

Orientação

AGRADECIMENTOS

O meu percurso formativo não seria possível sem o apoio, o amor e o acompanhamento de um conjunto de pessoas. Quero aproveitar a conclusão desta importante etapa para apresentar os meus sinceros agradecimentos a todas elas.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a percorrer este caminho, sem eles a realização deste sonho não seria possível.

Obrigada mãe por todo o amor, carinho e paciência ao longo de todos estes anos.

À educadora e à professora cooperante um muito obrigado pela forma como me receberam e pela partilha dos seus conhecimentos.

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Susana Marques de Sá e Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta, obrigada por todo o auxílio ao longo do percurso.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso formativo agradeço todos os conhecimentos e competências que me facultaram.

Às minhas colegas de curso com quem partilhei receios, dúvidas e vitórias. Em especial ao meu par pedagógico, Mariana Carvalho, que me acompanhou nestes cinco anos de curso académico.

Por último, quero agradecer a todas as crianças que encontrei ao longo do percurso tudo aquilo que me ensinaram: foi o carinho que tenho por elas que me incentivaram a fazer a escolha deste curso.

RESUMO

O presente relatório de estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende dar a conhecer o percurso formativo da docente estagiária desenvolvido nos dois níveis de educação.

A formação inicial constituiu um momento ímpar neste processo, promovendo a aquisição de saberes científicos, pedagógicos e didáticos a par de uma perspetiva profissional investigativa e reflexiva sobre a prática. A PES realizou-se através do trabalho colaborativo, em parceria com o seu par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, através da partilha de conhecimentos. O processo formativo sustentou-se numa perspetiva socio construtivista do conhecimento e na metodologia de investigação-ação, caracterizada pelo processo de investigação em espiral – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, contribuindo para a formação de um profissional reflexivo. A utilização desta metodologia facilitou a construção de conhecimento sobre a criança, tendo em conta os seus interesses e necessidades, possibilitando assim que esta fosse o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a PES consistiu num momento de articulação entre a teoria e a prática, permitindo o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, fundamentais para a construção de um perfil duplo de formação, contribuindo para a construção da sua identidade profissional.

Palavras-chave: Educação, Socio Construtivismo, Investigação-ação, Perfil duplo.

ABSTRACT

The present internship report is included in the scope of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, integrated in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, intends to present the training course of the trainee teacher developed at both levels of Education.

The initial training was a unique moment in this process, promoting the acquisition of scientific, pedagogical and didactic knowledge along with a professional and reflective professional perspective on the practice. The Supervised Educational Practice was carried out through collaborative work, in partnership with its pedagogical pair, cooperating counselors and institutional supervisors, through the sharing of knowledge. The formative process was based on a socio-constructive perspective of knowledge and action-research methodology, characterized by the spiral investigation process - observation, planning, action, reflection and evaluation, contributing to the formation of a reflective professional. The use of this methodology facilitated the construction of knowledge about the child, taking into account their interests and needs, thus enabling it to be the center of the entire teaching and learning process.

In this sense, the Supervised Educational Practice consisted of a moment of articulation between theory and practice, allowing the development of personal and professional skills, fundamental for the construction of a double profile of formation, contributing to the construction of its professional identity.

Key-words: Education, Socioconstructivism, Investigation-action, Double Profile

ÍNDICE

Lista de Anexos	XI
Lista de Abreviaturas	XIII
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Enquadramento Teórico e Legal sobre a Educação	3
2. Quadro Conceptual da Educação Pré-Escolar	17
3. Quadro Conceptual do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo II – Caracterização do contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	27
1. Contextualização do Meio	27
2. O Contexto em Educação Pré-Escolar	30
3. O Contexto no 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
4. Similitudes e Contrastes	38
5. Metodologia de Investigação	41
Capítulo III – Descrição e Análise das Opções Didáticas	47
1. A Caminhada na Educação Pré-Escolar	47
2. A Caminhada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
Reflexão Final	79
Referências Bibliográficas	85
Normativos Legais e outros documentos	92

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Gráfico 1 - Habilitações Literárias dos pais das crianças em EPE

Anexo 2 – Gráfico 2 – Situação Profissional dos pais das crianças em EPE

Anexo 3 – Registo fotográfico da sala de atividades EPE

Anexo 4 - Gráfico 3 - Habilitações Literárias dos pais das crianças em 1.º CEB

Anexo 5 – Gráfico 4 – Situação Profissional dos pais das crianças em 1.º CEB

Anexo 6 – Registo fotográfico da sala de aula 1.º CEB

Anexo 7 – Exemplar de Grelha de Observação

Anexo 8– Exemplar de Planificação em EPE

Anexo 9 - Exemplar de Planificação em 1.º CEB

Anexo 10 – Exemplar de Guião de Pré-Observação

Anexo 11 – Exemplar de Narrativa Individual

Anexo 12 – Exemplar de Grelha de Avaliação

Anexo 13 – Registo fotográfico Placard “O Habitat dos animais”

Anexo 14 – Planificação da EPE “Todos no Sofá” 1

Anexo 15 – Planificação da EPE “Todos no Sofá” 2

Anexo 16 - Registo fotográfico Experiência Flor com Corante

Anexo 17 – Registo fotográfico Maquete “A Quinta”

Anexo 18 – Registo fotográfico “Safari na Escola”

Anexo 19 – Registo fotográfico “Segurança Rodoviária”

Anexo 20 – Recurso PowerPoint “Sílabas”

Anexo 21 – Planificação do 1.º CEB “Comprar, comprar, comprar”

Anexo 22 – Ficha de Consolidação de Matemática

Anexo 23 – Recurso PowerPoint “Os tipos de frase”

Anexo 24 – Ficha de registo “Os tipos de frase”

Anexo 25 – Guião de TPC “Comprar, comprar, comprar!”

Anexo 26 – Ficha de registo “Os direitos e deveres do consumidor”

Anexo 27 – Planificação do 1.º CEB “Alimentação”

Anexo 28 – Ficha de registo “A roda dos alimentos”

Anexo 29 – Registo fotográfico Confeção do bolo

Anexo 30 – Ficha de registo de matemática

Anexo 31 – Ficha de registo “O sistema digestivo”

Anexo 32 – Recurso “Jogo da Glória”

LISTA DE ABREVIATURAS

- 1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
DAC – Défice de Atenção e Concentração
DGS – Direção Geral de Saúde
DL – Decreto-Lei
EB1/JI – Escola Básica do 1º Ciclo /Jardim de Infância
EPE – Educação Pré-Escolar
JI – Jardim de Infância
LEM – Ligação Escola Meio
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da Escola Moderna
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE – Projeto Educativo de Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UC – Unidade Curricular
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), no contexto de intervenção em Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Sendo que, a conclusão deste ciclo de estudos habilita profissionais de perfil duplo, designadamente em EPE e 1.º CEB, como visado no Decreto-Lei (DL) n.º 4/2007, de 22 de fevereiro.

A UC organizou-se em estágio, em aulas teórico-práticas e seminário, o que se traduziu em mais um momento de construção de conhecimento, partilha de dúvidas e/ou inseguranças, e um acompanhamento próximo do percurso formativo. A PES, desenvolvida em díade de formação, foi realizada em dois momentos, a prática em 1.º CEB realizou-se no 1.º semestre do 2.º ano do plano de estudos, numa sala de 3.º ano de escolaridade, a prática em EPE foi realizada no 2.º semestre, com crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos. Sendo que toda a prática foi desenvolvida no mesmo contexto, uma Escola Básica do 1.º Ciclo / Jardim de Infância (EB1/JI), pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, na zona metropolitana do Porto.

O presente documento tem como principal objetivo evidenciar o percurso de formação realizado pela docente estagiária, através da mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa, refletindo sobre as metodologias, recursos e práticas que sustentam a ação pedagógica. A prática educativa assentou na metodologia de investigação-ação, agindo de acordo com os interesses e necessidades de cada criança, sustentada numa abordagem socio construtivista, de forma a maximizar o desenvolvimento da criança, através de uma prática significativa e contextualizada. Desta forma, a reflexão assumiu um papel fundamental em todo este percurso, contribuindo para a construção do diário de formação correspondente aos dois níveis educativos, consagrando-se a base da elaboração deste relatório.

No decorrer da PES, a supervisão institucional e o trabalho colaborativo desenvolvido, quer com o par pedagógico, quer com as orientadoras cooperantes, traduziram-se num pilar do seu percurso.

O presente relatório organiza-se em cinco partes, sendo elas a introdução, três capítulos e a reflexão final. O primeiro capítulo, correspondente ao “Enquadramento teórico e legal”, prende-se com a referência aos pressupostos teóricos e legais que sustentam a prática da docente estagiária e onde assentam os capítulos seguintes. Este capítulo traduz as características da educação, seguindo-se de uma abordagem mais específica da EPE e do 1.º CEB.

No segundo capítulo, respeitante à “Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, apresentam-se as características da instituição, a caracterização do ambiente educativo, uma reflexão sobre os contrastes e similitudes entre ambos os níveis de educação e, por último, a metodologia de investigação.

O terceiro capítulo, “Descrição e análise das opções didáticas”, corresponde à descrição e análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas no decorrer da PES, fundamentando-as com os referentes teóricos e legais referidos no capítulo I e com as características dos contextos nomeados no capítulo II.

Por fim, a docente estagiária apresenta a reflexão final onde evidencia a importância do percurso de formação profissional para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como algumas fragilidades e/ou constrangimentos e conclui refletindo, ainda, sobre as vantagens e/ou desvantagens do perfil duplo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A organização educativa é determinada pelas orientações da sociedade em que se insere, assim como as suas normas, leis e regras. A finalidade última da organização educativa consiste em concretizar estas orientações na realidade quotidiana e traduzi-las em práticas” (Bertrand & Valois, 1994, p. 14).

Este capítulo é dedicado à fundamentação teórico-legal que sustentou a prática pedagógica, refletindo sobre a educação, as características e singularidades de cada nível educativo, numa perspetiva de sustentar e justificar as práticas, através da complementaridade entre os referentes teóricos e a documentação legal. Assim, conteúdos como as características da sociedade atual; o paradigma socio construtivista; o perfil do educador/professor compõem o primeiro capítulo do presente relatório de estágio.

Assim, este capítulo organiza-se em três subcapítulos, o primeiro retrata uma visão pormenorizada da educação em Portugal e comum aos dois contextos de formação. Nos dois últimos subcapítulos, destacar-se-ão os aspetos específicos de cada contexto: o primeiro referente à Educação Pré-Escolar e o último ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO

A reforma educativa portuguesa, iniciada em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), estabelece o quadro geral do sistema de ensino, enquanto “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (DL n. 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º). A LBSE rege-se por vários princípios gerais, que defendem a democratização do ensino, a garantia de igualdade de oportunidades no acesso à educação e o respeito pela liberdade

de aprender e de ensinar (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Sendo que estes princípios visam a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade (*idem*). Em conformidade, também a Convenção dos Direitos da Criança, reconhece o direito à educação, bem como o exercício do mesmo, assegurando uma igualdade de oportunidades (UNICEF, 1990).

Decorrente da publicação da LBSE, são apontadas novas perspetivas sobre o currículo e o papel dos professores no processo de desenvolvimento curricular (Alonso, et al, 1994). Entre essas perspetivas destaca-se a consideração do currículo como um projeto que contempla a formação pessoal e social da criança, através da promoção de uma aprendizagem mais significativa e respeitadora dos ritmos e capacidades de cada uma, contrariando as perspetivas de ensino transmissivo que predominavam até então. Neste sentido, também os docentes passam a beneficiar de autonomia no que diz respeito às decisões educativas, tendo possibilidade de adequar o currículo aos diferentes contextos sociais e comunitários, através da elaboração de Projetos Educativos e Curriculares (*idem*).

Assim, considera-se o currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 2.º) do desempenho das crianças. Deste modo, os conhecimentos e capacidades a desenvolver, têm como referência os programas e as metas curriculares, porém as estratégias de concretização do currículo devem ser adaptadas às características dos grupos (*idem*). Perante isto, surge a necessidade de abordar a gestão do currículo, enquanto estratégia de adequação do mesmo às necessidades das crianças.

A gestão flexível do currículo constitui um instrumento de adequação do programa às características da criança, ao mesmo tempo que garante a diferenciação exigida pela diversidade de crianças num mesmo grupo. Assim, é possível uma implementação de soluções diferenciadas e ajustadas a cada criança, procurando o sucesso educativo de todos (Diogo & Vilar, 2000), ao mesmo tempo que se valoriza a criança e a desafia para a aprendizagem (Arends, 1995). De modo a que esta gestão seja possível, é importante que o docente tenha conhecimento sobre o grupo, os seus antecedentes, dificuldades, motivações e interesses (Diogo & Vilar, 2000). Desta forma, o docente exerce o “papel de gestor do currículo” (Roldão, citada em Roldão, 2009, p. 36), através

de um conjunto de mediações entre o currículo nacional e o projeto curricular de escola (*idem*).

O Projeto Curricular assenta na ideia do currículo como um todo integrado (Zabalza, 1992, citado por Alonso, 1994), em que as atividades realizadas respondem às necessidades reais da comunidade escolar. Posto isto, o Projeto Curricular pretende articular as decisões genéricas do programa com a realidade concreta, tendo em conta os problemas e as potencialidades, saberes, interesses e necessidades do contexto em que se irá desenvolver, tornando as propostas pedagógico-didáticas adequadas a um contexto específico (*idem*).

Ao longo da prática educativa assumiu-se uma perspetiva socio construtivista do conhecimento, colocando a criança no centro do processo educativo. Nesta perspetiva e, considerando que o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência (Arends, 1995), a criança deve, deste modo, ser encarada como criadora do seu próprio conhecimento, processando as informações obtidas através da experiência (Spodeck & Saracho, 1998). Considerando que a criança aprende melhor através de experiências concretas, ao invés de ouvir falar sobre algo (Peterson & Felton-Collins, 2002). Cabe, assim, ao docente proporcionar experiências significativas e oportunidades de diálogo para que a construção de conhecimento possa ocorrer (Arends, 1995), contrariando perspetivas de ensino transmissivo.

Esta conceção permite ao docente analisar e fundamentar muitas das decisões que toma na planificação e no decurso do processo de ensino, ao mesmo tempo que fornece critérios para compreender o que acontece na sala (Coll, et al., 2001). Neste sentido, os docentes devem envolver as crianças na seleção das atividades, apoiar a aprendizagem, fomentando a pesquisa e a colaboração (Fosnot, 1996), assim, a sua tarefa é a de proporcionar oportunidades e incentivos para a construção do conhecimento (*idem*).

Na sequência de tudo o que foi referido até ao momento, importa abordar os quatro pilares da educação referidos por Delors (1996), e enquadrados no relatório da Comissão Internacional da Educação no Século XXI, cuja principal finalidade consiste na preparação da criança para a vida, dotando-a com as ferramentas necessárias para se tornarem adultos capazes, não apenas no saber fazer, mas também no saber ser, em conjunto com o outro. Neste sentido, é importante encarar a educação para a vida enquanto “a construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e

agir” (Delors, et al., 1996, p. 17), contribuindo para o desenvolvimento pessoal, enquanto cidadão integrante da sociedade.

Assim, os pilares da educação sustentam-se no aprender a conhecer – para adquirir os instrumentos da compreensão; o aprender a fazer – para poder agir sobre o meio envolvente; o aprender a ser – para desenvolver a sua autonomia, discernimento e responsabilidade; e o aprender a viver em conjunto – de modo a promover a participação e cooperação com os outros (Delors, et al., 1996; Cardoso, 2013). Posto isto, no momento em que adquire conhecimento, a criança é capaz de o aplicar, articulando conhecimentos adquiridos com as situações do quotidiano. Ao mesmo tempo em que ocorre esta aprendizagem, a criança aprende a viver em sociedade, a partir do desenvolvimento de projetos comuns, em que fortalece a cooperação com o outro. Decorrente destes pilares, consagra-se o aprender a ser, na medida em que adquiriu competências que lhe permitem desenvolver-se plenamente, dotando-a de autonomia e da capacidade de formar os seus próprios juízos de valor (Cardoso, 2013).

Neste sentido, é importante que todos os pilares estejam bem cimentados para que a aprendizagem possa ocorrer. Assim, cabe ao docente estimular na criança a vontade de compreender, conhecer e descobrir, valorizando a sua autonomia e curiosidade natural (*idem*).

Partindo deste pressuposto, constata-se que educação e sociedade estão unidas por laços indissociáveis (Bertrand & Valois, 1994), na medida em que existe um movimento bidirecional, em que uma influencia a outra. Nesta linha de pensamento, a organização educativa é influenciada pela sociedade em que está inserida e pelas normas, leis e regras, que dela fazem parte. Sendo que a organização educativa tem como objetivo tornar práticas estas orientações da sociedade, contribuindo para uma modificação ao nível da sociedade e da própria organização educativa (*idem*).

De acordo com o DL n.º 46/86, de 14 de outubro, o sistema educativo deve incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno e harmonioso, assim, importa falar sobre a educação para a cidadania enquanto foco do processo educativo (Figueiredo, 1999). Posto isto, a educação para a cidadania deve possibilitar vivências pessoais, emocionais e afetivas (Fonseca, 2000), de forma a promover o respeito pelas diferenças e a construção de relações interpessoais positivas no grupo (Perrenoud, 2001). Nesta perspetiva, a escola deveria reproduzir as

condições de vida social, onde a criança pudesse aprender a viver em sociedade (Fonseca, 2000), dando-lhes a possibilidade de tomarem as próprias decisões, reforçando o sentimento de pertença, desenvolvendo a capacidade de escutar o outro e considerar o seu ponto de vista, perspetivando o aumento de sentido de responsabilidade.

Neste sentido, devem-se aprofundar valores e atitudes que preparem as crianças intelectual e afetivamente para um desempenho consciente na sociedade, através do desenvolvimento de atitudes e capacidades de relacionamento interpessoal, com base na cooperação (Figueiredo, 1999). Ao mesmo tempo que a auxilia a ser cidadão, através da apropriação de valores, códigos e competências sociais promovendo um “aperfeiçoamento do comportamento humano” (Fonseca, 2000, p.56) valorizando a autonomia, o diálogo e o espírito de participação na comunidade (*idem*).

A escola enquanto instituição central da sociedade (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009) deve promover a inclusão social de todos os atores do processo educativo, no exercício da cidadania, até porque, na atualidade, a escola acolhe uma variedade de culturas sociais, étnicas e religiosas (*idem*).

Partindo do pressuposto de que as crianças não têm todas as mesmas características e, que por esse motivo, nem todas aprendem da mesma forma, apresentando ritmos, processos de aprendizagem e processos de construção de conhecimento muito distinto, podendo apresentar, também, preferência por determinadas modalidades e estratégias de aprendizagem (Rief & Heimburge, 2000). Neste sentido, é necessário proporcionar uma educação adaptada às suas necessidades. É nesta sequência que surge a necessidade de reflexão sobre o conceito de escola inclusiva, com a pretensão de que todas as crianças, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntas, tendo em consideração o seu desenvolvimento global (Correia, 2001).

Em conformidade, a escola inclusiva concretiza-se nos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade, recorrendo a uma diversidade de estratégias e meios (Baptista, 1999) para que todas as crianças possam adquirir conhecimento.

Numa sociedade onde todos têm direito à educação importa abordar o conceito de diferenciação pedagógica, uma vez que numa sala de atividades/aulas existem grandes diferenças entre as crianças. Embora, as

crianças estejam em faixas etárias próximas, as suas necessidades, interesses e motivações são distintas (Perrenoud, 2001), originando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Deste modo, a diferenciação pedagógica enquanto estratégia de organização das interações e das atividades, de forma a estimular a aprendizagem constantemente, através das “situações didáticas mais fecundas” (*idem*, p.27) para a criança. Porém, para que seja possível fazer diferenciação pedagógica é necessário um conhecimento profundo sobre as crianças (Santos (n/d)), sobre o seu ritmo de aprendizagem, os seus interesses, motivações e dificuldades.

Considerando que o objetivo principal da diferenciação pedagógica se prende com a maximização das capacidades da criança, esta não se aplica apenas a crianças com dificuldades de aprendizagem, mas a todas as crianças que o docente considere que necessitam de estímulos mais avançados para aquisição de conhecimento (Tomlinson, 2008). Ou seja, cabe ao docente não só proporcionar diferenciação pedagógica para crianças com dificuldades de aprendizagem, mas também, estimular as crianças que apresentam ritmos de aprendizagem mais rápidos, de modo a satisfazer as suas necessidades.

Numa sala onde se desenvolve diferenciação pedagógica está a permitir-se desenvolver diferentes formas de aprendizagem de conteúdos, processar diferentes ideias e desenvolver soluções adequadas a cada criança (*idem*). Perante isto, é necessário referir que a diferenciação desenvolvida para uma criança, não pode ser replicada com as restantes, uma vez que cada criança é única, com formas de aprendizagem e dificuldades distintas (Santos (n/d)).

Neste sentido, é importante que o docente tenha o cuidado de fazer uma planificação prévia e intencional (*idem*) das atividades que pretende desenvolver com o grupo e como pode dar resposta às necessidades individuais de cada criança, para que todas possam construir conhecimento. Assim, é necessário considerar que as crianças desenvolvem conhecimento mais facilmente, quando as tarefas vão ao encontro das suas capacidades de compreensão e quando incentivadas a trabalhar de acordo com os seus interesses e preferências, de modo a desenvolver conhecimentos e capacidades (Tomlinson, 2008). Tal só é possível através da adaptação dos recursos da sala e da sua gestão (Santos (n/d)), assim como a adequação do tempo dedicado a cada criança e na forma como o docente interage com ela (Perrenoud, 2001),

oferecendo experiências diversas e capazes de dar resposta às necessidades de todos (Peterson & Felton-Collins, 2002).

Nesta linha de pensamento, encontram-se as inteligências múltiplas de Gardner (1983). O autor crê que todo o ser humano nasce com oito inteligências distintas, nomeadamente a inteligência linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal e cinestésica; inteligência interpessoal – a sua relação com os “outros”; inteligência intrapessoal – a compreensão do “eu”; e a naturalista (Antunes, 2000; Silver, Strong, & Perini, 2010), e que a sua combinação poderá dotar o ser humano de mais competências (Gardner, 2002).

Perante isto, o docente deverá assumir o papel de “estimulador” de inteligências e aprendizagem (Antunes, 2000, p. 102), através do desenvolvimento de atividades que promovam estilos de aprendizagem diversos, de modo a que a aprendizagem se torne mais significativa e prática (*idem*; Silver, Strong, & Perini, 2010), satisfazendo as necessidades de todos. Neste sentido, o docente deverá procurar apoiar a criança na inteligência mais desenvolvida, motivando-a para as restantes, reforçando a sua confiança e predisposição para a aprendizagem (Silver, Strong, & Perini, 2010). Em conformidade com o que foi dito é notória a importância do docente na diferenciação pedagógica e na promoção de oportunidades de sucesso para todas as crianças.

A sociedade atual encontra-se em transformação permanente, é neste âmbito que surge a necessidade da escola se adaptar a essas transformações, de modo a contribuir para o progresso social (Ponte, 1997), tornando fundamental o desenvolvimento de métodos de aprendizagem mais construtivos (Flores, Escola, & Peres, 2011), diversificados e motivadores para que seja possível alcançar esse objetivo.

Perante isto, é necessário motivar e entusiasmar as crianças para o ensino, no sentido de encararem a escola como um local de bem-estar, prazer, descoberta e inspiração (Marujo & Neto, 2004). Deste modo, os docentes acarretam a responsabilidade de “(re)vitalizar o ensino” (*idem*, p.14).

Nesta linha de pensamento, a motivação é fundamental para uma aprendizagem significativa, visto que partir dos interesses das crianças e do que lhes dá prazer constitui a base para o sucesso. Assim, o lúdico associado ao processo de aprendizagem, traduz-se em descontração dando origem a uma relação de proximidade entre crianças e o docente (*idem*), dando lugar a uma

maior predisposição para o ensino e, conseqüentemente, facilitar a aquisição de conhecimento.

O docente precisa de motivar as crianças para a abordagem de diversos conteúdos, logo, recorrer a atividades que despertem os seus interesses e as motívem pode ser a melhor forma de conseguir que estas se empenhem, pois, muitas vezes, só o que tem significado para elas, se transforma em fonte de prazer, dando lugar à aprendizagem lúdica (Cabral, 2001). É neste seguimento que surge a importância do jogo para o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo que a motivação se traduz numa “condição necessária para o êxito da aprendizagem” (Cardoso, 2013, p. 244), o recurso a materiais e técnicas diversificadas permite que o aluno ganhe predisposição para a aprendizagem, o jogo neste contexto assume um papel relevante. Assim, podemos encarar o jogo como forma de a criança recuperar a disponibilidade intelectual para a aprendizagem, através do cansaço físico (Cabral, 2001). Perante isto, podemos distinguir jogo social, de jogo cognitivo, sendo que no primeiro implica interação da criança com o outro; enquanto que o segundo é revelador do desenvolvimento mental da criança (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Neste sentido, o uso do jogo no decorrer das atividades constituirá uma motivação para a aprendizagem, sendo da responsabilidade do docente planificar os jogos que mais se adequem às necessidades das crianças e aos objetivos que pretende alcançar.

Num mundo cada vez mais tecnológico e de fácil acesso para a maioria das crianças, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) constituem uma fonte de interesse e curiosidade desde cedo (Ponte, 1997). Deste modo, as TIC podem ser utilizadas como estratégia de motivação para o ensino, constituindo, ainda, um exemplo de novos métodos para o acompanhamento e preparação das crianças para a sociedade atual. Com efeito, o crescimento dos conteúdos educativos *on-line* permitem novas oportunidades de aprendizagem (Cardoso, 2013), assim, os jogos de computador despertam a curiosidade natural da criança, e tendo em conta o seu caráter envolvente, ajudam-na a criar familiaridade com este recurso, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento divergente e como facilitador da aquisição de novos conhecimentos e/ou capacidades (*idem*).

Partindo do pressuposto de que, atualmente, a criança consegue obter informação facilmente, é importante ensiná-la a utilizar essa informação

corretamente. Assim, o docente deve propor atividades de natureza investigativa que envolvam a procura, a seleção, interpretação e organização de informação (Ponte, 1997), possibilitando a realização do trabalho colaborativo (*idem*). Esta estratégia pode ser aplicada através da organização de grupos de trabalho, em que é possível a distribuição de tarefas pelos vários elementos do grupo, na procura, partilha e seleção da informação. Neste sentido, as TIC assumem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem (Afonso, 1993), na medida em que ajudam a motivar as crianças, ao mesmo tempo que melhoram a sua concentração, participação, organização, criatividade e a capacidade de resolução de problemas (Flores, Escola, & Peres, 2011; Ponte, 1997), contribuindo ainda, para o desenvolvimento da escrita, do cálculo mental e da capacidade de trabalho (Flores, Escola, & Peres, 2011).

Perante isto, as vantagens das TIC para o processo de ensino e aprendizagem são notórias, sendo que o docente também é beneficiado com este recurso, na medida que dispõe de novas formas de trabalho, necessitando de realizar um esforço de permanente atualização e formação (Ponte, 1997) de forma a dar resposta às crianças e às constantes transformações da sociedade.

A metodologia de trabalho de projeto, assente numa perspetiva construtivista, centra-se na resolução de problemas, sendo que a sua resolução resulta do interesse do grupo. Neste sentido, esta metodologia desenvolve-se através da identificação do problema, pesquisa e procura da sua resolução (Leite, Malpique, & Santos, 1989). Assim, esta metodologia é marcada pela identificação de um problema e pela investigação que se inicia para lhe dar resposta. De forma a solucioná-lo a metodologia de trabalho de projeto desenrola-se ao longo de quatro fases.

A primeira fase consiste na definição do problema onde se identifica o problema a investigar e, em grupo, se definem as questões a que se pretende dar resposta (Vasconcelos, et al., 2012). Na segunda fase, planificação e desenvolvimento do trabalho, elaboram-se mapas conceptuais, delineando-se um plano de ação. É nesta sequência que se distribuem tarefas, determina-se a duração do projeto e faz-se o levantamento dos recursos (*idem*). A execução corresponde à terceira fase, é aqui que se dá início à pesquisa, através da seleção, registo e síntese da informação. Os dados obtidos permitem a reconstrução dos mapas iniciais, fazendo pontos de situação diários (*idem*). Por último, a divulgação/avaliação do projeto consiste na apresentação do projeto construído

à comunidade envolvente. No final realiza-se a avaliação do trabalho desenvolvido, dos conhecimentos adquiridos pelas crianças. A formulação de novas hipóteses pode dar origem a novos projetos a serem desenvolvidos (Vasconcelos, et al., 2012).

Nesta linha de pensamento, a adoção de uma metodologia ativa, construtiva, capaz de envolver a criança na procura de conhecimento, promove a sua autonomia (Leite, Malpique, & Santos, 1989), através da colocação de questões, resolução de problemas, pesquisa e tratamento de informação, reflexão, colaboração e espírito de iniciativa (Vasconcelos T. , 2011). Cabendo ao docente a orientação adequada, de forma a maximizar o potencial da atividade (Kilpatrick, 2007).

Tratando-se de uma problemática que surge num contexto familiar à criança, fará com esta esteja mais motivada para a sua resolução, revelando capacidade de resolução de problemas, ao mesmo tempo que se envolve mais no processo de investigação, visto que a aprendizagem ocorre mais facilmente quando o interesse é real (*idem*). Neste sentido, a criança assume um papel ativo no processo de aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento (Leite, Malpique, & Santos, 1989).

Relacionado com esta temática está o conceito de interdisciplinaridade, considerando que no decorrer da procura de resolução de problemas, decorrente da metodologia de trabalho de projeto, a criança irá obter conhecimento sobre as mais diversas áreas, traduzindo-se na construção de um conhecimento muito mais rico. Neste sentido, a interdisciplinaridade visa a integração dos saberes disciplinares através da cooperação entre várias disciplinas, contrariando a fragmentação e especialização dos saberes específicos (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994). Assim, a aprendizagem integrada permite fundir as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem de forma mais significativa e prática (Silver, Strong, & Perini, 2010) para a criança. Deste modo, encarar a educação como um modo interdisciplinar ajuda a promover o desenvolvimento integral da criança através do desenvolvimento de competências específicas e transversais.

No decorrer da metodologia de trabalho de projeto, é evidente a colaboração entre todos os intervenientes, originando o envolvimento do grupo de crianças num mesmo projeto, visando um objetivo comum, dotando a criança com competências cognitivas e sociais (Folque, 2014). Nesta linha de pensamento,

a aprendizagem constitui-se intrinsecamente social, na medida em que as novas aptidões e conhecimento que a criança adquire resultam de uma apropriação que se realiza através da interação com pares mais experientes (Folque, 2014).

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem ocorre mais facilmente quando a criança está em contacto com o seus pares (Vasconcelos, 1997), importa referir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1978). Este conceito é descrito como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, no que diz respeito à sua capacidade de resolução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela capacidade de resolver problemas com orientação de um adulto ou em colaboração com um colega mais experiente (Rabello e Passos (n/d); Vygotsky, 1988, citado in, Baquero, 2001).

Nesta linha de pensamento, o processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionado com a interação entre sujeitos, traduzindo-se na construção de mais conhecimento através da ajuda de parceiros mais experientes (Rabello e Passos (n/d)). Assim, o trabalho em grupo constitui uma metodologia rica para o desenvolvimento das crianças, na medida em que o apoio dos pares pode levar a criança à realização de tarefas que não conseguia realizar sozinha, resultante da aceitação de novas perspetivas e do confronto de ideias.

Considerando a importância da colaboração no processo educativo, importa falar da interação escola-família, como parte integrante do mesmo. Embora, considerada a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, a escola não pode ser a única responsável pela tarefa (Davies, et al., 1989). Neste sentido, é importante que a família seja envolvida neste processo, tendo em conta que estas constituem as duas instituições centrais da sociedade (Sarmiento, 2009), formando os primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos e modelos vitais que “servirão de referência para as suas condutas” (Diogo, 1998, p. 17).

Em conformidade, é importante ter em conta que pais e docentes têm o mesmo objetivo em comum, ou seja, “criar as mesmas crianças” (Honoré, 1974, p. 19), tornando-se imprescindível que haja uma estreita colaboração entre ambos, onde os docentes devem ser encarados como parceiros na partilha da responsabilidade pela educação e bem-estar das crianças (Marques, 2001). Em conformidade, à escola, cabe assumir a responsabilidade de estabelecer canais de comunicação eficazes (Diogo, 1998) que permitam a partilha de informações,

objetivos e o envolvimento dos pais na escola (Marques, 1997), nas mais diversas atividades.

Assim, esta colaboração é benéfica para todos os atores do processo educativo na medida em que os docentes, através da partilha de informações com os pais, ficam a conhecer melhor as crianças, ao mesmo tempo que estabelecem uma relação de proximidade e confiança (Marques, 2001). Por seu lado, os pais ficam a conhecer melhor as necessidades dos seus filhos, adquirem mais conhecimento sobre o funcionamento da escola, ao mesmo tempo que têm oportunidade de comunicar as suas preocupações e sugestões (*idem*). Todavia, são as crianças que mais beneficiam desta interação, na medida em que a participação ativa dos pais as motivam para as atividades de âmbito escolar (*idem*), valorizando a aprendizagem e, conseqüentemente, melhorando-a. Esta colaboração promove, ainda, a socialização da criança e a iniciação da vida em sociedade (Diogo, 1998).

Além dos benefícios que a colaboração escola-família aporta para as crianças, pais e profissionais de educação, é importante referir que esta interação desempenha, ainda, um papel positivo na sociedade (*idem*), na medida em que contribui para a melhoria do ensino, com a contribuição de novas perspetivas.

Através da parceria escola-família é possível o desenvolvimento de uma educação mais humana, capaz de favorecer novos conhecimentos, desafios e conquistas. Efetivamente, é na promoção do afeto que se concretiza o desenvolvimento integral da criança através de um trabalho marcado pela afetividade (Amorim & Navarro, 2012).

Neste sentido, e dando continuidade aos cuidados da família, encontra-se a ética do cuidado, diretamente ligada às necessidades básicas da criança (Marta, 2015), constituindo um alicerce da educação de infância (Nascimento, Oliveira & Fátima, 2017). Decorrente destes cuidados e do tempo que passam junto em contexto educativo estabelecesse proximidade entre o docente e a criança, dando origem a uma relação de confiança (*idem*).

O afeto é uma necessidade desde o nascimento, deste modo, a criança tem a necessidade natural de ser amada, aceite, acolhida e escutada (*idem*). Nesta linha de pensamento, a relação afetiva que a criança estabelece com o docente, poderá ajudá-la na superação das suas dificuldades de aprendizagem, porém para que isto possa ocorrer é importante que se crie um vínculo profundo entre ambos (*idem*; Costa & Almeida, 2017).

Ao docente cabe reconhecer a importância de estar próximo das crianças, de as compreender, conhecer e apoiar emocionalmente, pois a dimensão cognitiva constitui um elemento essencial à formação do ser humano (Amorim & Navarro, 2012). Esta interação afetiva dá lugar ao lado emocional da criança na aprendizagem, estimulando-a a alcançar os seus objetivos (*idem*; Nascimento, Oliveira & Fátima, 2017).

Pensando na importância da afetividade, é importante construir um ambiente educativo seguro e acolhedor, capaz de promover as interações e a aprendizagem (Costa & Almeida, 2017).

O ambiente assume forte relevância no desenvolvimento humano, como defende Bronfenbrenner (1979), na medida em que o indivíduo se constrói na interação entre as características pessoais e as características do ambiente em que se desenvolve (Marta, 2015). O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) vê a criança como um organismo integrado, influenciado pelos elementos que a envolvem (Spodeck, 2002; Spodeck & Saracho, 1998) e, por este motivo, é um ser ativo e em constante evolução (*idem*). As transições ecológicas ocorrem ao longo da vida, fazendo com que os papéis que o ser humano exerce se alteram (Marta, 2015).

Em conformidade, este modelo evidencia a variedade de influências que podem marcar o desenvolvimento da criança, destacando-se: o ambiente quotidiano (casa, escola) e as relações que nele estabelece; na interligação dos diferentes contextos de que faz parte; contacto com pessoas e/ou contextos que não são parte assídua do seu dia a dia; pela cultura, crenças e ideologias; e a dimensão temporal, através da influência da mudança na sua estrutura familiar, local ou cultural (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Partindo deste pressuposto, é importante falar sobre a importância das transições entre níveis educativos e a forma como estas exercem influência no desenvolvimento da criança, bem como o papel facilitador do docente neste processo.

A criança dá início ao seu desenvolvimento no seio familiar e, gradualmente, vai ampliando o seu mundo, deslocando-se para instituições mais alargadas, como o sistema escolar (*idem*). No decorrer destas mudanças de ambientes sociais, sendo que a primeira grande transição ocorre da passagem do contexto familiar para a creche e/ou EPE, fazem com que a criança necessite de assumir

um novo papel e novas responsabilidades, determinando um reajustamento no seu comportamento.

Neste sentido e considerando o perfil duplo, importa aqui salientar as transições verticais, construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos, em que a passagem da criança para uma nova etapa é marcada pela sua idade. Para que estas transições sejam positivas é importante que se dê continuidade às aprendizagens construídas pela criança, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança já sabe e é capaz de fazer (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Apoiar a transição e assegurar a continuidade educativa, trata-se de proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte (*idem*).

A articulação entre dois níveis educativos obedece a uma sequencialidade progressiva, atribuindo a cada nível a função de complementar, aprofundar e alargar o anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico (ME & GEP, 1992).

De modo a facilitar a transição para outros níveis educativos é importante que a criança seja apoiada neste processo, tornando-se essencial que todos os participantes do processo educativo se envolvam, de modo a facilitar a transição. A colaboração entre o docente e as famílias, e entre os próprios docentes responsáveis pela transição da criança, devem trabalhar colaborativamente para que a transição seja mais profícua para a criança, dando lugar à “abertura e colaboração entre os profissionais” (Formosinho, et al., 2016, p. 13) visando o bem-estar da criança.

Partindo da verificação de que “a aprendizagem é um contínuo experiencial e reflexivo” (Formosinho, et al., 2016, p. 101) é importante que se dê continuidade ao que a criança já sabe, de modo a incorporá-las no conhecimento futuro, para que este não seja descontextualizado. Isto só será possível se existir colaboração entre o docente e as famílias, o educador e professor do 1.º CEB, para que sejam transmitidas informações detalhadas sobre a criança, nomeadamente no que diz respeito às suas características pessoais, ao seu ritmo de aprendizagem e/ou dificuldades, visando uma lógica de “sequencialidade progressiva” (Formosinho, et al., 2016, p. 103).

2. QUADRO CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é “considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à acção educativa da família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), promovendo a “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões” (Delors, et al., 1996, p. 17). A EPE destina-se a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB, sendo que a publicação da Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, consagra a universalidade deste nível educativo para todas as crianças com 4 anos de idade, realçando, assim, a importância deste.

Os objetivos da EPE pretendem o desenvolvimento pessoal e social da criança, tendo em vista uma perspectiva de educação para a cidadania; a inserção da criança em grupos sociais diversos, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; estimular o seu desenvolvimento global; desenvolver a expressão e comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar condições de bem-estar e de segurança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Todos estes objetivos visam o desenvolvimento holístico da criança nas vertentes psicológica, cognitiva, social e motora, cabendo ao educador proporcionar-lhe “vivências alargadas, relevantes e adequadas que contribuam para a sua preparação para a vida” (Formosinho, et al., 2016, p. 88).

Neste sentido, cabe ao educador valorizar os saberes da criança, visando a construção de aprendizagens integradas e significativas (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Desta forma, deve organizar o ambiente educativo, nomeadamente através da organização do espaço e dos materiais, disponibilizar materiais estimulantes e diversificados, fazer uma gestão flexível do tempo, mobilizar e gerir recursos, e criar condições de segurança e bem-estar (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Planificar de acordo com as necessidades da criança e do grupo, considerando os conhecimentos e capacidades que estas já possuem; planificar atividades transversais e flexíveis (*idem*). Assim, a sua ação visa o desenvolvimento da autonomia, a curiosidade, cooperação entre crianças, o envolvimento das famílias e da comunidade, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cívico (*idem*).

A EPE é da responsabilidade do educador, em regime de monodocência, que pode exercer colaboração com outros docentes de áreas especializadas. Este nível educativo tem previstas 25 horas semanais de atividades educativas/letivas, organizadas intencionalmente pelo educador (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). O currículo é concebido através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, visando a construção de aprendizagens integradas (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011), desta forma, cabe ao educador conceber e gerir o Projeto Curricular de Grupo/Turma, tendo em conta as características do grupo, bem como as necessidades individuais de cada criança (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Neste sentido, é fundamental que o docente faça um diagnóstico sobre o grupo e os recursos de que dispõe, de modo a tomar opções educativas coerentes com as necessidades do grupo e, conseqüentemente, assumir uma metodologia de trabalho. Decorrente disto, a organização do ambiente educativo, constituirá o passo seguinte deste processo (*idem*).

Nesta sequência, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), publicadas pelo Ministério da Educação, homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, integram “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho), constituindo um apoio na reflexão, construção e gestão do currículo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Assim, este documento constitui uma referência para o educador no processo de observar, planear e avaliar, e vinculam a intencionalidade do processo educativo (*idem*; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Nelas estão contemplados os objetivos gerais da EPE; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; e a continuidade e intencionalidade educativas (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

O caráter abrangente e orientador das OCEPE permite a adoção e desenvolvimento de vários modelos curriculares (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013), procurando a melhoria da qualidade da EPE (Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho). Tendo em conta a sua complexidade a utilização de vários modelos permite a aproximação da teoria com a prática. Deste modo, considerou-se relevante apresentar aqui três modelos curriculares, o High Scope, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM) que serviram de base à prática pedagógica da docente estagiária.

Iniciado na década de 60 por David Weikart, o currículo High Scope defende a aprendizagem pela ação, onde “o poder de aprender reside na criança” (Weikart, 1995, citado em, Hohmann & Weikart, 2007), em que esta, aprende, fazendo (Serra, 2004). Ao educador cabe incentivar a ação, apoiando a criança através da organização do ambiente e das rotinas, na promoção de interações positivas e no planeamento de experiências alicerçadas na ação e interesse das crianças (Serra, 2004; Hohmann & Weikart, 2007), promovendo situações que desafiem o seu pensamento (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013). O modelo High Scope, dá à criança a possibilidade de seguir os seus interesses para iniciar atividades variadas, selecionando materiais e explorando-os ativamente, ao mesmo tempo que constroem o seu próprio conhecimento sobre a realidade (Hohmann & Weikart, 2007). Neste sentido, é estabelecido um clima de cooperação, em que o educador dá à criança o controlo sobre a sua própria aprendizagem, ficando com o papel de observador reflexivo da ação da criança (*idem*).

O modelo Reggio Emilia incentiva o desenvolvimento da criança através da exploração do ambiente que a rodeia (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Neste sentido, o espaço é considerado como o terceiro educador, este deve satisfazer as necessidades das crianças, deixando-as protagonizar o seu próprio conhecimento (Lino, em, Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013) permitindo uma pluralidade de experiências significativas. Este modelo atribui um lugar de destaque à cooperação e colaboração entre todos os intervenientes do contexto educativo (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Neste sentido, os “trabalhos em projeto” (*idem*, 38) são encarados como experiências que permitem à criança ser construtora do seu próprio conhecimento, levantando questões e tomando decisões no caminho pela procura de resposta às questões levantadas, ao mesmo tempo que cooperam com os colegas.

Importa, ainda, mencionar o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, que encara a escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade visando a formação de cidadãos democráticos (Folque, 2014; Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Desta forma, a aprendizagem cooperativa, constitui um dos instrumentos principais deste modelo, na medida em que o conhecimento adquirido pela criança decorre da interação social (Folque, 2014). As finalidades do MEM centram-se no desenvolvimento pessoal e social de todos os intervenientes do processo

educativo, atribuindo relevância a “reflexões e significações sociais” (Folque, 2014, p.51) contribuindo para a tomada de decisões e aplicação de regras na sala de atividades, visando a construção cooperada do conhecimento (*idem*). Este modelo encara a aprendizagem como um processo que proporciona as bases para a autonomia e responsabilidade das crianças na vida em sociedade.

Todos os modelos curriculares aqui referidos, reportam para a organização do ambiente educativo. Este assume um papel importante na vida da criança na medida em que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 21), contribuindo para a autonomia e independência da criança. O ambiente educativo contribui para o desenvolvimento do projeto educativo, através da promoção de atividades e experiências ricas que estimulem o desenvolvimento da criança, a par de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Neste sentido, o espaço, os materiais, o tempo e as interações são constituintes do ambiente educativo, contribuindo para a participação e desenvolvimento do grupo. No que concerne ao espaço e aos materiais, estes devem ser pensados e selecionados de acordo com os interesses e necessidades das crianças e encarados como potencializadores de experiências diversas, permitindo “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 83). Pensando na aprendizagem como um situação prazerosa, o espaço e os materiais devem promover o brincar e o jogo (*idem*).

O tempo e as rotinas definem o ritmo diário e semanal de atividades, considerando as preferências e, de acordo com o ritmo e o bem-estar de cada criança (*idem*). Por conseguinte, uma rotina diária estável, permite que a criança, por um lado se sinta segura e, por outro, se aproprie da sequência de acontecimento diários e, assim, se organize e, conseqüentemente, se torne mais autónoma, não necessitando da orientação do adulto nos diversos momentos (*idem*; Hohmann, Banet, & Weikart, 1984). Por outro lado, a rotina permite que a criança persiga os seus interesses e motivações, possibilitando a exploração de diferentes espaços e materiais, ao mesmo tempo que contribui para o estabelecimento de múltiplas interações (Hohmann, Banet, & Weikart, 1984; Hohmann & Weikart, 2007; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As interações constituem o papel central do processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Em contexto EPE as crianças começam a construir amizades e a selecionar amigos para se relacionarem em situação de jogo. Decorrente destas primeiras interações, a criança aprende a relacionar-se com o outro, ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de resolução de problemas, adquire novos valores e dá-se o desenvolvimento da linguagem. As relações positivas com os pares, dá origem a um aumento da sua autoestima, desenvolvendo o gosto pela aprendizagem (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Porém, o educador assume um papel fundamental neste processo uma vez que a relação que estabelece com o grupo é determinante na participação, cooperação e na relação entre crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Neste sentido, a metodologia de trabalho de projeto assume um papel central no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito às interações, na medida em que permite a co construção do conhecimento (Vasconcelos, 2011), trabalhando na ZDP de Vygostsky (1978), referida no subcapítulo anterior.

Em contexto EPE a avaliação assume maioritariamente um carácter formativo, onde são traçados objetivos desejáveis de serem alcançados pela criança, constituindo uma referência dos seus progressos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Contudo, a avaliação diagnóstica constitui um apoio fundamental para conhecer as necessidades e interesses das crianças, assim como os seus contextos familiares, de forma a facilitar a integração da criança no contexto educativo, através da adoção de estratégias adequadas (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

A avaliação formativa em contexto EPE, caracteriza-se de forma contínua e interpretativa. Esta é um processo que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas ao grupo, assente na observação contínua de cada criança, na recolha de informação, de modo a auxiliar no planeamento e na tomada de decisões (*idem*). No processo avaliativo, o educador observa o modo como a criança aprende, processa informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas, tendo em consideração a idade da criança e as suas características (*idem*).

A EPE encontra-se entre duas transições: a primeira corresponde à transição do meio familiar ou creche para o jardim-de-infância, e a segunda à transição

para a escolaridade obrigatória (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo, cabe ao educador a partilha de informações sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas com o professor do 1.º CEB, tendo como objetivo facilitar o processo de transição através da articulação de estratégias que promovam a integração da criança (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011), tornando o trabalho colaborativo entre profissionais imprescindível.

3. QUADRO CONCEPTUAL DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em Portugal, o ensino básico é de carácter universal, obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, sendo que o 1.º CEB tem a duração de quatro anos e nele ingressam as crianças que completaram os 6 anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, secção II, artigo 6.º). No seguimento da obrigatoriedade da frequência no jardim de infância, este ciclo passou a constituir uma “etapa intermédia da educação básica” (Formosinho, et al., 2016, p. 93).

O Ensino Básico tem como objetivo garantir uma formação geral comum a todos os cidadãos, procurando desenvolver capacidades, competências e valores de solidariedade; promover o desenvolvimento físico e motor, sensibilizar para a educação artística; proporcionar conhecimentos que permitam a continuidade educativa; criar hábitos de cooperação; proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, formando cidadãos responsáveis, preparando-as para a vida em sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º). O 1.º CEB tem como objetivos específicos: o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação do progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (*idem*).

O 1.º CEB é da responsabilidade de um professor único que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (*idem*). Este desenvolve o currículo no contexto de uma escola inclusiva, onde utiliza os conhecimentos prévios da criança no processo de aprendizagem; articula aprendizagens com outros níveis educativos, numa perspetiva de sequencialidade educativa; promove a

autonomia das crianças através de métodos de trabalho; desenvolve o respeito pelo outro; fomenta vivências de práticas de colaboração e solidariedade; proporciona um clima de bem-estar que facilite a aprendizagem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Procurando a promoção de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, (*idem*).

Neste sentido, o perfil do professor generalista é o de um profissional dotado com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática capaz de dar resposta às exigências com as quais a escola é confrontada (Alonso & Roldão, 2005). Desta forma, a sua função principal, consiste em estimular aprendizagens significativas e dotar a criança com competências e saberes (*idem*; Estanqueiro, 2010) visando o seu desenvolvimento integral, ao mesmo tempo que a prepara para as “exigências da vida” (Estanqueiro, 2010, p. 15).

Considerando o docente como mediador entre o saber e a criança (Alonso & Roldão, 2005), este deve auxiliá-la a desenvolver o seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, cabe-lhe ajudar a criança a encontrar o seu método e estilo de aprendizagem, de forma a maximizar a aquisição de conhecimentos.

No decorrer da sua prática, o docente deverá ter em conta os conhecimentos já adquiridos e consolidados das crianças, visando a sequencialidade de aprendizagens, ao mesmo tempo que permite uma maior significação de conteúdos adquiridos. Por outro lado, deve procurar relacionar as aprendizagens com a realidade em que as crianças estão inseridas (Estanqueiro, 2010).

A ação do docente rege-se pelas Metas Curriculares (Português e Matemática) e pelos Programas (Expressões e Estudo do Meio) estabelecidos pelos Ministério da Educação onde estão explanados os objetivos desejados que as crianças, de uma determinada faixa etária e/ou ano de escolaridade cumpram. Neste sentido, a gestão destas é realizada pelo professor titular de turma, que as deve adaptar às necessidades e interesses do grupo. Desta forma, é importante que haja uma gestão flexível do currículo, permitindo a articulação curricular entre as diversas áreas disciplinares, possibilitando a construção integrada dos saberes. Dando-se, ainda, importância à presença das TIC na concretização efetiva do currículo.

As componentes do currículo que fazem parte do plano de estudos do 1.º CEB, perfazem um total de 25 horas semanais. Delas constam áreas disciplinares de frequência obrigatória, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões – Artísticas e Físico-Motoras, e ainda as áreas não disciplinares, como Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Constam ainda do currículo áreas de frequência facultativa, como é o caso da Educação Moral e Religiosa, fazendo ainda referência às atividades de enriquecimento curricular (*idem*). A disciplina de Inglês é obrigatória para o 3.º e 4.º ano de escolaridade, de acordo com o DL n.º 176/2014, (de 12 de dezembro).

Referente à carga horária semanal, a sua distribuição revela grande discrepância entre as componentes de currículo, sendo atribuídas 7 horas para Português e Matemática e 3 horas para o Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras (*idem*), revelando a valorização das duas primeiras em detrimento das restantes disciplinas.

Numa perspetiva de escola criativa e inovadora, torna-se fundamental a utilização de recursos desafiantes, que motivem as crianças para a aprendizagem. Desta forma, importa refletir sobre o uso restritivo dos manuais escolares. A seleção deste deve ter em conta a qualidade científico-pedagógica ir ao encontro dos objetivos e conteúdos dos programas e metas curriculares (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto). A sua utilização poderá constituir um contributo positivo, porém o uso excessivo deste recurso poderá tornar o ensino demasiado transmissivo e redutor, uma vez que impede a utilização de recursos mais dinâmicos. Neste sentido, o docente poderá encarar os manuais como um meio de consolidação de conhecimento, onde a criança poderá exercitar o que aprendeu previamente (Gérard & Roegiers, 1998; Viseu & Morgado, 2011). Desta forma, este recurso constituirá um auxílio na ação docente, de onde se poderá retirar pistas para o desenvolvimento do seu trabalho (Santo, 2009), encarando-o como um contributo para melhorar o seu desempenho, na gestão de atividades e um apoio de aprendizagens, ao invés de um facilitador (Gérard & Roegiers, 1998).

Posto isto, o trabalho de grupo enquanto recurso do processo de ensino e aprendizagem permite que as crianças trabalhem em equipas heterogéneas, com capacidades, interesses e níveis de aproveitamento distintos, ao mesmo tempo que constroem a sua própria aprendizagem (Alonso & Roldão, 2005).

Este método de trabalho, contribui para a colaboração entre os intervenientes, na medida em que trabalham em conjunto para alcançarem um mesmo objetivo em comum (Arends, 1995). Desta feita, o docente deverá proporcionar situações que promovam o trabalho colaborativo, dando lugar ao diálogo e à resolução de problemas, preparando a criança para a vida em sociedade. Por outro lado, dá-lhe a possibilidade de participar em decisões que dizem respeito ao grupo (Ribeiro, 2016), ao mesmo tempo que apresenta o seu ponto de vista, considera o ponto de vista do outro e faz cedências, colaborando com o grupo, tendo como finalidade o bem comum.

Neste sentido, o trabalho de grupo permite a junção de estratégias variadas de motivação para alcançar objetivos comuns (Alonso & Roldão, 2005). Desta forma, promove-se a entreatajuda, a partilha de ideias e diferentes interações, promovendo a integração de todos no grupo-turma. Ao longo deste processo, o docente assume o papel de integrador, moderador, proporcionando a autonomia dos grupos (*idem*).

Esta metodologia vai ao encontro da ZDP de Vygotsky (1974), que defende a importância do contacto entre crianças, uma vez que estas aprendem mais e melhor com outras crianças mais experientes.

A avaliação é um processo contínuo e formativo que estimula o progresso das crianças de acordo com os seus ritmos e capacidades (Alonso et al, 1994) e auxilia-as “a descobrir modos de progredir na aprendizagem” (Cardinet, 1979, citado em Abrecht, 1994). No 1.º CEB, a avaliação compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo tendo como objetivo a facilitação da sua integração escolar, permitindo o reajustamento de estratégias de ensino (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

A avaliação formativa adota um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a diversificados instrumentos de recolha de dados, tendo como finalidade a recolha de informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, visando o ajuste de processos e estratégias (*idem*). Esta modalidade de avaliação permite situar o nível de desenvolvimento da criança, tendo como finalidade a sua preparação para a etapa seguinte (Abrecht, 1994). Além disto, possibilita a criação de percursos individualizados na perspetiva de uma aprendizagem mais eficaz, dando abertura à pluralidade de modelos de ensino e aprendizagem (*idem*, p.132).

A avaliação sumativa consiste num juízo global sobre a aprendizagem realizada pelas crianças, tendo como finalidade a classificação e certificação, originando a decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do seu percurso educativo (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

A avaliação assume um carácter globalizado, formativo, integrado e contínuo, funcionando como um fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, abrangendo o domínio dos conhecimentos, capacidades e atitudes. Além disso, favorece a progressão pessoal e a autonomia dos alunos, na medida em que se encontram diretamente implicados no processo e permite ao professor controlar, reformular, adequar e melhorar a sua prática pedagógica (Alonso, 1994).

Como já foi referido no ponto 1 do presente capítulo, as transições são um “modo corrente de viver” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 13). Assim, no final do 1.º CEB, a criança depara-se com uma nova transição, desta feita, cabe aos profissionais envolvidos criar abertura e colaboração para maximizar a qualidade das transições (*idem*), de modo a promover a continuidade educativa.

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“É a adequação ao aluno o objetivo visado pela gestão flexível do currículo. E tal adequação só pode ser levada a cabo com base no conhecimento dos seus antecedentes escolares, do seu estilo cognitivo, das suas dificuldades de aprendizagem, das suas motivações e interesses” (Diogo & Vilar, 2000, p. 27).

O ambiente educativo exerce um papel fundamental na prática de qualquer profissional de educação, na medida em que funciona como um “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 23), nomeadamente as interações e na gestão dos recursos (*idem*), contribuindo para a seleção de opções pedagógicas adequadas aos interesses e necessidades das crianças. Assim, este capítulo destina-se à caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES.

De seguida, apresentar-se-á uma breve caracterização dos contextos, seguido da caracterização do contexto EPE e 1.º CEB e ainda um subcapítulo dedicado às similitudes e contrastes entre os dois contextos. Por último, desenvolver-se-á um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação-ação, que sustentou toda a prática educativa.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MEIO

A Escola EB1/JI onde decorreu a prática educativa pertence ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, localizado na área Metropolitana do Porto, e está inserido num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), desde 2006. Este Agrupamento é constituído por 11 unidades de estabelecimentos de ensino, que acolhem no seu total 2231 crianças, segundo os dados do Projeto Educativo de Agrupamento (PE).

A freguesia, onde decorreu a PES, é composta por aproximadamente 12.000 habitantes e a comunidade é de predominância de classes sociais baixa, média baixa e pouca inserção na classe alta, de acordo com o PE. Grande parte da população escolar vive em ilhas, em habitações sociais e zonas urbanas degradadas. Há uma forte incidência de famílias no desemprego, situações de trabalho precário, modelos parentais disfuncionais na relação com os filhos/educandos.

Esta é uma escola pública construída pelo Plano Centenário (projeto de construção de escolas em larga escala, levado a cabo pelo Estado Novo, entre 1941 e 1969), datada entre as décadas de 50/60 do século passado. A escola original é constituída por um edifício que se organiza em duas partes, a primeira acolhe a EPE e duas salas de apoio, e a segunda o 1.º CEB. A EPE divide-se em duas salas no rés-do-chão, sendo que no piso superior se localiza a biblioteca/acolhimento e uma sala multiusos. A outra parte acolhe o 2.º e o 3.º ano no rés-do-chão e o 1.º e 4.º ano no primeiro piso. Todas as salas são compostas por janelas grandes, com boa exposição solar durante todo o dia, esta abundância de luz natural permite que não seja necessário utilizar luz elétrica e mantem a temperatura da sala amena.

Além disso, a escola tem um edifício onde se localizam as casas de banho, e ainda outro mais recente de apoio à escola, inaugurado em outubro de 2002. Este último alberga no rés-do-chão a cantina/cozinha, um ginásio, balneários, uma casa de banho para os professores, lavandaria e uma sala de arrumações; no primeiro piso situam-se três salas, sendo uma destinada a reuniões de professores, outra de apoio ao estudo e uma de apoio.

No que diz respeito ao espaço exterior, há uma área coberta que abrange desde a entrada principal até às casas de banho, em todo o espaço coberto há bancos de pedra juntos à parede do edifício; o restante espaço exterior (descoberto) rodeia todos os edifícios mencionados; neste espaço há estruturas de jogo e lazer como o escorrega/construções, um espaço para jogar futebol e dois cestos de basquetebol.

Tratando-se de uma escola EB1/JI, acolhe crianças de diversas faixas etárias, entre os 3 e os 10 anos de idade, este contexto permite a interação entre as crianças dos diferentes níveis educativos, nomeadamente através da partilha de “espaços comuns” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 23), como

a entrada, corredores, refeitório, espaços exteriores, entre outros. Esta interação entre as crianças, torna-se um facilitador da continuidade educativa.

No que se refere à população escolar, a população discente está organizada em seis turmas, sendo duas de contexto EPE e quatro do 1.º CEB, perfazendo um total, aproximado, de 130 crianças, segundo dados do PE. Relativamente ao corpo docente e não docente, este é constituído no total por 15 funcionários; sendo que o corpo docente é composto por quatro professores titulares de turma no 1.º CEB, duas educadoras titulares na Educação Pré-Escolar, um coordenador/professor de apoio e uma professora de Educação Especial; o corpo não docente é composto por uma assistente técnica, uma cozinheira e cinco assistentes operacionais. Além dos funcionários já descritos há ainda um psicólogo, um professor de Educação Física e dois professores de Inglês de 3.º e 4.º ano, que trabalham ao nível de todo o agrupamento.

Referente ao horário de funcionamento da instituição, esta abre portas às 07h30 na componente de apoio às famílias (acolhimento) e encerra às 19h na componente de prolongamento, para usufruto deste serviço é necessário que as crianças estejam previamente inscritas. Porém, as atividades letivas decorrem entre as 9h e as 17h30.

O Agrupamento apresenta, no seu projeto educativo, os valores que norteiam a sua ação, entre eles encontram-se: o rigor, compromisso, cidadania e inovação. Estes valores vão ao encontro de linhas orientadoras tais como a prevenção do risco de abandono e insucesso escolar; o reforço da ligação escola-comunidade com a articulação de saberes nas diversas áreas curriculares, e a valorização da escola, enquanto lugar de aprendizagens significativas. Assim, os seus eixos prioritários prendem-se com o Desenvolvimento das Aprendizagens; Clima propício às aprendizagens, Gestão e Organização; e Interação com a Comunidade (P.E., 2014-2017).

De forma a dar resposta a estas linhas orientadoras, o Agrupamento desenvolve uma rede de parcerias com as seguintes entidades: Universidade Católica; ESE do Porto; Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Raríssimas; CRI-APPC; Centro de Recuperação da Areosa; Centro da Vilarinha; Bué d´Escolhas; Entre Escolhas; A Escolha é Tua; Centro de Saúde de Águas Santas, PSP-Escola Segura; Bombeiros Voluntários de Pedrouços; Agrupamento de Escuteiros 227 de Águas Santas (*idem*).

No que diz respeito a projetos, o Agrupamento está a desenvolver o Projeto “Europa” tendo como finalidade a exploração das características gerais dos países europeus, nomeadamente a sua gastronomia, danças típicas, tradições, indumentária, entre outros. Na escola onde decorreu a PES, o país escolhido foi a França. Este projeto culmina na apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelas escolas que compõem o Agrupamento, no final do ano letivo, sendo que a apresentação do mesmo se realiza na sede de Agrupamento.

Na escola está a ser desenvolvido o projeto “Heróis da Fruta” que pretende a promoção de hábitos de alimentação saudável, nomeadamente através da ingestão de frutas. Contudo e devido à necessidade de autorizações dos Encarregados de Educação para a sua implementação, nem todas as salas estão a desenvolver o projeto.

Realizada a contextualização do ambiente educativo onde decorreu a PES, importa fazer uma caracterização de cada contexto individualmente. Considerando que cada docente, tem autonomia para organizar a sala de atividades/aula, de forma a “dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 23) do grupo com quem está a trabalhar.

2. O CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A sala de Jardim de Infância onde se realizou a PES é constituída por um grupo heterogéneo de crianças quanto ao sexo e à idade, integrando 16 crianças, nove do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. A maioria das crianças encontra-se na faixa etária dos 3 anos e, por isso, frequenta o JI pela primeira vez, as restantes crianças com 4 e 5 anos já tinham frequentado o JI em anos anteriores. No grupo não há nenhuma criança sinalizada com NEE, porém há uma criança com dificuldades de aprendizagem, a frequentar terapia ocupacional e terapia da fala.

A caracterização do contexto familiar é parte essencial para a caracterização sociológica do grupo. Deste modo e, observando o gráfico da figura 1 (Anexo 1) podemos concluir que apenas 23% dos pais apresenta um grau de habilitações

menor ou igual ao 3º CEB, 37% apresenta um grau equivalente ao secundário e apenas 20% frequentaram o Ensino Superior. No que diz respeito à situação profissional, o gráfico da figura 2 (Anexo 2) revela que apenas 54% dos pais tem emprego, sendo que a maioria trabalha por conta de outrem. Quanto à estrutura familiar das crianças, observou-se que apenas três crianças vivem somente com um dos pais, enquanto as restantes vivem com ambos os progenitores.

Referente à componente de apoio à família, apenas duas crianças não usufruíam do almoço, deslocando-se a casa para realizar esta refeição. No que diz respeito ao acolhimento, apenas duas crianças estavam inscritas neste apoio, e cinco crianças utilizavam o prolongamento.

No que concerne às necessidades do grupo, tendo em conta as avaliações diagnósticas do 1.º período, este necessita de estimulação nas áreas de formação pessoal e de expressão e comunicação, nomeadamente nos domínios da linguagem oral e educação artística. O grupo revela interesse por atividades de artes visuais, tais como o desenho e pintura livre; jogos de tabuleiro, com especial destaque para os puzzles; atividades de educação motora – jogos de roda; atividades de literatura e jogo simbólico.

Relativamente à participação das crianças, estas são maioritariamente pontuais e assíduas, com exceção de uma criança de etnia cigana que recorrentemente não comparece, sem nenhuma justificação.

A organização do ambiente educativo constitui um “suporte do desenvolvimento curricular” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.24), assim, importa referir a organização do espaço. No que diz respeito às características arquitetónicas, a sala é composta por três janelas de grandes dimensões que permitem a entrada de luz natural durante todo o dia, e tem cerca de 25m², o que não corresponde às normas legais estipuladas no Despacho-Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, que define que cada sala de atividades deverá ter entre 40m² e 50m².

A sala de atividades (Anexo 3) é ampla e organizada, o que permite a fácil deslocação das crianças. Esta organiza-se em cinco áreas principais, são elas: área do acolhimento, área da casinha, área das artes visuais, área dos jogos/construções e área da biblioteca. Todas elas estão equipadas com uma grande variedade de materiais.

A área de acolhimento é composta por um tapete almofadado, que não tem dimensões suficientes para acolher a totalidade das crianças, mas adequado às dimensões da sala.

A área da casinha é composta por móveis de cozinha e quarto, assim como por uma grande variedade de objetos e utensílios do uso cotidiano.

A área das artes visuais é constituída por uma mesa que consegue acolher a totalidade do grupo, esta mesa é também utilizada como mesa de lanche. Este espaço é ainda constituído por um cavalete e um armário com uma grande variedade de matérias acessíveis às crianças, tais como: folhas de papel de vários tamanhos e cores, vários tipos de papel, lápis de cor, lápis de cera, cola branca, pincéis, plasticina, tintas, entre outros.

A área dos jogos/construções é composta por uma mesa redonda com capacidade para acolher oito crianças e uma estante com grande diversidade de jogos de tabuleiro como: puzzles, jogos de associação, jogos de enfiamentos e jogos de encaixe. Nesta mesma área estão três caixas com legos, carros e construções de madeira.

A área da biblioteca é composta por um teatro de fantoches, dois sofás individuais e um sofá triplo, uma estante com um número significativo de livros sobre diversos temas e adequados à faixa etária do grupo, havendo, ainda, um cesto com fantoches.

A sala de atividades está, ainda, equipada com cabides, devidamente identificados, junto da porta onde as crianças podem colocar objetos pessoais e peças de vestuário. Nas paredes existem três painéis, que acolhem os quadros do comportamento, do tempo, dos dias da semana, dos aniversários e, ainda, os trabalhos realizados pelas crianças. No decorrer da PES a organização da sala sofreu algumas alterações decorrentes das necessidades do grupo.

A organização do tempo é bastante flexível, permitindo a adaptação da planificação diária/semanal de acordo com as necessidades e interesses do grupo. Contudo, há momentos fixos na rotina diária que têm uma intencionalidade educativa, permitindo que a criança tenha consciência dos momentos da rotina, compreendendo o que podem fazer nos diversos momentos do dia, prevendo uma sucessão de acontecimentos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As atividades neste contexto têm início às 09h e terminam às 16h, deste modo, considera-se importante descrever a organização da rotina: o

acolhimento é realizado às 09h, neste momento é realizado um diálogo em grupo e é feita a atualização dos instrumentos de pilotagem: quadro de presença e do tempo. Após este momento, há espaço para atividades livres de exploração das áreas da sala e/ou atividade propostas. Às 10h, no seguimento da higiene pessoal, é realizado o lanche, dentro da sala de atividades, seguido por atividades no exterior. No período das 11h até 12h há momentos de atividades livres de exploração das áreas da sala e/ou atividades propostas.

O almoço é realizado às 12h na cantina, após a realização da higiene pessoal. Terminado o almoço, as crianças permanecem no espaço exterior até às 14h. Quando regressam à sala de atividades, é realizado um relaxamento, seguido de atividades livres de exploração das áreas da sala e/ou atividades propostas. O lanche da tarde é realizado por volta das 15h30, sendo que às 16h termina o dia de atividades.

A rotina diária sofre alteração à terça-feira, uma vez que o grupo tem atividade de Educação Motora entre as 14h e as 15h, com um professor do Agrupamento.

Além das atividades desenvolvidas em contexto JI, algumas crianças frequentam, ainda atividades extracurriculares fora da escola, nomeadamente, futebol e inglês.

Considerou-se importante referir as interações entre os diversos intervenientes no contexto, tendo em consideração a sua relevância no desenvolvimento do processo educativo. A relação criança-criança caracteriza-se como sendo de respeito mútuo e entajuda, nos diversos momentos da rotina diária. A relação adulto-criança, nomeadamente a educadora cooperante, era realizada na base do respeito e do afeto, incentivando a participação de todos, demonstrando preocupação em satisfazer os interesses e necessidades de cada criança. Por sua vez, as crianças relacionavam-se da mesma forma, mostrando carinho e confiança na educadora, recorrendo à sua ajuda na solução de diversos problemas e/ou conflitos. A interação da assistente operacional da sala com as crianças funciona na base do carinho e respeito, de ambas as partes. A interação adulto-adulto na sala realiza-se através de um bom clima de comunicação, na base do respeito e entajuda nos diversos momentos do dia-a-dia.

A família, a par da EPE, são os contextos que mais contribuem para o desenvolvimento da criança, assim, importa referir que esta interação assume um papel importante no contexto em que decorreu a PES, existindo sempre

preocupação em envolver as famílias na vida das crianças, quer através de momentos informais, como diálogos nos momentos de entrada ou saída, com a partilha de informações sobre as crianças, no que se refere às suas necessidades e comportamentos; quer em momentos planeados, como nas reuniões periódicas, na participação das famílias nos vários projetos desenvolvidos, através da sua participação e/ou contribuição com recursos materiais e/ou humanos.

No que diz respeito aos projetos, além dos já mencionados no ponto 1 do presente capítulo, desenvolveu-se ainda o projeto de “Segurança Rodoviária”, desenvolvido em parceria com a Direção Geral de Saúde (DGS), tendo como finalidade a promoção do uso de cinto de segurança. Apesar da escola estar a desenvolver o projeto “Heróis da Fruta” este não está a ser implementado no grupo, uma vez que o reduzido número de autorizações não possibilitou a sua iniciação.

Referente aos projetos de sala, foram desenvolvidos alguns temas no início do ano letivo como a “Exploração dos 5 sentidos”, “O corpo humano” tendo como finalidade a exploração do corpo humano, nomeadamente na identificação das características físicas e a exploração dos órgãos dos sentidos e funções correspondentes. O projeto “A afetividade e os valores” pretendia fomentar o respeito pelo outro e pelas suas opiniões. O projeto de decoração das janelas, foi outros dos projetos realizados no início do ano letivo que pretendia a renovação da sala de atividades.

3. O CONTEXTO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma do 3.º ano é constituída por 19 crianças, nove do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade, registando-se apenas um caso NEE, porém a orientadora cooperante poderá pedir uma avaliação da equipa para mais duas crianças, que estão a tomar medicação para o Défice de Atenção e Concentração (DAC), ainda no 1.º período. Das 19 crianças, duas entraram no presente ano letivo para a turma, mas já estão bem integradas no grupo.

A criança sinalizada como NEE está identificada com DAC, problemas de motricidade e ainda não tem um diagnóstico conclusivo, porém os médicos acreditam que esteja no limiar do autismo. O T. tem um apoio de duas horas semanais com a professora da Educação Especial em contexto sala de aula, e poderá ter mais algumas horas de apoio com o professor de apoio educativo, em contexto exterior à sala e em pequeno grupo. Além dos apoios fornecidos pela escola, frequenta ainda a terapia da fala e o psicólogo.

O contexto familiar do grupo assume um papel importante na sua caracterização, assim considerou-se relevante referir, aqui, os dados relativos às habilitações literárias e à situação profissional dos pais e encarregados de educação. Observando o gráfico da figura 3 (Anexo 4), constata-se que a maioria dos pais, 45%, concluiu o ensino secundário sendo esta estatística correspondente à soma do 1.º, 2.º e 3.º CEB e apenas 7% dos pais frequentou o ensino superior.

No que diz respeito à situação profissional, observando o gráfico da figura 4 (Anexo 5), a maioria dos pais está empregada, cerca de 55%. Contudo, há um elevado número de desempregados, 24%. Na turma, há registo de 14 crianças subsidiadas, contudo não há nenhuma situação financeira grave que afete a alimentação ou outro bem essencial das crianças.

O contexto familiar da maioria das crianças é complexo, sendo que há muitas famílias destruturadas, há quatro crianças a viverem com apenas com um dos pais e irmãos, e há um caso em que a criança ficou ao encargo da avó paterna, tendo pouco contacto com os pais.

A grande maioria das crianças vive nas proximidades da escola, apenas uma criança vive fora do concelho onde está localizada a escola, o facto de viverem perto da escola leva a que grande parte das crianças se desloque a pé.

Decorrente das observações realizadas na PES, observou-se que a turma tem bastantes dificuldades, nomeadamente na escrita, cálculo e resolução de problemas, sendo que uma criança tem muitas dificuldades na leitura, tendo ainda que ler sílaba a sílaba para descodificar a palavra. Observando os testes de diagnóstico, Estudo do Meio é a área curricular com mais sucesso. Há diversas diferenças cognitivas na turma: as crianças têm vários níveis de desenvolvimento, nomeadamente o H., que toma medicação DAC, está sinalizado como tendo três anos de atraso em relação à idade física, para além disto tem ainda discalculia, dislexia e disgrafia. Outras crianças têm

dificuldades ao nível da concentração e interpretação. Além de dificuldades nas áreas curriculares, a turma também tem dificuldades em respeitar algumas das regras de sala, como aguardar a vez de falar e respeitar a participação do outro.

No que concerne aos interesses, a turma demonstra preferência por áreas como o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Tendo em conta a competitividade do grupo, é notório o interesse por jogos e desafios, quer sejam individuais ou em grupo, sejam eles de computador, de tabuleiro ou jogos desportivos.

No que diz respeito à sala (Anexo 6), esta é de grande dimensão, composta por três janelas com boa exposição solar. Tendo em conta o impacto do espaço no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente sobre a comunicação e comportamentos (Arends, 1995) da criança, a sala foi alvo de alterações ao longo do tempo, de forma a dar resposta a todo o grupo, pensando simultaneamente na melhoria das interações entre ele. Assim, a organização da sala em grupos foi a disposição que melhor serviu os seus interesses e necessidades permitindo a discussão em grupo e a aprendizagem cooperativa (*idem*). Deste modo, colocaram-se duas mesas na frente e três grupos ao longo da sala, sendo que cada grupo é constituído por três mesas. Esta organização do espaço permite, ainda, circular com facilidade pela sala.

Na sala há mesas e cadeiras extras sendo que ficam nos cantos da sala para apoio, há um quadro interativo na parede sul da sala e um quadro de giz na parede norte (utilizado apenas para afixar trabalhos), há ainda uma secretária e um armário para a professora junto ao quadro interativo e mais três armários de apoio, um painel onde estão afixados trabalhos realizados pelos alunos e materiais de apoio. Ao longo da parede onde estão situadas as janelas há cabides devidamente identificados para todas as crianças.

Os recursos mais utilizados pela professora são os manuais escolares, o quadro interativo, o computador e os materiais da Escola Virtual. Além destes, utiliza ainda recursos como o Modern Teaching Aids (MAB - Base Ten), sólidos geométricos, geoplano, mapas e cartazes.

O horário da turma cumpre 27 horas semanais como previsto para o 3.º ano de escolaridade, no DL n.º 176/2014 (de 12 de dezembro). Além desta carga horária, as crianças frequentam ainda uma hora de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), oferecida pelo agrupamento, denominada de Ligação Escola Meio (LEM). Apenas uma criança não participa nas AEC

fornecidas pelo agrupamento. Além do horário escolar, algumas crianças frequentam ainda outras atividades extracurriculares fora da escola como futebol, *karaté*, Hip-Hop, natação e explicações em centros de estudo.

Neste seguimento, é fundamental descrever sumariamente a rotina diária da turma. As atividades letivas iniciam-se, todos os dias, às 09h em que a primeira tarefa é escrever o plano do dia; às 10h30 há intervalo de trinta minutos, em que as crianças lancham na sala e depois se dirigem para o espaço exterior; às 12h30 é a pausa para almoço, porém a turma do 3.º ano só almoça às 13h, uma vez que as crianças da EPE estão a terminar o almoço, nos momentos que antecedem e sucedem o almoço podem utilizar os espaços exteriores. O toque de entrada faz-se às 13:45h, a primeira pausa da tarde ocorre às 14h45 e tem a duração de 15 minutos; às 16h é feita a segunda pausa, onde se faz o lanche da tarde, com duração de trinta minutos. A hora de saída varia de dia para dia devido às AEC's, sendo que às 2.ª e 5.ª terminam às 16h as aulas curriculares, às 3.ª e 4.ª terminam às 17h30 e à 6.ª terminam às 12h30.

No que diz respeito à rotina do grupo, nos termos de processo de aprendizagem, as crianças usufruem semanalmente de oito horas de Português, oito horas de Matemática, três horas e meia de Estudo do Meio, uma hora e meia de Apoio ao Estudo, uma hora de OC, seis horas de Expressões, uma hora de Inglês e, ainda, uma hora de LEM.

A assiduidade e pontualidade são aspetos a trabalhar com o grupo, uma vez que há crianças que não cumprem o horário de entrada e, apesar da chamada de atenção feita aos encarregados de educação, esta situação tem-se mantido. No que se refere à assiduidade, sempre que uma criança falta às aulas a professora é informada, ainda antes do início das aulas.

Quanto aos métodos de avaliação, a professora cooperante utiliza variados métodos de avaliação formativa, entre eles a autoavaliação, a grelha de observação da leitura, registo de ortografia, registo dos TPC, organização dos livros e cadernos, trabalhos individuais e de grupo, concursos de tabuadas, testes intermédios e finais de período, de modo a que as crianças tenham consciência da sua evolução ao longo do processo educativo, ao mesmo tempo que a professora se mantém atualizada sobre o progresso do grupo, contribuindo conseqüentemente para a avaliação sumativa. Para a criança sinalizada como NEE a professora realiza provas de avaliação adaptadas.

No que diz respeito à relação escola-família, a professora cooperante mantém grande proximidade com as famílias, contactando-as sempre que necessário, quer por chamada, mensagem de texto, *e-mail*, na hora de atendimento aos Encarregados de Educação, duas horas semanais, ou através da caderneta, utilizada para recados coletivos. Em atividades como visitas de estudo ao exterior ou atividades temáticas alguns dos pais oferecem-se para ajudar em pequenas tarefas como fotografar ou acompanhar o grupo. As famílias que estão associadas à Associação de Pais também se envolvem em atividades de várias ordens como pequenas obras de recuperação da escola, na organização de atividades festivas, na venda de rifas para pagar visitas de estudo e presentes de Natal e de Dia Mundial da Criança.

Na turma o projeto “Heróis da Fruta”, adotado pelo Agrupamento, está a ser implementado, porém, nem todas as crianças participam neste projeto, uma vez que alguns Encarregados de Educação não assinaram a autorização de participação.

No que diz respeito aos projetos da turma, a professora cooperante pretende desenvolver o projeto “Histórias em Família”, que consiste na construção de histórias pelas crianças em conjunto com as famílias, o objetivo final do projeto consiste na apresentação das histórias ao grupo, recorrendo a qualquer tipo de suporte (fantoques, teatro, leitura, entre outro), de modo, a envolver as famílias no percurso educativo dos seus filhos.

4. SIMILITUDES E CONTRASTES

Assente na perspetiva do profissional de perfil duplo e decorrente das práticas, foram notórias algumas similitudes e contrastes entre os dois contextos educativos que a docente estagiária considera serem importantes de refletir aqui, referentes à organização do espaço, à organização do tempo, às interações entre os intervenientes do processo educativo e, ainda, à gestão do currículo.

A organização do espaço foi um dos contrastes mais evidentes entre a EPE e o 1.º CEB. O espaço na EPE encontrava-se organizado em áreas devidamente

identificadas, deixando no centro da sala de atividades um espaço livre, facilitando a circulação dentro da mesma. Contrastante é a sala do 1.º CEB, onde o espaço está quase totalmente ocupado com mesas e cadeiras organizadas em grupos de trabalho, sendo que ainda existiam cadeiras e mesas suplentes junto das paredes. No que se refere aos materiais, no primeiro contexto estes encontravam-se em maior variedade, quantidade e qualidade e devidamente organizados nas áreas correspondentes. No segundo contexto os materiais das crianças ficavam sobre as mesas, diminuindo significativamente o espaço de trabalho e, por vezes, impedindo a realização de algumas atividades. Os materiais (livros, jogos de tabuleiro e materiais didáticos) que pertenciam à sala ficavam organizados num armário.

A organização do tempo constituiu mais um contraste entre os dois níveis educativos. Na EPE o horário letivo era intercalado com atividades propostas e atividades de exploração livre do espaço, permitindo à criança a possibilidade de explorar as áreas da sala e os materiais livremente. Neste nível educativo apenas se cumpriam as rotinas diárias, nomeadamente os momentos no exterior e as refeições. Em oposição, o 1.º CEB tinha uma carga horária estipulada que, embora flexível, impedia a articulação de atividades propostas com atividades livres. Sendo que estas apenas eram possíveis nos momentos de intervalo.

Outro contraste notado nos dois contextos prende-se com a gestão do currículo. Enquanto na EPE a orientadora cooperante se guiava pelas OCEPE, assim como pelos modelos curriculares já mencionados no capítulo I, adaptando as práticas às necessidades e interesses do grupo, o que se traduzia numa motivação para as crianças. No 1.º CEB, embora a orientadora procurasse ir ao encontro dos interesses do grupo, sentia necessidade de cumprir as metas estipuladas. Neste sentido, e, para alcançar as metas estipuladas, a utilização do manual escolar revelou-se um recurso recorrente no decorrer da PES, embora a orientadora cooperante procurasse variar os recursos utilizados.

As interações constituem um elemento central no processo de ensino e aprendizagem, assim, importa referir a interação entre criança-criança que se traduziu num contraste muito acentuado entre os dois contextos. Apesar de em contexto EPE, as crianças mostrarem preferência pelo jogo individual, estas conseguiam relacionar-se em harmonia com os colegas nos diversos momentos da rotina. Verificou-se frequentemente a colaboração entre pares, através da

partilha de materiais e na entreaajuda no desenvolvimento de projetos. No entanto, no grupo do 3.º ano as relações entre pares revelavam-se tensas e complexas entre algumas crianças do grupo, existindo situações de rejeição, pouca entreaajuda, falta de colaboração e muita competitividade entre algumas crianças.

Diretamente relacionado com este tópico das interações entre crianças, está o trabalho de grupo. Considerando a complexidade da relação criança-criança no 1.º CEB, procurando dar resposta a esta questão, esta metodologia de trabalho foi muito utilizada, nomeadamente através da organização do espaço em grupos de trabalho, promovendo as interações. O mesmo ocorreu na EPE, onde foram realizadas diversas atividades onde se desenvolveu o trabalho de grupo.

A relação escola-família revelou-se uma similitude entre os dois contextos, existindo uma interação constante, através da partilha de conhecimento sobre as crianças e na participação em projetos desenvolvidos. Porém, notou-se que esta interação com as famílias era mais próxima e frequente no 1.º CEB, devido a um maior número de canais de comunicação estabelecidos pela orientadora cooperante, como referido no subcapítulo anterior do presente capítulo. Referente à interação das famílias na vida educativa das crianças, esta foi mais uma similitude observada, na medida em que em ambos os contextos as famílias procuravam envolver-se nas atividades das crianças, tanto em momentos festivos, como em momentos informais, com a contribuição de recursos materiais e/ou humanos.

A relação adulto-criança caracterizou-se pela proximidade e respeito mútuo em ambos os contextos, porém, observaram-se alguns contrastes no que diz respeito à forma como se realizaram essas interações. Perante isto, considera-se que estes contrastes observados decorrem da diferença de faixas etárias e das necessidades afetivas das mesmas, considerando que ao longo do desenvolvimento da criança as suas necessidades vão-se transformando e tornando-se mais exigentes (Costa & Almeida, 2017).

Neste sentido, em contexto EPE, e tratando-se de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, existe a necessidade de cuidar da criança, não apenas no que diz respeito às suas necessidades básicas, mas também no sentido afetivo e emocional (Marta, 2015). Assim, as crianças mostravam necessidade de atitudes de carinho, como abraçar, pegar ao colo e brincar em conjunto, além da

interação verbal (Costa & Almeida, 2017). Em contexto 1.ºCEB, as crianças mostravam outras necessidades afetivas, assim, era frequente o contacto em momentos informais, onde procuravam ser escutadas, trocar experiências e expressar o seu ponto de vista (*idem*), revelando interesse por conhecer melhor a docente estagiária e estabelecer pontos comuns.

No decorrer da PES foram notórias algumas similitudes e contrastes entre os dois níveis educativos através da observação, registo e reflexão, revelando-se instrumentos fundamentais ao longo de toda a prática, como será aprofundado no subcapítulo seguinte.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação enquanto “tentativa sistemática de atribuição de resposta a questões” (Tuckman, 2012, p. 47) permite ao docente um maior aprofundamento sobre o meio em que está inserido, conhecer melhor as realidades nele presentes e adotar estratégias que deem resposta às necessidades das crianças, levando ao aperfeiçoamento das suas relações com as crianças e, conseqüentemente, ajudam na melhoria do sistema escolar (Bru, 2001). Pode então dizer-se que a investigação em educação “consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Pacheco, 1995, p. 9), contribuindo para a reflexão e problematização do processo de ensino e aprendizagem (*idem*).

Para que o docente seja capaz de intervir e avaliar a sua própria ação, necessita de adotar uma atitude de investigador, para isso necessita de “saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p. 26), ou seja, interrogar-se e construir hipóteses. Deste modo, no decorrer da prática procurou-se adotar uma postura investigadora, de modo a aprofundar os conhecimentos sobre os grupos com quem se trabalhou, de forma a adequar a prática às características de cada criança. Importa, aqui, referir a metodologia de investigação-ação que sustentou toda a prática da docente estagiária.

Assim, a investigação-ação, enquanto “processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (James McKernan, 1998, citado em Máximo-Esteves, 2008 p.20), torna-se fundamental para o bom exercício da profissão docente. Considerando que esta metodologia constitui uma permanente dinâmica entre a teoria e a prática, permitindo a reconstrução de saberes, através do questionamento e reflexão sobre a prática (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

A investigação-ação, enquanto processo de colocação de questões, procura dar resposta, interpretar e utilizar os resultados (Arends, 1995), desenvolvendo-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Moreira, 2001) tendo como objetivo uma ação baseada no conhecimento, desenvolvido pela reflexão e questionamento (*idem*). Serve ainda para “apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida. Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Dito isto, o docente deve fazer face às diferentes adversidades e inovações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem através do aprofundamento destas, assumindo uma postura de investigador.

Esta metodologia inicia-se tendo por base o conjunto de situações para as quais o docente quer obter informação; o processo consiste em definir o problema a investigar, desenvolver ações, recolher dados, observar possíveis alterações resultantes da ação, e refletir sobre todo o processo (Arends, 1995).

Segundo a perspetiva de Estrela (1994, p.37), existem três tipos de observação: a observação ocasional – através do registo de comportamentos, contribuindo para a sensibilização e introdução aos problemas. A observação sistemática – recurso a técnicas rigorosas, através de sistemas de sinais ou categorias. Este tipo de observação tem na observação ocasional, o ponto de partida para a elaboração de instrumentos de observação. Por último, a observação naturalista – caracterizada como sistematizada, onde não há uma seleção de comportamentos a serem observados, cinge-se ao registo dos comportamentos do quotidiano, tendo como finalidade a sua compreensão.

No início das práticas, foi necessário recorrer à observação participada e ocasional, na medida em que se participou na vida do grupo a ser estudado, procurando dar resposta aos objetivos escolhidos, recorrendo a processos de registo (Estrela, 1994), procurando conhecer e “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). De modo a que tudo isto fosse possível, recorreu-se, além da observação, aos documentos orientadores da instituição, ao diálogo colaborativo com as orientadoras cooperantes e ao registo de notas e/ou observações.

Na sequência destes registos, surge o diário de formação, enquanto instrumento de apoio à investigação-ação e à própria auto-observação da docente estagiária (Gonçalves, 2006) assumindo um papel fundamental ao longo de toda a PES. Este instrumento permitiu o registo diário e continuado das ações levadas a cabo, através da interpretação e reflexão, contribuindo, ainda, para a tomada de consciência da sua própria evolução (Zabalza, 1994). Presentes no diário de formação encontram-se as grelhas de observação (Anexo 7), onde constam os objetivos a serem observados, assim como algumas questões-chave, nomeadamente no que diz respeito à caracterização da organização do espaço, a organização dos materiais e recursos, a organização do tempo, a organização do grupo, as interações pedagógicas, a dinâmica do professor cooperante, as atividades e projetos e, ainda, o ambiente socioeconómico das famílias. Os dados recolhidos através da grelha de observação permitiram conhecer as características do grupo de forma a construir planificações fundamentadas.

As planificações construídas com base nas informações obtidas perante a observação, têm em conta as características e dinâmicas do grupo, obedecendo a um caráter de flexibilidade, em colaboração com o par pedagógico e com as orientadoras cooperantes. Estas constituem uma preparação para a ação do docente, tendo em consideração os conteúdos e/ou objetivos que se pretendem abordar e do modo como se pretende fazer (Pacheco, 1995), ao mesmo tempo que transmitem mais segurança no decorrer da prática.

Em contexto EPE as planificações (anexo 8) sustentavam-se nas necessidades de aprendizagem, nos interesses e aprendizagens evidenciadas, objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, pensados semanalmente e com a descrição da rotina diária. Dela faziam parte, ainda, as decisões pedagógicas, nomeadamente, o enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo, a

organização do espaço, dos materiais e do próprio grupo. As planificações no 1.º CEB (anexo 9) diferem um pouco das anteriores, procurando criar-se um mapa de articulação curricular entre as diferentes atividades. Porém, têm também por base a contextualização e os interesses das crianças, as necessidades reveladas, as áreas curriculares, conteúdos, objetivos gerais e os descritores de desempenho, contendo, ainda, o tempo previsto para a realização de cada atividade, assim como os recursos utilizados, a modalidade de avaliação e os instrumentos utilizados para a mesma.

Ao par das planificações surgem os guiões de pré-observação (anexo 10) construídos anteriormente às atividades observadas pelas supervisoras institucionais onde se procedia à descrição pormenorizada da atividade, refletindo, ainda, sobre as dificuldades previstas no seu desenvolvimento e as estratégias utilizadas para as resolver. As atividades observadas, consistiam em mais um momento de aprendizagem, na medida, em que o apoio das supervisoras permite a consciencialização do agir, ao mesmo tempo que se assumem como “alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 93).

No decorrer da PES foi constante a reflexão sobre a prática e, como referido, foram vários os instrumentos utilizados para o efeito. Considerando que o processo de reflexão permite ao professor conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente, traduzindo-se numa maior autoconsciência pessoal e profissional (García, 1999).

O momento da ação corresponde ao momento de implementação da planificação e é nesse momento que o docente terá consciência se o que planeou funciona com o grupo. É neste processo que se estabelece a reflexão na ação, em que o docente vai reformulando e ajustando a sua ação às situações que vão surgindo (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996), através da análise e interpretação da sua própria atividade docente (Donald Schon referido em García, 1999, p. 41).

A PES foi implementada de forma gradativa, tendo-se iniciado com a observação da prática das orientadoras cooperantes, permitindo observar as rotinas do grupo, estratégias e recursos utilizados. No 1.º CEB seguiu-se um esquema de intervenção, em que se iniciou a prática com apenas uma atividade semanal, aumentando para um dia de atividades, até se desenvolverem quatro

dias de atividades semanais, alternando as atividades individuais com atividades em díade. Na EPE a prática foi iniciada com os quatro dias de implementação de atividades em díade. Esta gradatividade da PES permitiu a observação da prática de um profissional mais experiente, contribuindo para a aprendizagem do processo de ensino e aprendizagem. Além disto, permitiu que este processo gradual fosse mais facilitador da iniciação na prática, no sentido de se conhecer primeiro o grupo e só depois planificar para ele. A possibilidade de desenvolver atividades com o par pedagógico, contribuiu para uma maior segurança, na medida em que se constituía um apoio na seleção e reflexão sobre as opções pedagógicas.

No seguimento da ação, surge a reflexão sobre a ação, esta ocorre quando o docente reflete sobre a sua ação, após esta ter acontecido, de modo a analisá-la (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) compreender o que pode ser melhorado e assumir novas perspetivas (Moreira, 2001), tendo em conta que a reflexão após a ação ajuda o professor a compreender o que ocorreu durante a mesma e como reagiu perante os imprevistos (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

No decorrer da prática este processo reflexivo teve forte impacto no desenvolvimento profissional e pessoal da docente estagiária, na medida em que contribuiu para a melhoria das planificações, tendo em conta as necessidades e interesses observados. Este processo reflexivo foi fortemente influenciado pelas reuniões em tríade e nas reuniões com as supervisoras institucionais, após as atividades observadas.

As narrativas individuais (Anexo 11), a par do que já foi referido, constituem um instrumento valioso de reflexão, através do registo pormenorizado de ações, comportamentos e situações (Pacheco, 1995) refletindo sobre as ações tomadas, o que foi positivo nessa ação e o que pode ser melhorado no futuro. Segundo Holly, citado em Amaral, Moreira & Ribeiro, (1996, p. 107), este registo permite guardar as experiências vivenciadas, permitindo retirar conclusões sobre a evolução e desenvolvimento do docente. Por outro lado, o registo diário e atualizado das ações desenvolvidas permitem recordar e reconstruir as ações, sendo que numa fase de formação inicial contribui para formação de um docente reflexivo, ao mesmo tempo que contribui para a avaliação das ações desempenhadas. Por último, este registo permite guardar experiências vividas, possibilitando o acompanhamento da evolução do docente ao longo do tempo (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

Por último, neste processo cíclico, surge a avaliação. No decorrer da prática, foram contruídas grelhas de avaliação (Anexo 12), com a finalidade de obter informação sobre a aquisição de conhecimentos realizados pelas crianças, de modo a que se pudesse acompanhar a sua evolução e adaptar as práticas. Estas grelhas de observação permitiram que se realizasse a autoavaliação da docente estagiária, no que concerne à adequação das estratégias, recursos e materiais utilizados às necessidades e interesses das crianças.

Ao longo da PES, recorreu-se à metodologia de investigação-ação para adquirir conhecimento sobre o meio, através da observação participada e ocasional, procurando dar resposta às necessidades individuais e coletivas das crianças, refletindo constantemente sobre os efeitos obtidos através da ação. Decorrente disto, foi imprescindível a construção e partilha de conhecimento através do trabalho colaborativo com a díade de formação, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, com quem se criou uma rede de trabalho.

Em suma, a metodologia de investigação-ação promove a compressão pessoal do docente na medida em que estabelece coerência entre as “concepções teóricas de que parte e a ação ou prática específica que protagoniza” (Vilar, 1993, p. 62) gerando alterações na realidade em que está inserido.

CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OPÇÕES DIDÁTICAS

“A aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar. Deste ponto de vista a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento, mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir” (Fosnot, 1996, p. 20).

O capítulo três deste relatório de estágio descreve de forma refletida e fundamentada algumas das ações desenvolvidas assentes numa perspetiva socio construtivista da aprendizagem em contexto EPE e 1.º CEB (Fosnot, 1996) estabelecendo relação entre o enquadramento teórico e legal referido no capítulo I e as características dos contextos de estágio, descritas no capítulo II do presente relatório.

Na EPE apresentar-se-á um conjunto de atividades resultantes do projeto desenvolvido com o grupo “Os Animais”, recorrendo a articulação das diversas áreas do saber. No 1.º CEB abordam-se algumas atividades desenvolvidas com o grupo e, posteriormente, apresentar-se-á o projeto de intervenção “Interação entre Pares”, com o objetivo de promover a entreaajuda, solidariedade e o respeito pelo outro. Todas estas atividades procuraram ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, procurando uma articulação entre a teoria e prática. Assim, este capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos, que incidem sobre a descrição da prática educativa em contexto EPE e 1.º CEB, fazendo em cada um a descrição das atividades, a sua origem e o impacto que exerceu sobre os intervenientes.

1. A CAMINHADA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática pedagógica em contexto EPE revelou-se um momento fundamental para a aquisição e desenvolvimento de competências da docente estagiária, o

que permitiu uma articulação entre os saberes teóricos e a prática, procurando desenvolver experiências diversificadas e significativas numa perspetiva socio construtivista do conhecimento.

No decorrer da prática, considerou-se fulcral a adequação das opções pedagógicas às necessidades individuais e coletivas do grupo, tendo sempre em atenção, também, os seus interesses e motivações. Tal só foi possível através da observação participada e ocasional do grupo, e das reuniões com a educadora cooperante, com quem se formou uma tríade de trabalho.

Deste modo, e como referido no capítulo anterior, a Área de Formação Pessoal e Social, a par da Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente nos domínios da educação artística e da linguagem oral, constituíam uma das necessidades e dificuldades do grupo. A par disto, observou-se que um dos principais interesses do grupo insidia sobre a temática dos animais. Partindo das motivações do grupo, desenvolveu-se um conjunto de atividades que procuravam dar resposta às dificuldades apresentadas. Assim foi desenvolvido um trabalho de projeto, intitulado “Os Animais”, que pretendia explorar as características dos animais.

A introdução ao projeto deu-se através de um diálogo em grande grupo sobre os animais que se pretendiam explorar, assim como o que se pretendia saber sobre eles. No decorrer do diálogo, recorreu-se ao registo escrito dos animais nomeados pelas crianças, bem como as questões que pretendiam explorar. Assim, conseguiu-se uma lista com cerca de 26 animais, entre eles animais de diferentes espécies e meios de deslocação. Decorrente desta lista de animais, procedeu-se ao levantamento de questões a que o grupo pretendia dar resposta. As crianças demonstraram interesse em saber mais sobre as características dos animais, nomeadamente no que diz respeito ao seu habitat, o modo como se descolocam, o que comem e como é o seu corpo (revestimento).

Numa primeira fase, procedeu-se à pesquisa dos animais selecionados pelas crianças no computador da sala, para que todas conhecessem os animais referidos pelos colegas. A utilização do computador, com acesso à internet, permite à criança aprender a utilizar este recurso, ao mesmo tempo que o encara como um instrumento de recolha de informação (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) sobre os assuntos que lhe despertam curiosidade. Na sequência desta pesquisa, e tendo em conta que o grupo pretendia explorar o

habitat dos animais, procedeu-se a um novo registo, onde se realizou a separação dos animais pelo meio em que estes se deslocam (terra, ar e água).

Após este registo surge a ideia de construir um placard com os animais de cada habitat. Para a planificação deste placard, e decorrente do elevado número de animais escolhidos pelo grupo, surge a necessidade de fazer uma nova seleção dos mesmos. Desta vez procede-se ao registo gráfico dos animais, de forma a obter a noção do espaço disponível, ao mesmo tempo que se idealizava o resultado final. No decorrer do registo procurou-se saber quais as características que as crianças pretendiam ver representadas de modo a identificar os diferentes habitats.

Assim, definiu-se que o placard seria organizado em três partes, a primeira respeitante aos animais que vivem no ar, a segunda aos animais aquáticos e, por último, os animais terrestres. No que diz respeito à primeira parte do placard, o grupo decidiu que queria representar um sol, uma árvore com um ninho e colocar imagens de diferentes aves (flamingo, pássaro, papagaio...). Para a segunda parte, escolheram pintar o papel cenário em azul escuro e colocar algas no fundo do mar, para este habitat, as crianças selecionaram alguns animais, tais como, peixe balão, caranguejo, golfinho, tubarão, entre outros. A terceira parte, foi dividida entre animais da quinta e animais selvagens, uma vez que as crianças pretendiam abordar ambos. Assim na parte inferior do placard, representaram-se os animais da quinta, com algumas figuras alusivas à mesma, como um trator e um celeiro, os animais escolhidos para este habitat foram o cão, o gato, o rato, o galo e a vaca. Na parte superior do placard, colocaram-se os animais da selva, nomeadamente o leão, o elefante e o macaco.

A construção do placard “O Habitat dos Animais” (Anexo 13) foi um trabalho colaborativo e teve a duração de 3 dias, tendo sido atualizado ao longo da prática, conforme o interesse do grupo. Para a sua elaboração, recorreu-se a várias técnicas das artes visuais, nomeadamente, pintura, recorte, rasgagem, carimbagem, colagem e modelagem. A utilização desta multiplicidade de materiais e técnicas permitiu que as crianças desenvolvessem a sua imaginação e expressividade, através do prazer pela experimentação da expressão artística (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Porém, considerou-se que a construção do placard com desenhos criados pelas crianças seria mais rico, contudo, partiu das próprias a ideia de pintarem desenhos já concebidos, pois esta constituía uma das atividades da sua preferência.

Através da construção do placard, conseguiu-se que as crianças desenvolvessem um trabalho colaborativo, através da partilha de opiniões, resolução de problemas, respeito pela opinião do outro e regras de convivência social, ao mesmo tempo que construía conhecimento sobre os animais.

De forma a desenvolver o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, que além de uma necessidade era um interesse para o grupo e, integrando o projeto de sala, desenvolveu-se um conjunto de atividades partindo da obra “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares (Anexos 14 - 15), com a duração de duas semanas, procurando a articulação entre as várias áreas do conhecimento.

O primeiro contacto com a obra foi realizado a partir de um teatro de sombras chinesas, sendo que este foi, também, o primeiro contacto do grupo com este material. A atividade foi desenvolvida na sala multiusos, uma vez que esta reunia melhores condições para a sua realização.

Quando as crianças entraram na sala, encontraram a caixa do teatro de sombras em cima de uma mesa, ainda com a luz apagada, sendo que a docente estagiária se encontrava escondida atrás do mesmo, ao seu lado, sentado numa cadeira, encontrava-se o seu par pedagógico, no lugar de narrador pronto a contar a história. Encontrando-se no estágio pré-operacional de Piaget, as crianças deixaram-se levar pelo uso das sensações (Peterson & Felton-Collins, 2002) e assim, recorreu-se à magia e ao uso de palavras mágicas, já conhecidas do grupo, “Chili-pum-chili-pum-pum” para acender as luzes do teatro e dar início à história. No decorrer desta, as crianças mantiveram-se atentas e entusiasmadas com as imagens que surgiam na tela, nomeando os animais que iam surgindo. Foi pedido pelo grupo que se voltasse a repetir a história novamente. Após o seu término as crianças tiveram oportunidade de exprimir o seu imaginário (Postic, 1992) através da manipulação dos fantoches permitindo o desenvolvimento da coordenação, da concentração e da expressão oral (Aguilar, 2001) através do reconto da história. Este momento permitiu-lhes compreender a “magia” que ocorreu durante a história, que consistia no efeito da luz a incidir sobre os fantoches. O reconto contribui para o desenvolvimento da expressão oral, permitindo que a criança relate, individualmente, o que observou (Sim-Sim, 1998) e do que de mais significativo retirou da história, ao mesmo tempo que o partilha com os colegas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, através do alargamento do vocabulário e

construção de frases mais complexas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A história revelou-se uma motivação para as crianças, logo, partindo deste interesse do grupo, realizou-se um conjunto de atividades relacionadas com os animais referidos na obra, nomeadamente uma atividade de escrita. Esta foi bem ponderada, uma vez que a maioria do grupo se encontrava na faixa etária dos 3 anos, porém várias crianças já tinham experimentado as primeiras tentativas de escrita, nomeadamente o desenho de letras e a escrita de mensagens recorrendo a símbolos. Constituindo, assim, um dos seus interesses e, simultaneamente, uma necessidade.

Deste modo, o objetivo principal da atividade traduzia-se na comparação do tamanho do animal com o tamanho da palavra. Iniciou-se a atividade com a exploração dos nomes dos animais através da contagem silábica, desenvolvendo a capacidade de ouvir de forma atenta e seletiva, para que a criança fosse capaz de contar sílabas nas palavras (Viana, et al., 2014). O I., com 5 anos, conseguiu agrupar os animais com o mesmo número de sílabas (pato, porco, burro, gato, vaca, rato – 2 sílabas; girafa, coelho – 3 sílabas e elefante – 4 sílabas). O objetivo principal da atividade consistia em que as crianças compreendessem que o tamanho do animal não exerce influência no tamanho do seu nome, no que diz respeito ao número de letras que o constituem. Esse objetivo foi bem conseguido apesar da maioria dos nomes serem dissílabos, o grupo conseguiu compreender que vaca e rato têm o mesmo número de sílabas, mesmo se a vaca é muito maior que o rato. Através da realização desta atividade foi possível trabalhar a noção de número, a partir da contagem silábica, do número dos animais constituintes da obra e o número de letras que compõem os nomes dos animais.

A motivação das crianças pela atividade deu origem à construção de quatro cartazes com a imagem do animal e a respetiva legenda, sendo mais tarde afixados no armário da sala. Para a realização dos cartazes procedeu-se ao desenho dos animais presentes na história, ao seu recorte e colagem em cartolina, colocando, em seguida, o nome do animal em baixo. Uma vez que a atividade partiu do interesse das crianças e, tendo participado, ativamente, na realização dos cartazes, estes acabaram por ser, frequentemente, explorados pelo grupo ao longo da PES. Este tipo de atividades permite uma apropriação progressiva da consciência de palavra, através da sua identificação,

contribuindo para “uma apropriação gradual da especificidade da escrita” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 66) e atribuir-lhe utilidade.

Tendo em conta a importância da música no desenvolvimento geral da personalidade da criança (Sousa, 2003) e o interesse do grupo pela exploração de instrumentos musicais, desenvolveu-se uma sessão musical, que consistiu na associação dos sons dos animais da história com os instrumentos musicais presentes na sala de atividades.

Como introdução à atividade, apresentou-se o som dos vários instrumentos (convencionais e não convencionais) para que se associassem a um animal. Desta forma, ao apresentar o tambor, várias crianças exclamaram “Parece um elefante!”, ao sino associaram a vaca, ao gato os guizos, e assim sucessivamente até terem atribuído um instrumento a todos os animais. Quando todas as crianças selecionaram um instrumento/animal, pediu-se que quando esse animal fosse referido tocassem o instrumento. Este exercício permitiu o desenvolvimento da memória, visto que a criança precisava de memorizar o animal correspondente ao seu instrumento, e produzir o som quando referido. Para a realização desta tarefa a criança necessitou de fazer o reconhecimento do animal, quando este era referido e evocar o instrumento a que este correspondente, para que tal fosse possível, a criança precisava estar familiarizada com o instrumento e o som que ele reproduzia, ao mesmo tempo que estava consciente do som e do animal que o reproduzia, o facto determinante para a realização da atividade consistiu na motivação do grupo (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). No decorrer da atividade, criança J. deu uma ideia: “Podemos tocar todos os instrumentos ao mesmo tempo!”. Partindo desta ideia, explorou-se a intensidade dos sons – mais forte, mais suave e médio.

Esta atividade permitiu desenvolver a criatividade e imaginação, através das experiências sonoras com as qualidades do som, como a altura e a intensidade (Ongaro, Silva & Ricci, 2006). Além disto, permitiu desenvolver a memória, a atenção e a concentração, na medida em que a criança necessitava saber o animal que lhe correspondia e estar atenta para participar quando o mesmo era referido.

O reconto das histórias através de vários materiais permite um aprofundamento da mesma e prestar atenção a detalhes que até então não tinham sido notados. Tendo em conta esta ideia, apresentou-se novamente a história tendo o livro como suporte, o que permitiu a exploração das ilustrações

e a contagem de personagens que iam ficando no sofá, introduzindo assim a noção de quantidade e a sequência numérica. Após a exploração da obra a criança J. deu outra ideia: “Podemos construir máscaras”; quando questionado sobre a utilidade das mesmas, revelou interesse na realização de um teatro.

Esta ideia deu origem a um diálogo em grupo sobre a atribuição das personagens. Tendo em conta que na história, existiam apenas 10 personagens e o grupo era composto por 16 crianças, assim decidiram escolher outros animais que não entravam na história para representar. A colocação de situações problema permite que a criança desenvolva estratégias de resolução de problemas e diálogo em grupo. Após a seleção das personagens, a diáde de formação construiu os moldes para as máscaras, para que as crianças os decorassem. No final da atividade a criança J. dá uma nova ideia: “Podemos pôr um fio, assim a máscara já não cai”, o que demonstra interesse e capacidade de resolução de problemas. Várias crianças demonstraram vontade em mostrar as máscaras construídas às restantes salas, o que levou a fazer a apresentação do teatro à sala 1.

A preparação do teatro, nomeadamente a construção do cenário, foi outro momento fundamental para desenvolver a imaginação e a capacidade de resolução de problemas. O cenário era relativamente simples, necessitando apenas de um sofá capaz de albergar todas as personagens. A questão colocada ao grupo foi: “Como podemos fazer um sofá para todos os animais?”. Várias crianças deram sugestões como: “Já sei! Podemos usar várias cadeiras juntas para fazer o sofá” – J. ou “Podemos usar os sofás da biblioteca” – D.. Assim, com o cenário escolhido e com as máscaras, realizou-se um ensaio, em que se procedeu à narração da história e onde as crianças representavam o papel da sua personagem, saindo a saltar do sofá ao mesmo tempo que reproduziam os sons característicos de cada animal, como acontecia na história. O ensaio decorreu sem qualquer constrangimento, até as crianças mais tímidas mostraram grande vontade no ensaio, mostrando-se participativas e entusiasmadas. O grupo conseguiu memorizar as personagens e o papel que tinham de representar, neste momento foi notória a colaboração entre crianças.

No dia seguinte, e decorrente do interesse do grupo, fez-se o convite à sala 1 para que viessem assistir ao teatro, deste modo, seleccionaram-se duas crianças para que se dirigissem à outra sala para fazer o convite os colegas. No decorrer da apresentação nenhuma criança mostrou inibição ou constrangimento em

representar para os colegas da outra sala, apresentando-se orgulhosas do trabalho que estavam a desenvolver. No final do teatro as crianças da sala do lado mostraram-se entusiasmadas com o teatro, tendo aproveitado o momento final para colocar algumas questões sobre a história e as personagens, e felicitar o grupo pelo trabalho desenvolvido.

A parceria com as restantes salas permite a interação entre diferentes faixas etárias, uma vez que a sala em que decorreu a PES acolhia crianças maioritariamente na faixa etária dos 3 anos e a sala 1 acolhia na sua maioria crianças com 5 anos de idade. Esta interação ajuda a fortalecer relações de cooperação e partilha de conhecimentos. Por outro lado, faz com que as crianças sintam o seu trabalho valorizado e, por conseguinte, se motivem para projetos e apresentações futuras.

Assumindo a história “Todos no Sofá” como ponto de partida para as atividades que se descreveram aqui, esta permitiu que se construísse conhecimento a partir de uma temática motivadora para o grupo, ao mesmo tempo que se manteve uma sequencialidade educativa. Assim, foi possível manter o interesse do grupo no desenvolvimento de todas as atividades, ao mesmo tempo que se abordavam as várias áreas de conhecimento. A docente estagiária considera que o sucesso para a concretização desta sequência de atividades está relacionada com o significado que estas têm para a criança, uma vez que vai ao encontro dos seus interesses. Porém, considera que ainda haveriam muitas outras atividades para explorar através da história.

A Área de Conhecimento do Mundo ao longo da PES foi ganhando relevância, nomeadamente no que diz respeito às atividades experimentais. Desta forma, e relacionando a chegada da primavera foi realizada a experiência da mudança de cor de uma flor (Anexo 16). A atividade consistiu na alteração da cor de cinco flores (cravo brancos) com corante alimentar. Tendo apenas três cores de corante (azul, amarelo e vermelho) para cinco flores, as crianças pediram para usar cores que não estavam disponíveis, o que enriqueceu muito a atividade original, possibilitando a exploração da junção de cores e observação os resultados. Além de observar a mistura de cores dentro da garrafa de água, realizou-se o registo da experiência numa folha que ficou afixada na área da expressão plástica, de forma a ilustrar a experiência e facilitar a sua compreensão (Martins, et al., 2007). Nessa folha foi pintado um círculo de uma cor, um segundo círculo com a cor escolhida pelo grupo e no final juntaram-se

as duas cores, num terceiro círculo, permitindo a observação da junção das duas cores. Esta folha de registo foi sendo atualizada ao longo da PES sempre que surgia a necessidade de criar uma nova cor ou o interesse de descobrir o resultado da junção de duas cores. Aquando da seleção de cores para “pintar” as flores, estas foram deixadas a absorver o pigmento. No decorrer do dia foi sendo possível observar as alterações que iam ocorrendo na flor e confirmar se as previsões feitas no início da atividade se comprovavam.

Ao proporcionar à criança a partilha das suas ideias tornou possível a realização de uma atividade riquíssima, que não foi pensada de início pela díade de formação e, a vontade de utilizar uma cor que não estava disponível, foi o ponto de partida para fazer a exploração das cores. Assim, o resultado desta experiência traduziu-se num conjunto de flores de cores variadas, nomeadamente roxas, verdes, laranjas, vermelhas e azuis.

A realização desta atividade permitiu a adoção de uma atitude científica e experimental, onde as crianças tiveram oportunidade de questionar, colocar hipóteses, fazer previsões, experimentar, observar e chegar a conclusões (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) através da junção de diferentes materiais com cores distintas. Ainda nesta sequência, procedeu-se ao registo gráfico como forma de sistematização de conhecimento, permitindo, confrontar as previsões feitas com as observações (Martins, et al., 2009).

De forma a aproveitar a chegada da primavera e fazendo uso das potencialidades do espaço exterior, numa perspetiva de enriquecer e diversificar as oportunidades educativas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), realizou-se uma atividade tendo como objetivo a exploração das características desta estação do ano e das alterações que ocorrem na transição do inverno para a primavera. Assim, numa visita ao espaço exterior, foi pedido ao grupo que observasse elementos da natureza, tais como plantas e/ou animais (pássaros, insetos), de modo a que pudessem observar e descrever as transformações que ocorrem no meio físico e natural (*idem*).

Como forma de preparação para a saída da sala foi realizado um diálogo com o grupo sobre os cuidados que deveriam ter no exterior de forma a não perturbar as atividades letivas que estavam a decorrer nas restantes salas. Neste sentido, foi-lhes dito que poderiam recolher alguns materiais que estivessem no chão, mas que não era permitido arrancar folhas nem flores. No momento de saída para o exterior o grupo mostrou-se entusiasmado, correndo para encontrar os

materiais e animais. No decorrer da atividade, sempre que encontravam um elemento novo, as crianças corriam para mostrar o que tinham encontrado, sendo questionadas pelos colegas sobre o que tinham encontrado e onde, saindo logo de seguida para procurar. O momento alto no decorrer da atividade deu-se aquando da observação das gaivotas a “tomarem banho” num lago próximo da escola, tendo permanecido a observar o que faziam. Findada a atividade e de volta à sala, constatou-se que as crianças tinham recolhido folhas, pedras, paus, flores e penas, o que possibilitou a realização de um jogo de memória visual.

No decorrer da EPE as crianças vão desenvolvendo a atenção, sendo notória uma melhoria na rapidez e eficácia na forma como processam informação, esta evolução permite o desenvolvimento cognitivo, em particular, no que diz respeito à memória (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Assim cabe ao educador promover atividades que permitam este desenvolvimento. Neste sentido, já tinham sido realizados jogos de memória com o grupo, recorrendo a cartões com imagens, sendo que este era um dos jogos da preferência do grupo nos momentos de atividades de exploração livre. Então, considerou-se que seria motivador desenvolver um novo jogo de memória, fazendo uso dos materiais que recolheram e com novas regras, uma vez que a criança tende a recordar melhor quando tem participação ativa nas atividades (*idem*). Assim, o jogo consistiu em esconder quatro dos objetos recolhidos pelas crianças. Numa fase inicial procedeu-se à exploração desses objetos, no que diz respeito à cor, tamanho e material, para que se tornassem familiares para a criança. De seguida, cobriram-se esses objetos com um pano, pediu-se que o grupo fechasse os olhos e retirou-se um dos objetos. Tendo-se, por fim, removido o pano e questionado o grupo sobre o objeto em falta. Ao longo do jogo, algumas crianças não conseguiram identificar o objeto em falta, por esse motivo e tendo em conta a diferenciação pedagógica referida no capítulo I, considerou-se oportuno adaptar o jogo ao nível de desenvolvimento de cada criança, para isso, aumentou-se o número de objetos para as crianças com mais facilidade na concretização do jogo e diminuiu-se para as crianças com mais dificuldades.

As atividades não devem ser algo estanque e esquecidas após a sua concretização, estas devem ser recordadas pelas crianças. Assim, considerou-se importante realizar o registo dos materiais recolhidos, colando-os numa folha de papel, com a devida legenda, de forma a familiarizar a criança com o código escrito e com a sua utilidade.

Após a realização do jogo, grande parte do grupo mostrou interesse em desenhar os elementos observados no exterior, sendo que estes serviram para completar o registo já iniciado. Assim, quando a criança recorre ao papel e ao lápis para desenhar, ela está a expressar-se e a desenvolver a sua imaginação (Sousa, 2003). O desenho proporciona-lhe momentos de criação de símbolos mentais únicos (Godinho & Brito, 2010), relacionando aquilo que vivenciam com as suas perceções e compreensão do mundo (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

No domínio da Matemática, o desenvolvimento da geometria topológica foi uma necessidade observada no grupo, assim, e interligando o projeto de sala, criou-se uma atividade de exploração deste conceito. Como a motivação é um fator fundamental para despertar o interesse das crianças, criou-se uma atividade inicial que consistiu na apresentação de um envelope mistério que foi deixado à porta da sala. As crianças deram a ideia de fazer uma magia para que se conseguisse retirar o que estava no interior, resultando no surgimento de seis cartões, neles estavam escritas adivinhas, e em baixo tinham uma porta, que revelava a resposta certa da adivinha. Os animais presentes nas adivinhas correspondiam aos animais da quinta, que estavam a ser explorados à data com o grupo. Esta primeira atividade permitiu o desenvolvimento da linguagem oral e o pensamento lógico, associado à resolução de problemas.

A geometria possibilita o uso do lúdico da aprendizagem, devido ao seu caráter visual, intuitivo e criativo (Jones, 2002, citado em Balinha & Mamede, 2016). Assim, a segunda parte da atividade consistiu na exploração de mais dois envelopes, num deles encontrava-se uma carta do “Tio Zé” informando sobre a fuga dos animais da quinta e da possibilidade de estes estarem escondidos na escola. O segundo envelope dava uma pista do local onde os animais poderiam estar escondidos, esta pista era composta pela imagem de um local da escola com a descrição do local exato onde estariam, recorrendo a conceitos como “em cima de”, “dentro de”, “no meio de”, entre outros. Seguiram-se as pistas e quando encontrado o primeiro animal, encontrou-se uma nova pista levando o grupo ao animal seguinte e assim sucessivamente, até se terem encontrado os seis animais.

A realização desta atividade/percurso de identificação dos locais onde os animais poderiam estar escondidos possibilitou que a criança se familiarize com conceitos sobre a localização de objetos e/ou pessoas, desenvolver o

vocabulário, a capacidade interpretativa, ao mesmo tempo que assume o ponto de vista do outro (Mendes & Delgado, 2008).

No seguimento do percurso foi realizada uma atividade sensorial de tato estabelecendo ligação entre os animais da quinta e as suas características, nomeadamente no que diz respeito ao habitat, revestimento do corpo e/ou alimentação. Esta consistiu na exploração de seis caixas mistério, onde as crianças sentadas em círculo iam colocando a mão dentro de uma caixa com diferentes materiais (água, lama, penas, algodão, erva, entre outros). No final, quando todo o grupo tinha experienciado a textura dos materiais, as crianças partilhavam com o grupo o material que achavam ter tocado e a que animal pensavam corresponder (exemplo: porco-lama; vaca-erva...)

No seu desenvolvimento a maioria do grupo demonstrou entusiasmo pela atividade querendo explorar todas as caixas, no entanto duas crianças demonstraram algum receio em explorar os materiais escondidos nas caixas. Porém, após o material ter sido revelado já demonstraram confiança em explorá-lo. Esta atividade além da exploração tátil dos materiais permitiu, ainda, trabalhar a memória e a associação.

O interesse do grupo pelas Artes Visuais foi bem perceptível no decorrer da prática, deste modo, como forma a cimentar o conhecimento realizado sobre os animais, e decorrente do interesse em especial pelos animais da quinta, procedeu-se à construção de uma maquete “A Quinta” (Anexo 17).

Este projeto teve a duração de quatro dias, e foram utilizadas várias técnicas de artes visuais, entre elas a modelagem, pintura, rasgagem e colagem. Para a sua construção foram utilizados na sua maioria materiais recicláveis, tais como pacotes de leite, embalagens de ovos, folhas danificadas, tubos de cartão e restos de papel canelado, com o objetivo de sensibilizar o grupo para o reaproveitamento de materiais, ao mesmo tempo que possibilita uma maior diversidade dos mesmos.

Anteriormente à construção da maquete, foi realizado um diálogo em grande grupo sobre o que pretendiam ver representado e os materiais que poderiam ser utilizados na sua construção. Decidiu-se que à semelhança do placard “O Habitat dos Animais” necessitavam de um celeiro, várias árvores, uma pocilga para os porcos e que o chão deveria ser verde.

Iniciou-se a maquete com a modelagem dos animais da quinta em massa de modelar, que após tomar forma animais foi pintada. No decorrer da atividade

as crianças foram mudando várias vezes de ideias sobre os animais que queriam representar. Enquanto algumas crianças não demonstraram dificuldades nem constrangimentos na representação do animal, outras revelaram alguma insegurança ao longo do processo, procurando a ajuda e as sugestões da diáde sobre como deveriam representar o animal. De forma a auxiliar as crianças, mas não querendo retirar o seu processo criativo, foram questionadas sobre as características desse animal, como é o corpo, quantas patas tem, como é a cabeça, se tem orelhas, se tem cauda, entre outros. Com este tipo de questões as crianças conseguiram representar os animais, tendo ficado satisfeitas com o resultado final. Os animais foram deixados a secar até ao dia seguinte, tendo sido posteriormente pintados ao gosto das crianças. O produto final, consistiu num conjunto de animais da quinta muito coloridos, entre eles vários porcos, ovelhas, um pato, um galo, caracóis, um coelho e um rato.

Numa fase seguinte foram distribuídas tarefas às crianças para a construção dos restantes elementos da maquete. Num diálogo referiram-se as tarefas que ainda faltavam realizar e quem queria fazer uma determinada tarefa. Assim, um grupo ficou responsável pela rasgagem das caixas de ovos, outras colavam esses pedaços numa folha e um outro grupo ficou responsável por dar cor à erva da maquete, outras ficaram com a tarefa de pintar a cerca, e aí por diante, até todos os elementos terem sido construídos.

A construção da maquete, onde se colocaram todos os elementos desenvolvidos pelas crianças, foi realizada em grande grupo, dando origem a uma negociação do espaço da maquete, da escolha do espaço onde se colocariam os elementos e atribuição de tarefas. Neste momento as crianças sentiram alguma dificuldade em aceitar a opinião dos colegas, uma vez que todas queriam ver a sua opinião representada na maquete. Deste modo foi necessário negociar com as crianças para que todas pudessem ver o seu contributo representado. Após a conclusão da maquete todo o grupo ficou satisfeito com o resultado final, conseguindo reconhecer o seu contributo no trabalho. Nos dias seguintes as crianças demonstraram interesse pela maquete no decorrer das atividades de exploração livre das áreas da sala, dialogando com os colegas sobre o que tinham feito na maquete e referindo as características dos animais representados.

Esta atividade consistiu no culminar do trabalho de projeto desenvolvido com o grupo, assim, indo ao encontro da vontade do grupo, fez-se um convite à sala 1 para que viessem observar a maquete “A Quinta”. No momento em que

decorreu a apresentação da maquete o grupo explicou aos colegas da outra sala o que estava representado, o que cada um tinha feito, os materiais utilizados na sua construção, o motivo pelo qual estavam presentes alguns elementos e ainda as características dos animais. Por seu lado, as crianças da sala 1 foram colocando algumas questões sobre a maquete.

A última atividade desenvolvida com o grupo, consistiu numa surpresa preparada pela díade de formação e teve como ponto de partida os interesses do grupo e uma proposta lançada por uma criança no decorrer da PES. Assim, em modo de conclusão da prática, realizou-se o “Safari na Escola” (Anexo 18), partindo da ideia do “Safari na Quinta” apresentada pela criança J.

Tratando-se de uma atividade surpresa as crianças não tiveram contributo direto na construção dos elementos que dela fizeram parte, participando apenas na exploração dos elementos construídos pela díade. Esta consistiu na construção de animais em papel cenário, em tamanho real que, de seguida, foram afixados nas paredes do espaço exterior da escola. Para que a atividade se assemelhasse com um Safari real, construíram-se binóculos com recurso a rolos de papel higiénico.

De modo a dar início à atividade e a despertar o seu interesse, informou-se o grupo de que tinha acontecido algo de misterioso no exterior, mas que não era muito perceptível o que se lá via e, que por isso, se necessitava da ajuda de binóculos para se conseguir ver. Assim, munidas com os binóculos, as crianças dirigiram-se ao espaço exterior para procurar o que de misterioso teria acontecido, saíram à procura com cuidado e muita curiosidade para descobrir o que lá se encontrava. Quando encontraram o primeiro animal ficaram muito entusiasmadas a dizer “É um cavalo!” e tentavam tocar na figura e a admirar todas as suas características. Durante este momento algumas crianças produziam o som característico do animal, assim, a díade considerou que seria interessante perguntar sobre algumas características do animal, para compreender se o grupo teria construído conhecimento. Observado o primeiro animal, notaram a presença de um outro no muro da escola, tendo saído a correr para observar esse animal.

O grupo mostrou-se muito entusiasmado ao longo do “Safari na Escola” estando muito atento a todos os espaços e correndo para descobrir qual seria o animal seguinte, colocando questões sobre os animais. Esta foi uma das

atividades que mais motivou o grupo, uma vez que partiu de um dos seus interesses e da sua sugestão, contando ainda com o fator surpresa.

O desenvolvimento deste projeto permitiu que as crianças construíssem conhecimento sobre um tema pelo qual demonstravam curiosidade, através da pesquisa, levantamento de questões, diálogos em grupo, em que todos aprendiam e partilhavam conhecimentos. Possibilitou, ainda, o contacto com as crianças de outras salas, com quem partilharam as suas aprendizagens e o trabalho que tinham desenvolvido, vendo o seu trabalho valorizado. Por outro lado, deu-se o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de regras de convivência social, desenvolver o trabalho colaborativo, permitindo a articulação das diferentes áreas de conteúdo.

O final da rotina diária na EPE revelava-se um momento de grande agitação enquanto as crianças aguardavam a chegadas dos pais e/ou familiares, deste modo, existiu a necessidade de encontrar uma estratégia que permitisse o relaxamento do grupo nestes momentos. Deste modo, aliando o interesse pelos animais ao interesse pelos jogos dramáticos, criou-se um jogo de mímica, em que no final de cada dia de atividades, duas crianças eram convidadas a retirar um cartão com a imagem de um animal, de dentro de um saco mistério. Após observarem o animal presente no cartão teriam que representavam esse animal, quer através da forma de deslocação, quer pelo som característico, para que as restantes crianças o identificassem. Os cartões retirados eram, depois, afixados nos placards de trabalhos para que as crianças os pudessem explorar.

A perspetiva construtivista defende uma abordagem do ensino em que se dá oportunidade às crianças de uma experiência contextualizada e significativa (Fosnot, 1996), deste modo os projetos adotados pelo Agrupamento nem sempre consideram esta perspetiva, incentivando o desenvolvimento de projetos sem qualquer significado para as crianças e descontextualizadas. Exemplo disso foi o projeto de Segurança Rodoviária, desenvolvido em parceria com a Direção Geral de Saúde (DGS), que propôs um conjunto de atividades a partir da exploração da obra “Frederico, o cinto de segurança” de Manuela Mota Ribeiro.

A temática do projeto, embora importante de ser explorada, tornou-se num constrangimento na medida em que se traduziu numa quebra dos projetos já implementados no grupo, tornando a sua integração forçada. Além disso, a história revelou-se demasiado extensa, com poucas ilustrações e vocabulário

desadequado à faixa etária do grupo, tornando-se necessário dividir o conto da história em vários dias e reformular partes do texto, de modo a que este fosse compreensível para as crianças.

Seguindo a perspectiva socio construtivista do conhecimento, criou-se um conjunto de atividades com a finalidade de adaptar o projeto para que este fosse significativo para as crianças. Sendo a promoção do uso do cinto de segurança, a mensagem principal deste projeto, pensou-se que a melhor forma de as motivar para a sua utilização seria torná-lo mais atrativo, fazendo com que tivessem vontade de o utilizar e, que conseqüentemente, associassem o cinto que contruíram ao cinto do carro e o utilizassem. Assim procedeu-se à construção de cintos de segurança em espuma EVA.

A criança I., após a exploração das ilustrações da obra, notou que o cinto da criança referida na história tinha uma almofada em forma de macaco para proteção do pescoço e propôs que se fizesse o mesmo nos seus cintos. Neste seguimento, selecionaram-se dois animais (coelho e macaco) para que as crianças construíssem as suas almofadas personalizadas para o cinto de segurança.

Esta atividade serviu de base para o percurso de segurança rodoviária (Anexo 19) realizado no dia seguinte. Tendo em conta que as crianças ainda não tinham muita informação sobre regras de segurança rodoviária e que a melhor forma de explicar novos conteúdos é através da realidade, e através do ouvir falar (Santos, 1980). Assim, desenvolveu-se um percurso com a intenção de orientar para a aquisição de normas de segurança rodoviária e compreensão da sinalização (*idem*), através da exploração de alguns sinais de trânsito básicos, como o STOP, os semáforos e, ainda, as passadeiras. Todos estes conceitos foram explorados no decorrer da história, conduzindo à familiarização da criança com estes conceitos, facilitando a realização da atividade. Esta foi realizada no espaço exterior, e para a realização do percurso era obrigatório o uso do cinto de segurança, reforçando a consciência de que apenas se pode andar de carro utilizando o cinto de segurança.

Antes da realização do percurso, procedeu-se a uma pequena demonstração do que se pretendia. No decorrer da atividade, algumas crianças sentiram dificuldade em compreender a informação transmitida pelos sinais de trânsito, necessitando do auxílio de um adulto para completar o percurso. Na reflexão após a ação, tomou-se consciência de que o percurso continha algumas lacunas na sua organização, nomeadamente, os materiais utilizados para representar as

passadeiras não eram os mais adequados para a realização da atividade. Outra consideração que se teve apenas no momento da ação foram as condições climáticas, uma vez que se tratava de uma atividade no exterior dever-se-ia ter pensado na possibilidade do vento afetar a fixação dos sinais de trânsito que, por vezes, tombaram.

Refletindo sobre o projeto, considera-se que embora não tivesse surgido dos interesses e motivações do grupo, se conseguiu contornar os constrangimentos colocados pela sua imposição, através da construção significativa e contextualizada do conhecimento, mostrando que a melhor forma de o conseguir é através da experimentação. De modo geral, conseguiu-se alcançar o objetivo principal do projeto, nomeadamente, a promoção do uso de cinto de segurança e da sua importância para a proteção dos passageiros, tendo-se conseguido ir mais além e abordar os sinais e as regras de trânsito.

As atividades desenvolvidas em contexto EPE, visavam o desenvolvimento holístico da criança, tendo-se notado uma evolução significativa ao longo da PES, no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento da independência e autonomia e na aquisição de regras de convivência social. Este desenvolvimento tornou-se possível através da observação participada e ocasional dos interesses e necessidades de cada um, levando à construção de planificações fundamentadas. Assim, a observação traduziu-se no ponto forte da prática, na medida em que permitiu não só conhecer as características do grupo, como também as características de cada criança individualmente, de forma a adequar as opções didáticas ao grupo, enriquecendo-as.

Em modo de reflexão, terminou-se a caminhada na EPE com um sentimento de que se desenvolveu um conjunto de atividades potenciadoras de conhecimento e desafiadoras para as crianças, porém fica a sensação de que se poderia ter feito mais.

2. A CAMINHADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB revelou-se um momento fundamental de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de

competências. Deste modo, procede-se à descrição, análise e fundamentação das ações desenvolvidas neste nível educativo e dos resultados obtidos.

No decorrer da PES considerou-se fundamental adequar as opções pedagógicas aos interesses e motivações das crianças, tendo sempre em consideração as suas necessidades. Assim, e como já referido no capítulo II, o grupo demonstra mais motivação para a aprendizagem quando colocado em situação de jogo.

Pensando nos interesses e necessidades das crianças, foram desenvolvidas estratégias e recursos pedagógicos de modo a motivar o grupo para a aprendizagem, como a construção da roleta, a resolução de adivinhas e desafios, bem como jogos de consolidação. Considerou-se pertinente aprofundar, aqui, a importância da utilização da roleta com estas crianças, uma vez que permitiu não só a motivação do grupo, mas, também, uma melhor gestão do mesmo. Esta ferramenta tecnológica *online* convida a uma maior participação das crianças (Flores, Escola, & Peres, 2011) nas atividades desenvolvidas. Sendo uma ferramenta atraente (*idem*), a utilização desta ganhou proporções não esperadas e foi sendo adaptada aos interesses e necessidades das crianças. Assim, esta estratégia simples passou a ser utilizada para a formação de grupos/pares de trabalho, seleção da participação em aula e, consequentemente, um elemento de peso na gestão do grupo.

Sendo o jogo uma das estratégias mais eficazes com o grupo, os desafios, nomeadamente as adivinhas e as pistas, traduzem-se num fator motivacional, deixando as crianças mais predispostas para as atividades propostas. Exemplo disto é a atividade “Vamos descobrir Portugal”, em que foram escondidas peças de um puzzle debaixo das cadeiras, sendo que a cada peça correspondia um distrito de Portugal. A motivação para esta atividade deixou as crianças muito entusiasmadas com a procura, mas também com vontade de saber o que iria acontecer com as peças.

Refere-se, ainda, a importância que os recursos disponíveis na Escola Virtual tiveram sobre o grupo, na medida em que permitiram a apresentação dos conteúdos de forma mais clara, atrativa e dinâmica, facilitando a consolidação de conhecimentos (Flores, Escola, & Peres, 2009). Sabe-se a relevância de utilizar estratégias e materiais diversificados, mas é, também, importante fazer uso de recursos já disponíveis, quer como forma de motivação, consolidação ou complemento à planificação. Deste modo, os vídeos e os jogos de consolidação

da Escola Virtual assumiram um papel importante na prática pedagógica, até porque são recursos práticos e dinâmicos que motivam as crianças.

Relativamente à área curricular de Português, considera-se pertinente abordar a atividade “Tudo ao Contrário”, que possibilitou a articulação curricular com a Expressão e Educação Plástica e a Educação e Expressão Dramática. O principal objetivo consistiu na abordagem do domínio da Gramática, nomeadamente na distinção da sílaba tónica da átona e classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica. Deste modo, e para facilitar a abordagem do tema, optou-se por partir da exploração do poema “Tudo ao Contrário” de Luísa Ducla Soares, que vinha no seguimento do manual de Português. Assim e, refletindo sobre a afirmação de Gómez del Manzano que nos diz que “o livro tem de se tornar familiar” (1985, p.113) para a criança, considerou-se importante levar a obra para a aula, procurando promover o prazer e o gosto pela leitura, tendo em conta a perspetiva de que o livro assume um papel fundamental no auxílio da criança na aprendizagem, na promoção do gosto pela leitura, no desenvolvimento de competências de leitura, da imaginação e criatividade.

Deu-se início à atividade com uma adivinha sobre o livro, seguido da exploração dos elementos paratextuais da capa, como o título, o autor e as ilustrações e realizando-se a uma primeira leitura do poema. Com o intuito de ir mais além e permitir que as crianças desenvolvessem a imaginação e criatividade, atribuíram-se duas palavras a cada criança, para que criassem uma nova quadra, idêntica ao texto original. No decorrer desta atividade, e tendo em conta a importância da reflexão na ação, referida no capítulo II e a necessidade de diferenciação pedagógica, referida no capítulo I, foi necessário que a docente estagiária pensasse em estratégias para as crianças com mais facilidade na concretização da tarefa e que terminaram primeiro. Deste modo, propôs-se que os primeiros a terminar escrevessem uma nova quadra, com novas palavras. Partindo do texto, realizou-se a exploração das sílabas tónicas e átonas tendo como suporte uma apresentação PowerPoint (Anexo 20), que permitiu explicar e consolidar conteúdos (Flores, Escola, & Peres, 2009) através da utilização das TIC.

Considerando que a melhor forma de adquirir um conhecimento é através da sua aplicação, procedeu-se à realização de exercícios de consolidação em grande grupo, através do PowerPoint, com o preenchimento de uma tabela, com a

classificação das palavras em Esdrúxula, Grave ou Aguda. No momento de reflexão na ação, considerou-se que este momento da atividade foi demasiado oral, faltando uma ficha de registo para que todo o grupo se mantivesse motivado e participativo.

Visto que a obra está repleta de boas ilustrações, considerou-se pertinente e interessante que as crianças ilustrassem a obra de acordo com a sua própria interpretação. Neste sentido o interesse pedagógico da atividade prendia-se com a promoção da criatividade, da imaginação e projeção (Sousa, 2003). Dito isto, foi atribuída uma quadra a cada criança, de maneira a que no final pudessem apresentar as suas ilustrações ao grupo, explicando as suas escolhas e estabelecer uma comparação com a interpretação dessa quadra com os colegas. A apresentação ao grande grupo, permitiu a justificação das suas escolhas e a partilha de ideias, constituindo uma forma de preparar as crianças para a vida em sociedade, uma vez que esta partilha permite às crianças que estão a apresentar o seu trabalho desenvolver a capacidade de comunicar ideias, desenvolver o à-vontade com o outro, por seu lado, as crianças que estão a assistir à apresentação desenvolvem a capacidade de escutar o outro, respeitar os seus pontos de vista, perspetivar o mesmo tema sob diversos pontos de vista, contribuindo em simultâneo para o sentido de responsabilidade e reforço do sentimento de pertença no grupo (Fonseca, 2000).

Como forma de conclusão da atividade e, integrada no tema, considerou-se oportuno desenvolver uma atividade de Expressão e Educação Dramática visando o desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade, a expressão corporal e a “sociabilidade” (Aguilar, 2001, p. 45). Assim, este momento consistiu na exploração de um objeto (garrafa de água e/ou régua) e utilizá-lo como sendo um objeto totalmente diferente, com funções distintas, permitindo a continuação do tema “mundo ao contrário”, através da manipulação de objetos para a recriação e representação de situações e/ou objetos do quotidiano (*idem*), recorrendo à improvisação gestual (Leenhardt, 1997).

Outra atividade também importante de referir e que permitiu a articulação de três áreas curriculares foi a atividade intitulada “Comprar, comprar, comprar” (Anexo 21). Esta traduziu-se numa atividade muito completa e oportuna, quer pela proximidade à época natalícia, quer pelo projeto desenvolvido com o grupo, que decorre da necessidade de desenvolver atitudes

de solidariedade, entreaduda e aceitação do outro, em oposição a comportamentos de rejeição dos pares, como foi visível no decorrer da prática.

Assim a atividade teve a duração de um dia e meio e surgiu da necessidade de abordar os tipos de frase e da escolha de um texto para facilitar a sua introdução. No que concerne à área curricular de Matemática e partindo da campanha de solidariedade desenvolvida pelo Agrupamento de Escolas, cujo objetivo principal consistia na recolha de bens alimentares, mais concretamente latas de salsichas, procedeu-se à realização de uma ficha de revisão e preparação para a ficha de avaliação. Neste sentido, e considerando que a integração de conhecimento e experiências de diferentes temas (Fernandes, 1994) constitui uma mais valia para o processo de ensino e aprendizagem, foi pedido com dois dias de antecedência que duas crianças da turma fossem a todas as salas recolher informações sobre os contributos conseguidos para a campanha, de modo a construir uma ficha com os dados recolhidos para proceder à sua análise, com a finalidade de trabalhar o domínio de Organização e Tratamento de Dados (OTD). Esta estratégia visou a construção de conhecimento partindo de situações do quotidiano e fazendo uso da matemática de uma forma real e significativa para o grupo (*idem*). Porém, devido aos reduzidos contributos, não foi possível construir uma ficha com dados suficientes, tornando-a muito incompleta, assim, optou-se, por alterar a ficha (Anexo 22) com dados fictícios, tornando-a mais enriquecedora para as crianças. O facto de ser algo próximo e diretamente ligado às crianças motivou-as para a sua realização, uma vez que a aquisição de novos conhecimentos é mais significativa quando ocorre através da ação da própria criança sobre os objetos (Barros & Palhares, 1997).

Referente à área de Português e procurando uma abordagem mais “atrativa e dinâmica” (Flores, Escola, & Peres, 2009) do conhecimento, iniciou-se a atividade com a descoberta do livro a ser trabalhado através de uma ferramenta tecnológica *online*, que tinha como finalidade a descoberta de elementos do livro recorrendo à ajuda de uma pequena luz. Assim, recorrendo à roleta selecionou-se uma criança para ir até ao computador descobrir o livro a ser explorado. A utilização deste tipo de recursos *online* constituiu um apoio indispensável às práticas (*idem*) realizadas com este grupo, na medida em que se torna um fator motivacional.

Como o objetivo principal desta primeira atividade consistia em abordar os tipos de frase, mas também a construção de um texto narrativo, a atividade foi

iniciada com a leitura de um excerto da obra “Comprar, comprar, comprar” de Luísa Ducla Soares, com a finalidade de extrair excertos de forma a introduzir os tipos de frase. Optou-se pela leitura de um excerto não só pela extensão da obra, mas, também, porque o objetivo final da atividade não se prendia com a exploração da obra, mas sim que esta constituísse um suporte para a exploração de conteúdos gramaticais, ao mesmo tempo que se promoviam competências do domínio da Escrita, deixando a história em aberto, para que esta fosse completada pelas crianças.

No que concerne aos tipos de frase e com recurso a um PowerPoint (Anexo 23), deu-se início à atividade com um exercício de classificação de frases, seguido pela explicação sobre cada um, acompanhada de um exemplo. Por último, apresentou-se um diapositivo de consolidação, em que a frase era sempre igual, sendo necessário adicionar os sinais de pontuação para lhe atribuir significado. O conteúdo do PowerPoint ia ao encontro da ficha de registo (Anexo 24) entregue no início da apresentação.

A ficha de registo permitiu que as crianças, sentadas no lugar, direcionassem a sua atenção para o que estava a ser realizado no quadro pelos colegas e completassem os espaços com o que tinha sido dito, revelando-se uma excelente estratégia de gestão do grupo. O jogo em que as crianças necessitavam de construir uma frase de acordo com as indicações do cartão, revelou-se um pouco complexo, uma vez que exigia demasiado das crianças para uma primeira abordagem ao tema. Assim, teria sido mais oportuno inverter o jogo: em vez de construir frases, optar-se por identificar o tipo de frase.

Esta atividade permitiu explorar a entoação através dos sinais de pontuação, sendo que as crianças tinham de pronunciar a entoação correta para que os colegas identificassem o tipo de frase. Nesta sequência foi possível explorar também a intenção comunicativa, na medida em que cada tipo de frase apresentava uma intenção comunicativa específica, fosse ela uma exclamação, uma pergunta, uma informação ou uma ordem. Com a realização destes exercícios as crianças compreenderam que a forma como fazem a entoação da frase tem influência naquilo que os outros interpretam. Considerando a complexidade da frase imperativa, esta foi deixada para último, de forma a que se consolidassem os três primeiros tipos de frase, para não criar confusão.

Os TPC devem ser encarados como um “tempo de aprendizagem prolongado” (Arends, 1995, p. 92), onde as crianças têm oportunidade de praticar

competências numa perspetiva de continuação da prática (*idem*). Assim, devido à dificuldade na escrita de textos dialogais e à necessidade de promoção da escrita, foi proposto como TPC a construção da sequência da história a partir do excerto escutado no início da aula, para mais tarde ser apresentada ao grupo. De forma a auxiliar a realização do TPC entregou-se um guião (Anexo 25) com o excerto escutado na aula no qual estava também presente o que se pretendia que as crianças fizessem a partir da história. Porém, na reflexão após a ação considerou-se que faltou no guião algumas orientações com os tópicos sobre a construção do texto ou uma revisão sobre as regras de construção dos textos dialogais.

Uma vez que a prática pedagógica é realizada em díade, com o apoio da orientadora cooperante, é fundamental dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente. Sendo o Estudo do Meio uma área que pretende situar a criança em relação a si própria, em relação ao outro e ao meio em que está inserida (Borrás, 2001), o tema abordado decorre no seguimento do trabalho desenvolvido pelo par pedagógico. Então, o subtema “É preciso saber comprar” surge do tema Comércio e aborda os direitos e deveres do consumidor.

A melhor forma de adquirir e consolidar conhecimentos dá-se através da experimentação e aplicação, uma vez que a criança está envolvida na realização da tarefa, procurando o desenvolvimento do seu próprio pensamento (Martins, et al., 2007). Deste modo, considerou-se importante levar embalagens de produtos alimentares e de higiene pessoal, com a respetiva ficha de registo (Anexo 26), para que as crianças pudessem manusear e explorar as características dos produtos, recolhendo informações tais como o prazo de validade, os componentes, modo de utilização, peso/quantidade, informação nutricional, entre outros, porque é através da manipulação que as crianças “entusiasmam-se, refletem, discutem e acabam por alcançar um sentido de conquista, próprio da idade” (Damas, Oliveira, Nunes, & Silva, 2010, p. 7). A utilização do registo auxilia na compreensão, promove o desenvolvimento da linguagem escrita e ajuda a sistematizar as aprendizagens, na medida em que a criança tem necessidade de questionar, refletir e responder a perguntas (Martins, et al., 2007, p. 38).

No segundo dia, procedeu-se à audição das histórias criadas pelas crianças a partir do excerto da obra “Comprar, Comprar, Comprar” de Luísa Ducla Soares. Porém, os imprevistos acontecem e por vezes é necessário fazer alterações à

planificação original e, é por este motivo que a reflexão na ação se revela tão importante. Devido ao surgimento de uma atividade não prevista revelou-se necessário que a leitura integral da obra e a sua interpretação fosse realizada no final do dia.

Considerando a importância da articulação curricular, passa-se a descrever uma outra atividade, intitulada “Alimentação” (Anexo 27) que engloba três áreas, nomeadamente o Português, o Estudo do Meio e a Matemática. A atividade surgiu no âmbito dos festejos do dia de Reis, com a análise e exploração do texto “Bolo-Rei”, introduzido pela orientadora cooperante, e concluída pela díade, com a correção do TPC. Esta complementaridade da prática apenas é possível através da comunicação entre todos os intervenientes, através do diálogo, partilha de experiências e necessidades, tendo como finalidade a continuidade das ações desenvolvidas. Neste seguimento, revelou-se importante, também devido ao interesse das crianças, experimentar uma receita no âmbito da análise deste tipo de texto instrutivo. A exploração da receita permitiu abordar não só conteúdos de Português, como os tipos de textos, a leitura e interpretação, como conteúdos matemáticos como as medidas e quantidades. No que concerne ao Estudo do Meio, permitiu rever a roda dos alimentos, bem como a origem dos alimentos.

Deste modo, a primeira atividade consistiu na consolidação da roda dos alimentos, através da exploração de um PowerPoint intitulado “Somos o que Comemos”, já explorado pela orientadora cooperante, acompanhado por uma ficha de registo (Anexo 28). Esta análise teve em conta os alimentos mais benéficos para a saúde e quais devemos ingerir em maior quantidade, os efeitos negativos que uma má alimentação pode trazer para a saúde, como é que os alimentos ajudam o corpo e como são absorvidos pelo organismo, iniciando-se, assim, o tema do sistema digestivo. Neste seguimento, questionou-se o grupo sobre o que acontece à comida depois de a ingerirmos, conseguiu-se que uma criança se voluntariasse para explicar o processo da digestão. Embora fosse um conteúdo novo, a criança conseguiu explicar corretamente o processo, embora não tenha utilizado a terminologia científica para a sua definição. A segunda atividade, no âmbito do Português, consistiu na exploração do tipo de texto, e como a motivação é um fator importante, iniciou-se a atividade com um desafio: procurar os ingredientes para a confeção do bolo e a receita. A receita foi lida para o grupo e foram colocadas questões de interpretação, nomeadamente o

tipo de texto, os elementos que o compõem e a sua organização. De forma a permitir a compreensão de que as indicações presentes no texto são importantes para a correta confeção do bolo, propôs-se que se fizesse a receita.

Para a confeção do bolo (Anexo 29), pediu-se a colaboração de todas as crianças nas diversas etapas. Prestou-se especial atenção aos conceitos matemáticos, em particular às quantidades necessárias de cada ingrediente e procedeu-se à medida de quantidades recorrendo a diversos instrumentos de medição, nomeadamente compreender quantas colheres de sopa de açúcar seriam necessárias para encher um copo de medida. O tempo de cozedura do bolo serviu para relembrar as horas, particularmente na estimativa de fim de cozedura.

Enquanto o bolo estava no forno, foi proposta uma ficha de consolidação de matemática (Anexo 30), tendo por base o bolo que foi confeccionado e consistia na consolidação da multiplicação e resolução de problemas. A área com mais dificuldades no grupo é a Matemática, assim, considerou-se benéfico recorrer a exemplos próximos das crianças de modo a motivá-las. Embora muito simples, a ficha tornou-se um enorme desafio para grande parte do grupo, sendo necessário auxiliar as crianças ao explicar-lhes o que era pretendido em cada questão. A correção das fichas foi realizada em grande grupo, selecionando-se algumas crianças, através da roleta, para corrigir os exercícios. A correção em grande grupo revela-se uma vantagem na medida em que as crianças partilham as suas opiniões e respostas com os colegas e, muitas vezes, conseguem contribuir com diferentes formas de solucionar o mesmo problema. Esta interação relaciona-se com a ZDP de Vygotsky (1978), que defende que estas aprendizagens fazem com que a criança se desenvolva mais (Rabello & Passos), ou seja a criança enquanto ajuda os colegas com mais dificuldade, vai em simultâneo aprender e descobrir mais sobre esse mesmo tema.

No que diz respeito à aula de Estudo do Meio, esta foi iniciada com a partilha do bolo confeccionado na aula de Português, em que todas as crianças tiveram oportunidade de o provar. Assim, e de forma a introduzir um conteúdo novo desta área curricular, o Sistema Digestivo, questionou-se o grupo sobre o que teria acontecido ao bolo depois de o comermos, relembrando o que tinha sido explorado na aula anterior. Quando compreendido o sistema digestivo de forma simples, através da explicação do percurso do bolo, apresentou-se um vídeo explicativo da Escola Virtual, em que foi visível todo o processo e onde são

referidos todos os órgãos e fases da digestão. A sua visualização possibilitou a contextualização dos conteúdos abordados ao mesmo tempo que permitiu a integração das TIC na sala de aula (Farinha, 2013). Em seguida, apresentou-se um esquema do corpo humano, com espaços em branco para completar com o nome do órgão correspondente. Embora fosse uma fase inicial da atividade, conseguiu-se que as crianças identificassem não só todos os órgãos, como também o processo que ocorre em cada fase. Como ao longo de toda a prática, as fichas de registo se revelaram uma mais-valia para a compreensão e aquisição de conhecimentos, recorreu-se novamente a este material, para que as crianças completassem sozinhas a representação do sistema digestivo. A ficha de registo (Anexo 31) permitiu perceber quais as crianças que efetivamente compreenderam os novos conteúdos e quais as crianças que ainda revelam dificuldades. Importa referir que a díade estava consciente do grau de dificuldade deste novo conteúdo, assim, estava-se consciente de que nem todas as crianças iriam fazer a correspondência acertada de todos os conceitos. Na reflexão após a ação, considera-se que a utilização de um modelo do sistema digestivo seria um facilitador da compreensão dos conceitos para as crianças.

A atividade pretendia que o grupo se fosse familiarizando com os nomes dos órgãos e com as fases da digestão. Por último, e de modo a concluir a ficha de registo, construiu-se um jogo de tabuleiro do tipo “Jogo da Glória” que foi projetado no quadro interativo, tendo como base do tabuleiro um esquema do sistema digestivo. O grupo foi organizado em quatro equipas, com a finalidade de jogar em grupos, fomentando a importância da interação e cooperação entre pares. Assim, o jogo consistiu na resposta a questões relacionadas com o sistema digestivo, sempre que saía uma casa com questão. Cada questão colocada ia ao encontro do texto com espaços da ficha de registo, e todos os grupos tinham que completar os espaços com a resposta certa.

O jogo, como referido no capítulo I do presente relatório, assume um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, assim, este permite que a criança recupere “disponibilidade intelectual” (Cabral, 2001, p. 103) para a aquisição de novos conhecimentos, nesta sequência, a atividade tornou-se muito descontraída para as crianças, que muitas vezes nem se aperceberam que estavam a aprender conteúdos novos. O facto da base do tabuleiro ser a representação do sistema digestivo permitiu ainda questionar o grupo sobre a

localização de cada equipa, levando, novamente, a questioná-lo sobre o nome de cada órgão.

A articulação curricular deste tema permitiu a abordagem de conteúdos novos e complexos, a consolidação de outros, a aprendizagem através do lúdico e dinâmico e ainda desenvolver o trabalho de grupo e cooperação entre crianças, o que vai ao encontro do projeto de intervenção.

Partindo da observação participada e ocasional do grupo, identificou-se que uma das necessidades mais preocupantes do grupo recaía sobre a interação entre as crianças, revelando-se notórias as situações de discriminação e rejeição de pares, a falta de ajuda, de partilha e solidariedade para com o outro. Partindo desta observação, surge o projeto de intervenção intitulado “Interação entre pares”, com a finalidade de criar estratégias que promovessem o desenvolvimento de boas práticas entre pares.

Os objetivos pedagógico-didáticos do projeto prendiam-se com a promoção da cooperação entre pares, nomeadamente a promoção do respeito pelo outro e a convivência social, que constituem aspetos da aprendizagem ao longo da vida. No que concerne aos objetivos profissionais, pretendeu-se conhecer os fatores influenciadores da interação entre as crianças e identificar características de interação entre as mesmas.

A Educação para a Cidadania como forma de dotar a criança com autonomia e liberdade de ações, mas com discernimento para considerar as restrições da sua ação na relação com os outros (Praia, 1999), procura educar a criança para os valores. Deste modo, é importante promover um clima de paz visando uma sociedade mais justa, livre e democrática, contrariando situações de exclusão social (Jares, 2002). Deste modo, implementaram-se algumas estratégias motivadoras de atitudes éticas, procurando o desenvolvimento do espírito crítico, a par de atitudes afetivo-emocionais (Praia, 1999) para que as crianças desenvolvam relações entre pares mais autênticas. As estratégias pedagógicas e didáticas adotadas ao longo do projeto foram a promoção de atividades em pares e/ou grupos, diálogos em grupo turma, resolução de conflitos, jogos que promovessem a interação entre pares e a promoção da participação das famílias no projeto. Algumas das estratégias, mais específicas, desenvolvidas no âmbito do projeto consistiram no jogo da mensagem realizado no intervalo, com o objetivo de promover a interação entre crianças. O jogo consistiu na transmissão de uma mensagem, composta por quatro partes, sempre que uma

parte da mensagem era apresentada a cinco crianças, era introduzida uma nova parte da mensagem, que seria transmitida a mais cinco crianças e assim sucessivamente. Passa-se a exemplificar: a primeira criança, após a leitura da mensagem “Estou muito contente”, teria que passar a mensagem a uma criança, essa criança teria que transmitir a mensagem a outra, até que cinco crianças tivessem recebido essa mensagem. A quinta criança a receber a mensagem recebia uma nova frase para juntar à mensagem recebida anteriormente, a segunda frase dizia “O Natal está a chegar”, tendo a criança de unir esta frase à anterior, formando a seguinte frase: “Estou muito contente, o Natal está a chegar” e transmiti-la a outra criança, repetindo o processo até que todas as crianças tivessem recebido a mensagem. A frase final seria “Estou muito contente, o Natal está a chegar. E já tenho a minha árvore. É uma festa de amor e alegria”. Embora no final não tenham conseguido passar a mensagem completa, e esse não era o principal objetivo do jogo, conseguiu-se que todos participassem e comunicassem entre si.

Partindo da temática do projeto e a importância das famílias para o desenvolvimento da personalidade das crianças, como referido no Capítulo I, considerou-se fundamental o envolvimento das famílias na promoção do respeito e entreajuda entre as crianças. Desta forma na quadra natalícia foi pedido aos encarregados de educação que escrevessem uma pequena mensagem para os seus educandos em que referissem a importância dos valores. Estas mensagens foram colocadas dentro de um baú mistério, onde diariamente uma criança retirava um papel e lia para o grupo. A iniciativa foi bem aceite pelos encarregados de educação e as crianças apreciaram muito o fator mistério e surpresa das mensagens.

Tendo em conta o carácter de implementação gradual do projeto, este não se desenvolve sobre uma atividade específica, mas sim, sobre um conjunto de estratégias, com o objetivo de sensibilizar as crianças para o respeito pelo outro. Deste modo, todas as estratégias foram realizadas a partir de outras atividades, sendo que o objetivo da díade estava sempre subentendido, muitas vezes não tendo sido percecionado por parte das crianças. Devido a este carácter menos evasivo do projeto, não foram mobilizados nenhuns materiais ou recursos em específico, apenas estratégias. O mesmo se prende com a avaliação, não foi estabelecida nenhuma grelha de avaliação, uma vez que este é um projeto

moroso e não é possível observar muitas mudanças no tempo reduzido de desenvolvimento.

Porém, foram-se registando alguns testemunhos das crianças e da orientadora cooperante sobre estas mudanças de comportamento, passa-se a descrever alguns exemplos: criança L. “Nunca pensei dizer isto. Mas o G. até é fixe”, criança S. “Eu ajudo o T. a fazer o exercício”, professora cooperante “O grupo está muito mais tranquilo e unido, têm-se ajudado nos trabalhos”.

Quanto à articulação curricular, devido à abrangência do projeto foi possível articular com todas as áreas, através da promoção do trabalho em pares e/ou grupo, sendo que no caso específico do Português e Estudo do Meio foi possível desenvolver duas atividades sobre o tema, “Diversidade”, associado ao tema “Outras Culturas da Comunidade” e ainda “Sensações e Sentimentos”. Assim, descreve-se a atividade “Diversidade” que surge no seguimento dos programas de Português e Estudo do Meio. O texto de Regina Gouveia “Diversidade”, presente no manual de Português, aborda as diferentes nacionalidades que podem existir apenas numa escola, e as características das mesmas, que vai ao encontro do tema de Estudo do Meio “Outras culturas da Comunidade”. Tornou-se oportuno abordar este tema, não só por permitir a articulação curricular, mas, também, por existir uma grande heterogeneidade de culturas na escola, visto que, por vezes, as crianças são vítimas de discriminação, o que está diretamente ligado com o projeto implementado no grupo. O facto de as crianças terem dificuldades em aceitar as diferenças do outro, não só no que diz respeito à nacionalidade, como também a questões de higiene e diferenças físicas. Assim, o tema permitiu ir um pouco mais além do que proposto inicialmente. Dito isto, a atividade consistiu na leitura e análise do texto, no diálogo em grupo-turma sobre o que foi lido e a realização da ficha de interpretação presente no manual.

Na segunda atividade, foi visualizado um vídeo explicativo da Escola Virtual sobre as outras culturas da comunidade, abordando conceitos como comunidade, cultura, emigração, diversidade, entre outros. O vídeo permitiu abrir um diálogo em que todas as crianças tiveram oportunidade de partilhar a opinião pessoal sobre as crianças de diferentes culturas que frequentam a escola e o modo como isso as influencia ou não. O diálogo permitiu que se fosse mais além da planificação e se confrontasse as crianças com o modo como se sentem quando são vítimas de algum tipo de discriminação e como se sentem quando

são elas as discriminadoras. Este momento foi muito sobrecarregado de emoções para todas as crianças, uma vez que grande parte delas conseguiu compreender que não é agradável estar no lado mais vulnerável, e que mesmo quem está no lado dominante acaba por sentir consequências negativas, deixando-o vulnerável. Concluiu-se que este foi um momento complexo, mas que conseguiu ser um exemplo nítido para as crianças compreenderem que o outro pode ser afetado pelas suas ações e que elas próprias acabam por sofrer com essas ações.

O tema “Sensações e Sentimentos”, no âmbito do Estudo do Meio, abordou as Situações agradáveis e desagradáveis e, ainda, Sentimentos e diferentes estados psíquicos. Esta atividade foi desenvolvida em dois dias, sendo que no primeiro foi visualizado um vídeo explicativo e realizado um diálogo em grupo sobre o que foi observado e sobre os seus próprios sentimentos e sensações, apresentando-se algumas situações imaginárias e propôs-se pensar/imaginar como se sentiriam em cada situação. A última atividade consistiu na realização de uma mímica, em que se procedeu à seleção de um cartão com um determinado sentimento ou sensação, para a representação do mesmo, tendo como finalidade que os colegas adivinhassem o que estava a ser representado. A mímica enquanto forma de recriar atitudes e posturas sem utilizar a expressão verbal (Aguilar, 2001) permite, que neste contexto, a criança recorra às suas vivências do dia-a-dia para recordar como se processa determinada situação, para expressar sentimentos ou sensações recorrendo às expressões faciais, tendo em conta que estas constituem uma “linguagem silenciosa” (Elias, 2014, p.16).

No segundo dia, propôs-se a realização de um jogo do tipo “Jogo da Glória” (Anexo 32), tendo como finalidade a passagem de mensagens de amizade, respeito e aceitação do outro, ao mesmo tempo que se fazia a consolidação de conteúdos das diversas áreas. O tabuleiro do jogo continha em todas as casas uma mensagem ou um pequeno desafio, além destas, as casas mistério pretendiam a consolidação de vários conteúdos explorados no decorrer das aulas, entre eles, a multiplicação, os múltiplos, família de palavras, rimas, tipos de frases, trava-línguas e outros desafios. Para este jogo, foram organizadas quatro equipas, selecionadas através da roleta, promovendo a interação entre pares. O jogo foi conseguido com sucesso, os membros de cada equipa conseguiram comunicar e colaborar entre si e encontrar a solução para os

desafios propostos, num clima harmonioso. Esta foi uma conquista para a díade de formação, uma vez que no início da prática esta situação seria quase impensável.

As expectativas para este projeto começaram por ser baixas uma vez que era uma temática que dependia em grande parte das crianças e da sua predisposição para mudar atitudes e formas de pensar, o que constitui um grande desafio. A aprendizagem da cidadania constitui, assim, “um processo lento e trabalhoso” (Fonseca, 2000, p. 27), pois, segundo o mesmo autor, implica a aquisição de valores e regras de convivência democrática. Mas a díade estava consciente de que era um projeto de importância máxima para este grupo e que todos os contributos que pudessem ser dados por essa mudança seriam fundamentais. No momento de conclusão da prática educativa, foram notórias algumas mudanças positivas no comportamento da maioria das crianças, nomeadamente a criança S. que mostrava uma atitude discriminatória notável, principalmente, com as crianças G. e T., não aceitando partilhar a mesa ou qualquer tipo de material, passou a mostrar interesse em auxiliá-los na realização de atividades, pedindo até para partilhar mesa com a criança G. No seguimento das alterações dos colegas, a criança G. mostrou um aumento da sua autoestima e reduziu a agressividade com os colegas, contribuindo para a harmonia do grupo. A criança R.S. que sempre revelou uma postura de liderança e rejeição para com os colegas com mais dificuldades, passou a ajudá-los e a partilhar os seus materiais. A criança R. que se mostrou retraída no início da PES, decorrendo da alteração comportamental dos colegas, passou a relacionar-se mais com os outros.

Contudo, e como já referido, o tempo de desenvolvimento do projeto não foi suficiente para desenvolver as mudanças pretendidas e observar mudanças significativas devido à complexidade da temática do projeto, que por isso, torna este um processo moroso na aquisição de competências para uma vida salutar em democracia. Porém, no reduzido tempo de implementação do mesmo, foram visíveis algumas alterações, nomeadamente na interação com os pares nos momentos de intervalo, na entreatajuda no decorrer das atividades, na colaboração em momentos de trabalho de grupo e na alteração de vocabulário quando se referiam aos colegas; sendo que, estas alterações foram mais visíveis numas crianças do que noutras.

Estas pequenas alterações comportamentais revelaram-se fundamentais para a melhoria do ambiente educativo, na medida em que os conflitos que surgiram no início da PES diminuíram radicalmente, o que levou ao aumento da autoestima das crianças segregadas. E as crianças que adotaram uma postura discriminatória inicialmente, conseguiram melhorar o seu comportamento dentro e fora da sala, o que promoveu uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Tudo isto constituiu uma vitória para as docentes estagiárias e para a orientadora cooperante.

O trabalho de equipa construído com a professora cooperante, par pedagógico e assistentes operacionais permitiu que através de diálogos e, da constante, troca de informações se desenvolvessem atividades motivadoras e dinâmicas. Estas procuraram aliar o conhecimento com momentos lúdicos, numa perspetiva de motivar as crianças para aprendizagem.

A PES em contexto 1º CEB promoveu o desenvolvimento pessoal e profissional, constituindo um momento de aprendizagem que ajudará a preparar a docente estagiária para o futuro enquanto pessoa e docente.

REFLEXÃO FINAL

A prática educativa constitui um momento fundamental para a formação pessoal e profissional, assim é importante refletir sobre as aprendizagens realizadas, sendo que a reflexão é uma forma do docente desenvolver as suas competências, permitindo conhecer, avaliar e questionar a sua prática, ao mesmo tempo que ganha consciência do seu percurso (García, 1999). Ao longo de toda a caminhada a docente estagiária deparou-se com imprevistos, receios, dúvidas, incertezas e conquistas, que permitiram a sua evolução nas dimensões pessoal e profissional.

A experimentação da prática educativa assume um papel fulcral na formação inicial docente na medida que “educar implica uma aplicação concreta dos conhecimentos e uma demonstração das atitudes” (Cró, 1998, p. 66), traduzindo-se num processo de crescimento individual e num processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências daquele que é o processo de ensino e aprendizagem (Gonçalves, 1992). É na prática que o futuro docente tem oportunidade de colocar a teoria em prática, ao mesmo tempo que procura adaptar a teoria às necessidades específicas do contexto onde está inserido. Deste modo, a prática consiste numa iniciação ativa ao trabalho docente, em que a teoria dá lugar ao ensino, constituindo o primeiro contacto real do docente com a profissão, ao mesmo tempo que assume responsabilidade por um grupo de crianças, sob a orientação de um profissional mais experiente (Cró, 1998). Este primeiro contacto com a realidade profissional auxilia o docente na compreensão das realidades educativas e sociais e, simultaneamente, define a sua identidade profissional.

Assim, e tendo como base a metodologia de investigação-ação, a PES desenvolveu-se numa espiral de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. A observação permitiu desenvolver um conhecimento aprofundado das crianças e do contexto educativo, contribuindo para uma melhor intervenção. Esta constituiu um auxílio imprescindível na planificação das atividades direcionadas para o grupo, considerando cada criança. Procurando na ação executar o plano de intervenção que melhor convinha para o grupo (*idem*), recorrendo à reflexão na ação para adaptar as planificações às suas

necessidades. Posteriormente à ação, ocorria um momento de reflexão que permitia a tomada de consciência dos erros e refletir sobre como reorientar as práticas futuras.

Considerando a importância do contexto para o desenvolvimento das práticas, a realização dos estágios no mesmo contexto constituiu uma mais-valia, na medida que permitiu um conhecimento mais aprofundado sobre a instituição em que se desenvolveu a PES, a comunidade envolvente e uma maior proximidade com todos os atores do contexto educativo. O facto de conhecer o corpo docente e não docente da escola, as crianças e a própria instituição, revelou-se um elemento facilitador da transição para a segunda fase da PES.

A prática em contexto 1.º CEB traduziu-se no primeiro contacto da docente estagiária com este nível do Ensino Básico, criando alguns constrangimentos e/ou apreensões no início da prática. Estas dificuldades e inseguranças iniciais foram ultrapassadas através da observação, contribuindo para um conhecimento aprofundado sobre o grupo, das suas características individuais e coletivas, o que conseqüentemente possibilitou uma intervenção fundamentada e adequada. As suas características complexas, no que diz respeito ao contexto familiar e às relações entre pares, fez com que se criasse proximidade emocional, desencadeando uma necessidade de conhecer mais e melhor as crianças. Esta necessidade conduziu a uma grande proximidade com o grupo, facilitando a inserção no contexto.

Considerando que este foi o primeiro contacto com o 1.º CEB e, conseqüentemente, com o 3.º ano de escolaridade, foi necessário aprofundar as características deste nível educativo e as metodologias de trabalho. O apoio da orientadora cooperante foi imprescindível neste momento de formação inicial, na medida que através da observação das suas práticas, dos diálogos diários sobre as crianças e do próprio processo de ensino e aprendizagem, contribuíram para a aquisição de métodos e técnicas de trabalho, ao mesmo tempo que auxiliou na tomada de decisões sobre as atividades desenvolvidas. Neste processo o apoio da supervisora institucional, constituiu mais um apoio e uma segurança na prática, contribuindo com diálogos, partilha de conhecimentos e sugestões de diferentes instrumentos de trabalho.

Findada a PES em 1.º CEB, iniciaram-se as práticas em contexto EPE, esta transição revelou-se um constrangimento, na medida em que se traduziu numa mudança acentuada, no que diz respeito às características, dinâmicas e

metodologias dos grupos. Deste modo, foi exigido um reajustamento de todo o comportamento, quer a nível da linguagem oral, quer da linguagem corporal, para dar resposta às necessidades e características do novo grupo. Assim, a observação do grupo e a orientação da educadora cooperante, bem como da supervisora institucional, foram novamente uma mais-valia para a integração no grupo e, conseqüentemente, para a tomada de decisões adequadas.

Considerando todos os constrangimentos já referidos sobre a transição entre os dois níveis educativos, questionou-se várias vezes sobre qual teria sido o percurso mais vantajoso de iniciação à PES, ou seja, iniciar na EPE e seguir para o 1.º CEB, ou o contrário, como efetivamente se realizou. A resposta a esta questão, inicialmente, revelou-se complexa, porém para o docente a ordem de desenvolvimento da PES não deve constituir uma fragilidade na sua prática, uma vez que este deve estar preparado para atuar em ambos os contextos, principalmente tratando-se de uma formação de perfil duplo. Até porque em qualquer contexto a sua prática será influenciada e direcionada para crianças específicas, com necessidades próprias, assim, a ordem de desenvolvimento das práticas não deve constituir nenhuma dificuldade.

Nesta perspetiva, o perfil duplo do docente permite um conhecimento mais abrangente sobre as características da Educação Básica, das especificidades de cada nível educativo e do desenvolvimento da criança nos primeiros anos, o que se traduz numa adequação das opções pedagógico-didáticas mais fundamentada. Conseqüentemente, o profissional com habilitação dupla para a docência está dotado com as ferramentas necessárias para facilitar a transição entre níveis educativos, ou seja, pode disponibilizar as ferramentas corretas à criança para facilitar a sua transição para um novo nível educativo, ao mesmo tempo que tem mais sensibilidade para acolher uma criança que acabou de transitar para o 1.º CEB.

Ao longo de toda a PES esteve presente o trabalho colaborativo, onde assentou todo o processo de formação. Na fase de formação inicial, esta metodologia traduz-se numa maior segurança na tomada de decisões e cria mais à vontade ao longo das práticas, através do apoio de todos os intervenientes, contribuindo para aprendizagens ricas e significativas, no âmbito pessoal e profissional. O trabalho em díade permite a partilha de dúvidas, incertezas, aconselhamento mútuo e um forte apoio na tomada de decisões sobre a prática através da partilha de técnicas e instrumentos de trabalho, assim como na

gestão de tarefas e no desenvolvimento das atividades. Por seu lado, o trabalho em tríade, com as orientadoras cooperantes constitui mais um momento de grande aprendizagem na medida em que a experiência e o conhecimento partilhados por docentes mais experientes contribuíram para a rápida entrada nas rotinas dos grupos, das suas características, ao mesmo tempo que orientam a ação, através da sugestão de técnicas, instrumentos e metodologias mais eficazes para o desenvolvimento das atividades. Tornando a sua ajuda imprescindível no momento de planificar, auxiliando na seleção dos conteúdos, materiais e na forma de os aplicar. Por último, as supervisoras institucionais tiveram um papel decisivo, proporcionando construção de conhecimento, através das reuniões realizadas no final das atividades observadas e em todo o acompanhamento ao longo da prática.

Decorrente do que foi referido anteriormente é importante mencionar a importância das relações ao longo da PES. Portanto, o clima harmonioso entre todos os intervenientes do contexto, contribuiu de forma significativa para a fácil integração no contexto, na medida em que existiu uma constante entajada em todos os momentos da prática. O mesmo ocorreu com as crianças, quer com os grupos onde se realizaram os estágios, quer com as outras crianças da escola. Deste modo, considera-se que a afetividade é um fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o envolvimento emocional, se torna facilitador do desenvolvimento cognitivo (Marujo & Neto, 2004), ou seja, se a criança confiar no docente e criar uma relação emocional com ele, estará mais predisposta para a aprendizagem. O mesmo ocorre com o docente, uma vez que estabelece uma relação de empatia com as crianças facilitando este processo, na medida em que sente necessidade de dar resposta às necessidades mais profundas da criança.

No decorrer da PES procurou-se dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, partindo dos seus conhecimentos prévios. Desta feita, procurou-se desenvolver atividades dinâmicas e desafiadoras, recorrendo a materiais variados e motivadores. Assim, foram muitas as atividades que recorreram ao jogo como estratégia para desenvolver a aprendizagem das crianças.

Considerando a importância de uma escola criativa e inovadora, é fundamental que o docente procure atualizar o seu conhecimento e enriquecer as suas práticas, neste seguimento torna-se relevante abordar a formação ao longo da vida. A formação contínua deve ser encarada como um processo

permanente de procura pela melhoria de competências profissionais, em que o docente reconstrói a sua identidade profissional, através de um questionamento constante (Nóvoa, Teodoro, & Ferreira, 1991).

A docente estagiária considera que o seu percurso de formação foi composto por momentos enriquecedores que permitiram grande evolução pessoal e profissional. Ao longo de todo este percurso foi melhorando a sua narrativa individual, as planificações, e a sua prática, embora sinta que poderia ter realizado mais. Este ciclo de estudos capacitou-a com qualificações, ferramentas e conhecimentos para ser uma docente capaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e Educação Dramática. Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almeida.
- Alonso, L., Ferreira, F. I., Santos, M. B., Rodrigues, M. C., & Mendes, T. V. (1994). *A construção do Currículo na Escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto : Porto Editora .
- Amorim, M.C. & Navarro, E. C. (2012). *A afetividade na Educação Infantil. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, n.º 7, 1-7*. Retirado de <http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/article/view/107>, em 27 de setembro de 2017.
- Antunes, C. (2000). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. São Paulo: Papyrus.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balinha, F. & Mamede, E. (2016). *Brincar com a Geometria na Educação Pré-Escolar. Revista Saber e Educar n.º 21 (118-129)*. Retirado de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/220> em 3 de julho de 2017.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Notícias Editorial.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabalza, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica*. Porto: ASA .
- Costa, E. F. & Almeida, M. C. (2017). Afetividade na Educação Infantil. *Miriade Científica (S.I) v.3, n.1*. Retirado de http://www.faculdadecuiaba.com.br/revista/index.php/revista_fauc/article/view/17 em 24 de outubro de 2017.
- Cró, M. d. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora .
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático pra Professores e Educadores*. Porto: Areal Editores .
- Davies, D., Fernandes, J. V., Soares, J. C., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M. A., . . . Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal, realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ArtMED.
- Elias, F. R. (2014). *A Mímica do Rosto na Arte. A sua importância na representação e interpretação artística* (Mestrado em Anatomia Artística, Universidade de Lisboa). Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18161/2/ULFBA_TES805.pdf em 18 de julho de 2017.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Farinha, C. P. (2013). *A utilização do Software Educativo «Escola Virtual» no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). *A tecnologia ao serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico*. VI Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges, (pp. 715- 726). Braga, Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). *O Retrato da Integração das TIC no 1º Ciclo: Que Perspetivas?* VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges, (pp. 401- 410). Braga, Universidade do Minho.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, perspetivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *AS artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gómez del Manzano, M. (1985). *A Criança e a Leitura*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. Em A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 141 - 170). Porto: Porto Editora.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1984). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Honoré, S. (1974). *Os pais e a escola, uma colaboração necessária e difícil*. Lisboa: Moraes Editores.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a Paz. Sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa .
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). Metodologia de Projeto - Um projeto de mudança? Em E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, *Trabalho de Projeto. Aprender por projetos centrados em problemas* (pp. 75-82). Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.
- Marujo, H. Á., & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação. Fontes Inspiradoras para uma escola criativa* . Lisboa: Editorial Presença .
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- ME, & GEP. (1992). *Sistema Educativo Português. Situação e Tendências 1990* . Lisboa: Ministério da Educação e Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, D., & Lourenço, M. J. (2011). *Bincar a Pensar. Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano .
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nascimento, H. V., Oliveira, M. A. & Fátima, M. O. (2017). *Afetividade na Educação*

- Infantil. Revista Saberes Docente, v.3, n.3.* Retirado de <http://www.revista.ajes.edu.br/index.php/RSD/article/view/228/102>, em 24 de outubro de 2017.
- Nóvoa, A., Teodoro, A., & Ferreira, J. d. (1991). Formação Contínua de Professores: Concepções e Práticas. Em 1. C. Professores, *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspetivas* (pp. 15-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Ongaro, C. F., Silva, C. & Ricci, S. (2006). *A importância da música na aprendizagem*. Acedido a 19 de julho de 2017 em <http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/a-importancia-da-musica-na-aprendizagem.pdf>.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, R., & Felton-Collins, V. (2002). *Manual Piageteniano para professores e pais*. Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora .
- Ponte, J. P. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Praia, M. (1999). *Educação para a Cidadania. Teoria e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Rabello, E. T. & Passos, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Retirado de <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>, em 24 de janeiro de 2017.
- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para*

- Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santo, E. M. (2009). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação* , 103-115.
- Santos, I. M. (1980). *Educação Rodoviária. Texto de apoio para a educação rodoviária no ensino primário*. Lisboa: Direção-Geral de Viação. Divisão de Segurança Rodoviária.
- Santos, L. Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. Retirado de <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf> em 14 de setembro de 2017.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* . Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem: para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora .
- Sim-Sim, I. (1998). *DEsenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodeck, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF. (1990). *A Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas .

- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porta Editora .
- Vasconcelos, T. (Coord) et al., (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens / integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Cadime, I., Rios, I., . . . Santos, S. (2014). *Falar, Ler e Escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança. Na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Viseu, F., & Morgado, J. C. (2011). *Manuais Escolares e Desprofissionalização Docente: Um Estudo de Caso com Professores de Matemática*. Braga: Universidade do Minho.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Beauscu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). Programa e metas curriculares de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). Metas Curriculares de Matemática -Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação, Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). Programa de Matemática para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. DEB (2004). Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Currículo.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Organização e gestão dos currículos.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – I Série n.º 240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série A n.º 201. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico.

- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário Da República — I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro: Diário da República, 1ª série, n.º 38. Lisboa: Ministério da Educação – Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto de 1997 – Normas das Instalações. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa, Portugal.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República, 1.a série — N.º 165, Ministério da Educação, Lisboa. Define o regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1.ª série- A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128 – Série I. Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Martins, I., Veiga, L., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). Exploração em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. et al., (2009). Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Plano Plurianual de Melhoria (TEIP). 2015-2017
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014-2017).
- Ribeiro, D. (2016). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

NM