração, ao longo de toda a sua prática profissional, o docente observa com o intuito de compreender o meio que o rodeia e as crianças com que contacta, podendo atuar sobre ambos de uma forma diferenciada, “colocando a teoria à prova da realidade” (Estrela, 1994, p.27). É através desta observação que o professor assume uma atitude de investigador, tendo a finalidade de resolver algum conflito ou algum problema que este considere crucial.

Contudo, Máximo-Esteves (2008, p. 16) define a metodologia de I-A como

“um conceito simultaneamente teórico e instrumental (...) com vista ao envolvimento dos profissionais de um determinado setor no conhecimento das situações que os rodeiam. A finalidade é a melhoria do desempenho das suas tarefas e do ambiente profissional em que estas ocorrem”.

Posto isto, este tipo de metodologia assume-se como “uma forma de investigação autorreflexiva, (...) [para] melhorar a racionalidade e a justeza das

suas próprias práticas sociais ou educativas, bem como a sua compreensão dessas práticas sociais e das situações nas quais as práticas ocorrem” (Kemmis, 1984, citado por Latorre, 2003, p. 200). Na verdade, qualquer docente deve ter em consideração que existe uma ligação intrínseca entre a investigação e o desenvolvimento curricular (Alarcão, 2001). Neste sentido, Alarcão (2001, p. 6) afirma que o conceito de professor-investigador assenta em dois princípios base:

“1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor; 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”.

Assim, da metodologia de I-A advém diversas dimensões às quais os profissionais docentes devem ter atenção, pois estas integram componentes pessoais, profissionais e políticas que não devem ser descuradas (Máximo-Esteves, 2008). Efetivamente, na maior parte das vezes, são estas dimensões que determinam como se vai conduzir e processar a investigação (Máximo-Esteves, 2008). Contudo, é importante salientar que estas dimensões se apresentam interligadas, o que demonstra a complexidade que advém do uso desta metodologia. Assim, Noffke (2010, citado por Mesquita-Pires, 2010, p. 8) afirma que é

“especialmente importante neste processo (...) o entendimento de que estas dimensões não são categorias discretas, que reflectem ênfases diferentes (...). Todas as formas de investigação-acção incorporam uma dimensão política. Uma vez que investigação-acção procura implementar a melhoria da prática educativa (a acção parte de uma dupla aceção), através de uma visão sobre o que poderá tornar melhores as crianças, aqueles que trabalham com elas, e certamente a sociedade no geral”.

No que diz respeito à dimensão pessoal, é necessário salientar que as crianças são o centro da ação, pois esta é sempre realizada em prol das mesmas, considerando os seus interesses, necessidades e vontades, tendo como principal finalidade torná-las agentes ativos no seu processo de construção de conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016). Por este motivo, é fundamental que o docente conheça todas as crianças com quem interage, sabendo que cada uma

delas é única e que as suas motivações e interesses diferem, maioritariamente, pelos contextos de onde provêm. Por sua vez, a dimensão profissional “centra-se directamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas em contexto educativo e a valorização da profissão docente” (Mesquita-Pires, 2010, p. 69). Isto significa que se deve dar especial atenção ao trabalho investigativo realizado pelos profissionais docentes, pois este melhora as suas práticas, dando espaço para a inovação dos recursos e das estratégias utilizadas em sala de atividades / aula. Por fim, a dimensão política

De acordo com Estrela (1994) “o principal objetivo da investigação (...) deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental” (p. 26), pois só através de uma educação básica que preze pela experimentação é que poderemos encontrar hipóteses de resolução das questões educativas, sem recorrer à aplicação de soluções utilizadas em contextos histórico e socialmente desfasados da realidade de hoje. Efetivamente, segundo este mesmo autor, a observação pode ser realizada através de diferentes estratégias que serão definidas consoante os objetivos de cada investigação. Assim sendo, o investigador terá ao seu dispor diferentes formas e meios de observação, critérios e unidades de registo e, por fim, métodos e técnicas de análise e tratamento de dados (Estrela, 1994).

Tendo isto em consideração, Estrela (1994) organiza as diferentes formas e meios de observação quanto à situação ou atitude do observador, quanto ao processo de observação ou quanto ao campo de observação. No que concerne à situação ou atitude do observador, a observação participante foi a modalidade mais utilizada pela formanda, porque “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31). Por sua vez, o processo de observação pode ser de índole ocasional, quando a observação é realizada apenas em alguns momentos e o observador não faz parte do ambiente em questão (Estrela, 1994) ou de índole sistemática, quando a observação é feita de uma forma constante e na qual “são utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem ‘repetidas’” (Reuchlin, 1969, citado por Estrela, 1994, p. 40). Assim sendo, no que concerne a este aspeto, a formanda realizou uma observação sistemática.

Para além disto, aquando da observação, o investigador pode recorrer a diversas técnicas e instrumentos, podendo ser classificados de categoriais, descritivos, narrativos ou tecnológicos. Efetivamente, este tipo de metodologia

requer a utilização de instrumentos que auxiliem o processo investigativo, tais como entrevistas / questionários, notas de campo, registos audiovisuais, entre outros. Ao longo do estágio foi realizado um diário de formação no qual foram registados diversos acontecimentos considerados fundamentais para o desenrolar da prática profissional. De acordo com Máximo-Esteves (2008), estes registos podem ser considerados teóricos, metodológicos ou práticos, auxiliando na estruturação e na melhoria de práticas futuras dos docentes. Salienta-se, ainda, as narrativas realizadas ao longo da PES que, de um modo geral, demonstraram ser uma grande ajuda no momento de reflexão após ação, pois “é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o ‘pensamento reflexivo’” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Tendo em conta que a metodologia de I-A assume um caráter cíclico, após ser referida a observação, salienta-se a planificação. Assim, é importante referir que estas foram realizadas ao longo de toda a PES e é fundamental salientar que foi utilizado um modelo fornecido pela equipa de supervisão quer da EPE, quer do 1º CEB. Contudo, ambas foram adaptadas aos contextos em que estavam a ser implementadas, pois a caracterização e os interesses dos grupos diferem de contexto para contexto. De acordo com Diogo (2010), a planificação é um instrumento bastante importante por se tratar de uma previsão do processo a seguir e onde estão presentes: a contextualização, na qual devemos explicar o porquê de termos selecionado determinado tema, um pequeno resumo de todos os dias e os objetivos que se pretende alcançar; o mapa de articulação, no qual são expostas as componentes curriculares que vão ser trabalhadas, especificando os domínios e os objetivos (de acordo com as AE); as atividades propostas e, conseqüentemente, a sua sequência; e, por fim, os modos de avaliação a serem utilizados. Esta planificação deve obedecer a uma determinada coerência, deve ter em conta as características da turma onde se vai realizar e deve ser diversificada (Diogo, 2010). Para concluir, na perspetiva deste autor, o professor deve ter a capacidade de refletir na ação de modo a gerir os imprevistos sempre que necessário, pois este deve aproveitar para seguir os interesses das crianças. Ou seja, o professor deve ser capaz de alterar a sua planificação, dado que esta apresenta um caráter flexível, cobrindo, assim, algum imprevisto (Diogo, 2010).

Em suma, aliando a metodologia de investigação-ação às práticas propostas, todas estas surgiram de momentos de observação e reflexão individual e colaborativa (Máximo-Esteves, 2008). Efetivamente, através do ciclo observação, planificação, ação e reflexão, foi possível criar atividades dinâmicas e inovadoras que fossem ao encontro dos interesses, necessidades e motivações de todas as crianças, quer na EPE, quer no 1º CEB, tal como explanado no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Educar “não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios” (Freire, 1974, p. 8).

Após a realização do enquadramento teórico e legal relativo à EPE e ao 1º CEB, seguiu-se a contextualização geral do espaço educativo onde foi realizado o estágio e específica de ambos os níveis educativos, tendo sido, ainda, apresentada a metodologia utilizada. Para além disto, é crucial ter em consideração a ação que foi desenvolvida e, conseqüentemente, a reflexão que adveio da mesma, pois, para um docente, “através dessa avaliação, o/a educador/a vai ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 18).

Assim, neste capítulo, pretende-se fazer uma descrição e conseqüente análise de algumas práticas que foram desenvolvidas em ambos os níveis de ensino. Ao mesmo tempo, também será feita uma apreciação dos resultados obtidos e uma reflexão acerca dos mesmos, tendo por base os pressupostos teóricos e legais e as caracterizações dos contextos supramencionados.

### **1. (RE)CRIANDO ARTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Tal como explanado no Capítulo I, a criança apresenta-se no centro da ação educativa e, por esse motivo, todas as atividades propostas ao longo da PES e descritas neste capítulo foram ao encontro das suas necessidades, interesses e dificuldades. Efetivamente, estes três aspetos foram alvo de muita observação ao longo de todas as semanas da prática, pois “a participação infantil é (...) um direito civil e político básico para todas as crianças e é, portanto, um fim em si mesmo” (Crowley, citado por Fernandes, 2009, p. 117). Neste sentido, a

pedagogia de participação na EPE implica que a voz das crianças seja sempre escutada e considerada, entendendo-as como seres ativos e participativos na construção dos seus conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2008). Tendo isto em consideração, a pedagogia de participação assenta em três princípios base: a observação, a escuta e a negociação. Destaca-se a escuta, que, para Oliveira-Formosinho (2008), “é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem” (p. 49), fazendo-a sentir-se valorizada.

Por este motivo, através de uma observação atenta e cuidada, verificou-se que as crianças apresentavam um especial interesse pela área das atividades artísticas. De facto, a grande maioria pedia, sempre que se faziam atividades de jogo espontâneo, para fazer um desenho com tintas ou com lápis de cor. Para além disto, no seguimento de uma atividade proposta pela senhora educadora<sup>1</sup>, as crianças fizeram a reconstrução de uma das obras de Van Gogh e, na semana seguinte, mostraram-se bastante entusiasmadas com o resultado da mesma, sendo que nos explicaram como a haviam feito e em que parte haviam participado. Assim sendo, como forma de aproveitarmos esta motivação das crianças, surgiu a ideia de realizarmos o projeto de intervenção com incidência neste tema e, depois de algumas conversas em tríade, a educadora cooperante concordou que seria bastante vantajoso. Numa primeira fase pensámos que o projeto passaria por, em cada semana, abordarmos um pintor relevante e, posteriormente, recriarmos uma das suas obras, à escolha das crianças.

Tendo isto em consideração, a primeira proposta de atividade incidiu, ainda nas semanas dedicadas à observação, na reconstrução de uma obra de Paul Gauguin. Para isso, recorrendo à utilização de papel de cenário, tintas e materiais de pintura, as crianças recriaram a obra “Mulheres de Taiti na praia”. Esta foi uma tarefa de experimentação, na medida em que foi possível observar o interesse (ou falta dele) demonstrado pelas crianças. Contudo, como era de esperar, elas adoraram desenhar e pintar, o que nos deixou muito motivadas para continuarmos com o nosso projeto.

---

<sup>1</sup> Substituta da senhora educadora cooperante 1 dia por semana

Na semana seguinte foi a vez de Leonardo da Vinci e, para isso, foi proposta uma sequência de atividades que desse a conhecer, de uma forma breve, a vida e as principais obras deste pintor. Assim, com vista à introdução do pintor Leonardo da Vinci, foi feita a leitura personalizada da história “Violeta e Índigo descobrem Leonardo da Vinci”, de Isabel Zambujal, uma vez que esta era bastante longa. Neste sentido, a formanda começou por apresentar a capa do livro e questionou o grupo acerca da mesma, de modo a antecipar possíveis ideias do que viria a ser lido. Depois, procedeu à leitura da obra e, ao mesmo tempo, foi mostrando as ilustrações que acompanhavam o texto, pois estas eram muito importantes para uma das atividades seguintes. Para além disso, ao longo da leitura, foram sendo criados momentos de suspense e colocadas questões como: “Que cena será que este quadro retrata?”, “Quem será a mulher desta obra?”, “Quantas profissões acham que o Leonardo tinha?”, entre outras. No que concerne a esta atividade, optámos por recorrer à utilização de um livro, porque as crianças demonstraram, ao longo das duas primeiras semanas de observação, um grande entusiasmo aquando da realização de atividades deste género. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), ler no dia-a-dia e desenvolver uma conversa sobre o que foi lido é importante e, por esse motivo, cabe ao educador questionar a criança para que esta seja estimulada, de forma a alargar o seu léxico e, conseqüentemente, construir frases cada vez mais complexas. Além disso, estes momentos desenvolvem a capacidade de concentração e de retenção de informação, da criatividade e do gosto pela leitura, proporcionando, ainda, o alargamento do seu vocabulário. Assim, proporcionar experiências de pré-leitura em contexto de JI é importante, pois desenvolve o seu contacto e gosto pelos livros de modo a que as crianças os vejam como objetos prazerosos e não como uma obrigação. Por todos estes motivos, creio que esta atividade foi muito bem conseguida, porque, apesar de as crianças parecerem um pouco distraídas / desatentas, conseguiram compreender todos os aspetos fundamentais da vida e das obras criadas por Leonardo da Vinci. Importa salientar alguns comentários feitos pelas crianças: “a minha avó tem um quadro igual a esse (A última ceia) na casa dela” (Du.), “o Leonardo da Vinci tinha muitas profissões. A minha mãe é matemática como ele” (G.) ou “Catarina? Também tenho uma amiga Catarina!” (Da.). Além disso, destaco um diálogo feito com uma das crianças:

“J.: a Mona Lisa está no museu.

Estagiária: E sabes-me dizer em qual?

J.: Sim, no Louvre”.

A tarefa seguinte, realizada a par com a leitura do livro, consistiu na localização do país de nascimento de Leonardo da Vinci no mapa da Europa afixado na sala. Aproveitando o facto de as nossas colegas do semestre passado terem abordado alguns países europeus, demos às crianças a possibilidade de terem uma sequencialidade de aprendizagem, fazendo uma revisão daqueles que já haviam sido falados ou apresentando novos às crianças. Efetivamente, a localização geográfica na EPE é crucial, pois “a vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasia, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características” (Castrogiovanni, 2001, p.11, citado por Santos, 2016, p. 28). Para isso, foi pedido a uma criança que fosse indicar onde se encontrava Itália. Contudo, como o D. apresentou alguma dificuldade a fazê-lo teve de ser auxiliado por outra criança, neste caso a K. No que concerne a esta tarefa, creio que poderia ter sido realizada de forma diferente, pois o mapa estava um pouco deslocado do lugar onde as crianças se encontravam. Deste modo, foi complicado para elas conseguirem ajudar o D. à distância. Contudo, revelou-se bastante bem-sucedida, porque, com o auxílio da K., o D. conseguiu indicar onde se localizava Itália. Mais uma vez, salientam-se alguns comentários produzidos pelas crianças: “D., a Itália é onde está a bota” (R.) ou “posso ajudar? Eu sei onde fica a Itália” (K.).

Posteriormente, como forma de verificar se as crianças se haviam apropriado corretamente da história, realizou-se um pequeno *quizz* com apenas seis questões com três opções de resposta cada uma. As questões foram as seguintes: Onde nasceu Leonardo da Vinci?; A mãe de Leonardo da Vinci era...; Leonardo tinha o sonho de...; Como se chama o quadro mais conhecido de Leonardo?; Além do quadro de Mona Lisa, que outra invenção Leonardo da Vinci criou?; e, por fim, Qual o movimento estético de Leonardo da Vinci? O facto de termos realizado um *quizz* com as crianças foi fundamental, pois pudemos verificar que aspetos haviam memorizado e compreendido, dando-lhes sempre o espaço necessário para construir o seu próprio conhecimento. Este foi um momento bastante interessante de se observar, porque, depois de as crianças terem demonstrado um pouco de desatenção ao longo da leitura da história, foi possível verificar que eles tinham assimilado tudo o que havia sido contado.

Efetivamente, apenas demonstraram dificuldade na última questão, dado que esta não havia sido mencionada ao longo da história. Com isto, surgiram comentários como: “eu também gostava de voar” (M.), “o Leonardo da Vinci fez um helicóptero porque ele queria muito voar” (S.) ou “eu lembro-me que na história o cesto tinha asas!” (M.B.).

Seguidamente, foi realizada, em grande grupo, uma atividade que tinha como objetivo fazer a ordenação temporal da história lida anteriormente. O mapa da ordenação foi colocado no centro da roda criada pelas crianças, assim como as imagens alusivas aos momentos da histórias e os respetivos números para a ordenação. Foi solicitado, a uma criança de cada vez, que escolhesse uma imagem e o numeral correspondente e a colocasse no local que achasse que estava correto. Neste momento, apesar de apenas uma criança estar com a imagem na mão, todas poderiam ajudar e dar a sua opinião, caso achassem que estava incorreto. Esta tarefa demonstrou ser muito importante no desenvolvimento das crianças, porque é através da ordenação de situações simples que elas evoluem para acontecimentos de maior complexidade. Efetivamente, segundo Egan (1994, citado por Pinheiro, 2013), “a história permite a atribuição de sentidos aos factos e a sua hierarquização, ou seja, através das narrativas é possível ordenar e organizar categorias de factos, situações ou emoções, estabelecendo entre elas nexos relacionais de várias ordens” (p. 11). Esta foi uma atividade na qual foi possível que as crianças utilizassem a sua memória a curto prazo, crucial na “retenção e armazenamento temporário de informação” (Pinto, 2001, p. 8). Mais uma vez, é importante realçar um diálogo com uma das crianças que demonstrou ter conhecimentos acerca da cardinalidade e da ordinalidade:

“Mg.: esse quadro (A última ceia) é o primeiro.

Estagiária: ai sim? Então podes ir colar este numeral. (Entrega-lhe o 4º).

Mg.: não é esse. Tem de ser o que tem o 1 e uma bolinha em cima.”

Após este momento, procedemos à realização de uma caça ao tesouro. Assim, o responsável do dia e outras duas crianças foram selecionadas para formar os grupos, sendo que cada um pôde escolher uma cor específica para identificar a sua equipa. Uma vez isto concluído, cada grupo seguiu as pistas espalhadas pela instituição (representadas pela sua cor, que lhes indicava o caminho a seguir) até chegar aos pontos onde se encontravam os materiais e as peças do *puzzle* que teriam de completar posteriormente, sempre com o auxílio de um adulto.

Depois de cada grupo encontrar todos os materiais, dirigiram-se ao ponto de encontro previamente escolhido (espaço exterior), local onde cada grupo construiu o seu *puzzle*. Os desafios da caça ao tesouro foram ao encontro de diversos domínios presentes nas OCEPE, fomentando a inclusão das crianças do CAA. Efetivamente, a caça ao tesouro preza pelo trabalho cooperativo e pela aprendizagem pela descoberta defendida por Bruner, na qual “o método da descoberta permitirá uma maior intervenção do aluno no processo da aprendizagem assim como lhe conferirá maior confiança nos resultados da sua aprendizagem” (Raposo, 1983, p. 106). Esta foi uma tarefa muito rica em aprendizagens, não só para as crianças, como também para quem as observou. De facto, ao longo da atividade algumas crianças tiveram intervenções bastante interessantes: “C. (menino do CAA), viemos brincar na tua sala! Não queres vir pintar as tuas mãos?” (K.) ou “olha eu a saltar com os pés juntos!” (X.). Posteriormente, já com os *puzzles* construídos, cada grupo apresentou o seu, assim como os materiais que recolheu, fomentando o diálogo em grande grupo. Ainda neste momento, foi colocada a seguinte questão “Quais as profissões que Leonardo da Vinci teve?”, esperando que as crianças respondessem que ele foi escultor, pintor e inventor. Depois, cada um dos grupos foi questionado sobre qual profissão queria “adotar”, tendo em conta aquilo que gostariam de construir. Neste momento recorremos à negociação, onde pudemos observar um diálogo bastante interessante entre duas crianças:

“Estagiária: o Leonardo da Vinci tinha muitas profissões. Lembram-se quais?”

J.: pintor, escultor...

Di.: inventor!

R.: eu quero ser pintor, sou muito bom a desenhar.

M.B.: eu quero ser psicóloga como a minha mamã.

J.: eu quero ser matemático.

R.: não queres ser antes pintor? Até desenhavas bem.

J.: (depois de muito pensar na proposta) eu também quero ser pintor!”

Posteriormente, as crianças procederam à reconstrução das obras que lhes tinham calhado. Assim, um grupo ficou responsável pela Mona, outro pelo Homem Vitruviano e o terceiro pela máquina voadora. Recorrendo aos materiais recolhidos, as crianças tiveram a oportunidade de desenhar, pintar ou esculpir (com recurso ao barro) da maneira que quisessem, tendo surgido comentários bastante interessantes: “a Mona Lisa tinha um vestido castanho,

acho que devíamos pintar da mesma cor para ficar parecido” (K.) ou “podemos usar isto castanho (barro) para construir a máquina voadora?” (R.).

Terminadas, assim, estas tarefas, foi tempo de refletir em tríade, fomentando o trabalho colaborativo. Apesar de tudo ter corrido bastante bem e as crianças terem adquirido os conceitos essenciais, apercebemo-nos que seria demasiado complexo abordar tantos pintores com crianças de idades tão reduzidas. Efetivamente, era demasiada informação e elas não teriam tempo para assimilar todos os conhecimentos que nós pretendíamos. Por esse motivo e por se tratar de um projeto que incidia na MTP, concordámos que seria mais benéfico se mencionássemos apenas alguns pintores que adviessem de pesquisas realizadas com os familiares. Assim, enviámos uma solicitação de participação aos pais de todas as crianças, pedindo que pesquisassem um pintor que utilizasse flores nas suas obras. Contudo, poucas foram as respostas que obtivemos, ou por desinteresse dos familiares ou por não nos termos feito chegar até eles, pelo que consideramos que este foi um dos pontos mais negativos no decorrer do nosso projeto. Na verdade, Sarmiento e Marques (2006) afirmam que “a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas” (p. 61).

Apesar disso, uma das pesquisas mencionava Raku Inoue, um artista que fazia quadros de animais apenas com a utilização de materiais da natureza, tais como flores, paus, caules, entre outros. Aliado a isto, após um pequeno diálogo com as crianças, estas demonstraram um especial interesse em conhecer melhor alguns animais e as suas respetivas características. Assim, a Mg. sugeriu que fossem abordados os animais presentes no livro “O bando do bosque”, recorrendo, ainda, ao uso dos peluches deste mesmo bando. Não obstante, e no seguimento da pesquisa acerca do pintor Raku, as crianças manifestaram vontade em construir os animais do bando do bosque com os elementos da natureza. Neste momento várias foram as intervenções das crianças, destacando-se as seguintes: “podemos usar pinhas para fazer esquilos” (Ds.) ou “os paus são para a barriga do castor” (Dv.). E até mesmo um diálogo entre as crianças:

D.: uma pinha dá para o corpo do castor?

I.: todo? (surpreendida)

D.: não, tinha de ser mais do que uma pinha porque o castor é grande”.

Por esse motivo, foi-lhes proposta a criação de uma raposa com todos os elementos que encontrassem no espaço exterior. Assim, após um momento, as crianças chegaram à sala de atividades com diversos materiais, tais como paus, pétalas, pinhas, penas, entre outros. Quando questionados acerca de como usariam os elementos que haviam recolhido, disseram: “eu gostava de fazer a lebre Leonor. A minha pétala pode ser a língua, as pinhas podem ser as orelhas e uma pedra grande que seja igual ao corpo” (M.B.), “eu vou fazer o castor Carlos com paus” (Dv.) ou “eu vou fazer o lince Luís com tinta amarela, penas e uma parte branca da flor” (M.).

Focando, agora, na história da raposa Rita, num primeiro momento, através de uma leitura personalizada desta obra (por esta ser muito longa tivemos de fazer algumas supressões), introduzimos este mesmo animal, que mostrou ser muito adorado pelo nosso grupo de crianças. Neste sentido, a formanda começou por apresentar a capa do livro e questionar o grupo: “O que observam na capa?”, “De que será este livro?”, “Têm alguma ideia sobre o que vai ser abordado?”, procurando interagir constantemente com as crianças. Depois, passou à leitura e, ao mesmo tempo, mostrou as imagens que acompanhavam o texto, uma vez que as ilustrações fornecem bastante informação. Tendo em conta que algumas crianças já conheciam a história, foram tecendo comentários como: “a abelha queria fazer roupa” (Dv.), “essa parte tem piada, eu lembro-me porque a minha mãe me contou” (Mg.) ou “um rabo de raposa numa abelha? (risos)” (X.).

Posteriormente, como forma de verificar se as crianças se tinham apropriado corretamente da história fez-se uma pequena exploração oral da mesma. Desta forma, foram colocadas algumas questões, sendo que as crianças precisavam de colocar a mão no ar para poderem responder. Na verdade, este grupo revela alguma dificuldade em esperar pela sua vez para falar apesar de saber que essa é uma das regras da sala de atividades. Neste momento salientam-se alguns comentários: “nenhum animal gostava da mosca Lili porque ela falava muito” (M.M.), “a raposa foi ver a outra margem, era mesmo muito bonita” (K.) ou “fez-lhe (à mosca Lili) um rabo de raposa, por isso é que ela ficou tão feliz!” (S.).

No momento seguinte, de forma a abordar alguns conceitos matemáticos, propusemos às crianças que jogassem um dominó adaptado, promovendo o desenvolvimento das competências matemáticas de uma forma mais direta. Assim sendo, para a realização deste jogo, cada criança teve acesso a uma peça

de dominó. O jogo processou-se como um dominó normal, mas, em vez de as peças estarem todas numeradas com pintas, eram compostas por conjuntos de imagens, numerais e pintas. Desta forma, pudemos trabalhar conceitos como correspondência termo a termo, ordenação de números, classificação (conjuntos) e identificação de quantidades (fase pictográfica, iconográfica e simbólica). Esta foi uma tarefa muito benéfica para as crianças, porque puderam adquirir e consolidar conceitos matemáticos, mas também para quem os observou. Efetivamente, pela fluidez com que este jogo decorreu e com a capacidade de compreensão que este grupo demonstrou, é possível afirmar que foi uma atividade muito bem-sucedida. Ao longo da realização do jogo as crianças foram tecendo comentários como: “X., não podes pôr a tua peça aí porque não tem um seis” (Du.), “já sei! Posso ir pôr a minha? Ali tem um quatro e eu também tenho quatro raposas” (S.) ou “podemos jogar outra vez?” (I.).

Após o lanche, levámos as crianças para o espaço exterior de modo a dinamizarmos um jogo motor, ainda relativo ao tema da raposa. Neste sentido, o grupo de crianças foi organizado, pela formanda, da seguinte forma: 1 galinha, 1 raposa e os restantes pintainhos. Já com os elementos selecionados, foram explicadas as regras: a “galinha” deverá ficar numa das extremidades da área delimitada de jogo e dizer “venham cá pintainhos”; os “pintainhos” do lado oposto e, quando chamados, tinham de dizer “piu, piu, piu”; por fim, a “raposa” encontrava-se no meio e tinha como objetivo apanhar todos os pintainhos. Como forma de não deixar nenhuma criança parada, quando estas fossem apanhadas, deveriam tornar-se raposas e auxiliar na caça aos pintainhos. Após um momento de reflexão, é possível afirmar que esta foi uma atividade muito bem-sucedida, pois todas as crianças mostraram estar muito envolvidas e motivadas, tendo pedido diversas vezes para voltarmos a jogar. Efetivamente, ao longo da semana foram surgindo comentários como: “podemos jogar ao jogo da raposa outra vez? Ainda não fui o pai galo” (M.), “E., fica aí no meio, a raposa tem que apanhar os pintainhos!” (Du.) ou “depois do lanche podemos ir lá para foram brincar à raposa e aos pintainhos, por favor?” (M.P.).

Seguidamente, prosseguimos para a construção da raposa, dando uso aos elementos da natureza recolhidos pelas crianças. Neste momento, elas propuseram que pintássemos as pinhas e as folhas com tinta branca e cor de laranja, de modo a ficarem com a cor da Raposa Rita. Em seguida, sugeriram que utilizássemos os paus para os braços e as pernas, as penas para as orelhas,

as pétalas para a boca, as flores para os olhos e as bagas para o nariz. Assim, em forma de diálogo e negociação entre as crianças, foram dizendo:

Mg.: não dá para usar as pinhas, porque a raposa não é dessa cor!

W.: as pinhas são para o Ouriço Óscar porque ele é que tem picos.

Mi.: podemos pintá-las de cor de laranja.

R.: e branco também. Assim fica mesmo igual à raposa.

S.: usamos as folhas para o rabo e pintamos de laranja e a pontinha da folha fica branca.

Estagiária: a raposa vai ficar toda vaidosa!

X.: nunca vi uma raposa vaidosa (risos).”

De forma a concluir o projeto de intervenção e por nos encontrarmos a utilizar a MTP, foi necessário proceder à fase de divulgação e posterior apresentação. Assim, com vista a dar início à construção do museu para, posteriormente, expor todas as obras, as crianças tiveram a oportunidade de realizar um *brainstorming* para verificar aquilo que já sabiam acerca do museu e aquilo que ainda queriam descobrir. Neste sentido, juntámos o grande grupo na área de acolhimento da sala de atividades e mostrámos um pequeno vídeo com imagens do Museu do Louvre. Seguidamente, colocámos algumas questões como: “Então, o que é que um museu tem?”, “O que é um museu?” ou “Já forma a algum museu?”. À primeira questão, as crianças foram dizendo que: “um museu tem quadros” (Mg.), “eu acho que tem jóias” (R.) ou “na verdade têm ossos velhos. Aqueles ossos dos dinossauros. Os dinossauros já morreram, por isso é que estão no museu.” (Ds.). Quanto à segunda questão, afirmaram que: “um museu é uma casa” (X.), “também pode ser fora de casa” (Mg.) ou “um museu é tudo o que tem quadros” (S.). Por fim, aquando da terceira questão, surgiram respostas como: “fomos até àquele museu que tinha um sapato gigante (referindo-se a Serralves)” (M.M.) ou “eu já fui com os meus pais, vi dinossauros gigantes” (K.). Uma vez esta etapa concluída, as crianças puderam pesquisar aquilo que queriam descobrir e, depois, procederem à elaboração do registo com os resultados.

Contudo, o projeto da pintura foi sendo desenvolvido ao longo dos meses, mas ainda não possuía um nome. Por esse motivo, as crianças tiveram a oportunidade de dar diversas sugestões, as quais foram sendo registados no quadro e depois, através de uma votação com esquema de contagem, o grupo determinou qual o nome para este projeto. Neste sentido, obtivemos bastantes

ideias, entre as quais se destacam: “Museu com Histórias” (Mg.), “Museu do Pincel” (I.) ou “Museu Surpresa” (M.M.). Após o momento de votação, a grande maioria das crianças decidiu que gostaria que o nosso museu se chamasse “Museu com Histórias”, porque quase todas as nossas obras tinham partido da leitura de uma história.

Para além disto, também foi necessário criar algumas placas informativas, para que, no dia da apresentação, fosse mais fácil para todas as pessoas (familiares e comunidade educativa) associar aos quadros originais e aos respetivos pintores. Assim, recorrendo a materiais de escrita e a folhas brancas, as crianças foram chamadas, à vez, para escrever algumas informações, de forma a todas poderem participar ativamente na construção destes materiais. No dia da apresentação, os familiares e a comunidade educativo mostraram-se bastante envolvidos e interessados, tendo procurado perceber, junto das crianças, como haviam (re)construído as obras.

Todavia, é importante salientar que, além de todo o projeto desenvolvido, foi necessário abordar o tema das emoções, pois, aquando das semanas de observação, verificou-se que as crianças tinham uma grande dificuldade em gerir os seus sentimentos e conflitos. Efetivamente, para o bom funcionamento das atividades, as crianças necessitavam de seguir as regras da sala de atividades, partilhando e não batendo em nenhum dos colegas, sendo que, muitas vezes, isso não acontecia. Assim, importa compreender o que são as emoções e por que motivo estas devem sere abordadas com crianças de tão tenra idade. Segundo Damásio (2000, citado por Arruda, 2014, p. 24),

“a emoção consiste numa variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo, subjetivamente experimentada e automática e que coloca o indivíduo num estado de resposta ao estímulo, ou seja, para o referido autor, as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e de reagir de forma adaptativa”.

Contudo, nem sempre é fácil identificar o que estamos a sentir e, com crianças desta faixa etária, é fundamental dar-lhes espaço para que eles reconheçam, nomeiem e expressem diferentes sentimentos e emoções (Lopes da Silva et al., 2016). Por este motivo, de acordo com as mesmas autoras, cabe ao educador “apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (p. 25). Deste modo,

a literatura assume-se com um elemento-chave, uma vez que permite aceder a temas mais delicados de uma forma muito singular.

Assim sendo, de forma a abordar este tema, decidimos propor uma sequência de atividades, integrando as várias áreas de conteúdo: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Neste sentido, foram traçados objetivos como: conhecer e identificar as emoções, desenvolver a literacia e a linguagem oral, promover a construção de uma relação base entre o grupo, fomentar a interação entre os diferentes indivíduos, potenciar momentos de respeito criança-criança e adulto-criança dentro e fora da sala de aula.

Tendo isto em consideração, num primeiro momento, demos uso à obra “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas, na qual a personagem principal, um monstro, muda de cor consoante o que está a sentir. De facto, esta obra revelou ser crucial no desenvolvimento emocional e social, “na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). Assim sendo, como ponto de partida, fizemos uma breve análise à segunda página deste livro na qual o boneco aparece rabiscado de várias cores, com uma expressão um pouco estranha, questionando as crianças acerca do que estaria ele a fazer. Neste momento surgiram comentários como: “o monstro tem tantas cores!” (C.) ou “eu acho que está com cara confusa” (M.B.). Posteriormente, fizemos a leitura expressiva da história com recurso a um fantoche de mão, acompanhado das ilustrações do livro. Além disso, foi dado às crianças espaço para que comentassem a história que tinham acabado de ouvir, porque, de acordo com as Lopes da Silva et al. (2016) é importante desenvolver uma conversa sobre o que foi lido, utilizando a linguagem oral e expressando a sua própria opinião. Por isso, colocámos algumas questões como: “Porque é que o monstro estava pintado de muitas cores?”, “De que forma é que o monstro as conseguiu organizar?”, “Qual a emoção que mais gostam de sentir? Porquê?”. A estas perguntas obtivemos respostas como: “ele pôs tudo dentro dos frascos, cada uma (emoção) na sua cor” (K.) ou “estava amarelo quando o seu coração estava alegre ou azul quando o seu coração estava triste. Hoje eu estou amarelo!” (W.).

Além disto, é importante salientar um episódio que decorreu depois da hora do almoço, aquando da entrada na sala de atividades:

“K.: o meu coração está azul porque o Du. magoou-me.

Du.: eu? Não, eu não fiz nada.

K.: sim, no recreio deste-me um murro aqui (apontando para a barriga).

Du.: oh (cabisbaixo), pois foi. Eu estava a fingir que era uma máquina de murros e sem querer acertei-te.

Estagiária: então e o que é que deves fazer Du.?

Du.: posso ir ter com a K., pedir desculpa e dar um abraço?

Estagiária: claro que sim, parece-me uma boa forma de resolver as coisas.”

No dia seguinte, de forma a recuperar o tema das emoções, foi proposta uma tarefa de ordenação da história. Inicialmente, com o objetivo de relembrar os momentos mais importantes da história, pedimos a uma criança que nomeasse as cores presentes na história d’ “O Monstro das Cores” e as emoções associadas às mesmas. Em seguida, colocámos o mapa da ordenação no centro da sala de atividades, assim como as imagens alusivas aos momentos da história e os respetivos numerais para a ordenação. Foi solicitado, a uma criança de cada vez, que escolhesse uma imagem e o numeral correspondente e a colocasse no local que achasse que estava correto. Assim, tal como supramencionado, esta tarefa foi crucial no desenvolvimento das crianças, porque puderam estabelecer uma relação entre todos os momentos (Pinheiro, 2013). Para além disso, este tipo de tarefas permite estimular a memória a curto prazo, sendo que é de realçar um diálogo efetuado entre as crianças:

“Rbs.: o amarelo vem primeiro.

J.: e depois é o vermelho.

G.: não não! Logo a seguir é o azul e só depois é que é o vermelho!

S.: eu acho que o G. tem razão, mas podemos ver no livro?”

No final da semana, recorrendo ao uso da plasticina, distribuámos a silhueta de uma face e cada criança pôde preenchê-la de acordo com o que sentia naquele momento. Assim, é fundamental referir que, para a realização de atividades deste género, é essencial “que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Neste momento pudemos observar que a manipulação da plasticina foi algo que os motivou, incitando à criação daquilo que sentiam através de um desenho. Contudo, apesar de termos dito para usarem apenas a plasticina com a cor que os caracterizava, algumas das crianças acabaram por recorrer a mais do que uma cor. Durante a atividade surgiram comentários como: “eu estou amarela, olha o

meu sorriso” (M.B.), “hoje acordei preto, tive um pesadelo com fantasmas” (Ds.) ou “o cor de rosa é do amor e o amarelo é da alegria, olha aqui (apontando para a plasticina das duas cores)” (Mg.).

Além disso, as crianças tiveram a oportunidade de realizar um pequeno *puzzle*, constituído por quatro peças cada um: nome da emoção (da cor da mesma), imagem do monstro, o respetivo frasco da emoção e palavras associadas à emoção (também da mesma cor). Este tipo de atividades é bastante estimulador para a criança, pois ela “sente o máximo de prazer no que construiu, mais do que naquilo que faz presentemente. Que alegria, com efeito, a da criança que teve êxito no seu *puzzle*, que terminou a sua construção, que completou o seu desenho!” (Delmine & Vermeulen, 1992, p. 88). Efetivamente, aquando da realização dos diferentes *puzzles*, as crianças foram demonstrando as suas emoções, dizendo: “conseguimos fazer o puzzle da alegria, olha! Temos a cor amarela e o mostro está contente.” (I.), “aquela peça é azul por isso tem que ir para a tristeza” (J.) ou “essa peça não é daí, tem de ir para a calma. Vês, X.? É verde.” (W.).

No semana seguinte, e uma vez que as crianças já conheciam bem esta história, tiveram a oportunidade de a recontar e interagir com o carácter tridimensional do livro Pop-Up “O Monstro das Cores”, de Anna Llenas. Este tipo de atividades revela ser bastante estimulante, pois “as histórias (...) recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que (...) suscita o desejo de aprender a ler” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66). Assim sendo, as crianças iam olhando para as imagens e criavam o texto, como por exemplo: “o monstro das cores tem as cores misturadas, porque está baralhado” (E.), “agora o monstro está amarelo, por isso está alegre. O sol, as bananas e algumas flores também são amarelas, por isso são coisas alegres” (Du.) ou “o monstro está zangado porque tem raiva e está vermelho (fazendo uma expressão zangada)” (X.).

Num momento seguinte, propusemos a criação de um “Emocionómetro”, que, na sua essência, é um medidor das emoções, como se fosse um termómetro. De facto, dar oportunidade às crianças para expressarem diariamente como se sentem é uma mais valia para mediar o grupo e tomar especial atenção a alguns casos em particular. Assim, a elaboração deste medidor passou por diversas fases, pois, em cada uma delas, considerávamos que existia algum problema e que conseguíamos melhorá-lo de forma a adequá-lo às necessidades das

crianças. Neste sentido, numa primeira fase, as crianças sugeriram que fizéssemos um “estendal das emoções”, que consistia em pendurar pequenos cartões coloridos, com molas, num fio. Contudo, como tínhamos crianças muito pequenas, estas não chegavam ao fio e, por isso, não conseguiam mudar a cor da sua emoção. Tendo isto em consideração, numa conversa em grande grupo, fomentando o trabalho colaborativo entre todos, foi sugerido que fizéssemos um “quadro das emoções”, no qual, com o auxílio de pioneses, as crianças pudessem prender os seus cartões coloridos. No entanto, também este recurso não foi bem-sucedido, pois o uso do pioneses não era muito fácil para todos e, por isso, tivemos de repensar o nosso “Emocionómetro”. Assim, a M.B. deu a ideia de utilizarmos os “copos semanais das emoções”, nos quais, todos os dias, as crianças colocariam uma bola colorida (correspondente à emoção que estavam a sentir) e, no final da semana, faríamos a análise das mesmas. Todavia, numa conversa em tríade surgiu-nos uma ideia que achámos que seria mais adequada para o nosso grupo de crianças. Efetivamente, se fizéssemos a “marcação diária das emoções” no mapa das presenças, todas as crianças poderiam ver e analisar qual a quantidade de cada emoção e nós tínhamos a oportunidade de questionar o porquê de determinadas escolhas. Assim sendo, depois de uma breve negociação com as crianças, elas consideraram que a nossa ideia seria mais prática e aceitaram-na muito bem. Além disto, é necessário salientar que, ao longo do dia, caso mudassem de estado emocional, deviam reajustar a sua cor.

Ainda dentro deste tema, o desenvolvimento de atividades relacionadas com a organização e tratamento de dados fomentam na criança o desenvolvimento de conceitos matemáticos fundamentais para o seu futuro. Assim, dispusemos no chão fichas coloridas, todas do mesmo tamanho e pedimos a cada criança que escolhesse uma das emoções (associando-a à cor da ficha) e a colocasse num frasco. Posteriormente, as fichas foram classificadas segundo o atributo da cor, e organizadas num gráfico de pontos. Assim que concluíram o gráfico, passámos à análise dos dados através de um diálogo e do questionamento oral, nomeadamente: “Qual a emoção que está a ser mais sentida?”, “Qual a emoção que é menos sentida?”, “Alguém na sala está triste?”, “A alegria está a ser mais ou menos sentida que a tristeza?”, “Quantos estão a sentir raiva?”, “Todos votaram? Como podemos confirmar?”, “Porque é que há mais fichas amarelas do que vermelhas?”. Para responder a estas questões, as crianças utilizaram várias estratégias de contagem: um a um, dois a dois ou por *subtizing* (contagem

por reconhecimento visual). Efetivamente, foram afirmando: “eu acho que o amarelo tem mais do que o rosa” (R.), “posso ir contar?” (Du.) ou “o verde é o mais sentido, quer dizer que alguns meninos têm o coração calmo” (Ds.).

Por fim, uma vez que todas as emoções já tinham sido abordadas, as crianças pensaram em alguns conselhos para minimizar as emoções negativas, ou para maximizar as boas emoções, sendo que foram registadas por nós e colocadas nos frascos das emoções. Algumas das sugestões que deram, por exemplo para o frasco da raiva, foram: “pedir à minha mãe um copo de água” ou “respirar muitas vezes fundo”. Já para manter a calma, as crianças sugeriram: “dormir para descansar” ou “fechar os olhos e pensar em coisas boas”. Para se sentirem alegres, disseram que podiam receber beijinhos dos pais ou dos irmãos, entre outras.

É importante salientar que, ao longo de todas as atividades, foi dada especial atenção ao diálogo, de forma a que as crianças se exprimissem livremente. Assim, coube-nos escutar a opinião individual de cada uma delas, valorizando-as e estimulando a comunicação entre os elementos do grupo, tal como explanado no Capítulo I, de forma a melhor expressarem aquilo que sentiam (Zabalza, 1998). Essencialmente, o diálogo “promove, assim, a coragem da transparência, em todos os sentidos e níveis, balizando na honestidade relações e funcionamentos” (Azevedo, 2016, s/p). Além disto, a par deste tema, colocámos um cumprimento matinal ao responsável do dia na porta da sala de atividades. Desta forma, aquando da entrada na sala, todas as crianças escolhiam qual o cumprimento que queriam dar ao responsável e, depois, entravam. Contudo, tínhamos uma criança que, por não interagir muito com os outros, inicialmente “fugia” a este momento. É de salientar que, no final do ano, era com prazer que o Rbs. saudava os seus colegas todos os dias de manhã com um *high five*.

Descreve-se e analisa-se, ainda, algumas atividades de relaxamento com as crianças após a hora do almoço, de forma a fomentar as transições suaves entre o espaço exterior e a sala de atividades, destacando-se as seguintes: digitinta com chocolate e areia comestível. Deste modo, como forma de promover atividades experimentais em articulação com o projeto da pintura, foi promovida uma atividade com digitinta, as quais eram comestíveis e, por isso, não apresentavam qualquer perigo em caso de ingestão. Assim, o procedimento revelou ser bastante fácil, sendo que apenas tinham de misturar chocolate /

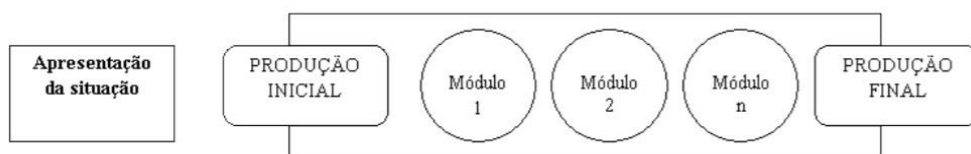
cacau em pó com água. Tendo isto em consideração, num momento inicial, mostrámos às crianças um pacote de cacau em pó e perguntámos-lhes o que seria: “é chocolate de fazer bolos” (Mg.), “é terra” (Ds.), “não, é cacau que eu sei” (R.) ou “é para nós comermos?” (X.). Posteriormente, pedimos ao responsável do dia que chamasse todas as crianças para a área das mesas e entregámos, a cada uma, um pouco de cacau e, por cima, água. No fim, pedimos que cada uma fizesse um desenho na mistura que haviam obtido e decalcámos-los numa folha de desenho A3.

No que concerne à segunda atividade, esta surgiu, porque o grupo revelava grande interesse em manipular diferentes texturas. Por esse motivo, a atividade experimental previa a construção de areia, que não apresentava qualquer perigo em caso de ingestão, uma vez que foi feita a partir de farinha. Assim, o procedimento experimental passava por colocar num recipiente 8 copos de farinha e, posteriormente, adicionar, aos poucos, 1 copo de óleo (de cozinha) e ir mexendo com a mão até ficar homogéneo. Contudo, como forma de todas as crianças poderem fazer a sua própria areia, decidimos que seria mais fácil dar, a cada uma, um pouco de areia e um pouco de óleo e, assim, elas poderiam manipular e experimentar da forma que preferiam. Esta foi uma tarefa muito apreciada por todas as crianças, tendo sido possível observar a sua vontade e motivação para continuar a experimentar, mesmo quando a atividade tinha sido terminada: “posso continuar?” (Mg.), “podes-me dar mais farinha e óleo para fazer outra vez?” (M.P.), “olha a minha areia, está quase igual à da praia!” (I.) ou “é óleo ou azeite? Quero fazer em casa com a minha irmã, mas tenho medo de não me lembrar dos ingredientes.” (S.). Deste modo, foi bastante interessante observar que atividades tão simples deixavam as crianças mais relaxadas, o que revela ser consideravelmente importante, pois “o relaxamento tem condição de reconciliar o indivíduo com o seu próprio corpo, levando-o a uma revalorização narcísica muito tranquilizante e reconfortante onde o prazer de sentir, tão desvalorizado pelos meios educacionais formais, assume sua função de celebrar a vida” (Silva, 1998, p. 7).

## 2. RECICLANDO OS VALORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Visto que este subcapítulo se destina à reflexão acerca da ação realizada no 1º CEB, realça-se que, durante toda a prática, foram sempre tidos em conta diversos aspetos, tais como as planificações mensais da professora titular, os interesses e necessidades dos alunos e a observação realizada ao longo de todo o estágio. De facto, todas as intervenções procuraram colocar a criança no centro da ação e sustentaram-se nos diversos documentos orientadores disponíveis para este nível de ensino, tendo sido pensadas e planificadas sempre em conjunto com a professora orientadora. Efetivamente, tal como supramencionado no Capítulo I, o modelo pedagógico do socioconstrutivismo, defendido por Vygotsky, coloca a criança no centro da sua aprendizagem. Roldão (2005) corrobora com esta ideia, afirmando que “a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido” (p. 116). Para além disto, também foi feito um esforço para que todo o processo de planificação andasse em torno do conceito de sequência didática, o que nem sempre foi possível. Como se pode observar através da imagem 1, de acordo com (Leal, 2017), “as sequências didáticas podem ser entendidas como a unidade de trabalho escolar no sentido em que se desenvolvem um conjunto de atividades, que apresentam um objetivo concreto, que permitam melhorar uma determinada prática” (p. 23).

*Imagem 1 - sequência didática (retirado de Leal, 2017)*



Assim sendo, é fundamental que se criem conexões entre todas as componentes curriculares, de modo a que os alunos não vejam o mundo como algo bipartido, como acontece, por exemplo, no caso do Estudo do Meio, mais concretamente entre as Ciências Físicas e Naturais e as Ciências Humanas e Sociais. Na verdade, o ME (2004) promovia, através do antigo programa de Estudo do Meio, a interligação das duas Ciências, “procurando-se, assim,

contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (p. 101). Tendo tudo isto em consideração, seguidamente, será feita uma apresentação de algumas atividades realizadas em contexto de estágio e, conseqüentemente, a sua descrição e análise. Para além disto, também será feita uma reflexão acerca das mesmas, explicitando qual o seu contributo para a construção do conhecimento por parte das crianças.

Um dos principais problemas identificados nesta turma era, sem dúvida, a realização de trabalhos em grupo. Efetivamente, a primeira vez que propusemos a realização de um trabalho deste género, os alunos criaram muita confusão entre eles e não foram capazes de solucionar os problemas que foram encontrando autonomamente. Por este motivo e de modo a manter a boa gestão da sala de aula aquando da realização dos trabalhos de grupo, foi necessário recorrer à criação de um instrumento que mostrasse aos alunos que eles não estavam a seguir as regras de bom comportamento. De acordo com Santos (s.d.), os docentes tem sucesso na gestão da sala de aula quando conseguem convergir três dimensões: a gestão do ambiente de ensino-aprendizagem, a gestão da instrução e a gestão do comportamento. Tendo isto em consideração, sempre que era solicitado que os alunos realizassem trabalhos a pares e/ou em pequenos grupos, eram desenhados medidores de ruído (escalas qualitativas) no quadro, para cada um deles. Assim, sempre que elevassem o ruído necessário ou sempre que algum elemento estivesse a ter um comportamento inadequado com algum colega, a docente iria ao quadro e marcava onde cada grupo se encontrava. Ao longo do tempo as crianças foram-se habituando a este método e sempre que apresentavam um comportamento considerado inadequado avisavam-se uns aos outros: “G., não estás a deixar o H. dar a sua opinião” (G.) ou “o nosso medidor já aumentou, temos de falar mais baixo” (M.).

As atividades foram todas pensadas, planeadas e desenvolvidas de acordo com as duas primeiras semanas de estágio, que foram destinadas apenas à observação participante. De facto, estas semanas tornaram-se cruciais no percurso posteriormente desenvolvido, pois houve espaço para observar as características do grupo – no que concerne às rotinas, aos interesses e aos dinamismos utilizados pela professora titular – e dos diferentes alunos em particular. Deste modo, foi possível observar que a componente curricular mais trabalhada era a Matemática, sendo esta a primeira escolha da maioria das crianças, quando questionadas acerca das suas preferências. Neste sentido,

importa salientar que o ensino desta componente curricular deve proporcionar aos alunos a aquisição e a compreensão dos conceitos básicos da matemática, o desenvolvimento do seu raciocínio lógico e auxiliá-los na resolução de problemas (Ponte, 2009). Contudo, uma grande parte da turma demonstrava um especial interesse pelo Estudo do Meio, mais especificamente a parte da História de Portugal, o que fez com que muitas das atividades recaíssem nesta disciplina. Para além disto, também foi possível observar que o grupo apresentava diferentes ritmos de aprendizagem, tal como supramencionado, tendo sido necessário adaptar, em alguns momentos, as atividades.

Tal como foi mencionado anteriormente, os alunos revelavam um especial interesse pela área da História de Portugal, pelo que uma das aulas observadas pela supervisora institucional incidiu nesse mesmo conteúdo, tendo esta sido pensada, preparada e apresentada em par pedagógico. Assim sendo, a aula teve início com um momento de motivação, que consistiu numa sopa de letras, na qual os alunos tinham de procurar palavras relacionadas com os primeiros povos e as suas habitações / construções. Esta foi uma atividade fundamental para captar a atenção dos alunos, porque, como eles tinham acabado de sair do intervalo do almoço, vinham muito agitados e este foi um momento em que eles puderam acalmar e voltar ao trabalho. Efetivamente, durante todo o percurso da prática pedagógica, foi possível observar que as crianças precisam de um breve momento para serenarem e regressarem ao foco das aulas quando retornavam dos intervalos. Todavia, por não ter nenhum dos quadros disponíveis, tive de escrever as palavras escondidas num pequeno quadro que existia na sala e, por esse motivo, alguns alunos tiveram dificuldades em ver todas as palavras.

Posteriormente, foi feita uma pequena dramatização, com recurso a um PowerPoint (com diversas animações e imagens), a um pergaminho (que era usado nos tempos antigos para transmitir informações) e a diferentes materiais que eram associados aos distintos povos que invadiram a Península Ibérica, de modo a apresentá-los. Para além disso, ao longo de toda a dramatização ainda recorremos a um mapa e a um friso cronológico, previamente desenhados pelas docentes, de modo a que os alunos ficassem com uma melhor noção do espaço de tempo decorrido entre todas as invasões. Segundo Batllori (2001, citado por Costa, 2017), “são múltiplas as possibilidades de trabalhar com mapas (...). Podem (...) ser um recurso para organizar conhecimentos prévios, para

desenvolver temas ou para síntese e representação de conclusões” (p. 37), tendo sido, neste caso, utilizado como desenvolvimento de um tema. Estes dois recursos foram feitos com o intuito de ficarem afixados na sala e, aquando da introdução de novos conteúdos, serem adicionados novos marcos temporais. Contudo, é de salientar que estes recursos poderiam ser melhorados caso fosse adicionada uma legenda, pois, apenas com as imagens, os alunos não se recordam do povo em questão. Apesar disto, este momento foi bastante rico em aprendizagens, porque, associado à partilha de informações (aquando da leitura do pergaminho), os alunos puderam ver como é que os povos se comportavam e organizar as suas invasões num espaço temporal definido, tendo estes demonstrado bastante interesse e entusiasmo.

Em seguida, a consolidação dos conteúdos foi feita com recurso a algumas charadas, pois “a adivinha é uma forma literária que tem [um]a estrutura desafiadora (...) [e] Deve ser encarada como uma brincadeira que é, tal como os contos tradicionais infantis, especialmente orientados para o desenvolvimento das capacidades mentais das crianças” (Fraternidade Rosacruz de Portugal, s.d., s.p.). Este foi, de facto, um momento muito enriquecedor, não só para os alunos, mas também para as professoras que estavam presentes na sala de aula, porque foi possível observar o entusiasmo com que eles trabalharam e como não queriam que a atividade acabasse, sendo que teceram comentários como: “só mais 5 minutos! Estamos quase a acabar.” (P.), “não podemos acabar? Estava a ser muito divertido!” (M.L.) ou “já vamos corrigir?” (G.). Por este motivo, num momento futuro, seria fundamental aumentar ao tempo de execução, para que as crianças possam realizar todas as charadas autonomamente (ou em trabalho de pares) antes de serem corrigidas no quadro.

Por fim, realizou-se um jogo, com vista a sistematizar todos os conhecimentos adquiridos nesta aula, e, por isso, foi feita uma adaptação do Quem Quer Ser Milionário. A turma foi organizada em quatro grupos, que, neste caso, foram as quatro filas da sala de aula, e, a cada grupo, foi entregue uma placa que teria de ser levantada caso algum elemento soubesse a resposta à pergunta. Segundo Moreira e Oliveira (2004, p. 66, citado por Gouveia, 2018) “os jogos têm regras que (...) são fundamentais e devem ser respeitadas e é na prática do jogo que se aprende a manipular e tirar partido das regras e técnicas específicas para alcançar possibilidades mais divertidas e desafiadoras” (p. 18). Efetivamente, as regras foram definidas em turma no dia anterior à aula

observada e todos as cumpriram com seriedade, o que fez com que o jogo decorresse normalmente e sem qualquer incidente ou problema a apontar.

Destaca-se, para além desta, uma aula, também ela observada pela professora supervisora, que foi dedicada à componente curricular de Matemática, a qual era, tal como suprarreferido, a preferida da maioria da turma. Assim sendo, as próximas atividades que serão descritas, analisadas e refletidas foram propostas num bloco de 90 minutos e, mais uma vez, vão ao encontro do modelo socioconstrutivista apresentado no Capítulo I, dado que todas as aprendizagens resultaram da relação direta que o aluno fez com o meio envolvente. Como estávamos numa semana próxima do Natal e, sendo esta uma semana muito importante de revisões e de preparação para as fichas de avaliação trimestrais, o foco da aula foi rever o conteúdo dos ângulos, recorrendo aos blocos padrão. Efetivamente, o estudo dos ângulos mostra-se fundamental para a compreensão da geometria, já que é possível observarmos ângulos em quase tudo o que nos rodeia (Lorenzato, 1995, citado por Kusma, 2004). Para além disso, a geometria propicia o desenvolvimento do pensamento e raciocínio geométrico, oferecendo apoio às outras áreas disciplinares, uma vez que “sem o [seu] auxílio (...) muitas vezes se dificulta a compreensão e resolução de questões de outras áreas de conhecimento humano, pois a leitura interpretativa fica incompleta, a comunicação fica reduzida e a visão da Matemática torna-se distorcida” (Kusma, 2004, p. 18).

Posto isto, para começar, foi feita a leitura da mensagem deixada pelo Pai Natal (personagem criada no Voki para orientar os diferentes momentos da semana) que serviu de mote para o tema da aula. Para além disto, aquando de todas as tarefas, foram tiradas fotografias às criações e às resoluções dos alunos para, posteriormente, serem partilhadas no *padlet* da turma, sendo que eles poderiam ter acesso às diferentes resoluções. Efetivamente, de acordo com Andrade (2011), “o uso das tecnologias é iminente” (p. 7) e, por isso, qualquer tentativa de inovação na sociedade contemporânea será insuficiente.

Em seguida, sucedeu-se a familiarização dos alunos com os blocos padrão. O objetivo principal desta tarefa era que o grupo tirasse partido do valor multissensorial que os blocos padrão apresentavam, manipulando-o, explorando-o e criando figuras alusivas ao Natal. Por nunca terem trabalhado com este material, foi crucial que os alunos tivessem tido este espaço para o manipularem livremente, pois tiveram tempo de perceber as características

essenciais de todas as figuras presentes nos blocos (necessárias à atividade seguinte). Efetivamente, esta foi uma tarefa que surtiu resultados bastante positivos e que suscitou muito interesse nas crianças, dado que elas não queriam que se avançasse para a próxima atividade, tendo surgido comentários como: “não podemos fazer mais figuras?” (D.) ou “se tivermos tempo podemos continuar a construir? Estava a gostar muito!” (R.A.).

Após este momento, foi proposta uma tarefa que deveria ser realizada a pares, fomentando o trabalho cooperativo entre as crianças. Este tipo de trabalho “promove a dimensão social da aprendizagem da Matemática e um ambiente onde há pouco espaço para a competição e muito para a interação entre os alunos” (p. 564), criando um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e frequente partilha de ideias (Fernandes, 1997). Assim, esta atividade consistia em calcular a amplitude dos ângulos internos das diferentes peças que compõe os blocos padrão, registando-os numa tabela previamente fornecida. Uma vez que diversos pares estavam a realizar a mesma tarefa, foi possível observar as diferentes estratégias que foram sendo escolhidas para chegarem aos resultados pretendidos. De facto, alguns alunos foram dizendo: “o quadrado tem todos os ângulos iguais, são de  $90^\circ$ .” (M.L.), “podemos juntar dois triângulos e ficamos com um losango.” (F.) ou “quer dizer que todos os vértices correspondem a ângulos!” (P.). Esta foi uma atividade muito bem conseguida e revelou-se bastante importante para as crianças, pois elas não estão habituadas a fazer trabalho a pares e, deste modo, puderam ajudar-se mutuamente com vista a atingirem um mesmo fim.

A terceira e última tarefa consistiu na formação de ângulos internos, utilizando as diferentes peças dos blocos, podendo recorrer ao auxílio da tabela previamente preenchida. Assim, deveriam formar os seguintes ângulos:  $150^\circ$ ,  $180^\circ$  utilizando duas peças,  $180^\circ$  utilizando três peças,  $210^\circ$  e  $270^\circ$ . É de salientar que, quando o professor confronta os seus alunos com problemas motivadores, estes sentem-se estimulados e durante a resolução dos problemas, desenvolvem competências de forma integrada. Efetivamente, de acordo com Castro (2014), “quando apoiamos a nossa prática pedagógica na resolução de problemas, estamos a contextualizar a aprendizagem e a favorecer a aquisição de conhecimentos importantes” (p. 2). Assim, o facto de os alunos se terem confrontado com questões às quais não conseguiam responder de forma imediata provocou-lhes curiosidade e vontade de descobrir a solução. Deste

modo, além de aplicar e aumentar o seu conhecimento matemático, o aluno aperfeiçoa o raciocínio. Assim, nesta tarefa, como estavam a trabalhar individualmente, as crianças foram-se auxiliando mutuamente até atingirem os resultados pretendidos, apenas pedindo a ajuda do adulto quando não conseguiam mesmo arranjar uma solução. Por este motivo, surgiram comentários como: “acho que se fizeres desta maneira vais conseguir chegar ao resultado! Ora tenta!” (P.) ou “eu fiz assim e acho que está bem.  $60^\circ$  mais  $90^\circ$  dá os  $150^\circ$ . Tenho certo?” (R.).

Para terminar, é fundamental perceber de que modo foi colmatado o principal problema desta turma. Assim, tal como supramencionado, o maior problema identificado foi, sem dúvida, a realização de trabalhos de grupo, pois, por falta de hábito, criavam sempre demasiada confusão quando lhes era solicitado este tipo de trabalho. Contudo, tal como referido no Capítulo I, é sabido que o trabalho cooperativo entre alunos é bastante importante, na medida em que são desenvolvidas competências como: melhorar a qualidade de vida em sociedade e o exercício de cidadania democrática, no qual dão a sua opinião, mas também sabem ouvir a que os outros têm para dar (Bessa & Fontaine, 2002). Fernandes (1997) acrescenta que, com o trabalho cooperativo, dá-se aos alunos “a possibilidade de discussão dos méritos das diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, e (...) [facilita-se] a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas” (p. 564). Assim, o projeto de intervenção, denominado de “Reciclar Adiciona Valor” e posto em prática nas últimas duas semanas da prática pedagógica, recaiu nesta necessidade, tendo sido desenvolvido de uma forma natural com os alunos e aliado a um outro projeto – Projeto *UKids*. Contudo, é de salientar que a turma se interessava bastante pelas questões ecológicas e de sustentabilidade, pois estavam envolvidos em projetos que se centravam nesta temática. Efetivamente, a Lipor fez, no ano de 2018, uma ação de sensibilização na escola, tendo acrescentado à sala os contentores azul, amarelo e castanho (combustor) para os alunos poderem proceder à reciclagem do seu lixo. Para além disso, o projeto da Associação de Pais também tem que ver com este assunto, tendo sido criado o Picuinhas, um super-herói que preza pela sustentabilidade do nosso planeta e com o qual as crianças se identificam bastante. Realça-se que, ao longo da realização de todo o projeto foi utilizada a MTP, que, tal como supramencionado, é uma metodologia que surge “como uma alternativa ao

ensino tradicional – sobretudo expositivo – através de uma nova forma de aprendizagem centrada nos interesses e nas necessidades dos alunos, valorizando os seus conhecimentos e experiências” (Castro & Ricardo, 2002, citado por Agostinho, 2017, p. 2).

O projeto *UKids*, também conhecido como *Projeto Youth Start – Entrepreneurial Challenges*, é um programa de aprendizagem flexível, pois é facilmente adaptado aos vários níveis de escolaridade e que pode ser abordado transversalmente a todas as componentes curriculares, contrariando as atividades isoladas propostas pela maioria dos docentes (ME, s.d.). Para além disto, este projeto vai, claramente, ao encontro do paradigma socioconstrutivista, na medida em que o ensino se orienta, essencialmente, para o aprender a conhecer e para o aprender a fazer, ou seja, um ensino baseado na experiência, exercitando a atenção e o pensamento (Delors, 1998). Assim, este projeto integra três dimensões e cada uma delas apresenta diferentes famílias de desafios: a Educação para o Empreendedorismo, pretende desenvolver competências empreendedoras; a Cultura de Empreendedorismo, tem como principal objetivo promover as habilidades pessoais em contexto social, fomentando o trabalho em equipa; e, por fim, a Educação para a Cidadania Empreendedora, visa melhorar as habilidades sociais, acabando por desenvolver atitudes de responsabilidade e de cidadania (Jambor & Lindner, 2016). Com a realização do projeto “Reciclar Adiciona Valor”, espera-se que os alunos desenvolvam a sua proatividade e o seu pensamento criativo, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos mais participativos em atividades empreendedoras e criando, através da educação, uma cultura sustentável de empreendedorismo.

Assim sendo, este projeto, tal como o nome indica, pretende dar valor ao lixo, propondo uma sequência de atividades que foram adaptadas para o nosso grupo de alunos. Como atividade de motivação transversal aos quatro dias e a fim de não perdermos o interesse dos alunos pelo projeto, fizemos um pequeno ecoponto que, em cada contentor, continha uma mensagem com uma pista para o que deveriam fazer no respetivo dia. Neste momento surgiram diversos comentários, pois os alunos ficaram bastante animados por poderem ler as diferentes mensagens e tentarem adivinhar qual seria a tarefa que teriam em cada dia: “que fixe! Posso ser eu a ler?” (J.D.) ou “amanhã também vamos ter uma pista?” (B.). Para além disto, é importante mencionar que os grupos de

trabalho foram feitos pelas docentes, pois é fundamental que, perante a grande heterogeneidade apresentada no grupo, estes sejam equilibrados e que todos os alunos participem e sejam envolvidas no trabalho. Contudo, também tivemos em consideração que as atividades deveriam ter “o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras [, pois] as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas, as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração” (Paulus, s.d., p. 3).

O desenvolvimento do projeto começou com a recolha de lixo doméstico, que tinha como principal intuito que cada criança conseguisse apreciar as potencialidades dos materiais que tivessem nas suas casas. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “A utilização de material reutilizável pode (...) proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (p. 26). Este foi um momento que suscitou bastante interesse e entusiasmo entre as crianças, tendo estas demonstrado desde logo uma grande iniciativa: “vou trazer pacotes de cereais e de leite!” (G.) ou “as embalagens de leite pequeninas também podem ser utilizadas? Tenho muitas em casa!” (R.P.).

De seguida procedeu-se à realização de um *brainstorming*, no qual cada grupo deveria fazer uma breve análise do lixo doméstico que havia recolhido. Assim, neste levantamento de ideias deveriam ser mencionadas as potencialidades de todos os resíduos e quais os novos objetos que poderiam ser criados a partir dos mesmos. De acordo com Galego (2014), o levantamento de ideias prévias dos alunos é fundamental, pois pode ser usado de “forma a aproveitar melhor os seus conhecimentos e experiência e a orientar a lecionação para o esclarecimento de eventuais equívocos, lacunas, erros ou preconceitos manifestados” (p. 90). Neste momento os alunos puderam expressar os conhecimentos que tinham acerca deste tema, bem como as suas opiniões ou receios: “para mim, reciclar é reaproveitar.” (R.A.), “reciclar é salvar o mundo e não matar os animais. Se o mundo está poluído os animais morrem.” (P.), “reciclar é transformar objetos noutros” (D.A.) ou “a reciclagem é importante para separar os diversos elementos. No azul mete-se o papel e o cartão, no amarelo o plástico, no verde é o vidro, no vermelho as pilhas e o lixo comum é cinzento” (M.L.). Para além disso, aquando desta tarefa as crianças ainda revelaram um grande interesse em reutilizar o lixo: “se pegarmos na minha caixa de cereais podemos fazer um Papa-Folhas para guardarmos as nossas

folhas” (B.). Após o intervalo, os alunos procederam ao preenchimento da Ficha de Trabalho nº 1, que consistia na projeção da criação que, em conjunto, queriam construir. Assim, entre todos, escolheram qual dos objetos apresentava mais potencialidades, não se restringindo apenas aos seus pontos de vista, mas aceitando as opiniões dos seus colegas. Neste momento foi possível observar que os alunos foram recorrendo ao auxílio dos colegas para resolverem os seus problemas/dificuldades: “a tua ideia parece-me muito boa! Queres que te ajude a pensar nos materiais?” (I.). Na sequência da realização desta ficha, um dos alunos revelou dificuldades em lidar com a frustração, sendo que um dos seus colegas o acalmou, oferecendo-lhe a sua ajuda:

“P.: não quero fazer isto. Não sei. (cruzando os braços).”

M.: calma, eu ajudo-te a ter ideias. Olha o meu. Eu também não sabia e até ficou giro.”

Posteriormente, todos os grupos tinham que fazer um poster, que constava da ficha de trabalho nº 2, para apresentar à turma, no qual tinham de responder a quatro perguntas essenciais: Qual a função do objeto?, De que coisas é que devo ter cuidado quando uso este objeto?, Como é que pensei nesta ideia? e Como é que este objeto pode ajudar as outras pessoas?. É de salientar que o preenchimento destas fichas serviu, maioritariamente, para dar *feedback* ao professor sobre o ponto de situação em que os alunos se encontravam. Assim, nesta tarefa, os grupos prepararam a apresentação do seu produto, tendo realizado um poster informativo. Deste modo, foi desenvolvido, essencialmente, o poder argumentativo das crianças, na medida em que estas tiveram de refletir sobre a forma como poderiam promover o seu objeto, incentivando os seus colegas a comprá-lo. Durante o preenchimento da ficha de trabalho, as docentes apenas intervieram na correção de eventuais erros ortográficos, mantendo sempre o seu papel de orientadoras. Importa realçar que os posters foram feitos com recurso a uma folha A4 e a material de escrita, sendo que os alunos dividiram tarefas autonomamente, tal como fizeram na construção do produto: “P., tens de ter a informação mais importante e os desenhos. Desenhos enquanto eu escrevo as frases? O R. e o P. vão tratando dos materiais” (M.). De um modo geral, observou-se que quase todos os grupos estabeleceram uma boa parceria de trabalho: “queres ser tu a desenhar o nosso objeto? Tens muito jeito para o desenho! (P.)”. No momento seguinte procedeu-se à partilha de ideias, no qual se observou um comportamento pouco adequado, sendo que este teve de ser

interrompido por diversas vezes. Pelo facto de os alunos não estarem habituados a realizar apresentações perante a restante turma, alguns elementos revelaram dificuldades em esperar pela sua vez de falar, não respeitando a conduta da sala de aula. Todavia, o ruído foi controlado através de estratégias pedagógicas, como por exemplo o “Medidor de Ruído”, acima mencionado.

No segundo dia, após a leitura da mensagem relativa ao desafio inicial, cada grupo fez uma pequena revisão acerca do seu planeamento, de modo a lembrarem todos os materiais que iriam necessitar para a elaboração da sua criação. Após esta pequena discussão/reflexão, passaram à produção do objeto, sendo imprescindível a comunicação entre todos, porque foi necessário dividir tarefas e ter todos os aspetos do projeto bem delineados. Durante a criação do seu produto, os grupos refletiram frequentemente acerca das características dos objetos e procuraram resolver as dificuldades encontradas ao longo da construção, tendo recorrido muito pouco aos adultos que se encontravam na sala. Contudo, salienta-se que um dos grupos estava a ter dificuldades em encontrar um consenso, pelo que uma das crianças se dirigiu à professora, tendo afirmado que não sabia o que deveria fazer. Antes mesmo de a docente poder responder, o aluno F., de outro grupo, afirmou: “se trabalharem em grupo é mais fácil porque têm ajuda. Olha para nós... estamos todos a trabalhar para o mesmo, mas estamos em etapas diferentes. Eu estou a fazer isto, eles estão a pintar e a M. está a cortar e colar a outra parte”. Nesta fase, as crianças revelaram uma grande autonomia, na medida em que os problemas foram todos resolvidos através da cooperação entre os elementos do pequeno ou grande grupo, não sendo necessário as docentes agirem. Para finalizar, cada grupo apresentou o seu ponto de situação, sem revelar muito à turma.

Posteriormente, após a motivação inicial, o terceiro dia foi dedicado à conclusão da realização do objeto reciclado. Neste momento, os alunos já tinham os seus objetos finalizados e prepararam as suas apresentações para, no dia 14, procederem às votações e conseqüente escolha do melhor objeto (com mais utilidade e potencialidades). Para a apresentação das criações, os diferentes grupos tiveram de definir o papel que cada elemento assumia, de modo a porem em prática uma apresentação organizada e coerente. Assim, tinham de salientar os aspetos mais importantes da sua criação, sendo que deviam ter em consideração o facto de que necessitavam de convencer a turma de que o seu objeto era o melhor e aquele que apresentava mais potencialidades.

Todavia, antes desta preparação, foi apresentada uma música aos alunos, intitulada de “Proteger a Natureza | Reciclagem”, para, novamente, sensibilizarmos os nossos alunos para o tema da reciclagem e da sustentabilidade. Aquando da audição desta música, foram preenchendo uma ficha com espaços em branco e, no fim, fizeram uma ilustração de um dos momentos descritos na canção.

O último dia foi dedicado às apresentações finais, nas quais, cada grupo, teve 15 minutos para apresentar o seu objeto e convencer a turma de que este era o melhor. Neste último momento, foi privilegiada “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e as relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 111), através da apresentação dos trabalhos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Tendo em conta que, ao longo de todo o projeto, se prezou pela autonomia e pela comunicação, também neste momento os alunos tiveram a oportunidade de manifestar as suas opiniões, porque, efetivamente, “as discussões coletivas são uma oportunidade de partilha e construção de ideias (...). Neste tipo de actividade os alunos são incentivados a comunicar” (Miguel, 2012, p. 10). Foi durante as apresentações que se pôde observar a evolução dos alunos, não só a nível individual, mas também grupal. É de salientar o caso de um grupo que, no começo do projeto, tecia comentários que evidenciavam a dificuldade em trabalhar em grupo, como: “é só uma ficha por grupo? Quero ser eu a fazê-la!” (G.) ou “eu quero fazer isto mas elas não concordam” (M.L.), sendo que, perante este confronto de opiniões, os alunos paravam de trabalhar ou elevavam o tom de voz em modo de afirmação. Contudo, no final do projeto, este grupo foi capaz de articular as diferentes ideias de cada elemento, obtendo produtos criativos e pondo em prática o trabalho cooperativo.

Após as apresentações, a formanda foi chamando, individualmente, cada aluno, para que este decidisse qual a criação que mais tinha gostado e, ao longo deste momento, foi fazendo o registo dos votos no quadro, para que todos pudessem ter acesso às decisões dos seus colegas. A maioria dos alunos revelou-se imparcial, tendo votado no produto que, efetivamente, demonstrava mais potencialidades, valorizando o trabalho dos colegas e não se deixando afetar pelas amizades, o que permite concluir que as crianças perceberam o objetivo desta avaliação: votar no melhor objeto. Em seguida, foi feita a análise da

votação, onde foram colocadas questões como: Qual o grupo com mais votos?; Há algum grupo que não tenha tido nenhum voto?; Votaram todos os alunos? Como conseguimos saber?; entre outras. Este foi um dos momentos mais importantes do projeto, pois permitiu que cada aluno refletisse acerca da criatividade e das potencialidades das criações de todos os grupos, e no qual surgiram comentários bastante interessantes: “gostei do Papa-folhas porque come folhas com a cabeça. Mas também gostei da casa que o grupo do J. construiu.” (T.) ou “eu vou votar no grupo do P., mas não é por ele ser o meu melhor amigo. Eu gostei mesmo da televisão que eles criaram.” (F.). Após a eleição do produto com mais potencialidades, foi dado espaço a que cada criança pudesse expressar os pontos positivos e negativos de todo o projeto: “gostei muito deste projeto, porque reciclar é importante e gosto de trabalhar em grupo” (B.) ou “fizemos trabalhos manuais e mexemos em materiais diferentes mas às vezes não conseguimos estar todos de acordo.” (M.L.).

Após ter sido posto em prática o projeto da reciclagem, foi feita uma breve entrevista informal à professora cooperante, de modo a perceber a opinião dela acerca da realização de trabalhos de grupo e da pertinência dos mesmos. Numa fase inicial a professora afirmou que “De certo modo, é mais facilitador para o professor para gerir os comportamentos na sala de aula. Quando temos alunos com maior instabilidade comportamental é mais confortável geri-los quando os sentamos ao lado de um colega do que a fazer trabalhos em grupo”. Efetivamente, ao longo de toda a PES foi visível a falta de trabalho cooperativo entre as crianças e, por isso, este projeto surgiu, essencialmente, para colmatar esse problema. Contudo, no final do projeto surgiram comentários como “a partilha dos saberes é muito importante, a cooperação entre os vários elementos do grupo, portanto, aproveitarem as potencialidades de cada um” ou “Outro aspeto importante é a parte social de os habituar a trabalhar em conjunto para eles ficarem mais solidários uns com os outros, serem melhores companheiros, habituarem-se a partilhar, a saber ouvir, e organizarem-se porque é muito importante a organização” (professora cooperante).

Em suma, este projeto teve um impacto bastante positivo nos alunos e na professora cooperante, não só na medida em que eles ficaram mais sensibilizados para a reciclagem e para a sustentabilidade, como também melhorou a sua forma de atuar aquando da realização de trabalhos de grupo. Assim, optámos por realizar este desafio, não só pelo facto de estar contemplado

no Projeto *UKids*, mas também por permitir desenvolver competências sociais e pessoais cruciais no desenvolvimento do indivíduo, como a aceitação e respeito pela opinião do outro e o saber perder. Conclui-se que, apesar de a turma não estar habituada a realizar trabalhos em grupo, foi notório o esforço que todos fizeram para resolver os seus problemas sem terem de recorrer ao adulto. Para além disso, destaca-se que o desenvolvimento das interações dentro da sala de aula também surtiu efeitos bastante positivos nas relações que as crianças estabelecem fora dela. Deste modo, verificámos que trabalhar em grupo se foi tornando progressivamente mais fácil para as crianças, desenvolvendo a sua autonomia em sala de aula, onde estas detêm um papel ativo na construção do seu conhecimento e o professor é apenas um mediador.

Em suma, este projeto revelou-se um momento de constante aprendizagem, tendo permitido que houvesse abertura para que as crianças construíssem o seu próprio conhecimento, prezando sempre pelo ensino socioconstrutivista e fazendo com que a mesma adotasse um papel de mediadora. À parte do projeto, todas as atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica foram uma constante superação, na medida em que ainda existem aspetos que devem ser aperfeiçoados, mas que, com certeza, com o tempo serão melhorados. Para além disso, também é de destacar que existiu, sem dúvida, um grande processo de crescimento, não só pessoal, como também profissional, pois foram surgindo contrariedades que tiveram de ser ultrapassadas, demonstrando que ainda há um longo caminho pela frente e que não se deve estagnar no que toca à formação. Assim, este estágio foi uma mais-valia para a tomada de consciência do que é ser professor na sociedade em que vivemos e do que é necessário para se estar ao nível das expectativas dos alunos, esperando sempre todo o tipo de obstáculos.

## **METARREFLEXÃO**

Ao longo de todo o relatório de estágio a formanda pretendeu expor, não só, todo o seu percurso da PES, tanto ao nível da EPE, como do 1º CEB, mas também o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais alcançadas nos dois níveis educativos. Neste sentido, é fundamental realçar que, aquando de todo o percurso formativo, várias foram as aprendizagens e os obstáculos que tiveram de ser ultrapassados, tendo sido estes descritos e, posteriormente, refletidos do ponto de vista da futura docente, tal como é referido no Capítulo III.

Assim, aliando o processo realizado durante a PES e os objetivos estabelecidos na ficha desta UC, é possível afirmar que a formanda foi desenvolvendo aspetos cruciais, em ambos os contextos, para a sua formação, tais como: saber pensar, agir e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; e, ainda, problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, a prática contribuiu para que a formanda pudesse compreender a realidade da educação da sociedade contemporânea, tomando consciência da importância que as tecnologias assumem e do papel do docente na utilização das mesmas, estimulando e motivando as crianças. Mais ainda se salienta que, fomentando sempre o trabalho colaborativo em díade de estagiárias, foram postos em prática dois projetos de ação, um em cada nível educativo, como forma de responder aos interesses das crianças e, com isso, motivá-las para a aprendizagem. Durante a PES sempre foram tidos em conta os princípios éticos e deontológicos da ação docente que sustentaram as ações da formanda.

Para além disto, é fundamental referir a metodologia de I-A, utilizada durante todo o processo de formação da futura docente. Efetivamente, este tipo de metodologia demonstrou ser imprescindível no apoio aos educadores / professores, pois estes são sujeitos da sua própria investigação. De acordo com

Máximo-Esteves (2008), isto acontece porque os docentes devem procurar estar ao nível dos desafios e problemas provenientes da prática, assumindo que deve inovar e continuar em constante formação, porque a educação, como em tudo na sociedade atual, não é estanque. Tendo isto em consideração, foi necessário que a formanda adotasse uma postura reflexiva e indagadora, nunca deixando de questionar acerca das suas práticas, procurando, constantemente, melhorá-las. Nesta mesma linha, também Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, p. 9-10) afirmam que,

“a investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados”.

Atendendo a isto, é crucial que todos os docentes, de forma a desenvolverem a sua identidade pessoal e profissional, reflitam acerca das suas ações, pois apenas deste modo conseguem identificar os seus pontos fracos, melhorando, conseqüentemente, as suas práticas pedagógicas (Dorigon & Romanowski, 2008). Evidencia-se que, em ambos os contextos, a futura docente procurou diversificar os seus recursos e as suas estratégias, criando climas de ensino-aprendizagem desafiantes e prezando pela diferenciação pedagógica. Afonso e Roldão (2005) corroboram esta ideia dizendo que se exige ao docente que tenha, “sobretudo uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (p. 49) da sociedade contemporânea.

Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento da prática pedagógica, é de salientar que a formanda, numa fase inicial, se encontrava um pouco nervosa com todo o caminho que se avizinhava. Para além disso, também surgiram algumas dificuldades em termos de conteúdos, estratégias de motivação e de organização do espaço e do grupo, pois esta procurou sempre ir ao encontro dos interesses das crianças de uma forma estimulante e motivadora. Todavia, com o passar das semanas tudo se tornou mais fácil, não só pelo apoio que tivemos por parte da comunidade educativa, mas também das professoras cooperantes e das professoras supervisoras. Foram, sem dúvida, um porto de abrigo ao longo de toda a PES, e, por isso, à medida que o estágio ia avançando, as dificuldades foram sendo ultrapassadas, dando lugar a um sentimento de vontade de fazer e

mais e melhor, claramente justificado pela crescente motivação e pelas aprendizagens construídas pelas crianças.

No que concerne ao estágio desenvolvido na EPE, foi possível verificar que a formanda tentou, sempre que possível, articular todas as áreas de conteúdo, promovendo atividades integradas e integradoras, estabelecendo relações entre os conteúdos, os objetivos e a avaliação (Lopes da Silva et al., 2016). Efetivamente, como exemplo disto mesmo, temos na caça ao tesouro descrita no Capítulo III, na qual as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar todas as áreas de conteúdo, recorrendo a diversos recursos e estratégias motivadores para esta faixa etária. Para além disto, também é crucial salientar que todas as tarefas propostas foram ao encontro dos interesses, necessidades e dificuldades do grupo, tendo estas sido alvo de uma observação atenta e cuidado ao longo de toda a prática supervisionada, tal como explanado no Capítulo I.

O estágio desenvolvido no âmbito do 1º CEB foi fundamental na formação da futura docente, pois permitiu que esta desenvolvesse diversas atividades e, conseqüentemente, sequências didáticas, pondo em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o seu percurso académico. Para além disso, também foi crucial para a tomada de consciência da realidade que se vive nas instituições educativas contemporâneas, do papel que se deve adotar enquanto professor titular de uma turma e do trabalho que deve ser realizado com o grupo, pois nem todos os alunos apresentam o mesmo ritmo de trabalho. Tendo isto em consideração, é necessário saber como agir perante as diferentes situações e, por isso, é de salientar que, ao longo de toda a prática pedagógica, foram vários os momentos de reflexão, quer para a ação, quer na ação e após a ação. Este capítulo é destinado, maioritariamente, à realização de um momento de reflexão sobre a ação, que, segundo Schön (1988, citado por Alarcão, 1996) “entende-se [como] a reconstrução dos acontecimentos ocorridos durante a ação, incluindo os imprevistos ocorridos e, também a sua postura perante as diversas situações, sendo fundamental mobilizar quadros de referência teóricos para que seja uma reflexão analítica e complexa” (p. 14). Efetivamente, Freire (1991) corrobora com esta ideia dizendo que a formação dos docentes deve dar-lhes instrumentos suficientes para que estes sejam capazes de refletir acerca das suas práticas, criando-as e recriando-as as vezes que forem necessárias.

Concluindo, a prática educativa proporcionou à formanda o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, na medida em que

esta foi capaz de refletir e adequar as suas práticas, fomentando o trabalho colaborativo e prezando sempre pela diferenciação pedagógica necessária para dar resposta a todas as situações. Neste sentido, é crucial compreender que os docentes devem apostar uma formação continuada, que, segundo Schön (2000), deve aliar a teoria e a prática, promovendo “[...] a prática reflexiva [que] traz consigo a responsabilidade sobre a ação, e é essa crescente consciência de suas responsabilidades perante a sociedade” (p. 36).

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Sant-Exupéry, 1943, in O Príncipezinho).

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Agostinho, C. (2017). *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em:  
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/32122/1/Relat%C3%B3rio%20PES%20C%C3%A1tia%20Agostinho.pdf>.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção: Cidine, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In P. B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, 21-31. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, ed. Isabel Alarcão, 89-122. Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. (2011). *O uso das tecnologias na educação: computador e Internet*. Brasília: Consórcio Setentrional de Educação à Distância, Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Goiás. Disponível em:  
[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1770/1/2011\\_AnaPaulaRochadeAndrade.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1770/1/2011_AnaPaulaRochadeAndrade.pdf).
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw- Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.<sup>a</sup> Ed.). Espanha: McGraw-Hill.

- Arruda, M. (2014). *O ABC das emoções básicas: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário*. Relatório para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Comunitários. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em:  
[https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3365/2/DisserMestra doMarleneJesusFerreiraCarvalhoArruda2015.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3365/2/DisserMestra%20doMarleneJesusFerreiraCarvalhoArruda2015.pdf).
- Azevedo, W. (2016). *A importância do diálogo para o desenvolvimento do ser humano*. Canção Nova: Formação. Disponível em:  
<https://formacao.cancaonova.com/atualidade/comportamento/em-dialogo-pelo-bem/>.
- Barbosa, M., Pereira, P., Lins, L. & Mical, E. (2016). Avaliação da aprendizagem na concepção socioconstrutivista para o ensino fundamental I. In *Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes*, (2), 1, 108-144.
- Benavente, M. (2015). *A aprendizagem cooperativa no ensino de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira): uma aposta motivadora de dinamização e enriquecimento do trabalho em sala de aula*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em:  
[https://run.unl.pt/handle/10362/16437?fbclid=IwAR09l4-Xpa2Pl6sWdTh1YOzR\\_iEkV7CbWnEZHvKSnmaEh2WT-c7j4Zh2epE](https://run.unl.pt/handle/10362/16437?fbclid=IwAR09l4-Xpa2Pl6sWdTh1YOzR_iEkV7CbWnEZHvKSnmaEh2WT-c7j4Zh2epE).
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender: uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (1993). *Reaching potentials: appropriate curriculum and assessment for young children*. Washington, DC: national association for the education of young children.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (Rocha, E. F., Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Casanova, M. et al. (2018). *Teorias da aprendizagem: psicopedagogia das necessidades especiais*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21339/1/Teorias%20da%20aprendizagem.pdf>.

Castro, M. R. (2014). *Os padrões e a resolução de problemas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3095/1/DissertMestra doMariaRosarioAvilaCastro2014.pdf>.

Conselho Nacional da Educação. (2016). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo>.

Costa, D. (2017). *O uso de mapas como ferramenta para a construção do conhecimento histórico-geográfico no 2º CEB*. Relatório de Estágio – Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8364/1/Relat%C3%B3rio%20da%20TESE-FINALL-9.pdf>.

Coutinho, C. P. et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355- 379. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20Metodologias.PDF>.

Cruz, A. (2012). *A articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Instituto Superior de Portalegre, Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3685/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Relat%C3%B3rio%20de%20PES%20Ana%20Raquel%20Cruz.pdf>.

Cunha, J. (2017). *Inclusão na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: aspetos essenciais*. Relatório de Estágio – Mestrado em

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2501/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20Finalissimo.pdf>.

Delmine, R. & Vermeulen, S. (1992). *Desenvolvimento Psicológico da Criança (1ª Edição)*. Lisboa: Edições ASA.

Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6a ed. ASA: UNESCO no Brasil. ISBN:85-249-0673-1.

D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.

Dicionário da Língua Portuguesa. (2003). *Interação*. Porto: Porto Editora.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Dorigon, T. C. & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*. 5, 8-22. Brasil: Curitiba.

Durli, Z. & Brasil, M. (2012). Ambiente e espaço na Educação Infantil: conceção nos documentos oficiais. In *Revista Roteiro*, (37), 1, 111-126. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/1433/pdf>.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York, NY, US: W W Norton & Co.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Editora: Porto Editora. 4ª Edição.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>.

Fernandes, N. (2009). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*.

Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Fernandes, S. (2014). *Diversificação de estratégias para uma aprendizagem eficaz na disciplina de Economia A*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16069/1/ulfpie046925\\_tm\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16069/1/ulfpie046925_tm_tese.pdf).

Ferreira, V. (2017). *A formação atual do professor de Educação Musical do Ensino Básico: a questão do conceito de coadjuvação na área da música no 1º Ciclo do EB*. Relatório de Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18012/1/VITOR\\_FERREIRA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18012/1/VITOR_FERREIRA.pdf).

Filgueiras, M. (2010). *O Espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>.

Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 5764-5779. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf>.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*, 81-106. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2001). *Educação pré-escolar: A construção social e moralidade*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foudation, Lisbon.
- Forneiro, L. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Fraternidade Rosacruz de Portugal. (s.d.). *A importância das adivinhas na Educação Infantil*. Disponível em:  
<http://www.rosacruz.pt/auditorio/index.php/sistemas-educativos/146-a-importancia-das-adivinhas-na-educacao-infantil>.
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galego, C. (2014). *O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Açores: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação. Disponível em:  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3380/1/DissertMestra doClaudiaMariaMedeirosGalego2015.pdf>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121. Disponível em:  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13691/1/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar.pdf>.
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, 2, 6.ª série, 115-122.

Gonçalves, L. (2016). *A Diferenciação Pedagógica na sala de aula de Matemática – um estudo exploratório nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em:  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2408/1/TProjeto\\_LilianaG.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2408/1/TProjeto_LilianaG.pdf).

Gouveia, M. (2018). *A aprendizagem através de jogo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. Disponível em:  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20162/1/Relat%C3%B3rio\\_Final.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20162/1/Relat%C3%B3rio_Final.pdf).

Graça, A. (2015). *Interações entre crianças de 3 anos*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar. Disponível em:  
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2177/1/Relat%C3%B3rio%20de%20estagio%20Ana%20Gra%C3%A7a.pdf>.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança (2ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jambor, E. & Lindner, J. (2016). *Os 4 pilares do Projeto Youth Start – Entrepreneurial Challenges*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em:  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_Empreendedorismo/documentos/newsletter\\_2\\_verseoportuguesa.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Empreendedorismo/documentos/newsletter_2_verseoportuguesa.pdf).

Kusma, C. (2004). *Exclusão e inclusão da geometria no ensino fundamental*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:  
[https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96559/Cristiani\\_Kusma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96559/Cristiani_Kusma.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Ladeiro, A. (2016). *A interação professor-aluno e aluno-aluno em contexto escolar: um estudo de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento da Educação e Psicologia. Disponível em:  
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18238/1/A%20intera%C3%A7%C3%A3o%20professor-aluno%20e%20aluno->

[aluno%20em%20contexto%20escolar-Um%20estudo%20de%20caso%20no%201%C2%BA%20CEB..pdf](#).

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Leal, J. (2017). A sequência didática e a autorregulação como recursos para a exposição oral no 1º CEB: planificar, produzir e avaliar. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Relatório do Projeto de Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em:  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18587/1/Tese%20Vfinal.pdf>.

Leite, C. (2000). Monodocência – coadjuvação. In *Gestão curricular no 1º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação, Encontro de Reflexão*. Viseu: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. In *Revista Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. Disponível em:  
[https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda\\_leite.pdf](https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf).

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de projeto (Vol. 1)*. Porto: Edições Afrontamento.

Lobo, A. (2017). *O que vai mudar com a flexibilização curricular?*. In Educare. Porto: Porto Editora. Disponível em:  
<https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=121322>.

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

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Editora: Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. The action research to support the professional development of teachers. In *EDUSER: revista de*

*educação*, 2(2). Inovação, Investigação em Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Disponível em:

<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a30-processual-catarina-castro.pdf>.

Miguel, J. (2012). *A comunicação do professor em momentos de discussão coletiva, na aula de Matemática*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada – Mestrado em Ensino de Matemática. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8346/1/ulfpie043306\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8346/1/ulfpie043306_tm.pdf).

Ministério da Educação. (s.d.). *Youth Start Entrepreneurial Challenges – Educação para o Empreendedorismo, Experimentação de Políticas Públicas em Escolas Europeias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Disponível em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_Empreendedorismo/documentos/1\\_youthstart\\_folheto\\_triptico\\_vers\\_aofinal.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Empreendedorismo/documentos/1_youthstart_folheto_triptico_vers_aofinal.pdf).

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas – Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moraes, C., Evangelista, M. & Pacheco, J. (org.) (2003). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In Oliveira-Formosinho e Formosinho, *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*, 80-103. Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Participatory Educational Environments: a challenge to educators' pedagogic imagination*.

22nd EECERA Annual Conference 2012, Pre-birth to three: identities, learning, diversities.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: a contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. França: Paris.

Paulus, P. (s.d.). *Trabalho autónomo na escola: que autonomia e que trabalho?*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/trabalho\\_autonomo.pdf?fbclid=IwAR3eESLAQxl3FRvyMM1ep9onDQXToufYEmrtl9-iWIXgqhf9GQ3Ghkc5EUQ](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/trabalho_autonomo.pdf?fbclid=IwAR3eESLAQxl3FRvyMM1ep9onDQXToufYEmrtl9-iWIXgqhf9GQ3Ghkc5EUQ).

Pinheiro, A. (2013). *As histórias como estratégia pedagógica*. Relatório de estágio – especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Açores: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2883/1/DissertMestra doAnaRitaCeupinheiro2013.pdf>.

Pinto, A. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores*, 17-54. Lisboa: Edinova.

POEFDS. (2004a). *Teorias comportamentalistas (behavioristas)*. Recursos Didáticos para a Formação de Tutores em Contexto de Trabalho - Projecto n.º 264-RD. Disponível em: [https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod\\_scorm/content/o/teo01/04teo01.htm](https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod_scorm/content/o/teo01/04teo01.htm).

POEFDS. (2004b). *Teorias cognitivistas*. Recursos Didáticos para a Formação de Tutores em Contexto de Trabalho - Projecto n.º 264-RD. Disponível em: [https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod\\_scorm/content/o/teo01/05teo01.htm](https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod_scorm/content/o/teo01/05teo01.htm).

- POEFDS. (2004c). *Teorias humanistas*. Recursos Didáticos para a Formação de Tutores em Contexto de Trabalho - Projecto n.º 264-RD. Disponível em:  
[https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod\\_scorm/content/o/te001/07te001.htm](https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod_scorm/content/o/te001/07te001.htm).
- Ponte, J. P. (2009). O Novo Programa de Matemática como oportunidade de mudança para os professores do Ensino Básico. *Revista Interacções*, 12, 96-114. Disponível em:  
<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/340/1/L7.pdf>.
- Porto Canal. (2015). *Maia inaugura novo Centro Escolar de 750 mil euros*. Disponível em:  
<http://portocanal.sapo.pt/noticia/48009>.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Da investigação às práticas, I (3). 21-43. Porto: Escola “Tangerina”.
- Raposo, N. (1983). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Resende, A. (2013). *Supervisão da gestão curricular flexível para uma escola inclusiva*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Disponível em:  
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12158/1/TESE.pdf>.
- Ribeiro, D., Mendes, M. & Leal, S. (2017). Construções de saberes profissionais pela investigação em contexto da prática: função da biblioteca escolar na perspetiva dos atores de educação. Disponível em:  
<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/717/pdf>.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Revista Nuances: estudos sobre educação*, (12), 13, 105-126. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/1692/1601>.

Roldão, M. C. (2017). *Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias*. In *Construir a autonomia e a flexibilização curricular – os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora.

Sá-Chaves, I. (2000). Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão. *Cadernos Didáticos*, 1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Santos, B. (s.d.). *Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: que competências? Que formação?*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/brancasantos.pdf>.

Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em:  
<http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>.

Santos, W. (2016). *A utilização de mapas como recurso didático no ensino fundamental II no Instituto Educacional Prof<sup>a</sup> Maria dos Anjos*. Trabalho para obtenção do título de Bacharel em Geografia. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:  
[http://www.ccen.ufpb.br/cblg/contents/documentos/bacharelado/tccs/monografia\\_williams-silva\\_pdf.pdf](http://www.ccen.ufpb.br/cblg/contents/documentos/bacharelado/tccs/monografia_williams-silva_pdf.pdf).

Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A Participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2(2), 59-86 Disponível em:  
<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B3.pdf>.

Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sil, V. & Lopes, J. (2005). Os professores face à problemática do insucesso escolar – suas atitudes, percepções e opiniões. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 2985-3000. Espanha: Universidade da Corunha. Disponível em:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/357.pdf>.

Silva, D. A. (1998). A influência do relaxamento na ansiedade infantil. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000134753&fd=y>.

Silva, M. (2013a). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 27, 283-304.

Silva, R. (2013b). *Importância da interdisciplinaridade no processo de aprendizagem*. Portal da Educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/importancia-da-interdisciplinaridade-no-processo-de-aprendizagem/49573>.

Sousa, J. & Pinho, M. (2017). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. *Revista Signos*, 2, 93-110. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1606/1223>.

Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3389/1/DissertMestradoQueliaRitaPereiraCoutoTeixeira2015.pdf>.

Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Espanha: Salamanca.

Umbelino, M. & Zabini, F. (2014). *A importância da interdisciplinaridade na formação do docente*. Seminário

Internacional de Educação Superior 2014. Brasil: Universidade de Sorocaba. Disponível em:  
[https://www.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_for\\_macao\\_de\\_professores/44.pdf](https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_for_macao_de_professores/44.pdf).

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica na Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

## **NORMATIVOS LEGAIS**

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – I Série. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – I Série. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – I Série. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º

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

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – II Série. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017 – II Série. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série A. Lei quadro da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Assembleia da República.

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

## **OUTROS DOCUMENTOS**

Agrupamento de Escolas. (2017). *Projeto + – Projeto de Mudança e Inovação*. Porto.

Agrupamento de Escolas. (2016-2019). *Projeto Educativo*. Porto.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Aprendizagens essenciais*. Lisboa:  
Direção-Geral da Educação. Disponível em:  
<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.

**NM**