ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Mariana Isabel de Carvalho Cruz

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

setembro 2018

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Mariana Isabel de Carvalho Cruz

Relatório de Estágio

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

setembro 2018

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste relatório marca o final de uma etapa que nem sempre foi fácil, porém, a presença incansável das pessoas a quem agora agradeço, foi essencial para o término deste percurso.

À minha mãe por ter sido a minha primeira influência na escolha da profissão. Por ter sido um exemplo de paixão e dedicação à profissão e às crianças e por me ter apoiado sempre quando decidi seguir as suas pisadas. Obrigada pelo ombro amigo, pela disponibilidade, pelo carinho e pelo amor que sempre demonstrou.

Ao meu pai que se mostrou sempre disponível para me ajudar nos materiais e trabalhos manuais, mesmo quando lhe pedia à última hora.

Ao meu irmão que, apesar do feitio, sempre me apoiou e deu forças para continuar.

Ao meu par pedagógico e amiga Cris, que nunca desistiu de me incentivar, que foi um pilar essencial nesta caminhada em mim sempre acreditou. Obrigada por todas as aventuras, lágrimas, refeições, viagens e noitadas que partilhámos. Só nós sabemos…

À Sofia, à Catarina, ao Pedro, à Sara e ao Tiago que, ao meu lado, partilharam os melhores anos que o ensino superior me deu.

À Andreia, à Catarina e à Joana que estiveram comigo e me apoiaram nos últimos dois anos.

Às minhas melhores amigas, Kikas e Sandra, por nunca cobrarem as minhas ausências, por serem amigas de todas as horas e companheiras de todas as aventuras. “Somos amigas porque nenhuma mãe nos aguentaria juntas”.

Ao Tiago, por me conhecer apenas pelo silêncio, pelo olhar… Obrigada pelas palavras e pela presença nos momentos certos. Amizades como a nossa acontecem uma vez na vida.

À Mizé, por toda a compreensão, paciência, disponibilidade e carinho demonstrados ao longo destes três anos.

Às minhas supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Susana Sá, pelo apoio e dedicação demonstrados e por me terem feito crescer e desenvolver aos níveis pessoal e profissional.

Às minhas orientadoras cooperantes que me receberam de braços abertos e se mostraram sempre disponíveis para me apoiar, ajudar e ensinar o que sabiam. E, também, a todas as crianças e famílias com quem trabalhei, cresci, aprendi e me fizeram ter a certeza que é na área da educação que vou ser feliz.

A todos os que me acompanharam em todo este percurso, o meu muito obrigada de coração!

RESUMO

O presente relatório visa espelhar o percurso formativo desenvolvido na Prática Educativa Supervisionada, sendo um documento determinante para o desenvolvimento profissional e pessoal da docente estagiária. Neste documento estão destacados os referenciais legais e teóricos mobilizados para a prática educativa que se cruzaram com características observadas em contexto de estágio, a apresentação do mesmo e a descrição reflexiva de algumas sequências pedagógicas e didáticas desenvolvidas em contexto educativo.

O trabalho desenvolvido assentou na perspetiva socioconstrutivista e sustentou-se na metodologia de investigação-ação, evidenciando o papel determinante do ciclo sistemático de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação na criação de práticas progressivamente mais coerentes e adequadas que vão ao encontro do papel de educadores e professores como agentes reflexivos de mudança e transformação. Este posicionamento crítico e reflexivo adveio das interações pedagógicas de natureza colaborativa, numa perspetiva integrada e integradora procurou-se que a criança tivesse um papel ativo na construção do seu conhecimento, uma vez que esta está no centro do processo educativo. Este caráter reflexivo foi central no percurso de formação inicial, tendo-se constituído uma base fundamental ao desenvolvimento e construção da identidade docente da mestranda.

No final do documento é apresentada uma reflexão que espelha as aprendizagens desenvolvidas, as dificuldades ultrapassadas e os sentimentos vivenciados ao longo do percurso.

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

ABSTRACT

This report aims to reflect the formative course developed in the Supervised Educational Practice, being a determining document for the professional and personal development of the trainee teacher. In this document are highlighted the legal and theoretical references mobilized for the educational practice that were crossed with characteristics observed in the context of the internship, the presentation of the same and the reflective description of some pedagogical and didactic sequences developed in an educational context.

The work developed was based on the socioconstrutivist perspective and sustained on the methodology of research-action, evidencing the determining role of the systematic cycle of observation, planning, action, reflection and evaluation in the creation of progressively more coherent and adequate practices that meet the role of educators and teachers as reflective agents of change and transformation. This critical and reflexive positioning came from pedagogical interactions of a collaborative nature. In an integrated and integrative perspective, it was sought that the child had an active role in the construction of his/her knowledge, since the child is at the center of the educational process. This reflective character was central during initial formation, constituting a fundamental basis for the development and construction of the teacher's identity.

At the end of the document is presented an analysis that reflects the developed learning, the difficulties overcome and the feelings experienced along the way.

Keywords: Supervised Educational Practice; Research-Action Methodology; Reflection; Socioconstrutivism.

ÍNDICE

Agradecimentos i

Resumo iii

Abstract iv

Lista de Abreviaturas e Siglas vi

Introdução 1

1. Enquadramento teórico e legal 3

1.1 A centralidade da criança no processo educativo 3

1.2 Especificidades da educação Pré-Escolar 13

1.3 Especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico 22

2. Caracterização do centro de estágio e metodologia de investigação 29

2.1 Apresentação do contexto de estágio 29

2.2 Caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar 33

2.3 Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico 39

2.4 Metodologia de investigação 44

3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos 49

3.1 Percurso vivido na Educação Pré-Escolar 49

3.2 Percurso vivido no 1.º Ciclo do Ensino Básico 62

Reflexão final 77

Bibliografia 80

Documentos Legais e Orientadores 87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

EB1 – Escola Básica do 1.º Ciclo

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PES – Prática Educativa Supervisionada

SAF – Serviço de Apoio à Família

UEEAM – Unidade de Ensino Estruturado de Apoio à Multideficiência

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

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e destina-se à descrição, fundamentação e reflexão das práticas educativas desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Este segundo ciclo de estudos habilita para a docência profissional com um perfil duplo em EPE e em 1.º CEB (DL n.º 79/2014, de 14 de maio).

Os estágios em EPE e 1.ºCEB realizaram-se numa escola básica de 1.º CEB e jardim de infância (EB1/JI) pública do distrito do Porto. O estágio em EPE foi realizado num grupo com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Por sua vez, o estágio no 1.º CEB foi realizado numa turma de 3.º ano com idades compreendidas entre os oito e os treze anos.

Desta forma, o relatório divide-se em três grandes capítulos que se articulam entre si. O primeiro destina-se à fundamentação teórica e legal que esteve na base da PES e que orientou as ações educativas desenvolvidas focando as características do sistema educativo português e do processo de ensino e de aprendizagem, com vista a uma prática que promova o desenvolvimento holístico da criança. Este capítulo apresenta, ainda, um subcapítulo destinado à análise do processo educativo das crianças dos três aos nove anos de idade, bem como as especificidades de cada nível educativo em que se realizou a PES.

O segundo capítulo contempla a caracterização da instituição educativa e do contexto onde se desenvolveu a PES – EPE e 1.º CEB. Além disso, inclui um subcapítulo destinado à metodologia de investigação adotada nos contextos.

O terceiro capítulo retrata algumas ações pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos educativos, através da descrição, análise crítica e reflexão, evidenciando o impacto das aprendizagens nas crianças.

Numa última fase, o documento inclui a reflexão final onde se encontram espelhadas as várias experiências vivenciadas na prática, as aprendizagens realizadas ao longo do período de estágio, os constrangimentos, os sentimentos e emoções vivenciadas pela mestranda.

Este relatório de estágio surge como um documento onde a fundamentação teórico-legal desenvolvida sustenta a descrição e reflexão das práticas desenvolvidas. Todo este processo, realizado num ciclo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, orientou o desenvolvimento profissional através da construção da identidade profissional docente. Importa, ainda, ressalvar a relevância das restantes Unidades Curriculares que proporcionaram a construção de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos, culturais e de investigação. Também os seminários da PES constituíram momentos de problematização e reflexão das exigências da prática, proporcionando o desenvolvimento de uma postura investigadora (Ribeiro, 2016).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

"Aprender é uma actividade natural e espontânea em qualquer ser humano." (Ferreira & Santos, 2000, p. 17)

O presente capítulo pretende ilustrar o enquadramento teórico e legal que orientaram a prática docente nos contextos de EPE e do 1.º CEB. No primeiro subcapítulo espelham-se os princípios basilares da educação comuns aos dois níveis educativos, bem como do perfil duplo do docente. Nos subcapítulos seguintes apresentam-se temas da especificidade de cada um dos níveis por constituírem características relevantes que deverão ser evidenciadas, tendo sido selecionados de acordo com a prática docente realizada em contexto de estágio.

1.1 A CENTRALIDADE DA CRIANÇA NO PROCESSO EDUCATIVO

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) reconhece que o sistema educativo é "um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade" (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1º).

O que a criança aprende, no dia a dia, deve contribuir de forma direta para o seu comportamento social e familiar, tornando-o um cidadão sociável, participante e ativo nas mudanças do mundo em seu redor. O mundo físico e social deve servir de base para a construção de conhecimentos significativos da criança, surgindo assim, a conceção Socioconstrutivista (Barbosa, Pereira, Lins

& Mical, 2016). A teoria Socioconstrutivista, de Vygotsky, emerge da valorização do desenvolvimento infantil com o meio social, sendo que a criança aprende, em primeira instância, através da interação com o meio externo que a rodeia, com os adultos que com ela convivem e consigo mesma. Nesta teoria, a criança interage ativamente com o meio, realizando experiências e aprendizagens que influenciam e ajudam o seu processo de desenvolvimento (Jonnaert, 2009). A cultura tem um peso enorme nesta conceção, no sentido em que a criança aprende com o que lhe é facultado e, ao ser inserida num determinado contexto educativo, cabe ao docente estimulá-la com base nos conhecimentos que ela já tem, no sentido de progredir e descobrir novos saberes (Barbosa, Pereira, Lins & Mical, 2016).

Segundo Brofenbrenner (1993) na sua perspetiva ecológica, o desenvolvimento humano é influenciado por quatro aspetos multidirecionais: pessoa, processo, contexto e tempo (Leão, et al., 2015). Sendo que o contexto se caracteriza por acontecimentos externos ao indivíduo, que o influenciam e permitem o seu desenvolvimento. Este divide-se em quatro subsistemas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Estes subsistemas fazem parte de um ambiente ecológico que se organiza sobre estruturas concêntricas do mais amplo ao mais reduzido, sendo que estes subsistemas afetam o sujeito em desenvolvimento (Benetti, Vieira, Crepaldi & Schneider, 2013). Nesta perspetiva ecológica, Brofenbrenner defende que o desenvolvimento das crianças dá-se em ambientes naturais e contextualizados que permitem a apreensão da realidade de forma mais abrangente (Leão, Souza & Castro, 2015).

O conhecimento não progride através da recordação das informações que são transmitidas às crianças, mas sim, no momento em que estas têm que responder a uma situação que o meio lhes coloca, através da aplicação dessas mesmas informações. Assim, os conhecimentos derivam das ações, na medida em que, conhecer um objeto implica agir sobre ele. Tal como as funções psíquicas humanas, como o pensamento, a linguagem e o cálculo, antes de serem assimiladas e desenvolvidas são, inicialmente, observadas e

compreendidas para, posteriormente, a criança lhes dar uso e aperfeiçoá-las. O desenvolvimento da criança não pode nem deve ser entendido de forma isolada do processo de aprendizagem, daí que a educação só é efetiva quando aponta para o caminho do seu desenvolvimento (Mandin & Dias, 2013). É aqui que a escola tem o papel fundamental de tornar quotidiano o conhecimento científico, ou seja, a ciência deve estar vinculada à vida humana. O docente "deve ser mediador, ao aproximar os saberes [das crianças] e da escola e valorizar as experiências do sujeito na busca do conhecimento sistematicamente organizado" (Mandin & Dias, 2013, p. 490). A função de mediação tem que ser capaz de produzir vínculos entre o conhecimento que as crianças possuem e os novos conhecimentos que elas adquirem. Desta forma, é possível concluir que o processo de aprendizagem é sempre ativo, sendo necessário que a criança se aproprie do conhecimento e o aplique na sua vida social (Mandin & Dias, 2013).

As crianças não aprendem todas ao mesmo ritmo nem ao mesmo tempo, no entanto, é possível estabelecer o potencial de uma criança para aprender um determinado conteúdo. Os conhecimentos são construídos pelo sujeito aprendente e contextualizados num determinado meio físico e social (Jonnaert, 2009). É a partir daquilo que as crianças já sabem fazer sozinhas e de forma autónoma que se determina a zona de desenvolvimento real (ZDR), no entanto, é na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que recai a investigação feita por Vygotsky. Esta ZDP determina as tarefas que a criança é capaz de realizar com a ajuda do adulto ou de outro colega mais capaz. Enquanto a criança precisa de ajuda para a realização de determinada tarefa, segundo Vygotsky, a tarefa encontra-se na ZDP da criança, quando esta já a consegue realizar sem apoio ou supervisão, a tarefa passa a encontrar-se na ZDR. É nestas tarefas da ZDP que recai a atenção e o trabalho do docente no sentido de fazer a criança progredir, delineando o futuro imediato dela e o seu estado de desenvolvimento (Mandin & Dias, 2013).

Deste modo, é possível afirmar que o ato de aprender pressupõe um processo construtivo que permite estabelecer diferentes formas de relações

que contribuem para o conhecimento e a construção de novas aptidões. Na PES, procurou-se compreender, sempre, quais os conhecimentos que as crianças detinham, no sentido de partir deles para a aquisição dos novos. As aprendizagens destas aptidões são essenciais para o indivíduo poder exercer a sua autonomia e cidadania através de argumentações válidas, no sentido de poder alterar a realidade da sua vida. Na atualidade, para além do conhecimento científico, a sociedade exige que a escola fomente nas suas crianças várias competências: colaboração, habilidade e predisposição para a inovação, trabalho em grupo e educação para o desenvolvimento sustentável, regional e global. O mundo real, exige dos seus cidadãos atitudes holísticas, cooperantes e integradoras no sentido de agir perante as situações de forma interligada, interdependente e contextualizada (Gemignani, 2012).

É neste sentido que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicou um relatório da Comissão Internacional sobre Educação, destacando que esta deve organizar-se em torno de "quatro pilares do conhecimento [de Jacques Delors]: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes" (Gemignani, 2012, p. 5).

No que concerne ao pilar *aprender a conhecer*, este, diz respeito à combinação dos conteúdos com a cultura geral e o contexto, na tentativa de beneficiar das oportunidades oferecidas. O *aprender a fazer* prende-se com a aquisição de competências que tornem o sujeito capaz de enfrentar numerosas situações no âmbito das experiências sociais e de trabalho. *Aprender a conviver* pretende desenvolver a compreensão e aceitação do outro, preparando a criança para a gestão de conflitos através do respeito de valores. Por fim, *aprender a ser* implica o trabalho da autonomia no sentido de desenvolver a personalidade do indivíduo ao nível da responsabilidade pessoal. Estes pilares surgem como aprendizagens fundamentais que irão acompanhar o sujeito ao longo de toda a sua vida. Além disso, pretendem mudar a visão da educação no

sentido de a tornar uma experiência global para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (Delors, 1999). Posto isto, é importante ressalvar que na PES, os quatro pilares estiveram sempre presentes no sentido de desenvolver estas competências nas crianças. Considerando que a criança se desenvolve de forma holística nos aspetos físicos, sociais e psicológicos, a aquisição de competências ao nível da formação pessoal permite o desenvolvimento de um futuro cidadão autónomo e responsável. Além disso, a ação docente é, também, influenciada pelos pilares, uma vez que resulta "da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada" (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4º). Desta forma, o docente tem a função de ensinar com base no seu conhecimento científico, na reflexão sobre a prática educativa e nas orientações educativas, fomentar o desenvolvimento da autonomia das crianças e a sua plena inclusão na sociedade e promover a qualidade do processo educativo de modo a garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, assumindo a dimensão cívica, ética e deontológica das suas funções (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Este repensar a educação surge na tentativa de responder às necessidades da sociedade que se encontra em constante mudança e em que os currículos, metodologias, tempos e espaços têm que ser revistos (Morán, 2015). Estas metodologias ou pedagogias ativas centram-se na criança e nos seus interesses e têm como fundamento principal o facto de ela estar no centro da aprendizagem e ser a principal responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Desta forma, a aprendizagem torna-se mais significativa pelo facto de ser a própria criança a procurar informações, no sentido de ser capaz de dar resposta às situações com que é confrontada. Esta metodologia educativa trata-se de uma aprendizagem pela ação, reforçada pela relação que é estabelecida entre a criança e o docente e com os seus pares. A educação deverá ser, então, um processo dinâmico em que as crianças sintam que as suas capacidades e interesses são valorizados e que a sala de aula/atividades não seja o único espaço passível da atividade pedagógica (Diesel, Baldez & Martins,

2017). Entende-se, assim, que uma formas de aprender é combinar, de modo equilibrado, atividades, desafios e informações contextualizadas. As metodologias ativas permitem que as crianças se tornem capazes de responder às necessidades do mundo em que vivem, sendo necessário, para tal, promover atividades, progressivamente mais complexas, que desenvolvam essas determinadas capacidades (Morán, 2015).

O processo educativo inicia-se desde que a criança nasce (creche), prolongando-se ao longo da adolescência e finda quase na vida adulta com o término do ensino secundário. "A Educação Infantil como etapa inicial da educação básica é de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades que possibilitarão a compreensão e interiorização do mundo humano para a criança" (Duarte & Batista, 2015, p. 292). Desta forma, é possível afirmar que as etapas de desenvolvimento físico e emocional, pelas quais passa a criança, representam um período de passagem que levam ao aglomerado de experiências vividas. Cada etapa é assinalada por acontecimentos biológicos, emocionais, afetuosos e intelectuais que acontecem desde o nascimento, e mais tarde, serão acrescentados outros decorridos das vivências e experiências realizadas. O corpo armazena todos estes conhecimentos ao longo da vida, no entanto, os mais marcantes são os da primeira infância (Piaget, 1956).

Aos dois anos de vida a criança passa pelo período pré-operatório, onde se realiza a transição entre a inteligência sensoriomotora e a inteligência representativa. Nesta fase, a criança organiza o mundo em elementos particulares, individuais em relação a ela e é, ainda, nesta idade que ela inicia a aquisição da linguagem. É a partir do terceiro ano de vida que a criança está apta para fazer identificações, ou seja, é aqui que a criança começa a distinguir formalmente a diferença de sexos e a ter um conceito estável acerca do seu género. "Ao nível da linguagem [nesta faixa etária] a criança é muito faladora e gosta de inventar palavras novas, utiliza frases mais complexas" (Borges, 1987, p. 101). As crianças em idade de educação pré-escolar desenvolvem-se de acordo com as oportunidades que lhes forem oferecidas, onde estas se vão

construindo como seres humanos, sendo que nesta fase é imprescindível valorizar todos os estímulos incluindo os motores que irão ajudá-las a desenvolver habilidades. Ao longo da idade escolar, entre os seis e os onze anos, a criança encontra-se no estádio das operações concretas onde desenvolve conceitos mais elaborados sobre si própria e ainda um maior controlo emocional. Define-se emoção como a reação a um estímulo proveniente do mundo exterior, podendo ser positiva ou negativa, sendo, no entanto, automática e inconsciente. Nesta idade, as crianças consciencializam-se dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros, começando a controlá-las melhor em situações sociais. O crescimento emocional expressa-se através de um maior autocontrolo das emoções negativas (Borges, 1987).

É, ainda, essencial oferecer às crianças uma infância que não seja segmentada por etapas, mas entendida como uma continuidade coerente, em que as instituições educativas e docentes se articulem entre si, através de propostas transversais entre todos os níveis educativos e áreas de conhecimento. Uma das metodologias educativas que pode ser utilizada é a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) que procura respostas, pedagogicamente adequadas às necessidades e interesses das crianças, tornando-as investigadoras e capazes de resolver problemas. Partindo da necessidade de haver um olhar investigador, a prática educativa deve promover um desenvolvimento intelectual, através do desenvolvimento de potencialidades, capacidades e competências. Independentemente dos modelos curriculares adotados pelas instituições de educação pré-escolar e primeiro ciclo, acredita-se que a metodologia de trabalho de projeto é capaz de desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de construção de conhecimento (Vasconcelos, et al., 2012).

Assim, a MTP é uma forma de aprender, agir e refletir, mudando o foco do educador/professor para a criança, da informação para o conhecimento, da memorização para a aprendizagem. É uma metodologia que equilibra a teoria com a prática, divide responsabilidades e tarefas, comunica resultados e discute processos. Parte de problemas, levanta hipóteses, discute e testa para

se chegar a respostas compreendidas pelas crianças. Ao fazer, testar, experimentar e pesquisar, o conhecimento e as aprendizagens tornam-se mais significativas, no sentido em que são elas que problematizam, traçam o caminho para a resolução e finalmente encontram as respostas. A metodologia de projetos torna-se então, um apoio essencial para uma educação correlacionada com a afetividade e a aprendizagem, já que permite o trabalho em grupos cooperativos, cria condições para a experimentação e descobertas das crianças, desenvolve a confiança nas capacidades de aprendizagem e tomada de decisões das crianças. Possibilita ainda refletir sobre assuntos, defender a sua posição, aceitar opiniões opostas, fomentando o espírito crítico, ou seja, a criança é um agente ativo no processo educativo (Oliveira, 2006).

A MTP desenvolve-se em quatro fases: fase I – definição do problema; fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III – execução; fase IV – divulgação e avaliação. A primeira (fase I) consiste na formulação de problemas ou questões a investigar, definindo-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. Os projetos são desenvolvidos em concordância com as necessidades e os interesses das crianças, no sentido de trabalhar uma temática, onde colocam dúvidas que querem ver resolvidas. Contudo, nem sempre o projeto tem que partir das crianças, podendo ser iniciado através de um acontecimento que suscitou interesse ou de uma situação que o docente considere pertinente trabalhar com elas, uma vez que este também é um elemento do grupo.

Na fase II, da planificação, considera-se planear como a multiplicidade de possibilidades de um assunto, onde é feita a previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de objetivos específicos. Nesta fase elaboram-se os mapas concetuais, definindo "o que sabemos" e "o que queremos saber", distribuem-se as tarefas, organizam-se os dias e os recursos.

Num terceiro momento (fase III), realiza-se o projeto propriamente dito, ou seja, a execução do mesmo. Nesta fase elaboram-se pesquisas, experiências, organiza-se a informação, fazem-se construções, registam-se momentos, elaboram-se gráficos e sínteses da informação. Posto isto, aprofundam-se as

informações obtidas, discutem-se ideias, confrontando-as com as hipóteses iniciais.

Na última fase (IV) realiza-se a avaliação e divulgação, em que as crianças avaliam todo o processo, fazem apreciações sobre o decorrer do projeto, evidenciam os momentos que gostaram mais, as aprendizagens efetivadas e tiram conclusões. Para que este trabalho fique completo e seja significativo para as mesmas é essencial que seja divulgado, não só no sentido de partilha de informação, mas também para lhes dar oportunidade de apresentarem todo o trabalho realizado em torno da problemática levantada. Este momento é fundamental, porque as crianças em idades de educação pré-escolar e 1º ciclo gostam de partilhar com os outros as aprendizagens e as produções realizadas (Vasconcelos, et al., 2012). Este trabalho foi desenvolvido na PES nos dois níveis educativos, sendo que no 1.ºCEB o seu desenvolvimento foi uma aproximação à MTP.

Para além de todos os benefícios a MTP, esta fomenta ainda, nas crianças, um espírito de trabalho colaborativo e cooperativo. Estes termos são muitas vezes utilizados como sinónimos, no entanto, colaboração e cooperação são termos distintos. Cooperação implica ajuda recíproca na realização de uma tarefa, no entanto, dentro de cada grupo existe uma hierarquia entre os elementos. Na colaboração, por outro lado, as crianças trabalham conjuntamente, onde os elementos dentro dos grupos se apoiam no sentido de alcançar objetivos comuns, negociados pelos grupos, onde não há hierarquia, mas sim uma liderança conjunta (Teixeira, 2012). Para além destes existe, também, o trabalho colaborativo entre docentes em que educadores e professores de diferentes áreas curriculares se organizam com intuito de trabalhar de forma transversal, ajudando-se mutuamente. Não havendo espartilhamento de conteúdos, as crianças passam a percecionar o mundo de forma global (idem).

Nestes últimos anos a avaliação tem sido alvo de inúmeras pesquisas e investigações, considerando-se que esta se deveria realizar de forma contextualizada, incidindo-se nos processos e não nos resultados. Pretende-se

que a avaliação seja um momento "incorporado no ato de ensinar e aprender, parte integrante do que se passa na sala (…), e que possibilite a cada [criança] (…) compreender melhor as estratégias mentais utilizadas (…) onde o professor sinta a avaliação como um *feedback* ao seu trabalho (…)" (Ferreira & Santos, 2000, p. 63). A avaliação é, ainda, um conjunto de processos que se influenciam mutuamente e que desempenham um papel singular relativamente ao conjunto de elementos que integram a educação como um todo (Zabalza, 2000).

Ser educador e professor, nos dias que correm, é ter que saber lidar com a velocidade com que circula a informação, estar a par dos acontecimentos do mundo, das tecnologias e de todas as inovações. Além disso, os docentes são confrontados com novas tarefas, de cariz burocrático, mais responsabilidades e uma diversidade imensa de competências. No campo educativo existe competência quando, perante uma situação, se é capaz de dar resposta imediata mobilizando, adequadamente, conhecimentos. A competência é um processo, o saber agir pondo em ação, de forma eficaz, um sistema de conhecimentos, memórias, capacidades e comportamentos. É a organização ativa e inteligente de conhecimentos adquiridos por um indivíduo e postos em prática em situações reais. O docente mobiliza um conjunto de competências específicas que lhe serve de recurso imprescindível na prática da profissão (Conceição & Sousa, 2012).

Assim, Perrenoud (2000) elaborou um conjunto de competências que se revelam imprescindíveis na prática da docência, sendo elas: organização e direção de situações de aprendizagem; administração da progressão de aprendizagens; realização de práticas de diferenciação; envolvimento das crianças nas aprendizagens; trabalho de equipa; participação na administração da escola; envolvência dos pais e famílias no processo educativo; utilização de novas tecnologias; gestão dos deveres e dilemas da profissão e, por fim, administração da sua formação contínua. É com base nestas competências que se distingue um ensino de qualidade de um ensino dito tradicional, além disso, segundo o mesmo autor, se o docente conseguir aliar todas estas

competências, torna-se um profissional de excelência, executando práticas de excelência (idem).

Para além destas competências, os docentes têm ainda o desafio da gestão curricular. O conceito de currículo gera-se de uma forma flexível e global. O currículo é um projeto desenvolvido e avaliado nas instituições, inserindo-se no contexto, constituindo uma prática pedagógica que resulta da influência de várias estruturas. A gestão curricular encontra-se entre a conceção de currículo e o seu processo de desenvolvimento, ou seja, baseia-se numa tarefa de tomada de decisões em torno do que ensinar, porque ensinar determinado conteúdo, como, quando, com que relevância, com que meios e recursos e com que organização (Resende, 2013). Cabe a cada docente gerir o currículo de forma fundamentada pela sua reflexão crítica e sobre o mesmo, organizando os conteúdos e programas de forma mais significativa possível indo ao encontro dos interesses das crianças, para que elas se possam apropriar deles, transformando-os em conhecimentos significativos e úteis (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). A gestão curricular pressupõe ainda a clarificação de intenções do projeto através da planificação de processos para tornar real as intenções de agir, de forma a concretizar os propósitos. Para que isso se torne viável, é fundamental analisar situações, tomar decisões, agir conforme as decisões tomadas e fazer um balanço acerca da ação. Além disso é ainda essencial gerir o currículo tendo em conta as características inerentes à instituição educativa, com os seus recursos e limitações, bem como as características da comunidade educativa e do seu contexto social, económico e cultural (Resende, 2013).

1.2 Especificidades da educação Pré-Escolar

A EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e pretende favorecer o desenvolvimento e a formação das mesmas, através da estimulação das suas capacidades; garantir a sua estabilidade e a

segurança afetivas; ampliar a consciência moral e o sentido de responsabilidade; expandir e estimular capacidades ao nível da expressão e comunicação, da imaginação e da criatividade; criar hábitos de higiene pessoal e coletiva e promover a orientação e encaminhamento da criança através da sinalização precoce de inadaptações, deficiências e precocidades (DL n.º 46/86, de 14 de outubro).

A EPE é "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família (…) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança" (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2º).

Com base nestes objetivos, foi criado um documento destinado à orientação deste nível educativo denominado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em setembro de 1997 e em 2016 sofreu reformulações. Este documento, juntamente com a Circular n.º 17 (2007), destinam-se a apoiar os educadores na construção e gestão do currículo deste nível educativo. Para tal, cabe ao educador e à equipa educativa a responsabilidade de agir e refletir sobre o sentido e o modo como se organizam as suas práticas pedagógicas. Esta reflexão pressupõe um ciclo de observação, planeamento, ação e avaliação que recorre a diferentes formas de documentação e registo, possibilitando que o educador tome decisões sobre a sua prática e a adeque às características individuais de cada criança, do grupo e do contexto (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O desenvolvimento da gestão curricular deve privilegiar a articulação entre os diferentes intervenientes: crianças, profissionais da educação, família e comunidade, sendo a criança o centro e a construtora do seu processo educativo (Bieluczyk & Casagrande, 2015). Para isso, devem ser dadas às crianças, oportunidades para expressar os seus pensamentos, testar hipóteses e refletir acerca dos processos e dos resultados, participando, desta forma, ativamente no seu processo de aprendizagem (Madeira & Madeira, 2013).

O desenvolvimento da criança aos níveis motor, social, emocional, cognitivo e linguístico, realiza-se através da interação entre a maturação biológica e as

experiências que o meio físico e social lhe proporciona. A interação que ela estabelece com o meio envolvente e com os outros gera oportunidades de aprendizagem que influencia os seus conhecimentos. É deste modo que as aprendizagens influenciam e são influenciadas pela relação que a criança estabelece com o que a rodeia e a educação de infância não pode dissociar desenvolvimento de aprendizagem. Ainda que a maioria das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea nos diversos contextos sociais, no contexto da EPE, existe uma intencionalidade que decorre da disponibilização de um ambiente rico e estimulante, bem como um processo pedagógico coerente e consistente (Lopes da Silva, et al., 2016).

É desta forma que as OCEPE se constituem como um conjunto de princípios gerais que apoiam o educador na orientação das suas práticas e na condução das aprendizagens das crianças de forma a que estas se revelem significativas e desafiadoras para as mesmas, levando-as a querer descobrir e a aprender mais. Aquando da planificação das suas práticas e da organização curricular, o educador deve articular e ter em conta as áreas definidas nas OCEPE, os objetivos gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo e a continuidade e intencionalidade educativas. Uma vez que as OCEPE não constituem um programa a cumprir mas uma referência, cabe ao educador adaptá-lo e geri-lo de forma a poder responder às necessidades, interesses e capacidades do grupo com quem trabalha e do contexto social onde se insere. Gerir o currículo pressupõe a ideia de ajustamento contínuo, procurando, constantemente, a adequação (Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro).

Neste sentido, o papel do educador de infância é de mediador entre a criança e o conhecimento e de facilitador na busca de respostas para as questões. Assim, deve oferecer e disponibilizar os materiais e recursos necessários para a construção do conhecimento que a criança procura (Bieluczyk & Casagrande, 2015).

Por outro lado, a família representa a base para que o indivíduo construa uma estrutura social e é nela que a criança estabelece os seus primeiros

relacionamentos. Com a participação da família no processo educativo, a criança torna-se mais confiante, uma vez que se apercebe que todos se interessam por ela, pelo que faz, passando a conhecer as suas dificuldades e os seus conhecimentos. A relação que a escola estabelece com a família e com a comunidade é fundamental, uma vez que é entendida como um elemento de mediação entre esta e a criança. Um conhecimento aprofundado sobre o contexto social e familiar da criança permite uma intervenção, por parte do educador, mais assertiva e coerente, adequada às necessidades individuais da mesma (Crepaldi, 2017).

Para além destes intervenientes, a organização do ambiente é decisiva e essencial na vida das crianças que frequentam a EPE. Pretende-se que este seja um contexto facilitador para as aprendizagens e para o desenvolvimento de cada uma das crianças que dele faz parte (Lopes da Silva, et al., 2016). O espaço deve organizar-se de modo a promover aprendizagens, o bem-estar dos que o frequentam, a alegria e o prazer, de modo flexível e com materiais diversificados, securizantes, lúdicos e culturais. Procura-se que este espaço seja visto, pelas crianças, como um lugar de encontro, de acolhimento, de aprendizagem e que estas se sintam bem e que demonstrem vontade e satisfação em lá estar (Oliveira-Formosinho, 2011).

Para além destas características, a divisão do espaço por áreas permite a construção de aprendizagens significativas. Esta divisão e organização não é estanque, o que significa que deve ser passível de alteração e adaptação às necessidades e situações que assim o exijam (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Também estas áreas devem ter materiais adaptados aos interesses, necessidades e capacidades das crianças, apoiando as suas interações e promovendo oportunidades de aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2009).

No que diz respeito à organização do tempo pedagógico na EPE, este integra os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos. Deste modo, o dia e a semana são organizados numa rotina, respeitando os tempos e ritmos individuais das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Além disso,

a gestão do mesmo deve englobar diferentes momentos de trabalho e de jogo, trabalho individual, em pequenos e grandes grupos, incluindo múltiplas experiências (Oliveira-Formosinho, 2011).

Toda esta gestão e organização estão presentes nas OCEPE com a finalidade de orientar o educador nas suas práticas pedagógicas. Este documento organiza-se, ainda, por áreas de conteúdo, domínios e subdomínios, no entanto, pretende-se que as áreas sejam abordadas de uma forma integrada, articulada e globalizante para que as ações educativas decorram de forma significativa e positiva para a criança, uma vez que esta também cresce e desenvolve de forma holística (Lopes da Silva, et al., 2016). Neste sentido, a PES realizou-se segundo estes princípios como se poderá ver no capítulo três.

Se é importante que as crianças frequentem a EPE dos três aos seis anos, é porque nela se desenvolvem competências e capacidades, se aprendem regras e valores, se promove o desenvolvimento das mesmas para o sucesso e para a sua socialização presente e futura. Para uma renovação da prática pedagógica é necessário que se transforme em praxis pedagógica e tal só é possível através da implementação de pedagogias explícitas. Na esfera destas pedagogias, os modelos pedagógicos constituem um sistema educacional caracterizado por aliar a teoria com a prática (Oliveira-Formosinho, 2013).

Desta forma, é possível definir o modelo curricular como um importante alicerce de apoio ao educador na procura de um quotidiano com intencionalidade educativa, onde as crianças aprendem, se envolvem e desenvolvem (Kot-Kotecki, 2013). Estes modelos curriculares enquadram-se nas pedagogias participativas que originam uma rutura com as pedagogias tradicionais e proporcionam uma visão diferente do processo educativo e dos papéis da criança e do educador. Além disso, os objetivos destas pedagogias prendem-se com o envolvimento na experiência e a construção do conhecimento. A criança é o agente da construção do conhecimento e o educador tem a função de organizar o ambiente educativo, observar atentamente a criança e apoiá-la na construção do mesmo (Oliveira-Formosinho, 2013).

Nesta pedagogia de participação enquadram-se três modelos, que serão analisados em seguida: *High Scope,* Movimento da Escola Moderna e *Reggio Emília*.

Na abordagem *High Scope*, a aprendizagem é entendida como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças e adultos. Cada criança aprende a um ritmo diferente, tem necessidades e características próprias, interesses e talentos únicos, sendo necessário que esta seja encorajada a interagir e a comunicar livremente quer com adultos, quer com os seus pares. É através destas interações que a criança se desenvolve de forma significativa. Neste sentido, a "aprendizagem pela ação" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5) foi a expressão utilizada pelo modelo para definir o processo central da metodologia, encarando-a como a aprendizagem na qual a criança constrói novos conhecimentos e formas de entender o mundo. Todas as experiências que a criança realiza requerem liberdade e autonomia para agir, pois, só assim, será capaz de criar e desenvolver a sua personalidade e se preparar para a vida futura (Hohmann & Weikart, 2009).

Para que haja aprendizagem ativa, é necessário que as crianças estejam inseridas e envolvidas em contextos que lhes proporcionem oportunidades de aprendizagem adequadas ao seu desenvolvimento, ou seja, experiências que as desafiem e encorajem as suas capacidades e lhes permitam estabelecer relações entre experiências já vivenciadas e as expectativas que têm de experiências futuras. A exploração livre de materiais e a atividade física de interação com os mesmos permitem que as crianças aprendam ativamente, pois, em idade pré-escolar, são capazes de refletir sobre as suas próprias ações. Deste modo, para compreender o mundo que as rodeia, as crianças têm de interagir e refletir de forma consciente sobre ele. Para tal, o adulto deve proporcionar-lhes experiências(-chave) e ajudá-las a refletir sobre as mesmas para que a educação se torne fundamental e significativa (Hohmann & Weikart, 2009).

Por outro lado, o modelo curricular Reggio Emilia destaca-se pela relevância dada a todas as formas de expressão simbólica, as "cem linguagens" de

Mallaguzi, e pelo envolvimento da família e comunidade no processo educativo das crianças. Um dos pilares deste modelo é o trabalho colaborativo e cooperativo realizado entre os intervenientes em que educadores, famílias e comunidade compõem uma equipa de trabalho para alcançar uma educação de qualidade para as suas crianças. Neste modelo, a aprendizagem processa-se de modo recíproco e bilateral entre todos os intervenientes e onde todos aprendem. Em Reggio Emilia, o trabalho desenvolve-se em torno da criança, que é vista como um sujeito de direitos, competente, que aprende ativamente e que se encontra constantemente a construir e a testar as suas teorias acerca de si mesmo e do mundo ao seu redor. Para além do trabalho colaborativo, característico do modelo, a particularidade deste é o espaço educativo que é considerado o terceiro educador, isto é, o ambiente físico das escolas para a infância é objeto de promoção de interação social, de aprendizagem cooperativa e de comunicação entre crianças, pais, professores e comunidade. Todos os materiais existentes são pensados e planeados cuidadosamente para proporcionar um ambiente agradável e familiar, e que todos os intervenientes se sintam em casa (Oliveira-Formosinho, 2013).

Em Reggio Emília não existe um currículo pré-definido. Todos os anos a escola planifica os seus projetos, partindo dos conhecimentos prévios das crianças, os seus valores e as suas crenças. O currículo é, então, construído através dos diálogos e interações estabelecidas no quotidiano entre as crianças e os educadores. A planificação do currículo e do trabalho educacional sustenta-se nos materiais e nos recursos humanos que as escolas possuem. As temáticas trabalhadas podem emergir da proposta das crianças ou dos educadores, de um acontecimento natural ou de algo desencadeado pelo meio físico e social envolvente. Desta forma, os trabalhos de projeto surgem das necessidades, curiosidades ou dúvidas que as crianças apresentem e assumem um papel relevante no processo educativo. Em Reggio Emilia acredita-se na competência da criança e do educador, sendo o papel da escola e da educação criar as condições necessárias para o desenvolvimento dessas competências e capacidades (Edwards, Gandini & Forman, 2016).

Surge, ainda, o modelo curricular português, Movimento da Escola Moderna (MEM), que se tem vindo a desenvolver nos últimos cinquenta anos e orienta as práticas pedagógicas dos docentes que a praticam. O MEM inspirou-se em pedagogias de Freinet, baseadas em princípios democráticos e na educação inclusiva. Com a prática deste modelo pretende-se alcançar três grandes finalidades: a iniciação a práticas democráticas; a educação de valores morais e sociais; e a reconstrução cooperada da cultura. Estas finalidades centram-se no desenvolvimento social, pessoal e cultural de docentes e crianças enquanto cidadãos ativos. A aprendizagem, no movimento, "é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que os cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo" (Folque, 2014, p. 52). No que diz respeito à EPE, este modelo explicita três condições essenciais: o grupo, o clima e o tempo lúdico. No que diz respeito ao grupo, estes são organizados de modo heterogéneo no que concerne às idades e capacidades das crianças, característica que fomenta a prática de uma educação inclusiva e do trabalho cooperativo entre as mesmas, uma vez que elas se ajudam e se apoiam na realização das tarefas. Por outro lado, a criação de um clima em que as crianças se podem expressar de forma livre, é alicerçado na validação e aceitação das opiniões do grupo e constitui um ponto de partida para os educadores trabalharem e melhorarem as competências de comunicação das crianças. Por fim, o tempo lúdico permite uma exploração e descoberta do mundo que as rodeia, sendo capazes de se envolverem de forma ativa na procura da compreensão do mesmo (Folque, 2014).

Desta forma, o MEM defende uma forte articulação com as famílias, com a comunidade e com as suas organizações, pois, estes intervenientes no processo educativo são, também, fontes de conhecimento e formação para o jardim de infância. Para tal colaboração, a escola promove encontros sistemáticos entre educadores, pais e comunidade para garantir o desenvolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

Apesar de se conhecerem outros modelos curriculares, os analisados e descritos anteriormente surgiram com maior impacto e influência no desenvolvimento da PES, descrita no capítulo três.

Além dos modelos curriculares, na EPE é possível trabalhar segundo uma metodologia de trabalho de projeto (como descrito no subcapítulo anterior). O trabalho de projeto é visto como uma pedagogia centrada em problemas, curiosidades ou necessidades que o grupo apresenta (Vasconcelos, et al., 2012). Esta metodologia de trabalho tem por base o socioconstrutivismo em que a educação é um processo dinâmico onde teoria e prática são influenciadas pelos contextos social e cultural da comunidade em que a escola está inserida (Boiko & Zamberlan, 2001). O educador de infância deve construir o currículo com e para as crianças, baseando-se em vários modelos curriculares e na MTP nas suas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à avaliação em educação pré-escolar, "é um elemento integrante e regulador da prática educativa (…) e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades" (Circular n. º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 1). De acordo com as OCEPE, a avaliação deve centrar-se no processo educativo de cada criança, com base nos portefólios e nos registos construídos, bem como, nas reflexões realizadas sobre o seu percurso. Deste modo, a criança deverá ser integrada neste processo, construindo, também, uma base de avaliação para o educador (Lopes da Silva, et al., 2016). Posto isto, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo no tempo, centrada no modo como a criança aprende, como constrói o seu conhecimento e resolve os problemas que surgem. Além disso, a organização do ambiente educativo a existência de materiais e recursos significativos; a organização e gestão do tempo e as interações entre pares e com adultos, são, também, aspetos a ter em consideração quando se fala de avaliação, pois são eles que influenciam a vida da criança no jardim de infância. Desta forma, a avaliação deve ser processual, ter em conta a qualidade do contexto e, ainda, tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal, 2012).

1.3 Especificidades do 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB é um "ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas" (DL n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º) e destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos. O sistema educativo é um conjunto de meios que assegura e garante que todas as crianças usufruam do direito à educação, com intuito de desenvolver de forma global a personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Estes direitos estão homologados num documento denominado de Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (DL n.º 46/86, 14 de outubro) que estabelece o quadro geral do sistema educativo, publicado em outubro de 1986, vigorando até aos dias de hoje (idem).

São vários os pontos a que a LBSE faz referência, no entanto, importa salientar os objetivos do ensino básico e, especificamente, do 1.ºCEB que o documento tece. Assim sendo, o Sistema Educativo Português assegura a formação geral dos indivíduos, garantindo-lhes a descoberta dos seus interesses e aptidões pessoais, o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, espírito crítico e criatividade promovendo, assim, a realização pessoal. Assegura, também, uma formação enquilibrando a teoria e a prática, tentado sempre criar uma ponte entre os conteúdos e a vida quotidiana, o real. Proporciona o desenvolvimento físico e motor através da educação físico-motora e a educação artística sensibilizando para a estética e o estímulo de aptidões. Além das artes, o Sistema Educativo Português proporciona a aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo como objetivo o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos basilares permitindo, aos alunos, prosseguir os estudos e mais tarde ingressar no mundo do trabalho, munidos de competências e capacidades. Por fim, o último objetivo refere-se ao sucesso escolar, sendo que que o Sistema Educativo tem como obrigação, criar e promover o sucesso de todos os alunos (idem).

No 1º CEB existem vários documentos orientadores da prática pedagógica, sento eles os Programas e Metas Curriculares de Matemática (Bivar, Grosso,

Oliveira & Timóteo, 2013), o Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), o Programa de Estudo do Meio (DEB, 2004) e ainda o Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (DEB, 2004). Cada um deles apresenta as especificidades relativas à área curricular. Além destes, existe um outro homologado no ano civil anterior, que compila o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, no século XXI (Gomes, et al., 2017). Este documento oficial da Direção Geral de Educação e Ciência surge da necessidade que existe em desenvolver competências que a sociedade exige que os alunos possuam à saída do ensino obrigatório. Estas não se centram apenas em conteúdos e conhecimentos técnicos, mas também, numa inter-relação de valores, atitudes, competências e conhecimentos (Gomes, et al., 2017).

Posto isto, é importante, também, referir a matriz curricular desenvolvida pelo Ministério da Educação e Ciência para o 1.º CEB (DL n.º 176/2014, 12 de dezembro). Esta matriz é apresentada de forma segmentada, existindo uma que é comum ao 1.º e 2.º anos e outra para o 3.º e 4.º anos. Assim, para os primeiros dois anos são despendidas no mínimo sete horas semanais para português e outras sete para matemática, ao estudo do meio e às expressões artísticas e físico-motoras dedicam-se no mínimo três horas, sendo que para o apoio ao estudo está determinado um mínimo de uma hora e meia, por fim, quanto à oferta complementar está destinada uma hora (entenda-se a oferta complementar como atividades articuladas, integrando, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação e, também, para as atividades de enriquecimento curricular) (DL n.º 176/2014, 12 de dezembro).

Por outro lado, no 3.º e 4.º anos a matriz curricular sofre algumas alterações no que diz respeito tanto às componentes do currículo como à carga horária semanal, acrescentando-se as áreas curriculares de inglês, que tem uma carga horária mínima de duas horas semanais, e de expressões artísticas e físico-motoras com o mínimo de três horas semanais. Resumindo, para o 1.º e 2.º

anos destinam-se entre 22 horas e 30 minutos e 25 horas de tempo semanal a cumprir e para o 3.º e 4.º anos entre 24 horas e 30 minutos a 27 horas (idem).

Face ao que foi acima descrito, é possível afirmar que no currículo existem áreas curriculares com mais peso que outras devido à carga horária que lhes é atribuída, no entanto, é sabido que as áreas curriculares devem estar relacionadas entre si na tentativa de abordar as temáticas sob diferentes pontos de vista, porque a criança é um ser único que se desenvolve de forma holística e global (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

Relacionado com a visão global está associado o termo interdisciplinaridade sendo uma forma de combinação de várias disciplinas, ou áreas curriculares, com vista à compreensão de um facto, objeto, acontecimento, a partir da convergência de diferentes pontos de vista. No entanto, nem sempre é possível pôr em prática uma interdisciplinaridade plena, uma vez que surgem entraves à sua concretização, uma vez que toda a escola se encontra organizada disciplinarmente (Aiub, 2006). Contudo, o facto de o 1.º CEB ser o único nível de educativo em que se pratica a monodocência, é desejável que os professores abordem os conteúdos, com os seus alunos, de forma integrada e multidisciplinar de forma a valorizar a visão global das temáticas, uma vez que estas áreas são inseparáveis umas das outras (Pombo, et al., 1994). A articulação curricular tem como objetivo o relacionamento e interligação entre as áreas curriculares possibilitando o seu cruzamento aprofundado, permitindo a atribuição de significados e sentidos às situações do real (Leite, 2012). O desafio dos professores, na atualidade, é o de ""ensinar e de fazer ensinar" (…) [a] capacidade de partilhar com os outros saberes, experiências (…), e de construir, no coletivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de ação entre todos (…)" (Leite & Fernandes, 2010, p. 200). É importante referir que a preocupação com a articulação de saberes esteve sempre presente nas sequências didáticas desenvolvidas ao longo da PES no 1.º CEB, como se poderá verificar no terceiro capítulo.

O currículo corresponde a um conjunto de conhecimentos e aprendizagens considerados essenciais numa determinada sociedade, constituindo um núcleo

definidor da escola (Bolivar, et al., 2013). No entanto, ensinar "corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação" (Bolivar, et al., 2013, p. 134), e é nesta base que se distingue o profissional docente e as aprendizagens efetuadas pelos alunos através de conteúdos estáticos presentes nos currículos. A capacidade de um professor trabalhar um currículo construído a nível nacional e adaptá-lo consoante as necessidades específicas dos contextos reais tornam as aprendizagens mais significativas e semelhantes à realidade com que as crianças estão familiarizadas (Bolivar, et al., 2013). A questão do currículo tem sido assunto de discussão e debatida nos últimos anos ao nível nacional e internacional. No entanto, esta preocupação tem-se desenvolvido ao nível organizacional originando um enriquecimento das componentes ecológicas e sistémicas da educação (Marques & Roldão, 1999).

A procura de propostas curriculares e educativas adequadas ao contexto e aos alunos não é um processo simples, supõe a existência das condições necessárias para que tal se materialize, sendo elas a observação constante do grupo com que se trabalha, permitindo um conhecimento aprofundado das suas rotinas, hábitos, interesses, bem como do meio que o envolve e interage diariamente, influenciando-o. Além disso, é essencial que toda a comunidade escolar esteja disposta a participar na procura de caminhos inovadores para partilhar experiências e saberes. O trabalho coletivo entre professores permite construir ativamente uma ação pedagógica pautada pelos princípios da corresponsabilização levando a uma linha crítica acerca da educação e do currículo (Leite & Fernandes, 2010).

Desta forma, é função do professor do 1.º CEB desenvolver o currículo no contexto em que a escola se insere, mobilizando e integrando os conhecimentos das áreas curriculares, promovendo a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo aprendizagens, mobilizando e adaptando os saberes científicos às condicionantes individuais e contextuais de cada um dos alunos. Cabe, também, a ele organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino; ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos como base de construção dos

novos; promover a integração de todas as vertentes do currículo, articulando as aprendizagens e promovendo a transição escolar. De igual forma, espera-se, também, que o docente promova a autonomia dos alunos tendo em vista o trabalho independente em aprendizagens futuras e avalie, de forma adequada as aprendizagens efetivadas pelos alunos. Desenvolver o interesse, a participação ativa, o respeito pelos outros e pelas regras de convivência; e por fim, relacionar-se positivamente com todos os intervenientes na ação educativa (Goodson, 1997).

No que toca à integração do currículo, o professor deve promover a aprendizagem de competências ao nível da cidadania ativa e responsável, interrelacionando-a com todas as outras áreas do saber. No que diz respeito ao Português, o professor deve desenvolver nos alunos competências de compreensão e expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos à linguagem e comunicação interpessoal; promover a aprendizagem de competências de leitura e escrita, mobilizando conhecimentos científicos acerca da produção e compreensão de textos escritos incentivando os alunos a produzi-los; fomentar hábitos de reflexão acerca de aspetos básicos de estrutura e uso da língua de forma a desenvolver competências linguísticas e interação comunicativa. Relativamente ao ensino da matemática o professor deve promover nos alunos o gosto por esta área, articulando-a com a vida real; incentivar a construção do próprio conhecimento; proporcionar momentos de investigação matemática desenvolvendo a autoconfiança. No âmbito do estudo do meio o professor deve procurar desenvolver nos alunos uma atitude científica; estimular a curiosidade e a capacidade de questionamento; promover a aprendizagem integrada de conteúdos; envolver os alunos em atividades experimentais; e desenvolver aprendizagens no domínio das ciências (Carvalho & Freitas, 2010). “Os conteúdos são um conjunto de propostas seleccionadas de diversos campos do saber, devidamente organizados com propósitos educativos, por forma a servir os objectivos de aprendizagem a que se propõem.” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 6).

Por fim, no que diz respeito à educação artística e físico-motora, o docente deve promover o desenvolvimento físico-motor das crianças; organizar aprendizagens que favoreçam o envolvimento lúdico; desenvolver estratégias de articulação da atividade física com outras áreas do saber; promover o desenvolvimento de expressões artísticas, promover a aprendizagem de competências artísticas essenciais (DL n.º 241/2001, 30 de agosto). A educação artística é vista como "facilitadora de aprendizagem e estimuladora de respostas pessoais e de grupo a questionamentos concretos que se suscitam na comunidade e no mundo e que podem ser compreendidos, discutidos e respondidos através das linguagens únicas das artes (…)." (Eça, 2010, p. 142). Por outro lado, "o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas (…)" (DEB, 2004, p. 35).

Em educação as opções metodológicas inscrevem-se num processo constante e sistemático de observação, planificação, ação e reflexão, numa atitude de abertura relativa à mudança e ao aperfeiçoamento constante (Ferreira & Santos, 2000). No que diz respeito ao exercício de avaliação de competências e aprendizagens, é uma tarefa necessária independentemente da natureza e área curricular. Deste modo, avaliar é realizar uma análise do que foi feito e perceber que aspetos podem ser melhorados. O ato de avaliar suporta várias dimensões que devem ser descortinadas para serem entendidas. A avaliação existe como meio de perceção acerca do que foi lecionado e o que foi aprendido (idem).

Na avaliação escolar, a sua forma sumativa e formativa é claramente a que mais define o êxito do percurso de cada aluno. Por avaliação escolar entende-se: verificar os conteúdos apreendidos, averiguar competências, rotular o resultado de acordo com critérios, medir a capacidade e desempenho do aluno, porém nem todos estes significados podem ser aplicados da mesma forma nem com o mesmo rigor (Leitão, 2013). O modo como se pratica a avaliação escolar, tem suscitado algumas opiniões acerca do seu caráter redutor em relação ao

processo de ensino-aprendizagem. Estas formas de avaliação, não se destinam a avaliar processos, mas sim produtos e, como é sabido, existem variadíssimos fatores que podem influenciar os momentos de avaliação e que nada têm a ver com as capacidades que os alunos têm ou não (idem). Ao longo da PES foram construídas grelhas de avaliação de acordo com as práticas desenvolvidas com intuito de observar o desenvolvimento do grupo e as aprendizagens efetuadas, na tentativa de adaptar e melhorar as intervenções futuras para adequá-las às necessidades das crianças.

Por fim, no que diz respeito ao perfil específico do professor do 1.º CEB, este assume-se como profissional de educação tendo a função específica de ensinar sob os saberes científicos e recorrer a investigações contínuas, orientado pelas políticas educativas. Além disso, tem a função de exercer uma educação inclusiva, fomentando o progresso ao nível da autonomia, tendo em conta o caráter complexo dos conhecimentos escolares. Garante a qualidade dos contextos de modo a promover o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos, identificando e respeitando as diferenças culturais, físicas, pessoais e intelectuais dos alunos, bem como dos seus membros e contextos familiares (DL n.º 240/2001, 30 de agosto). É, também, importante que o docente continue a apostar na sua formação contínua, pois são esses processos, aliados às suas competências, experiência prática, conhecimentos e aptidões que o tornam um docente competente e de excelência (Roldão, 2007).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

"As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto pessoas."
(Tomlinson, 2008, p. 13)

O presente capítulo pretende ilustrar e apresentar a instituição educativa em que se desenvolveu a PES, bem como os contextos de EPE e 1.º CEB. Partindo da observação direta, constante e sistemática, esta caracterização engloba, não só, a organização do contexto, como também as características individuais das crianças e dos grupos, as suas relações e interações e a relação pedagógica criada. Além disso, foi esta observação sistemática e o conhecimento aprofundado dos grupos que permitiu o desenvolvimento da ação educativa apresentada no terceiro capítulo.

Este capítulo contempla, ainda, a metodologia de investigação – Investigação-Ação – posta em prática na PES, para investigar e transformar as práticas educativas.

2.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A PES desenvolveu-se num estabelecimento de ensino que albergava a EPE e o 1º CEB. A freguesia onde este estava inserido atravessava uma fase de crescimento demográfico devido ao elevado fluxo migratório que se verificava. Este fluxo derivava da proximidade da freguesia com a cidade do Porto (3,5km), tendo-se, assim, assistido a um crescimento acelerado do seu parque edificado. Além do fluxo migratório, denotou-se um aumento populacional de famílias oriundas de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), bem como

do Brasil e da China. A população encontrava-se empregada, maioritariamente nos setores primário e secundário, no entanto, com o crescimento populacional, veio a verificar-se um aumento de habitantes com empregos ao nível do setor terciário.

Do agrupamento faziam parte quatro escolas E. B. 1/J. I. e uma escola secundária com três níveis educativos, 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário. Para além destas instituições, o agrupamento contava com a parceria das Associações de Pais de cada escola, a Junta de Freguesia, a Câmara Municipal, a Associação Portuguesa da Bandeira Azul na Europa, o Centro de Saúde, a Polícia de Segurança Pública, várias associações e o Programa Alimentação e Saúde. Pontualmente eram estabelecidas algumas parcerias com outras empresas locais, surgindo no sentido de dar continuidade ao Projeto Educativo da instituição (Projeto educativo do agrupamento, 2016-2019).

No que concerne ao Regulamento Interno, este regia-se pelos princípios orientadores consagrados no Art. 4º do regime de autonomia, administração e gestão, considerando a escola como uma rede que integrava diferentes atores, que trabalhavam em torno do objetivo comum de valorizar o processo educativo (Projeto educativo da instituição, 2016-2019).

O Projeto Curricular do agrupamento teve por base o currículo nacional, ao qual foram feitas alterações no sentido de o adequar, tornando-o real e operacional. A elaboração deste documento teve como base uma reflexão acerca dos processos de ensino/aprendizagem assentes no trabalho de equipa e abordagens dos conteúdos mais globalizantes (Projeto educativo da instituição, 2016-2019). O “Projeto Ler +” era um dos projetos educativos que o agrupamento desenvolvia e que tinha como objetivos criar redes de leitura e/ou dinamizar as existentes, desenvolver uma intervenção capaz de responder às expectativas e necessidades dos jovens envolvendo-os na leitura, reforçar a ligação com a sociedade e comunidade local e divulgar orientações de práticas de leitura. Existia ainda um outro projeto ligado à leitura, a “Biblioteca Itinerante”, que realizava visitas regulares às escolas do agrupamento e

permitia que os alunos requisitassem livros para leitura autónoma. Para além destes, o agrupamento possuía um Jornal Digital que servia de fonte de informação para a comunidade escolar e onde eram divulgados projetos, trabalhos e atividades realizadas pelas crianças e jovens das escolas. A ação educativa desenvolvida no agrupamento visava aperfeiçoar o processo educativo através de uma educação responsável e de excelência (Projeto educativo da instituição, 2016-2019).

Na instituição onde se realizou a PES, existia ainda um projeto ligado à música, financiado pela Associação de Pais e Encarregados de Educação. Este projeto desenvolvia-se com um professor que se deslocava duas vezes por semana à instituição (terças e quintas feiras) durante, aproximadamente, trinta minutos por semana em cada grupo/turma. Este tempo era utilizado para o desenvolvimento de pequenas atividades envolvendo a música com as diferentes temáticas e conteúdos das áreas curriculares dos respetivos anos de escolaridade.

No que diz respeito às infraestruturas da instituição, encontravam-se em boas condições, uma vez que houve uma modernização recente inserida no projeto de requalificação do parque escolar. Este projeto visava a modernização e recuperação de edifícios escolares com vista a potencializar novas formas de aprendizagem e proporcionar mais oportunidades para as crianças. A instituição possuía onze salas, um polivalente, duas salas de professores, duas casas de banho e uma cantina equipada com cozinha. Duas das onze salas destinavam-se aos grupos da EPE, numa outra funcionava a Unidade de Ensino Estruturado de Apoio à Multideficiência (UEEAM) e as restantes reservavam-se ao 1º CEB. Em relação a este último, é de referir que era composto, por uma turma de 1º ano, três de 2º, duas turmas de 3º ano e duas de 4º, num total de duzentas e trinta e oito crianças. No que diz respeito à EPE, era constituída por dois grupos, num total de quarenta e três crianças. A instituição funcionava com vinte e cinco profissionais em que quinze compunham o corpo docente e dez pertenciam ao pessoal não docente.

Por fim, resta fazer referência ao espaço exterior que carecia de infraestruturas adequadas às faixas etárias das crianças que o frequentavam. Na zona reservada ao 1.º CEB, apesar do espaço ser amplo, apenas possuindo um campo de futebol com duas balizas. No restante espaço, onde as crianças brincavam livremente, o pavimento era constituído por cimento, paralelo e areia. Aquando das condições atmosféricas desfavoráveis, o espaço interior não era capaz de responder às necessidades das crianças nos tempos de recreio. Quanto ao espaço verde não era vasto nem permitia a realização de atividades.

O espaço interior destinado à EPE estava equipado com duas salas de atividades, uma casa de banho para as crianças e um espaço comum onde se realizavam as atividades do Serviço de Apoio à Família (SAF). Em relação ao seu espaço exterior (que é independente do espaço do 1º CEB), é de referir que não possui material lúdico apenas alguns materiais que a instituição foi recolhendo. Além disso, as infraestruturas apresentavam alguns degraus e muros que não eram totalmente seguros para as crianças. Os materiais que estas utilizavam nas suas atividades espontâneas no exterior cingiam-se a brinquedos que traziam de casa ou que pertenciam à instituição. Já no espaço reservado à EPE, a zona verde tinha uma presença considerável permitindo às crianças contactar com a natureza e criar de pequenas hortas para plantação. Além disso, a mestranda, juntamente com o par pedagógico e a docente cooperante dinamizaram algumas atividades neste espaço no sentido de proporcionar oportunidades diversas para o desenvolvimento e construção dos conhecimentos e aprendizagens das crianças, bem como, sensibilizá-las para a proteção do mesmo e do meio ambiente em geral.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que diz respeito à EPE, a PES desenvolveu-se com um grupo de 19 crianças, 11 do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Apesar de ser um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades, eram crianças alegres, autónomas, interagiam com os pares e com os adultos, sem inibição. No geral, todas apresentavam um desenvolvimento motor de acordo com as faixas etárias, bom raciocínio e gostavam de explorar todo o tipo de situações do mundo que as rodeava. As maiores dificuldades eram ao nível da expressão e comunicação oral, uma vez que existiam alguns elementos do grupo a frequentar terapias da fala e outros que, embora não frequentassem, apresentavam dificuldades na produção oral. No que se refere ao SAF, grande parte do grupo beneficiava deste serviço nas vertentes do acolhimento, almoço e prolongamento (Projeto Curricular de Grupo, 2017/2018).

No grupo existiam duas crianças sinalizadas com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) abrangidas pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, pelo que beneficiavam de um plano educativo individualizado. Uma das crianças apresentava dificuldades de autorregulação, na expressão oral e nas relações sociais, apresentando algumas características enquadradas numa perturbação do espetro do autismo. Esta criança era acompanhada em consultas de desenvolvimento no Hospital de S. João no Porto, além de frequentar a terapia da fala e a terapia ocupacional. A outra criança tinha diagnosticado Paralisia Cerebral – Hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita de predomínio braquial. Este menino frequentava a terapia da fala, terapia ocupacional, fisiatria, hidroterapia e ginástica. Para além destas terapias realizadas em centros hospitalares, as duas crianças eram acompanhadas, uma vez por semana, por uma professora do ensino especial que as acompanhava na sala de atividades (Projeto Curricular de Grupo, 2017/2018).

O Projeto Curricular de Grupo (PCG) foi elaborado tendo como referência as OCEPE, o Projeto Educativo do Agrupamento, os objetivos gerais enunciados

na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades do Estabelecimento de Ensino e o Plano Anual de Atividades do Departamento de Educação Pré-Escolar. Desta forma, o objetivo principal do PCG era que as crianças construíssem atitudes positivas face à EPE, criando um clima construtivo com condições necessárias para que se desenvolvessem num ambiente securizante (Projeto Curricular de Grupo, 2017/2018). Apesar deste documento ter sido criado com base nos documentos orientadores anteriormente referidos, era dada oportunidade à criança de se expressar e ter voz na tomada de decisões. Este ambiente, quer físico, quer social, proporciona um desenvolvimento holístico aos níveis social, motor, emocional, cognitivo e linguístico. As relações e interações que se estabelecem entre as crianças e com os adultos e as experiências que o contexto lhes proporciona originam formas de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento físico e psicológico, "fazendo de cada criança um ser único" (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 19).

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, a educadora de infância procurou criar um ambiente em que as crianças se sentissem felizes e, acima de tudo valorizadas, uma vez que as aprendizagens se realizam de forma contextualizada com o meio, sendo este adequado às necessidades e características do grupo (Lopes da Silva, et al., 2016). O ambiente educativo tem um grande impacto no desenvolvimento, aprendizagem e comportamento das crianças, sendo necessário que se proporcione às mesmas um contexto que lhes permita realizar escolhas, tomar decisões e resolver problemas. Desta forma, os adultos devem organizar e dividir o espaço em áreas de interesse específicas para apoiar o constante e comum interesse das crianças em idade pré-escolar (Hohmann & Weikart, 2009). Esta organização, tem em conta algumas características relevantes na EPE: a organização do estabelecimento educativo, do grupo, do espaço, do tempo e as relações entre os seus intervenientes. Quanto ao estabelecimento educativo, deve estar organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, além de criar, também, oportunidades para a formação contínua dos adultos que lá

trabalham. Além da organização do ambiente educativo, a organização da sala comporta dimensões ao nível da organização do grupo, do tempo e do espaço que constituem a base para o desenvolvimento curricular (Lopes da Silva, et al., 2016).

Quanto ao tempo, estava organizado de forma a respeitar as necessidades e ritmos de cada criança, tendo em conta a alternância de atividades orientadas e espontâneas, bem como atividades individuais em pequenos grupos e em grande grupo. Aquando do momento da planificação das atividades diárias, existem dimensões a ter em conta, tais como, o acolhimento onde se cantam os bons dias, o registo das presenças e a distribuição das respetivas tarefas para o dia. No entanto, a planificação das atividades permite que sejam feitas alterações/adaptações no momento da ação se o grupo assim necessitar ou desejar (Lopes da Silva, et al., 2016). No que diz respeito à organização do tempo eram estabelecidos alguns momentos específicos dedicados ao Projeto "Leitura Vai e vem", integrado no projeto piloto "De mãos dadas com a leitura", que se realizava à segunda-feira e à sexta-feira. As crianças, no último dia da semana, escolhiam um livro da área da biblioteca para levarem para casa e o lerem com a família. À segunda-feira, o momento era dedicado à entrega dos livros, a um pequeno diálogo acerca dos mesmos e à exposição do registo, realizado por cada criança, acerca da parte que mais gostou. O grande objetivo deste projeto prendia-se em promover o contacto com diferentes livros e géneros textuais, fomentando o contacto com diferentes linguagens. Através deste projeto, denotou-se que o grupo estabelecia uma relação muito próxima com os livros e com a literatura, uma vez que todos os seus elementos se mostravam bastante entusiasmados em querer recontar a história que leram no fim de semana, com o apoio dos pais e famílias, e em mostrar o registo que fizeram da mesma. Além disso, traziam livros de casa para a escola, regularmente, e pediam aos adultos que lhos lessem.

O outro momento realizava-se à quinta-feira e era dedicado a experiências relacionadas com a metodologia científica, que partiam dos interesses das crianças. Por norma, as duas salas da instituição realizavam este momento

colaborativamente de forma a promover a participação entre as crianças da EPE. Este era um dos muitos momentos em que se pôde observar o trabalho colaborativo realizado entre as duas educadoras da instituição. Também a educação musical e a educação motora estavam presentes na rotina semanal, a primeira decorria à terça-feira com a duração de meia hora e a segunda à quarta-feira durante uma hora e meia. Ambas as áreas eram desenvolvidas por professores externos que se deslocavam à instituição para desenvolver as atividades.

Existia, também, um grupo de dança organizado por uma assistente operacional, de cariz facultativo, no qual participavam sete meninas. Esta atividade decorria às segundas e quintas-feiras, nos tempos do SAF, e tinha como intuito organizar uma pequena coreografia para apresentar aos pais e famílias na festa de final de ano.

A rotina contemplava, ainda, os momentos dedicados à higiene pessoal, refeições e momentos de atividades espontâneas quer nas áreas de interesse, quer no espaço exterior. A existência de uma rotina permite prever as atividades que decorrerão em determinado dia, dando às crianças controlo sobre aquilo que fazem, uma vez que as suas escolhas e preferências são tidas em conta na planificação (Hohmann & Weikart, 2009).

Quanto à organização do espaço, é essencial que os adultos detenham um conhecimento do mesmo e das suas potencialidades para que seja possível desenvolver as capacidades de autonomia e independência do grupo. Para tal, é necessário que as crianças conheçam o espaço, saibam como está organizado e acima de tudo que participem na sua organização. Os materiais que a sala incorpora têm relevância na aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Assim, o educador deve ter o cuidado de os escolher tendo em conta as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo. À medida que o desenvolvimento do grupo vai progredindo, as suas necessidades vão-se alterando e o educador deve introduzir, progressivamente, novos materiais e alterar o espaço ao longo do ano letivo (Lopes da Silva, et al., 2016). O planeamento do espaço deve ter em conta algumas orientações, entre elas: ser

atraente para as crianças, com áreas de interesse bem definidas, objetos visíveis, materiais do quotidiano das crianças e das famílias, em grande variedade, e que a sua arrumação seja um processo fácil e rápido (Hohmann & Weikart, 2009).

Posto isto, verificou-se que na sala de atividades em que se desenvolveu a PES, as fases descritas anteriormente foram cumpridas, uma vez que existiam seis áreas de interesse bem definidas, sendo elas: a casinha, os puzzles/jogos, a área da pintura, as construções/carros/comboios, a área dos desenhos e a biblioteca. Além disso, a sala estava equipada com um posto de água que as crianças utilizavam para a limpeza, mesas para a realização de trabalhos, desenhos, jogos e lanche e ainda um espaço denominado de "tapete" onde decorriam grande parte das atividades em grande grupo. A sala estava, ainda, apetrechada de todo o tipo de materiais, quer para atividades espontâneas, quer para atividades orientadas, bem como de espaços para afixação de trabalhos que as crianças pretendiam expor. A exposição destes era organizada, existindo o espaço destinado às criações espontâneas e o espaço reservado às atividades orientadas. A exposição dos trabalhos permitia uma visão acerca do desenvolvimento e aperfeiçoamento das produções de cada criança, bem como das aprendizagens realizadas ao longo do tempo.

O único espaço que se encontrava pouco apelativo para as crianças era a área do recreio, uma vez que não possuía estruturas nem materiais adequados às suas brincadeiras, por esse motivo é que, quando as condições climáticas permitiam, as crianças deslocavam-se ao parque infantil existente nas imediações da instituição.

Quanto às relações estabelecidas entre as crianças, pode referir-se que todo o grupo convivia em harmonia, sendo poucos os conflitos entre elas. Todas as crianças sentiam um prazer enorme em poder ajudar o outro, quer na realização de alguma tarefa, quer no esclarecimento de dúvidas e/ou questões. No que concerne às relações com os diferentes intervenientes, pode afirmar-se que eram essenciais para o desenvolvimento do processo educativo. A relação que o educador estabelece com as crianças possibilita que elas

participem nas atividades e nos projetos com os seus pares, compreendendo e aceitando as regras de convivência, ampliando e enriquecendo as aprendizagens e as competências sociais. As situações que as crianças vivenciam no JI influenciam as relações com as famílias, pois transmitem em casa o que fazem e aprendem, contribuindo para uma maior envolvência das mesmas no ambiente educativo (Taylor & Brickman, 1996). As famílias, os contextos sociais e a EPE contribuem para a educação das crianças e importa, por isso, que exista uma relação entre todos estes contextos. Além disto, é importante que o educador estabeleça e mantenha, ao longo de todo o percurso, uma relação e um contacto constante com as famílias para que estas se sintam envolvidas em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É, também, essencial que exista um trabalho colaborativo entre todos os profissionais educativos no sentido de promover um maior número de atividades significativas e importantes para as crianças. A colaboração com a comunidade é um meio de alargar e enriquecer os momentos de aprendizagem (Lopes da Silva, et. al., 2016).

Ao nível destas relações, no contexto da EPE em que foi possível desenvolver a PES, observou-se a existência de todo este tipo de interações, desde as idas à biblioteca do Agrupamento, às atividades colaborativas entre diferentes níveis educativos e entre as duas salas da EPE. Em relação aos pais/famílias, foi possível constatar que a instituição se encontrava recetiva à realização de atividades propostas e orientadas pelos mesmos, ou seja, sempre que as famílias demonstrassem interesse em estar presentes nas atividades, ou até mesmo, orientar algumas, o centro escolar demonstrava uma receção e abertura bastante positivas face a estas iniciativas. Embora as famílias estivessem sempre envolvidas e a par dos acontecimentos no JI, a educadora fazia, sempre, questão de receber os pais para dialogar acerca do desenvolvimento e postura dos seus filhos. Também, as assistentes operacionais eram intervenientes na relação família – JI, uma vez que recebiam as crianças de manhã e as acompanhavam à família ao final do dia. Desta forma, é possível concluir que todos os intervenientes no processo educativo se

demonstravam empenhados em colaborar de forma a criar um ambiente proporcionador do desenvolvimento das crianças que frequentam a instituição.

2.3 Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma com que foi possível trabalhar frequentava o 3º ano de escolaridade, sendo constituída por 26 alunos, 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos. Destas 26 crianças, 23 frequentavam o ensino regular e três alunas frequentavam a UEEAM por apresentarem multideficiências e beneficiarem de um estatuto que lhes permitia um acompanhamento individualizado (Projeto Curricular de Turma, 2017-2018). Do que foi possível observar, estas meninas apenas frequentavam a sala da turma à terça-feira quando o professor de música dinamizava as suas atividades. No entanto, denotou-se uma grande preocupação por parte da professora titular com estas crianças, uma vez que incentivava a turma a inseri-las em todas as atividades, bem como nas festas de aniversário em que eram sempre convidadas. "A educação inclusiva emerge (…) como um constructo multidimensional que engloba não só o combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, [recursos], projetos e processos adequados às necessidades de todos e de cada uma das crianças (…)" (Rocha, 2016 p. 16).

O grande grupo destes alunos encontrava-se inserido na turma desde o 1º ano, à exceção de três crianças que passaram a integrá-la no presente ano letivo. Dois destes alunos vieram do Brasil e o terceiro por transferência de uma outra escola do mesmo agrupamento (Projeto Curricular de Turma, 2017-2018). Uma das crianças oriunda do Brasil integrou a turma a meio do primeiro período o que se tornou um processo de adaptação bastante complexo. Além

disso, este aluno não frequentava a escola há mais de um ano e a mudança repentina de rotinas afetou bastante os primeiros dias. No entanto, após a primeira semana, a sua postura na sala mudou, estava mais predisposto a realizar as atividades e não se recusava a executá-las, contudo, ainda se mostrava reticente em atividades que implicavam a sua exposição.

O facto de a professora cooperante trabalhar com a turma desde a sua entrada no 1.º CEB permitiu a criação de dinâmicas muito próprias tanto ao nível do processo educativo, como ao estabelecimento de relações quer com os alunos quer com as suas famílias. Estas estratégias iam desde a abertura da sala para a realização de atividades organizadas pelas famílias, aos festejos de aniversários na sala e ao cuidado com a alimentação. Desde o primeiro ano que a professora titular se comprometeu com os pais a vigiar as horas do lanche no sentido de assegurar que as crianças o comiam, enquanto que os pais se responsabilizaram em incluir, no mesmo, uma peça de fruta que estas levavam para o lanche da manhã. No entanto, ficou estabelecido que nas primeiras segundas-feiras de cada mês se realizava o "dia da asneira", em que as crianças poderiam escolher um outro lanche. Contudo, observou-se que, na maioria das vezes, crianças e famílias, estavam tão habituadas aos lanches saudáveis que se esqueciam desse dia. A envolvência das famílias no processo educativo permite a realização de um trabalho colaborativo com a escola no sentido de o enriquecer e melhorar. Quando esta relação se estabelece em plena harmonia, a comunicação entre estes dois contextos torna-se mais visível, transparente e, consequentemente, os recursos são fortalecidos (Ferreira & Santos, 2000).

Além da envolvência das famílias, a docente relatou que uma das dinâmicas que criava no início do 1.º ano do 1.º CEB, era uma área, semelhante às áreas de interesse da EPE, com uma cozinha para as crianças brincarem nos tempos de recreio. Esta estratégia permitia uma melhor adaptação ao 1.º CEB, uma vez que estas mudavam para um espaço completamente diferente do que estavam habituadas e que a mesma nem sempre era um processo fácil. "Ao deixar o jardim de infância, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e

lhe é habitual." (Sim-Sim, 2010, p. 111) Se o profissional souber gerir esta transição, a mesma será vista como um momento positivo para a criança, impulsionador do seu desenvolvimento, sem esquecer que as famílias também estão envolvidas neste momento e que o seu acompanhamento pode ser o ponto de partida para o estabelecimento de relações e de um trabalho colaborativo entre todos os agentes do processo educativo (Sim-Sim, 2010).

Dos 23 alunos, cinco tinham escalão A do subsídio escolar e quatro escalão B, cinco alunos estavam integrados no SAF, sendo que três apenas usufruíam do acolhimento e dois do acolhimento e prolongamento. No que concerne às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) há a referir que três alunos frequentavam a de Ligação Escola e Meio (LEM) e quatro as Atividades Físicas e Desportivas (AFD). Para além destas atividades existiam ainda onze crianças que frequentavam diversos centros de Atividades de Tempos Livres (ATL). Em relação aos almoços, dos 23 alunos, 17 faziam as suas refeições na cantina da escola, os restantes comiam em casa ou nos ATL (Projeto Curricular de Turma, 2017-2018). A maioria destas crianças viviam com os pais, no entanto havia algumas que viviam apenas com a mãe, fazendo visitas regulares ao pai e existia uma outra que passava uma semana com o pai e a outra com a mãe. Existia também uma criança adotada e uma outra com os pais separados que se encontrava a passar por um processo judicial.

Em relação ao grupo, pode referir-se que era heterogéneo no que toca a ritmos de trabalho e aprendizagem, sendo que existiam duas alunas a beneficiar de apoio educativo a português e matemática e um aluno sinalizado com NAS por apresentar um défice cognitivo e discalculia. Este aluno usufruía da educação especial ao nível da matemática, sendo acompanhado por uma professora da área que se deslocava à sala, uma vez por semana, e o acompanhava nas tarefas que realizava com o grande grupo. Existia, ainda, outro aluno que apresentava hiperatividade, dislexia, disgrafia e discalculia diagnosticadas, no entanto, possuía um nível de quociente de inteligência (QI) a cima da média (Projeto Curricular de Turma, 2017-2018). Este aluno apresentou uma melhoria bastante significativa do 2º para o 3º ano, associada

ao trabalho e empenho realizados durante a interrupção letiva do verão. Este e outro aluno beneficiavam, ainda, de apoio psicológico, no entanto, por motivos de natureza distinta.

Três alunos da turma tinham dupla nacionalidade (ucraniana e portuguesa, brasileira e portuguesa, espanhola e portuguesa) (Projeto Curricular de Turma, 2017-2018). Esta multiculturalidade permitia a partilha de conhecimentos culturais, linguísticos e de tradições, enriquecendo a cultura geral da turma, uma vez que todos os alunos se interessavam em conhecer palavras noutras línguas, hábitos das outras culturas, tradições, gastronomia, entre outros. Além disso, esta multiculturalidade possibilitava a aquisição de valores de respeito, valorizando as outras culturas e a diferença.

De uma forma geral, a turma era bastante participativa, apresentava valores de entreajuda, solidariedade, amizade e preocupação, incutidos pela docente titular da turma desde o 1º ano de escolaridade. Para além destes, existiam pequenos hábitos que foram criados ao longo dos anos, sendo um deles, por exemplo, a hora de escutar. Quando a docente necessitava de transmitir uma informação importante, quer a nível de conteúdo, quer a nível de informações da instituição, os alunos diziam "3, 2, 1 hora de escutar", cruzando os braços e fazendo silêncio para que a informação fosse ouvida por todos.

Apesar das crianças terem bem assimilados os valores e as regras de conduta social, por vezes ocorriam conflitos entre eles. No entanto, independentemente dos conflitos, foi possível observar que todos os alunos eram justos e críticos face a estes episódios, uma vez que na hora da sua resolução não tomavam partido dos seus amigos, pelo contrário, relatavam as situações exatamente como tinham sucedido. Contudo, no que toca às relações entre pares, todos eles se preocupavam com o bem-estar do outro, eram compreensivos, assumindo posturas e atitudes de amizade e companheirismo.

Este grupo estava também muito habituado a cumprir regras e rotinas, sendo que diariamente eram elegidos os chefes de fila e ficavam responsáveis por manter a sala organizada e limpa, eram eles que distribuam os cadernos diários de manhã, para facilitar o acesso à estante, e ao final do dia, também

verificavam se o chão se encontrava limpo e se não existia lixo na sala. Além dos chefes de fila, foi eleito, no princípio do ano letivo, um delegado de turma que tinha algumas responsabilidades em relação à mesma e era, também, responsável por algumas tarefas.

Todos estes hábitos, rotinas e regras eram fruto de um notório trabalho árduo, realizado pela docente desde o 1.º ano, no sentido de os formar, não apenas academicamente, mas também como futuros cidadãos conscientes e responsáveis no que toca à vida em comunidade.

No que diz respeito à organização e disposição da sala de aula, é de referir que estava equipada com um computador, um quadro interativo, um quadro branco, armários e prateleiras de arrumação e um lavatório multiusos, para além de mesas e cadeiras. Este lavatório destinava-se à limpeza e à higiene pessoal, uma vez que estava equipado com torneira, sabonete líquido, toalhas, panos e papel higiénico. Existia também algum material adquirido pela docente, tal como copos para os alunos beberem água, gavetas individuais para arrumação do material e um *kit* de limpeza.

A sala estava organizada em quatro filas, na fila da frente encontravam-se as crianças que necessitavam de um apoio e atenção redobrada, bem como os alunos que apresentavam défices de atenção. No resto das filas encontravam-se as crianças mais autónomas, no entanto, a professora organizava os alunos de forma a promover a entreajuda. As paredes encontravam-se com alguns materiais dos anos anteriores que serviam de auxílio para os alunos.

Devido à falta de biblioteca no centro escolar, a docente optou por criar uma biblioteca de sala que incluía bastantes livros de diferentes géneros literários. Este espaço encontrava-se à disposição das crianças, uma vez que, autonomamente, podiam escolher um livro para ler e até mesmo requisitá-lo para o levar para casa. Além da biblioteca de sala, a turma usufruía do projeto da Câmara Municipal "Biblioteca Itinerante" que se deslocava à escola e oferecia aos alunos do 1.º CEB, uma extensa gama de livros de variados géneros literários que podiam requisitar para leitura autónoma.

As características anteriormente apresentadas foram sempre tidas em conta nas práticas desenvolvidas na PES. A questão da multiculturalidade foi bastante trabalhada, uma vez que era uma característica particular do grupo. O gosto pela literatura e a familiarização com os livros foram fomentados ao longo da PES, uma vez que foi nessa temática que incidiu o projeto de intervenção. A problemática relacionada com os sentimentos e emoções também foi, sempre, uma preocupação da tríade pedagógica, além da tentativa de corresponder aos interesses do grupo para que as aprendizagens se efetivassem de forma significativa.

2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Após a caracterização do contexto de estágio e dos respetivos níveis educativos em que a PES se desenvolveu, importa, agora, refletir acerca da metodologia de investigação que esteve na base do trabalho realizado ao longo das semanas de intervenção pedagógica.

A Investigação-Ação (IA) é uma metodologia aplicada em todas as áreas das ciências sociais, inclusive na educação, sendo assim considerada uma forma de investigação social, tendo como finalidade a melhoria do ambiente profissional em que decorre. É possível ainda definir IA como o estudo de situações sociais no sentido de melhorar a qualidade das práticas exercidas nesse contexto através da investigação da situação. Para tal, é necessário conhecer e compreender os ambientes e as ações que se praticam para que as mudanças sejam significativas (Barros, 2012).

A IA tem como finalidade ajudar os docentes a lidarem com os problemas e desafios que enfrentam nas suas práticas adotando, de forma refletida, estratégias inovadoras. Através da investigação que realizam, os professores contribuem para melhorar o seu trabalho na escola, os seus conhecimentos e a suas competências profissionais. “Neste sentido a investigação-acção parece

suportar o desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como actores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na consequente produção de teorização sobre as suas opções educativas e ao reconhecer o valor das suas lógicas conceptuais" (Mesquita-Pires, 2010, p. 67).

A IA tem como objetivo resolver questões associadas a uma situação problemática existente através da colaboração de todas as partes envolvidas, de forma a que a solução seja razoável para todos os intervenientes, porque não envolve apenas teorias e conceitos, mas essencialmente, problemas reais e pessoas concretas. Assim, esta metodologia é um processo de articulação simultânea de teoria e prática com vista à mudança nos ambientes, implicando a recolha sistemática de informações com intuito de provocar mudanças (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, a IA é um processo dinâmico, interativo e em espiral que engloba as fases de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. (Coutinho, et al., 2009). Na fase da observação, o docente procura identificar problemas existentes no grupo com que trabalha, com objetivo de perceber porque é que existem e/ou surgiram, com intuito de os trabalhar e colmatar. Identificado o problema, o docente procura alterar a sua ação pedagógica através da planificação de intervenções diversificadas com intuito de melhorar o ambiente e processo educativos. Após a planificação, a fase que se segue é a colocação em prática da mesma intervenção, para posteriormente refletir acerca da mesma e avaliá-la. No entanto, este ciclo repete-se sistematicamente uma vez que o docente deve constantemente questionar e refletir acerca das suas práticas no sentido de as melhorar e adequar (Costa, 2015).

Assim, relativamente à observação, existem vários tipos e técnicas de a realizar, sendo elas, a observação não participante, a observação participante despercebida pelos observados e a observação participante propiamente dita (Carmo & Ferreira, 1998). A observação participante propriamente dita foi a técnica utilizada ao longo da PES, em que o observador assume explicitamente o seu papel, participando na vida da população, envolvendo-se nas suas

atividades e rotinas. Este tipo de observação tem como finalidade retirar o melhor partido e o maior número de informações uma vez que o envolvimento do investigador é muito intenso (Máximo-Esteves, 2008).

Estes tipos de observação fazem parte de um ciclo que engloba vários momentos, isto significa que, após realizada a observação, o docente investigador avança para o momento de reflexão acerca do observado, no sentido de poder planificar e agir sobre a população. Após a ação, é realizada uma avaliação sobre a mesma no sentido de a modificar para poder seguir para novas direções. Assim, este ciclo de acontecimentos, pode ser continuado no sentido de enriquecer a experiência profissional, a qualidade do ensino e, consequentemente, a melhoria do processo de aprendizagem. Quando a IA é aplicada na educação, os seus benefícios são visíveis e tem repercussões bastante positivas no que diz respeito aos métodos e estratégias de aprendizagem, nos processos de avaliação, nas atitudes e valores em relação ao trabalho e nas próprias crianças, na formação contínua de professores e, ainda, na administração/gestão escolar (Coutinho, et al., 2009).

Neste sentido, o docente como investigador deve assumir uma postura de verdadeiro gestor do projeto de investigação delineando, assim, estratégias de ação e planeando as técnicas de pesquisa. Quando se planeia uma observação na prática, deve estar sempre presente o critério de utilidade e para tal é necessário construir um guião de observação que abarque o conjunto dos indicadores essenciais para retratar o objeto de estudo. Para a construção deste instrumento é necessário que exista um momento prévio de revisão da literatura e um conhecimento antecipado do terreno em estudo. Após a observação, é indispensável que se realize, de imediato, o seu registo para que não se percam elementos fundamentais. Estes registos podem ser realizados em guiões criados pelos próprios ou num bloco de notas, um diário, através de gravações áudio ou vídeo (Carmo & Ferreira, 1998).

Os momentos de observação ocorreram de forma sistemática ao longo de toda a PES, tendo como objetivo a identificação de problemas, necessidades e interesses do grupo que serviram de base ao planeamento das intervenções

pedagógicas. Foram criadas, também, grelhas/guiões de observação com intuito de focalizar e orientar essa mesma observação, estas grelhas continham parâmetros relevantes considerados importantes de serem observados.

É sabido que, no âmbito da educação, os termos prática e reflexão são interdependentes na medida em que a prática educativa exige reflexão e a reflexão resulta na prática, uma vez que este exercício levanta variadíssimas questões, criando inúmeras oportunidades para refletir. Desta forma, é nesta capacidade de refletir que surge o reconhecimento de problemas e, naturalmente, emerge o pensamento reflexivo (Costa, 2015).

Enquanto investigador das próprias práticas, o docente deve procurar refletir na ação, sobre a ação e, ainda, sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre durante a prática pedagógica relacionando-se com o processo de observação; a reflexão sobre a ação, surge após essa mesma prática, ou seja, depois da intervenção, com objetivo de rever as opções tomadas; a reflexão sobre a reflexão na ação, por sua vez, tem como principal objetivo contribuir para o aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas, a fim de construir novas práticas, permitindo ao professor investigador um melhor entendimento dos acontecimentos originários das suas práticas educativas, encontrar soluções para os problemas e reorientar as suas futuras ações (Mesquita-Pires, 2010). Estes momentos de reflexão aconteceram na PES, nos dois níveis educativos, em diversas situações.

A observação foi um processo que ocorreu de forma sistemática uma vez que, ao longo das semanas, foi necessário observar constantemente os interesses, dificuldades e progressos das crianças no sentido de realizar atividades adequadas ao nível de desenvolvimento em que os grupos se encontravam. Além disso, as reuniões pós-ação realizadas entre as mestrandas, as supervisoras institucionais e as docentes cooperantes, de cada um dos níveis educativos, bem como as narrativas reflexivas individuais, serviram de momentos de reflexão acerca das práticas desenvolvidas incidindo nos aspetos positivos e os que requeriam aperfeiçoamento. Também o diário de formação se revelou um instrumento essencial de reflexão, uma vez que, refletia os

acontecimentos decorridos permitindo fazer uma introspeção acerca da planificação e da ação, bem como, projetar planificações futuras (Costa, Paixão & Morgado, 2000).

Por fim, é possível concluir que a utilização da metodologia de IA acarreta benefícios no que toca à consciência crítica dos profissionais de educação e na transformação da realidade, pois, a IA é a metodologia que mais beneficia as práticas educativas, precisamente porque aproxima todas as partes envolvidas, colocando-as no mesmo patamar, desenvolve-se em ambientes onde vigora a partilha e colaboração, valoriza a subjetividade e a imprevisibilidade dos sujeitos envolvidos. Posto isto, conclui-se que a IA é mais do que uma metodologia, podendo afirmar-se como uma estratégia inerente à prática educativa (Coutinho, et al., 2009).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

"Os [docentes], de modo geral, partem do princípio de que a prática educativa ocorre na transmissão de saberes provenientes do encontro entre sujeitos, pois nessa situação consideram que se proporcionam as condições necessárias para que se estabeleçam as trocas simbólicas entre eles"
(Rodrigues, 2007, p. 447).

O presente capítulo destina-se à descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto da EPE e do 1.ºCEB. Além da descrição, comtempla, também, a análise e a reflexão de algumas das atividades, ressalvando o processo da sua origem, com base em observações, assim como as consequências das mesmas nos grupos em que foram desenvolvidas. Estas práticas tiveram como base o ciclo de observação, planificação, ação e reflexão baseados no quadro teórico e legal em que a mestranda se posiciona enquanto futura educadora de infância e professora.

3.1 PERCURSO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo diz respeito à PES desenvolvida na EPE que representou um momento crucial de aprendizagem profissional. Este percurso desenvolveu-se com base nos pressupostos teóricos orientadores deste nível educativo bem como, sustentado e procurando corresponder aos interesses e inquietações demonstrados pelas crianças. Desta forma, as atividades desenvolvidas foram sempre planeadas com uma intencionalidade pedagógica, através de uma reflexão baseada nas necessidades e interesses das crianças.

Reflexão esta que se fundamenta num ciclo de observação, planificação, ação e avaliação. No desenvolvimento destas atividades tentou-se, sempre, incluir estratégias que promovessem o envolvimento e a articulação com os contextos em que a criança se insere (Lopes da Silva, et al., 2016).

Desta forma, todas as atividades desenvolvidas com as crianças partiram de uma observação cuidada e atenta do grupo, no sentido de fazer o levantamento dos seus interesses, dificuldades e necessidades para, posteriormente, planificar as atividades de acordo com essas mesmas características. Esta observação atenta esteve presente em todo o período de estágio uma vez que, todas as semanas era feita uma reflexão retrospetiva e prospetiva para planificar a semana seguinte. Isto é, aquando da realização das atividades, era fundamental observar todas e cada uma das crianças no sentido de perceber se a tarefa tinha sido realizada, se tinha havido construção de conhecimentos.

Além destas, a participação das crianças também era tida em conta na observação, no sentido de perceber se o grupo estava motivado e interessado ou se havia necessidade de alterar a dinâmica para corresponder aos seus interesses. Refletir sobre a prática pedagógica é "atribui valor ao processo de construção do conhecimento, tanto pessoal como profissional do [educador de infância], agregando legitimidade ao solo epistemológico que fundamenta a sua práxis" (Schmitt, 2011, p. 6713). Esta reflexão sobre a prática é essencial para o seu desenvolvimento bem como para a qualidade das atividades desenvolvidas garantindo uma segurança ao nível das escolhas e opções pedagógicas (Schmitt, 2011). Com efeito, realça-se algumas atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, sendo que umas foram dinamizadas sob a MTP e outras desenvolvidas a par desta metodologia.

Uma vez que as crianças, diariamente, demonstravam interesse por desenvolver atividades no espaço exterior, nomeadamente no parque infantil existente perto da instituição, foi desenvolvida uma atividade semelhante a um Peddy Papper realizado nesse mesmo espaço. Esta atividade desenvolveu-se em colaboração com o grupo da sala dois, uma vez que o trabalho colaborativo entre as educadoras e as crianças era uma prática habitual na instituição. O

trabalho colaborativo entre docentes "apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica" (Damiani, 2008, p. 218). Este trabalho é considerado essencial ao ponto de modificar totalmente a ação pedagógica docente (Damiani, 2008).

O momento iniciou-se com recurso a um programa tecnológico, o *Voki*, que possibilitou a envolvência das crianças num enredo criado em torno da temática da Páscoa. O uso das TIC na EPE são instrumento promotor do desenvolvimento de competências com finalidade de estimular o processo de aprendizagem (Marta, 2017). Este avatar era um coelho que tinha perdido a sua lista de encomendas de ovos da Páscoa e precisava da ajuda das crianças para o recuperar. Uma vez que a atividade foi realizada em pequenos grupos, o Coelho da Páscoa, além de apresentar o dilema e envolver as crianças na história, foi o responsável pela organização desses mesmos grupos que ficaram à responsabilidade das duas docentes e das duas docentes estagiárias. Para a realização das atividades, cada grupo recebeu uma folha com quatro enigmas que tiveram de desvendar no parque.

Aquando da chegada ao espaço exterior, cada grupo dirigiu-se a um dos postos relativo a um enigma. Esta distribuição dos grupos pelos postos foi pensada e combinada antecipadamente, uma vez que cada posto só poderia receber um grupo de cada vez. Num dos enigmas as crianças receberam fotografias com detalhes de determinadas plantas existentes no parque. Inicialmente, tiveram que observar essas imagens, observar as plantas existentes ao seu redor e identificar qual a planta representada na fotografia. Aquando da sua identificação, registaram-na através da fotografia, como forma de atribuir a resposta ao enigma. Num segundo desafio pretendeu-se que as crianças resgatassem as fitas de determinada cor que se encontravam espalhadas pelo parque. Inicialmente, quando o coelho organizou os grupos, atribuiu uma cor a cada um deles e, no momento da execução do enigma, as crianças só poderiam resgatar a cor que lhes pertencia.

O terceiro enigma consistiu na recriação de um objeto (flor, casa, carro, …) com elementos da natureza existentes no parque. Ao que, grande parte dos grupos utilizou o serrim do chão do mesmo para construir as suas representações. Por fim, um último desafio prendeu-se com a realização de um registo fotográfico original das crianças de cada grupo. Na última atividade, as crianças receberam uma adivinha cuja solução era o sítio onde o coelho tinha perdido a sua lista. O grupo que conseguisse desvendar mais rápido todos os enigmas, tinha passagem ao mistério final e era o primeiro a ter acesso à localização da lista das encomendas do coelho.

O desenvolvimento desta atividade possibilitou o contacto direto com a natureza bem como a brincadeira no espaço exterior. Este espaço privilegiado possui características que "dificilmente podem ser recriadas no interior" (Bento & Portugal, 2016, p. 90). As atividades realizadas no exterior permitem uma mobilização de todo o corpo, a exploração dos elementos da natureza, permitindo o desenvolvimento de competências físicas, cognitivas, emocionais e sociais (Bento & Portugal, 2016). A criança é inevitavelmente curiosa, deseja incessantemente por saber, conhecer e experimentar sempre mais. Desta forma, o educador, como intermediário da aprendizagem, deve fomentar e provocar esta curiosidade nas crianças (Tavares, 1995).

Além desta atividade, foram desenvolvidas outras, anteriormente e em paralelo com desenvolvimento da temática trabalhada em MTP: "O saco musical", "Todos à volta da mesa", "O novo elenco de "Assalto às lancheiras"", "De volta às raízes", "Batata Chaca-Chaca", "Uma encomenda inesperada", "O armário da nossa casinha", "Cada receita no seu lugar", "Amor Monstro", "Quem é quem monstruoso", "Árvore das rimas", "Bingo Sonoro", Somos ilustradores", "Pega-monstros", "Anúncio da Primavera", "A Primavera chegou", "Mimo as minhas férias", "Natureza musicada", "O traje Poveiro", "O desastre de uma banda", "Diversidade Cultural", "Pincel Musical", "Dominó Lógico" e "Recuar no tempo".

Relativamente à metodologia, muitas foram as atividades desenvolvidas pelo grupo, no entanto importa, primeiramente, explicitar de que forma surgiu.

Decorrente de um diálogo acerca da poluição e proteção ambiental, o grupo levantou questões acerca do estado do planeta, das consequências da poluição, de formas de a diminuir e da reciclagem. Desse diálogo, surgiu a necessidade de se criarem ecopontos na sala de atividades, uma vez que "nós fazemos muito lixo durante o dia e podíamos começar a separá-lo" (V.). No entanto, após a construção dos ecopontos para a sala e o esclarecimento das regras da sua utilização, o entusiasmo demonstrado nesses primeiros momentos deu origem ao tema dos mares. Decorrente da temática da poluição dos mares, foi levantada a problemática em torno da questão "Porque é que o mar é salgado?". No que concerne à metodologia, esta dividiu-se em quatro fases, sendo que a primeira prendeu-se com a definição do problema, a segunda com a planificação, onde foram estruturadas as atividades que responderam às questões levantadas, a terceira relativa à execução das atividades planificadas e a quarta e última fase onde as crianças tiveram oportunidade de fazer o levantamento das aprendizagens efetuadas e de divulgar o projeto, como referido no capítulo um (Vasconcelos, et al., 2012).

Assim, a fase I - o problema do grupo centrou-se na questão "Porque é que o mar é salgado?". Para esta questão surgiram inúmeras possibilidades de resposta que, posteriormente, foram desmistificadas levando à descoberta da verdadeira explicação.

Num primeiro momento, desenvolveu-se uma atividade sensorial através de elementos relacionados com a praia. Uma vez que as crianças tinham interesse em "levar" a praia para a sala de atividades, foi criado um pequeno percurso com recipientes que continham água salgada, toalhas de praia, fatos de banho, areia e água doce. Pretendeu-se que as crianças atravessassem o percurso com os olhos vendados e desfrutassem o máximo possível, com os pés, das sensações que estes elementos lhes transmitiam através do tato. Esta experiência foi bastante enriquecedora no sentido em que as crianças, por estarem privadas do sentido da visão, se esforçaram na tentativa de descobrir o elemento que estava em contacto com os pés, em cada um dos recipientes. As atividades sensoriais consistem na capacidade que o indivíduo tem de

organizar e interpretar sensações, nas crianças este processo ocorre naturalmente. Estes tipos de experiências, em idade pré-escolar, contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo. É através do movimento e do toque que a criança aprende, explorando e descodificando o mundo ao seu redor. Proporcionar atividades sensoriais às crianças permite-lhes criar estímulos fundamentais que possibilitam desenvolver habilidades necessárias para um crescimento saudável e holístico (Andrade, Lacerda, Dantas, & Oliveira, 2016).

Já na fase II da MTP – planificação e desenvolvimento, o grupo, com a ajuda dos adultos, desenvolveu uma teia concetual que espelhou aquilo que queria descobrir acerca do mar. Das hipóteses levantadas pelas crianças, foram escolhidas: a descoberta dos sons de animais marinhos, os tipos de conchas que existem, por que é que umas conchas formam pérolas e outras não e por que é que o mar tem ondas. A MTP define-se como uma pedagogia centrada em problemas encontrados pelas crianças ou interesses demonstrados. O grande objetivo desta metodologia é encontrar a explicação, através da descoberta, para dar respostas às dúvidas das crianças. Um projeto pode começar de diversas formas, através de interesses, curiosidades, problemas, dúvidas, de uma ou mais crianças do grupo (Felix, 2014).

Posto isto, a fase III do projeto – a execução prendeu-se com o desenvolvimento de atividades que pudessem dar resposta às suas dúvidas. No entanto, no presente capítulo serão apenas mencionadas as atividades da "coleção de conchas", do "forno solar" e a composição musical da música "Mundo a Reciclar" de Filipe Pinto.

No que diz respeito à atividade da coleção de conchas, pode referir-se que surgiu a partir da curiosidade das crianças pelas diferentes conchas existentes. Inicialmente foram levados alguns exemplares para o grupo manipular, observar e dialogar acerca das suas semelhanças e/ou diferenças. Depois de terem examinado as conchas que lhes foram apresentadas, as crianças foram desafiadas a trazer outras que tivessem em casa, ou mesmo a irem com as famílias à praia, apanhar as que encontrassem. À medida que os

dias iam passando, as crianças iam trazendo as que conseguiam e foi, então, necessário ordená-las e contabilizá-las. Num primeiro momento, o grupo começou por classificá-las consoante diferentes critérios, no entanto, era necessário chegar a um concenso para a organização e tratamento dos dados existentes. Para tal, realizou-se uma votação e por negociação democrática, o critério escolhido para ordenar foi a forma das conchas. Além da organização, o grupo quis contabilizá-las e sugeriu que se criasse uma folha de registo diário, uma vez que a coleção poderia aumentar de dia para dia. Esta folha continha informações variadas: o dia em que alguém trouxe mais conchas, quantas conchas trouxe e a soma das que já existiam com as novas.

Esta atividade foi bastante enriquecedora uma vez que envolveu a área de formação pessoal, pela negociação democrática, a área do conhecimento do mundo, através da diversidade de conchas e o domínio da matemática a partir do momento em que as crianças sentiram necessidade de organizar os dados que iam surgindo, sempre que alguém levava mais conchas. A análise de dados, a construção de conjuntos, a atribuição de características e a realização de estatísticas são áreas muito importantes que proporcionam o desenvolvimento numérico. O processo de recolha e a organização e tratamento de dados decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para as crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). "Na vida do jardim de infância surgem muitas oportunidades para recolher, organizar e interpretar dados (…). Cabe ao/à educador/a apoiar a formulação das questões a responder, a recolha de dados e a sua organização (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 81).

Na tentativa de dar resposta às crianças acerca da salinidade da água do mar, realizou-se a atividade denominada de Forno Solar. Com esta atividade pretendia-se demonstrar às crianças que o que torna a água salgada é realmente o sal. Para tal, foram realizadas três experiências recorrendo ao mesmo utensílio, um forno solar. Inicialmente foi colocada água da torneira num prato e o forno foi colocado no exterior, ao sol. Posteriormente foi pedido às crianças que fizessem o levantamento de hipóteses, ao que responderam que "a água ia desaparecer e que não ia restar nada", como se verificou. Ao

final de aproximadamente 24 horas, as crianças observaram que no prato colocado no forno, não havia qualquer resíduo. Aquando desse momento, a experiência foi explicada rigorosamente, ou seja, a água que havia no prato evaporou, condensou no vidro do forno e passou novamente para o estado líquido, saíndo por um tubo existente no fundo do forno.

Ao segundo dia de experiência foi colocado dentro do forno, um prato com água saturada de sal. Inicialmente as crianças não entenderam a expressão "saturada de sal", no entanto, rapidamente perceberam através de diálogos uns com os outros que a palavra saturada significava cheia e que se a água estava saturada de sal significava "cheia de sal e já não cabe mais nenhuma pedrinha" (V.). O forno foi novamente colocado ao sol e deixado no exterior por mais 24 horas. Ao fim deste período de tempo, a água evaporou da mesma forma, no prato formaram-se cristais de sal como se de uma salina se tratasse. A água que evaporou e condensou no vidro saiu pelo tubo lateral em forma de água doce, sem qualquer resíduo de sal. Após esta segunda experiência, foi explicado às crianças que o processo é idêntico ao que acontece nas salinas, por exemplo, as de Aveiro, e que é dessa forma que se obtem o sal que se utiliza para cozinhar. Uma vez que, existia um mapa de Portugal na sala de atividades, as crianças foram incentivadas a descobrir onde ficava a cidade de Aveiro. Além de terem procurado, quiseram, também, pesquisar na *internet* as salinas e saber mais acerca do processo de obtenção do sal.

No terceiro e último momento foi realizada a experiência com água do mar. O processo decorreu da mesma forma, no entanto, os cristais de sal obtidos não foram tão grandes como os da água saturada. As crianças entenderam a razão, uma vez que a água do mar não contém tanto sal como a água que foi saturada. Esta experiência realizou-se nos moldes da Metodologia Científica, uma vez que as crianças foram questionadas acerca das suas hipóteses iniciais e, ao longo dos dias, foram registando através de fotografias, os resultados obtidos. Além disso, à medida que os resultado eram obtidos, criaram-se momentos de reflexão destinados ao confronto de ideias e levantamento de conclusões. O contacto com a metodologia própria das

ciências fomenta uma atitude científica e investigativa nas crianças, seguindo o processo de descoberta fundamentada. A partir de um problema, elas têm oportunidade de propor explicações, desenvolver conjeturas confrontando-as com a realidade (Lopes da Silva, et al., 2016).

No que diz respeito à fase IV da MTP realizaram-se duas atividades de divulgação e um momento de avaliação em que as crianças refletiram e dialogaram acerca de todo o processo realizado em torno do projeto, denominado à posteriori "Os meninos do mar". O primeiro momento de divulgação surgiu por incentivo de uma criança que demonstrou interesse no livro "A menina do mar" de Sophia de Mello Breyner, no entanto, aquando do diálogo acerca do mesmo, não foi possível aceder ao livro, uma vez que surgiu de forma espontânea e não planeada.

Para corresponder a este interesse, as crianças sugeriram que se realizasse uma pesquisa no *Youtube* onde surgiu o musical de Filipe Lá Féria. Após visualização do mesmo, emergiu uma vontade de recriá-lo uma vez que se relacionava com o trabalho que estiveram a desenvolver ao longo das semanas. Posto isto, as ideias em relação à história, a atribuição e caracterização das personagens e a construção dos cenários começaram a emergir e o entusiasmo revelou-se bastante positivo e notório na apresentação do mesmo. Ao longo de toda essa semana as crianças trabalharam em torno da dramatização, com o intuito de a apresentar ao grupo da sala dois. Todas estas tarefas foram da responsabilidade do grupo, tendo os adultos a única incumbência de registar e mediar as ideias que surgiram.

Enquanto o processo de construção decorria, as crianças acharam necessário criar um convite para entregar aos colegas da sala dois e aos da UEEAM, bem como de bilhetes para estes poderem estar presentes no tão esperado teatro. No momento em que as crianças discutiam os elementos que o cenário deveria incluir, acharam que seria interessante incorporar algumas das atividades realizadas ao longo do projeto, nomeadamente a coleção de conchas e os ecopontos que construiram, uma vez que faziam parte da

socialização do saber e eram importantes para sensibilizar os seus pares para os problemas que o planeta enfrenta.

Na véspera da apresentação da dramatização, as crianças demonstraram uma grande preocupação com a preparação da caracterização das personagens e da construção dos cenários. No dia do grande teatro a excitação era grande e todos quiseram deslocar-se ao exterior para a montagem do cenário e dar início aos preparativos. A apresentação do teatro decorreu no período da tarde e coincidiu com o momento da observação em contexto. Esta iniciou-se com a caracterização das personagens e com a realização de vários exercícios espontâneos de relaxamento. Em seguida, as crianças deslocaram-se para o exterior, colocaram-se nos seus lugares estratégicos, pegaram nos objetos referentes a cada uma das personagens e aguardaram a chegada dos convidados. À entrada do local onde se realizou a dramatização, estava uma criança a receber os bilhetes que tinham sido criados, tal como acontece quando "se vai ao cinema ou ao teatro" (C.F.).

Após a entrada das crianças da sala dois e da UEEAM, deu-se início ao teatro onde o grupo apresentou todo o trabalho desenvolvido ao longo das semanas do projeto. Alguns dos elementos utilizados na dramatização tinham sido construídos em sequência do mesmo, como por exemplo, a coleção de conchas, os ecopontos e o acompanhamento instrumental da música "Mundo a reciclar" do Filipe Pinto. No final da dramatização, o grupo convidou os elementos do público a participar na atividade de acompanhamento instrumental, facultando-lhes materiais de desperdício e ensinando-lhes o ritmo consoante o ecoponto a que pertenciam. A participação destas crianças, proporcionou um momento de trabalho cooperativo e colaborativo, a que os grupos estavam habituados, e que se tornou fundamental, uma vez que é importante a divulgação do saber aos outros, bem como a sua envolvência em tarefas conjuntas.

Esta atividade foi extremamente significativa para as crianças, não só porque se sentiram orgulhosas em apresentar aos seus pares o trabalho que desenvolveram, mas também porque lhes foi dada a oportunidade

ensinar/demonstrar as potêncialidades do lixo que, diariamente, é produzido. É de referir que todo o projeto foi bastante compensador, uma vez que foram as crianças que delinearam e sugeriram as atividades realizadas, o trabalho que gostariam de apresentar aos pares e o empenho e dedicação que dispensaram para a construção de todos os elementos que estiveram presentes no momento do teatro.

Por fim, e como referido anteriormente, este foi uma pequena parte da fase de divulgação, uma vez que, posteriormente, o grupo realizou um pequeno *workshop* para as crianças da sala dois. Este foi organizado em oficinas experimentais, em que cada uma correspondia a cada uma das experiências relacionadas com o projeto desenvolvido. Para a organização das mesmas, as crianças selecionaram seis atividades relacionadas com a temática do mar e realizaram-nas com as crianças da sala dois. De todas as atividades, as crianças elegeram a experiência do "flutua e não flutua", a "coleção de conchas", o "forno solar", o "saco musical dos sons dos animais marinhos", a "experiência sensorial" e a "experiência das ondas do mar". Para que todos os elementos do grupo pudessem participar na divulgação, foi-lhes questionado qual das experiências gostariam de dinamizar e orientar para o grupo da sala dois. Desta forma, todas as crianças ficaram reponsáveis por uma das atividades, organizadas em pequenos grupos. Aquando da receção do grupo da sala dois, este foi, também, dividido em seis pequenos grupos que circularam pelas diferentes oficinas, sendo-lhes dada oportunidade de experimentar todas as atividades. Neste momento, o papel das crianças que estiveram a monitorizar estas atividades era a de explicar em quê que consistia cada uma delas e as aprendizagens que realizaram através das mesmas.

Outra atividade relevante e complementar ao projeto foi a visita de estudo ao Centro de Ciência Viva e à Nau Quinhentista, ambos em Vila do Conde. Esta atividade surgiu na sequência do trabalho em projeto desenvolvido, dado que a temática estava relacionada com o mar, estes dois locais contribuíram para alargar o conhecimento já construído porque Vila do Conde é uma cidade

situada na orla marítima, as crianças tiveram a oportunidade de a visitar, passear à beira mar e de conhecer o centro e a Nau.

Aquando da planificação/marcação da visita, o Centro de Ciência Viva tinha disponível uma vasta gama de atividades de oferta educativa para desenvolver, sendo a "Biodiversidade do litoral" a escolhida, por ser a que melhor se enquadrava na temática. Esta oficina consistia na apresentação e observação de alguns seres vivos presentes no aquário de água salgada. Em paralelo, decorria uma exposição acerca do sangue e, uma vez que os dois grupos da instituição não podiam participar em simultâneo na oficina e por uma questão de gestão de espaço e de recursos, optou-se por se participar, também, na visita à exposição. Desta forma, um dos grupos começou pela temática do sangue e o outro pela da biodiversidade, permutando após, aproximadamente, 45 minutos.

No que toca à oficina da biodiversidade, inicialmente as crianças foram levadas a conhecer o aquário de água salgada, onde lhes foram colocadas questões acerca da mesma, "porque é que água do mar é salgada?", "que tipo de espécies marinhas conseguiam identificar no aquário?", entre outras. Posteriormente, as crianças foram encaminhadas para um pequeno laboratório onde puderam observar algumas espécies de animais e plantas que habitam no mar, sendo elas: estrelas do mar, ouriços do mar e águas vivas. Aquando da sua apresentação, a responsável pela visita explicou e mostrou algumas das características destes seres vivos, nomeadamente como cada um fazia a sua alimentação, como se deslocavam e os perigos (ou não) que cada um deles poderia representar para a saúde dos humanos.

Na oficina, as crianças tiveram oportunidade de observar as características de cada ser vivo, bem como de colocar questões acerca da biodiversidade marinha: "onde é que vocês arranjam estes animais?" (V.); "como é que os apanham?" (S.). Antes de finalizar a visita, a responsável pediu ajuda às crianças para colocar os seres vivos, novamente, no aquário. Terminada a atividade, foi possível constatar que as crianças gostaram imenso da visita ao centro, aprenderam conceitos novos e curiosidades acerca da vida marinha e

demonstraram uma vontade enorme de conhecer e saber mais acerca dos animais e plantas que habitam no mar.

Da parte da tarde, as crianças deslocaram-se à nau quinhentista que incluiu, também, uma visita à Alfândega Régia. Esta visita de estudo não se encontrava intimamente ligada com a temática do projeto, mas considerou-se importante integrar nesse dia. Assim, iniciou-se no museu da Alfândega Régia e foi o mote para envolver as crianças no mundo dos marinheiros e das viagens marítimas que os antepassados portugueses realizaram pelo mundo. A guia começou por explicar o que era uma alfândega e que tipo de atividades lá se realizavam antigamente. Após o diálogo inicial, orientou uma visita pelo museu, explicando e mostrando quais os produtos que os portugueses traziam dos outros países nas suas naus e que tripulantes seguiam nesses barcos.

Depois de ouvir com atenção e interesse toda a explicação dada, o grupo dirigiu-se para a nau que se encontra atracada no Rio Ave e que era uma réplica das naus quinhentistas. Já no seu interior, a visita foi acompanhada com uma história acerca de uma das viagens de Vasco da Gama. À medida que as crianças se deslocavam de uma divisão para outra, a guia explicava o que era cada uma das áreas e para que servia. Além disso, explicou como eram as condições das viagens, o tipo de alimentação, de higiene e as condições climatéricas a que estavam sujeitos os marinheiros. No final da viagem náutica, as crianças tiveram oportunidade de dar a sua opinião acerca do que observaram e aprenderam, e colocar questões. Do que foi possível observar, as crianças demonstraram um enorme agrado e entusiasmo relacionado com a visita, umas porque nunca tinham estado num barco, outras completamente envolvidas pela história e pela capacidade da guia de os cativar e entusiasmar.

Foi uma visita de estudo bastante enriquecedora e significativa, tanto no Centro de Ciência Viva como na Alfândega e na Nau. Apesar do dia cansativo, pode-se afirmar que foi um dia marcante na vida das crianças.

Concluindo, após o percurso realizado ao longo das semanas de estágio em contexto da EPE, é possível afirmar que se revelou uma etapa essencial na formação inicial da mestranda uma vez que permitiu uma evolução ao nível da

observação, planificação, ação e reflexão intencionais, no sentido de apoiar a criação de intervenções cada vez mais significativas para as crianças. Além disso, o trabalho colaborativo observado entre as educadoras da instituição serviu de inspiração na planificação das ações educativas e de exemplo para a prática futura, uma vez que se revelou uma metodologia bastante eficaz e significativa para as crianças. O trabalho em díade e tríade pedagógicas promoveu o desenvolvimento de atividades bem estruturadas e eficazes, uma vez que existiam olhares distintos acerca das diversas situações e opiniões diferentes que levaram a constantes momentos de reflexão acerca da intervenção com as crianças. Também a supervisora institucional foi um elemento essencial no período em que se desenvolveu a PES, visto que se mostrou sempre disponível para apoiar e melhorar as intervenções pedagógicas, permitindo à mestranda crescer e se desenvolver ao nível pessoal, emocional e profissional. Por fim, as famílias foram um elemento crucial ao longo de todo este percurso, uma vez que o seu apoio se revelou essencial para o desenvolvimento de algumas atividades, demonstrando, sempre, disponibilidade para colaborar.

3.2 Percurso vivido no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB foi um momento essencial para a formação inicial permitindo desenvolver e consolida conhecimentos acerca da realidade pedagógica. Possibilitou, também, uma maior consciencialização acerca do papel docente neste nível educativo, as suas funções e o seu trabalho. A ação docente deve ser a base de uma boa formação escolar e contribuir para a construção de indivíduos socialmente ativos e

reflexivos. No entanto, para que isto seja exequível, é necessário que o docente assuma a responsabilidade de refletir, constantemente, acerca da sua prática no sentido de adaptá-la às necessidades e interesses dos seus alunos (Bulgraen, 2010).

Toda a prática pedagógica desenvolvida teve por base os conteúdos e as metas curriculares, as necessidades e os interesses das crianças, bem como a observação de algumas dificuldades por elas apresentadas, ao longo do período de onze semanas. A intervenção pedagógica sustentou-se nos documentos orientadores deste ciclo de ensino, as metas e programas curriculares das respetivas áreas do saber, discutida entre a tríade pedagógica e pensada/planificada de forma a ser significativo e motivador, colocando as crianças no centro da ação. Segundo o modelo construtivista, como referido no capítulo um, os alunos participam ativamente na construção dos seus próprios saberes, atribuindo-lhes significado. Assim, um ensino construtivista e centrado no aluno apoia-se numa aprendizagem cooperativa, baseada em problemas cuja solução é discutida em sala de aula (Arends, 2008). Por outro lado, o facto de haver um acompanhamento por parte da supervisora institucional foi uma mais-valia no sentido em que surgiram sugestões de aperfeiçoamento e complementaridade. Todas as atividades foram criadas tendo em conta a interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares, tentando sempre articular saberes para tornar as aprendizagens mais significativas. Entende-se por interdisciplinaridade a inter-relação de disciplinas, integrando conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionam uma visão global acerca de determinado assunto (Leite, 2012). Posto isto, de seguida será apresentada a descrição e análise de algumas atividades realizadas com as crianças, uma reflexão acerca da aplicação das mesmas e o seu contributo para uma melhor aprendizagem.

As atividades desenvolveram-se tendo em conta as primeiras semanas de estágio que se destinaram à observação do grupo no que concerne a rotinas, interesses, dificuldades, relações entre pares, comportamentos, entre outros, e daí foram levantados os primeiros pareceres acerca do grupo. Por

conseguinte, no decorrer da observação, foi sendo percetível que a área curricular em que as crianças demonstravam maior interesse era a da matemática, não porque não gostavam das outras áreas, mas porque apreciavam desafios e exercícios de raciocínio. Para além disso, a turma, como referido no segundo capítulo, apresentava ritmos de trabalho diferentes, daí que, foi muito desafiante a elaboração de atividades adequadas aos diferentes ritmos de trabalho existentes.

Desta forma, uma das opções pedagógicas adotadas e que se revelou bastante positiva foi aliar a área da matemática à área das expressões físico-motoras. Esta opção surtiu efeitos positivos no que toca à abordagem de conteúdos de forma lúdica e significativa sem que as crianças tivessem total consciência de que estavam a adquirir/desenvolver aprendizagens. O ensino da matemática "deve procurar apresentar propostas que compreendam aprendizagens ativas, nas quais é dada a oportunidade aos alunos de viverem situações reais e estimulantes, como a manipulação de objetos; significativas, onde as aprendizagens devem corresponder a interesses e necessidades das crianças; diversificadas, com recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos lecionados; integradas, onde os conhecimentos devem ser agregados e ter sentido na cultura da criança e socializadores, garantindo uma formação moral e crítica na apropriação dos saberes." (Mendes & Mamede, 2012, p. 110)

Deste modo, a atividade "Matemática em Movimento" surgiu, porque a professora cooperante partilhou que havia conteúdos matemáticos que não estavam totalmente consolidados. A mesma, foi desenvolvida durante a primeira parte da manhã e, como motivação e aquecimento, os alunos realizaram um exercício denominado "Ordenamo-nos". Iniciou-se com a distribuição de papéis pelas crianças e cada papel continha um número ordinal diferente. Cada aluno teve que memorizar o seu número e em seguida iniciou-se um jogo de "*caçadinhas*". O mesmo consistia na escolha, à sorte, de uma criança que começava a caçar os outros. À medida que eram caçados, os alunos formavam uma fila onde se ordenavam pela posição do número que lhes tinha

sido atribuído. Na fila que se foi formando, só podiam caçar os alunos que se encontravam nas pontas e apenas era permitido caçar um aluno de cada vez. O jogo terminava quando a última criança tivesse sido caçada.

A tarefa só teria sucesso se todos os alunos se encontrassem ordenados de forma correta, consoante os papéis que tinham recebido. Nesta atividade, as crianças não demonstraram qualquer tipo de dificuldade em se ordenarem corretamente e ajudavam-se mutuamente para poderem cumprir o objetivo, uma vez que a "vitória" seria de todo o grupo e só era atribuída se a ordem estivesse correta.

O único momento em que demostraram algumas dificuldades foi na compreensão das regras do jogo. Devido à excitação de realizarem uma aula de expressão físico-motora, aliada ao facto de quererem apanhar os colegas, de início não cumpriram as regras de não poderem quebrar a corrente e de só poderem apanhar uma criança de cada vez. A meio do jogo foi feita uma pausa que serviu para a explicação das regras da atividade e o esclarecimento de dúvidas que as crianças apresentavam. Por outro lado, o facto de o espaço do polivalente ser reduzido, também condicionou a realização da tarefa, uma vez que as crianças não tinham total liberdade de movimento e, quando o cordão começou a aumentar, o espaço de fuga não era propriamente extenso. Contudo, esta atividade permitiu refletir acerca das condições que foram fornecidas à turma para a realização do mesmo e, possivelmente, se houvesse a oportunidade de a repetir, seria repensada de uma outra forma que permitisse a sua realização sem constrangimentos. Aliás, aquando da sua planificação, a tarefa foi pensada para se realizar ao ar livre, no espaço exterior, no entanto, as condições climáticas do dia não permitiram, daí que o polivalente foi a alternativa mais adequada.

Após a concretização da atividade das "*caçadinhas"*, foi proposto aos alunos uma atividade do bloco dos deslocamentos e equilíbrios da expressão físico-motora que envolveu o conteúdo da tabuada. Para tal, a turma foi organizada em quatro pequenos grupos e cada grupo teve que se posicionar atrás de um dos quatro percursos em *zig-zag,* previamente desenhados no chão. No final

de cada trajeto encontravam-se recipientes que continham diversos papéis com os produtos de cada multiplicação que os alunos teriam que resolver. Para a concretização da atividade, estes teriam que ouvir a operação, pensar no resultado, realizar o percurso e procurar no recipiente o papel que continha o resultado pretendido. Após o encontrarem, as crianças teriam que voltar à base, fazendo o percurso inverso. Depois dos primeiros alunos terem completado a tarefa, os segundos repetiam-na exatamente da mesma forma, mudando apenas os fatores da operação e assim sucessivamente, até que todas as crianças tivessem realizado a atividade.

Neste exercício, o importante não era a rapidez com que os grupos realizavam os trajetos, mas sim, obter o maior número de respostas corretas no fim do jogo. Aquando do término da atividade, constatou-se a existência de uma lacuna relativa à recolha dos produtos existentes nos recipientes. O facto de existir apenas um exemplar de cada produto condicionou a assertividade dos alunos, uma vez que a recolha errada de um produto poderia comprometer todos os outros resultados. Mesmo sabendo o resultado correto, o aluno já não o podia recolher, assumindo a sua resposta como errada. Após reflexão acerca deste constrangimento, percebeu-se que seria um aspeto a melhorar num futuro desenvolvimento da mesma atividade.

Ainda na mesma manhã, apresentou-se aos alunos uma 3ª tarefa que consistiu numa malha de orientação em que os alunos teriam que encontrar determinados objetos através de orientações dadas pela equipa. Com os mesmos grupos formados na tarefa anterior, cada grupo colocava-se num dos vértices da malha e elegia um chefe que iria receber as orientações e realizar o percurso. Cada grupo recebeu uma folha que continha as indicações que teria que dar ao chefe para este poder recolher o objeto. Estas indicações foram criadas com algum grau de complexidade, como por exemplo, “executa 1/4 de volta à direita” para que os alunos pudessem aprofundar os conhecimentos acerca deste conteúdo Quanto a este momento, os alunos não demonstraram grandes dificuldades o que revela que já possuíam os conhecimentos consolidados, tendo apenas que os aplicar em situações do real.

Por fim, optou-se por realizar uma atividade de relaxamento para as crianças retomarem à calma e poderem voltar à sala de forma tranquila. Este exercício revelou-se essencial, uma vez que os alunos tinham realizado tarefas que exigiam atividade física e ao mesmo tempo mental, necessitando de alguns minutos para se acalmarem e relaxar. Este último exercício não durou mais que cinco minutos e à medida que ficavam mais calmos eram chamados e encaminhados para a sala. "Eu estava muito cansada e fez-me bem estar deitada no chão algum tempo" (M.M.)

Após a conclusão da atividade foi possível constatar que as crianças, no geral, se mostraram interessadas e empenhadas nas atividades, tendo sido um momento bastante significativo para elas, tanto que nos dias seguintes questionavam se a aula se iria repetir. Para além disso, verificou-se que os conteúdos abordados ficaram melhor consolidados e que a coligação entre expressão físico-motora com outra área curricular se torna bastante vantajosa. Além disso, o simples facto de abordar conteúdos fora do espaço tradicional de sala de aula é extremamente enriquecedor e produtivo para o desenvolvimento integral das crianças. Com esta atividade foi possível, também, constatar que estas têm algumas capacidades motoras pouco desenvolvidas, tais como, manter o equilíbrio em posição de agachamento e em movimentarem-se na mesma posição, tendo a professora cooperante refletido acerca desta situação e partilhado com a díade que iria desenvolver mais atividades no âmbito da expressão motora, por considerar a situação preocupante e essencial para o desenvolvimento das crianças.

É ainda importante salientar que, inicialmente, havia uma outra atividade planificada nos mesmos moldes das anteriores, no entanto, por questões de gestão de tempo e de considerar o exercício de relaxamento de extrema importância, optou-se por não a realizar. Desta forma foi possível concretizar todas as outras, calmamente, cumprindo todas as variantes propostas e respeitando os tempos e ritmos de todas as crianças.

"Segundo Kishimoto (2001), a dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas com vista a estimular certos

tipos de aprendizagem. O jogo é um veículo onde, no decorrer do seu percurso, se constituem aprendizagens prazerosas" (Kishimoto, 2001, citado por Mendes & Mamede, 2012, p. 130).

Um outro momento surgiu na sequência de uma atividade desenvolvida em torno da história "A fuga da ervilha" de Pedro Seromenho e teve como objetivo consolidar a temática da carta. Inicialmente, esta história serviu de mote à abordagem do conteúdo do sistema digestivo, no entanto, já que a turma se encontrava envolvida na história, optou-se por dar continuidade para a consolidação de outro conteúdo. Após conhecerem a história e terem-na trabalhado, os alunos foram desafiados a elaborar uma pequena carta onde tiveram que dar um novo fim à história. Para tal, receberam uma folha de registo que se dividia em três partes: planificação do texto, textualização e revisão. Inicialmente, cada aluno teve que preparar o seu texto através de questões orientadoras de elaboração. Cada um teve que pensar num novo fim e responder às questões de acordo com o que pretendiam escrever. Respondidas as questões, os alunos passaram à fase da textualização onde tiveram que escrever uma carta, cujo remetente era a Ervilha Pea. Esta personagem contava a nova aventura que iniciou após ter saído do sistema digestivo. Depois de concluída a carta, os alunos tiveram que verificar se os parâmetros relativos à revisão do texto tinham sido respeitados.

No final da realização da atividade, aproveitando-a para realizar um momento de avaliação da leitura, cada aluno dirigiu-se à frente da sala para ler a sua produção e ouvir os comentários que o resto da turma tinha a fazer. Esta atividade permitiu a consolidação deste conteúdo, bem como, promover a escrita criativa e a avaliação da leitura. Estes momentos aconteciam regularmente, uma vez que a docente cooperante considerava que ler em voz alta era uma mais valia para colmatar dificuldades e progredir a este nível. Por outro lado, o facto de ser dado espaço à turma para comentar as produções dos colegas promovia um momento de reflexão e aprendizagem para todos, uma vez que permitia a identificação de aspetos positivos e/ou a melhorar acerca das produções de cada um.

Outra atividade que importa salientar intitula-se “Natal dobrado” e surgiu na sequência das atividades da semana de três dias de intervenção do par pedagógico. Para além disso, as atividades coincidiram com a 2ª aula observada pela supervisora institucional. As atividades desenvolvidas nesta semana enquadraram-se na da temática natalícia que se avizinhava e, ao mesmo tempo, com o objetivo de realizar revisões para os testes de avaliação que decorreram na semana seguinte. Por ser a aula observada, para além da planificação normal, era necessário criar um guião de pré-observação a fim de ser enviado, previamente, para a supervisora, contendo informações relevantes a ter em conta na observação realizada pela mesma, bem como os “momentos-chave” da sequência didática e os obstáculos que a mesma podia apresentar.

Esta aula teve a duração de uma 1 hora e 30 minutos e foram abordados conteúdos das áreas de português, matemática e expressão e educação plástica. Ao nível do português optou-se por consolidar os conteúdos acerca da carta, que tinham sido trabalhados em semanas anteriores, mas não estavam consolidados. “A área do português constitui indubitavelmente uma área curricular fundamental. As aprendizagens que [nela] se processam são determinantes para o desenvolvimento cognitivo, identitário e comunicacional dos alunos e determinam (…) a integração social e cultural e as oportunidades profissionais (…) dos cidadãos.” (Leal, 2009, p. 2975)

Relativamente à matemática, a professora cooperante sugeriu que se trabalhasse, uma vez mais, o conteúdo das horas e que se realizassem exercícios com as mesmas, uma vez que seriam conteúdos que iriam surgir nas avaliações. Por fim a expressão artística e plástica foi o culminar da atividade e deu sentido e envolvência a todas as outras áreas. As expressões artísticas surgem como ferramenta essencial no processo educativo e na construção da identidade (Dall’Orto, 2013). A criação de momentos destinados à educação artística proporciona o desenvolvimento cultural, possibilitando “a construção de uma educação participativa e criativa” (Dall’Orto, 2013, p. 13).

Em torno desta planificação, foi criada uma história com o objetivo de envolver as crianças numa atmosfera de fantasia e mistério, motivando-as para trabalhar os conteúdos de uma forma lúdica e interessante. Inicialmente, os alunos receberam a visita de um duende (personagem criada pela mestranda) trazendo uma carta. A carta continha um pedido de ajuda, do Duende, solicitando apoio dos alunos para realização da decoração de Natal da sala. Essa tarefa foi pedida pelo Pai Natal, mas o Duende distraiu-se e não ia conseguir fazê-la sozinho, a tempo do Natal. Para o efeito, os alunos tiveram que se descolar à fábrica das decorações da Lapónia e fazerem, eles mesmos, as suas próprias decorações. No entanto, para lá chegarem, tiveram que desvendar alguns enigmas e só depois de o fazerem é que puderam avançar para a próxima etapa.

Inicialmente foi-lhes pedido que analisassem o envelope da carta e fizessem o levantamento dos elementos que esta continha. Após este levantamento, a carta foi projetada no quadro interativo e os alunos tiveram que analisar a sua estrutura e verificar se estavam presentes todos os elementos que o tipo de texto exige. Após a realização das tarefas com sucesso, os alunos estavam prontos para passar à fase seguinte que exigia a análise de um horário de comboio que o duende anexou à carta. Na mesma dizia, também, que os alunos tinham que chegar à fábrica das decorações a uma determinada hora. Através dos horários, a turma, em grande grupo, teve que decidir a que horas deveriam apanhar o comboio para chegar ao destino sem qualquer atraso. Além disso, as crianças tiveram, também, que decidir a que horas tinham que apanhar este meio de transporte para regressar à escola ao final do dia. No entanto, a tabela dos horários continha algumas particularidades que tornava o exercício mais desafiador e exigente, contudo, os alunos não demonstraram grandes dificuldades e fizeram observações bastante pertinentes: “Se apanharmos o comboio das 8:40h chegamos à Lapónia a horas e ainda nos sobram 10 minutos para podermos lanchar antes de entrarmos na fábrica” (F.V.).

Após terem desvendado o exercício dos horários e o terem registado numa folha que lhes foi fornecida para esse fim, “embarcaram” numa viagem de

comboio retratada por um vídeo. Apesar de ter sido apresentado em vídeo, demonstrou-se bastante significativo para a turma na medida em que as crianças vivenciaram o que estavam a ver como se da realidade se tratasse. Além disso, o vídeo serviu como continuação da motivação, criando nas crianças uma grande espectativa acerca do que se iria passar em seguida.

Na chegada à Lapónia, os alunos encontraram um duende, um pouco maldisposto que lhes disse que só entrariam na fábrica se desvendassem dois dilemas acerca da produtividade da mesma, ou seja, problemas que envolviam quantidades de decorações e o tempo da sua produção. Para a realização destes dilemas foram fornecidas folhas de registo que auxiliaram os raciocínios.

Por fim, a última atividade proposta às crianças foi a criação de árvores de Natal em origami, atividade que exigiria aptidões de motricidade fina, de rigor e de dobragem. "A educação artística, pressupõe (…) uma íntima relação interdisciplinar (…) numa convergência de atuações e de propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da arte: (…) a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos, (…)" (Sousa, 2003, p. 63). Esta atividade envolvia diversos passos que teriam de ser seguidos à risca para que o resultado final correspondesse ao que se pretendia "Quando chegar a casa vou ensinar os meus pais a fazer a árvore de natal em origami e vou pesquisar na *internet* outros origamis para fazer (R.A.).

A escolha das três atividades acima descritas foi ponderada tendo em conta vários fatores. A primeira derivou do facto de ter sido uma atividade em que uma das áreas curriculares e uma expressão artística e físico-motora surgiram na mesma medida, ao longo de toda a hora e meia, e que foi bastante gratificante no sentido em que as crianças exprimiram o seu total agrado e a vontade de repetir, não se mostrando entediadas nem aborrecidas. Por outro lado, a segunda atividade descrita foi escolhida pela pertinência da ligação de uma história com a área de estudo do meio e de português. Sendo importante a articulação das áreas curriculares, esta atividade demonstrou isso mesmo. Tendo surgido de forma contextualizada, revelou-se significativa para os

alunos. Por fim, a terceira atividade foi selecionada por ter um caráter diferente das outras pelo facto de ser uma aula observada. Além disso, sofreu algumas alterações ao longo da sua planificação o que exigiu um maior esforço, empenho e dedicação na sua construção.

Para além das atividades, foi proposta a realização de um projeto de intervenção que surgisse da identificação de uma dificuldade ou interesse das crianças e que derivasse de algo significativo para elas. O projeto surgiu de uma forma muito ténue, uma vez que, era uma situação que a turma já estava habituada a desenvolver com a professora cooperante e a díade, por influência, começou a fazer desde as primeiras semanas de intervenção. Este projeto teve como base a literatura, intitulando-se de "Ser com os livros", por ser um interesse que as crianças demonstraram, uma forma de as acalmar e de prazer. Aliás, a primeira intervenção em contexto foi precisamente uma hora do conto em que o objetivo era somente o prazer que a leitura proporciona.

Desde então, todas as intervenções planeadas e desenvolvidas "nasceram" em torno de um livro ou de uma história. A literatura tem um forte impacto na aprendizagem e desenvolvimento das crianças no sentido em que estimula a imaginação e a criatividade. Além disso, é importante que a literatura possibilite que o leitor se identifique com o que está a ler, ou seja, que o que é lido se aproxime do que vivencia ou vivenciou em algum momento da sua vida. Existem estudos que confirmam esta ideia, concluindo que os autores preferidos das crianças são aqueles que estabelecem uma relação entre a realidade e a fantasia e que as aventuras das personagens dos livros se assemelhem a algum momento da vida das mesmas (Bastos, 1999).

Posto isto, é possível afirmar que o ato de ler contribui para a descoberta da própria identidade por parte do leitor, melhora o conhecimento do mundo e dos que o rodeiam, pode auxiliar na formação de uma filosofia de vida, na possível resolução de problemas e responsabilidades sociais (Reis & Adragão, 1992). Por outro lado, o papel do professor face à leitura é de mero mediador no sentido em que domina conhecimentos e auxilia a descodificação daquilo que os seus alunos leem, além disso, deve conhecer os seus interesses literários

no sentido de lhes proporcionar desafios gradualmente mais exigentes (Silva, Simões, Macedo, Diogo & Azevedo, 2009).

A leitura de histórias desde tenra idade promove nas crianças o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais para a sua evolução aos níveis cognitivo, linguístico e afetivo. Competências essas que serão essenciais no futuro ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, a valorização do livro no seio familiar é de extrema importância pois promove atitudes e comportamentos positivos face à leitura. O gosto por esta atividade constitui um suporte decisivo para a construção da autonomia, a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a construção de valores (Viana, Ribeiro & Batista, 2014).

Na sequência dos pressupostos teóricos anteriormente anunciados, a díade formulou dois objetivos que pretendia cumprir com a implementação do projeto, sendo eles:

1.º consolidar efetiva e afetivamente hábitos de leitura;

2.º promover a leitura através de diferentes abordagens.

Com o primeiro pretendeu-se que as crianças criassem uma ligação afetiva com os livros, ou seja, que os livros se aproximassem da realidade delas e os "tocassem" de uma forma muito pessoal, que cada uma das crianças se revisse neles. Com o segundo pretendeu-se proporcionar aos alunos estratégias diversificadas de análise/leitura das obras. Para tal, cada um dos livros trabalhados com as crianças foi lido e abordado de forma distinta no sentido de alimentar a curiosidade e fomentar o fantástico que cada um tem para oferecer. De todos os livros abordados, optou-se por descrever uma das atividades desenvolvidas que surtiu um grande impacto nas atitudes e comportamentos das crianças e se revelou essencial no momento da sua abordagem. A atividade teve no centro o livro "O meu coração pequenino" de Jo Witek que aborda vários sentimentos e emoções. Esta opção surgiu devido a conflitos que, na altura, surgiram nos tempos de recreio entre alguns elementos da turma. Para iniciar a atividade, propôs-se a análise do excerto que surgia na contracapa do livro e, como exercício de pré-leitura, foram

entregues às crianças papéis brancos em forma de coração e colocou-se a questão: "Se o teu coração tivesse cor, que cor teria hoje? E porquê?". Esta pequena atividade tinha o objetivo de perceber como é que as crianças se sentiam naquele dia, dando-lhes espaço para desabafar acerca de algo que os pudesse estar a perturbar. "A pré-leitura [consiste] no levantamento de expectativas quanto ao tema, ao gênero e ao efeito pretendido pela obra a partir da observação dos paratextos." (Souza, 2016, p. 189) É através dos exercícios de pré-leitura que o aluno realiza as primeiras inferências acerca do texto que irá ler. As questões que o professor elabora baseiam-se e direcionam-se aos elementos que encaminham o aluno para a temática do texto (Sequeira, Castro & Sousa, 1989).

Num segundo momento foi realizada a leitura que se dividiu em dois momentos. Inicialmente, foi realizada apenas com o recurso à voz e à prosódia para permitir que as crianças conhecessem a história e se apropriassem dela. Posteriormente, a díade pediu que as crianças participassem ativamente na leitura através da dramatização da mesma, ou seja, quando no livro surgia a frase *"Por vezes é um sol o meu coração"*, estas faziam um sol no ar com as mãos e encostavam-no ao coração. A ação repetia-se para todas as frases que fossem possíveis mimar.

Após as leituras, foi apresentado ao grupo um coração grande que continha todas as cores que surgiram na história. Este coração era um tesouro que iria abrir as suas portas para permitir às crianças expressarem os seus sentimentos. No interior do coração encontravam-se outros corações com as cores correspondentes aos sentimentos que surgiram no livro e pretendia-se que as crianças as associassem aos sentimentos através de pequenos excertos que foram novamente lidos. No entanto, estes excertos não faziam referência explícita do sentimento, as crianças, por sua vez, tiveram que fazer inferências acerca do sentimento que pensaram estar associado à descrição. Após terem feito a respetiva associação das cores aos sentimentos, os alunos receberam umas folhas com corações coloridos e pediu-se que em cada um dos corações escrevessem o sentimento correspondente, e em relação a esse sentimento,

uma experiência que já tivessem vivenciado relacionada com o mesmo. “A pós-leitura é o momento privilegiado de verificação para a compreensão (…) global do texto, para o estabelecimento de relações com outros textos e com o contexto.” (Souza, 2016, p. 189). Relativamente à pós-leitura, o aluno realiza um exercício de reflexão em que compara as suas hipóteses iniciais com o texto que acabou de ler. Além disso, também realiza atividades de análise e compreensão textuais (Sequeira, Castro & Sousa, 1989).

As estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura têm um efeito positivo no aluno tornando-o um leitor, gradualmente mais competente, criando hábitos de leitura e facilitando o processo de compreensão de textos futuros. Além disso, é importante que o professor promova atividades deste género na tentativa de promover a leitura e o gosto pelos livros (Sequeira, Castro & Sousa, 1989).

Para dar término à atividade foi sugerido que, anonimamente, colocassem a folha com os seus desabafos dentro da caixa no sentido de, simbolicamente, colocar um fim aos atritos que andavam a acontecer entre os colegas. Em jeito de reflexão, a atividade teve um grande impacto nas crianças, permitindo a diminuição dos atritos entre elas e um crescimento de atitudes de amizade, respeito e compreensão. Além disso, a mudança de comportamento foi bastante significativa e gratificante para a díade porque até ao momento da atividade, tinham sido feitas tentativas de resolução dos problemas, no entanto, não se verificavam alterações nos seus comportamentos. “Agora percebo que devemos ouvir mais os outros porque eles podem ter problemas pessoais e nós não sabemos” (R.P.).

Com a implementação do projeto pretendia-se alcançar objetivos e verificar se o impacto deste nos alunos. Esses resultados foram observados no momento das avaliações finais em que foi pedido que os alunos escrevessem uma carta ao Pai Natal. Segundo a professora cooperante, grande parte dos alunos pediram livros de presente e alguns ainda especificaram que queriam livros do autor Pedro Seromenho. A professora, também, partilhou que contactou os pais destes alunos informando-os deste presente em particular. Posto isto, é

possível afirmar que o projeto teve um impacto positivo na vida das crianças no sentido em os livros passaram a ser vistos como fonte de diversão e de prazer e que a interpretação que cada um fazia dos mesmos poderia ser distinta.

Por fim, ao nível das limitações e potencialidades deste projeto, a díade concluiu que o fator tempo impediu que o projeto fosse totalmente concluído. Inicialmente tinha-se pensado em criar uma área semelhante a áreas de interesse existentes na EPE, no entanto, o facto de se aproximar o término do 1º período escolar impediu que a criação total desta mesma área se concretizasse. Além disso, era necessário um espaço amplo para a criação da área ideal, que não existia. No entanto, não sendo possível por este constrangimento, esta foi criada dentro dos limites e possibilidades que a sala de aula oferecia. No que diz respeito às potencialidades, desejava-se que fosse dada continuidade ao mesmo, no sentido de desenvolver gradualmente a área, acrescentando livros, materiais, realizando atividades relacionadas com a literatura e que fosse dada a devida utilidade à mesma. "Eu gostava de fazer mais horas do conto porque podemos imaginar o que vai acontecer a seguir" (B.).

Por fim, resumindo todo o percurso realizado ao longo das semanas de estágio em contexto de 1.ºCEB, é possível afirmar que existiu um crescimento pessoal e profissional à medida que o nível de exigência ia aumentando, no entanto, ainda há muito para aprender muito e desenvolver. No que toca às atividades desenvolvidas, há ainda muito caminho a percorrer no sentido de aperfeiçoar as práticas e promover diferentes tipologias pedagógicas. Este foi um período crucial que permitiu ganhar consciência acerca do que é ser professor, estar à altura das exigências e expectativas das crianças, estar preparada para todo o tipo de questões e situações que possam surgir, uma vez que, são imprevisíveis. E são estes desafios que tornam a profissão tão gratificante. Além disso, o trabalho desenvolvido em díade, tríade e em colaboração com a supervisora institucional foi crucial para a criação das intervenções pedagógicas, o desenvolvimento de aprendizagens, aquisição de competências relacionadas com a prática pedagógica.

REFLEXÃO FINAL

O presente relatório pretende refletir o percurso de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, académico e profissional. Desta forma, a reflexão final evidencia a evolução sentida em relação à construção de saberes, o desenvolvimento de capacidades e o crescimento ao nível profissional. Porque ser docente implica colocar as crianças em situações que contribuam para a construção dos seus próprios conhecimentos (Jonnaert, 2009).

O perfil duplo a que habilita o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DL n.º 79/2014, de 14 de maio) revela-se uma mais valia tanto para o profissional como para a educação e para as crianças, uma vez que este espelha as características específicas de cada um dos níveis educativos, valorizando-os nas suas similitudes e contrastes.

Esta formação permite, ainda, uma melhor compreensão e sensibilidade relativamente à transição e continuidade educativas. "O processo educativo exige continuidade, não devendo por isso os professores e educadores de infância descurar o momento de transição da EPE para o 1.ºCEB, momento privilegiado para que a criança desenvolva uma atitude positiva face à escolaridade obrigatória" (Oliveira, 2016, p. 19). Para além da transição, a articulação entre os dois níveis deve ser promovida e é dever dos docentes desenvolver e planificar atividades que facilitem este processo. Contudo, a verdade é que durante a PES se verificou que este tipo de trabalho não acontece na medida em que seria desejável.

Para além de promover a continuidade educativa, o perfil duplo do profissional permite-lhe compreender as diferenças existentes ao nível da gestão do currículo. Apesar de ambos os níveis pressuporem a adaptação do currículo ao grupo e ao contexto, os educadores orientam as suas práticas com base nas OCEPE, enquanto que os professores do 1.º CEB têm como referência os programas e as metas em que têm que considerar os conteúdos a lecionar,

as metas a atingir e a carga horária definida pela matriz curricular. Toda esta pressão exigida pelos órgãos centrais acaba por ter repercussões nas práticas adotadas pelos professores e por esse motivo ainda existir a utilização dos ensinos transmissivos com o único objetivo de cumprir o programa.

Ainda relativamente às diferenças verificadas nos dois níveis educativos, o ambiente revelou-se um fator essencial para a qualidade das aprendizagens efetivadas pelas crianças. No que diz respeito à organização dos espaços, as diferenças são notórias e significativas. Na EPE a organização do espaço permite várias possibilidades de ação por estar dividido em áreas, enquanto que a sala do 1.ºCEB apresenta uma estrutura mais rígida e menos prática para a mudança, no entanto, em ambos os níveis educativos foi possível a adoção de abordagens socioconstrutivistas, colocando a criança no epicentro da ação pedagógica. Para tal o docente necessita de adotar uma postura orientadora, oferecendo oportunidades ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças com quem trabalha (Jonnaert, 2009).

A evolução sentida ao longo da PES permitiu compreender a relação indissociável entre teoria e prática, através da adoção de uma postura reflexiva e investigadora aproximando-se da metodologia de investigação-ação. Para tal, o ciclo sistemático de observação, planificação, ação e reflexão esteve na base da prática educativa permitindo a adaptação da ação educativa aos grupos e ao contexto.

Importa, ainda, referir que a elaboração das planificações e o seu desenvolvimento são de caráter flexível. Apesar destas planificações terem, sempre, acompanhado a prática, o seu cumprimento nem sempre foi integral devido aos imprevistos surgidos no momento da ação. No entanto, este aspeto foi sendo colmatado no decorrer do tempo, ajustando-se às circunstâncias e acontecimentos.

Associados à ação educativa estão a incerteza da realidade e a sua complexidade, exigindo a adoção de uma postura reflexiva face à ação. Este processo de reflexão antes da ação, na ação e pós-ação foi evoluindo à medida

que o tempo passava e que a segurança nas ações pedagógicas desenvolvidas aumentava.

A reflexão sistemática, bem como o trabalho colaborativo desenvolvido ao longo da PES, em díade, tríade e com as supervisoras institucionais, permitiu uma melhoria e um aperfeiçoamento gradativos tanto ao nível do desenvolvimento das sequências pedagógicas e didáticas, como ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

Todo o trabalho desenvolvido com os vários intervenientes no processo educativo permitiu, também, uma melhor perceção acerca da necessidade da formação contínua dos docentes, uma vez que o mundo e a sociedade se encontram em constante mudança e que, diariamente, surgem novas necessidades às quais o docente tem que dar resposta.

Desta forma, o final deste percurso é marcado pelos sentimentos de gratidão e satisfação pelas experiências vividas, pelas aprendizagens efetivadas, e por poder fazer parte e acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem foi possível trabalhar. Terminando o percurso sabendo que nem sempre é possível mudar o mundo, mas *"aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós"* (interpretado de "O principezinho" de Antoine de Saint-Exupery, 1943).

BIBLIOGRAFIA

Aiub, M. (2006). Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. *O Mundo da Saúde*, 107-116.

Andrade, P. O., Lacerda, H. K., Dantas, J. d., & Oliveira, A. M. (16 de Novembro de 2016). Perceção dos professores sobre a importância das atividades sensoriais para o desenvolvimento infântil. *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*, 1-12.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar.* Madrid: The McGraw-Hill.

Barbosa, M. F., Pereira, P. R., Lins, L. M., & Mical, E. (2016). Avaliação da aprendizagem na conceção socioconstrutivista para fundamental I. *Revista Olhar Científico*, 108-144.

Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes.* Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil.* Lisboa: Universidade Aberta.

Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (Janeiro-Dezembro de 2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicología*, 89-99.

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85-104.

Bieluczyk, J. A., & Casagrande, C. A. (2015). Dewey e a Educação como reconstrução da experiência: implicações para os professores formativos escolares contemporâneos. *Controvérsia,* 44-56. São Leopoldo: Controvérsia.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (2001). A Perspetiva Socio-Construtivista na Psicologia e na Educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 51-58.

Bolivar, A., Freire, I., Amado, J., Formosinho, J., Azevedo, J., Alves, J. M., . . . Guerra, M. S. (2013). *"Melhorar a Escola" - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Politicas Educativas.* Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Borges, M. I. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento.* Porto: Jornal de Psicologia.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico . Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bulgraen, V. C. (4 de Agosto de 2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 31-38.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio.* Angola: Plural editores.

Conceição, C., & Sousa, Ó. d. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 81-98.

Crepaldi, E. M. (2017). A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. *Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas* (pp. 11733-11744). Curitiba: Educere.

Costa, D. D. (2015). *Investigação-Acção: Noções básicas.* Porto: ESTEC.

Costa, M. H., Paixão, M. d., & Morgado, M. M. (2000). Diário de Formação - Uma estratégia formativa. *Educare-Educere*, 179-199.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Ivestigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 455-479.

Dall'Orto, F. C. (2013). A arte desenvolvendo potencialidades. *Revista Estação Científica*, 1-18.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 213-230.

DEB (2004). *Organização Currícular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo (4.ª Edição. Mem Martins: Ministério da Educação.*

Delors, J. (1999). *Educação - um tesouro a descobrir.* Porto: Edições ASA.

Diesel, A., Baldez, A. L., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica . *Revista Thema*, 268-288.

Duarte, B. d., & Batista, C. V. (2015). Desenvolvimento infantil: Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil . *XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação "Desafios atuais para a Educação"* (pp. 292-306). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Eça, T. T. (2010). A educação artística e as perioridades educativas no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*, 127-146.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança - A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* São Paulo: Penso Editora.

Felix, M. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância.* Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender.* Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M. d. (2014). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gemignani, E. Y. (2012). Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar para a compreensão. *Fronteira da Educação*, 1-27.

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação.

Goodson, I. F. (1997). *A construção Social do Currículo.* Lisboa: Educa.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkiam.

Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo.* Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Kot-Kotecki, A. M. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática Da Teoria às Práticas.* Madeira: Universidade da Madeira.

Leal, S. M. (2009). X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. *Ensinar a língua, promover a cidadania,* 2964-2978. Braga: Universidade do Minho

Leão, M. A., Souza, Z. R., & Castro, M. A. (2015). Desenvolvimento Humano e teoria bioecológica: ensaio sobre "O contador de histórias". *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* , 341-348.

Leitão, I. A. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.* Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 87-92.

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 198-204.

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

Madeira, M. C., & Madeira, J. C. (2013). Pedagogia Freinet na Educação Infantil: Estratégias de Avaliação e Apredizagem nas Rodas. *XI Congresso Nacional de Educação* pp. 25477-25486. Curitiba: Educere.

Mandin, E. M., & Dias, C. L. (2013). A profissão docente sob diferentes concepções psicológicas: O enfoque construtivista e o socioconstrutivista. *Psicologia Argumento*, 483-494.

Marques, R., & Roldão, M. d. (1999). *Reorganização e Gestão Currícular no Ensino Básico. Reflexão Partilhada.* Porto: Porto Editora.

Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 43-46. doi:https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260

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

Mendes, F., & Mamede, E. (2012). Jogar com conteúdos matemáticos. *CIDTFF - Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro*, 104-132.

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação - Inivação, Investigação em Educação*, 66-83.

Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Em C. A. Souza, & O. E. Morales, *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: apróximações jovens.* São Paulo: Coleção Mídias Contemporâneas.

Oliveira, C. L. (2006). *A metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica.* Belo Horizonte: Centro Federal e Educação Tecnológica.

Oliveira, M. (2016). 5.º Congresso Ibero-Americano em Investigação qualificativa. *Entre o jardim de infância e a escola do 1.ºCEB - Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória,* 118-127. Porto: Investigação Qualitativa em Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação.* Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1956). *A linguagem e o pensamento da criança.* Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - Reflexão e Expriência.* Lisboa: Texto Editora.

Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças - Desafios e Possibilidades. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação da Educação de Infância*, 234-253. Viseu: Psicosoma.

Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português.* Lisboa: Universidade Aberta.

Resende, A. d. (2013). *Supervisão de Gestão Currícular flexível para uma Escola Inclusiva.* Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

Rocha, A. P. (2016). *A escola inclusiva: desafios .* Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Rodrigues, R. (2007). A prática educativa como uma atividade de desencontro de sujeitos. *Educação e Pesquisa*, 445-458.

Roldão, M. d. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 94-118.

Schmitt, M. Â. (2011). A prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo: reflexões preliminares. *X Congresso Nacional de Educação*, 6709-6722. Curibita: Educere.

Sequeira, F., Castro, R. V., & Sousa, M. d. (1989). *Ensino-aprendizagem do português.* Braga: Universidade do Minho.

Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A. L., & Azevedo, F. (2009). *Ler para entender- Língua Portuguesa e Formação de Leitores.* Porto: Trampolim Edições.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustoss na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Exedra*, 111-118.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 1º volume.* Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Souza, R. C. (2016). O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais. *Revista Cerrados*, 181-209.

Taylor, L. S., & Brickman, N. A. (1996). *Aprendizagem ativa.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbnkian.

Tavares, C. F. (1995). O respeito a curiosidade infantil. *Comunicação e Educação*, 112-114.

Teixeira, M. J. (2012). *Trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática.* Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades.* Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Cartro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Batista, A. (2014). *"Ler para ser - os caminhos antes, durante e… depois de aprender a ler".* Coimbra: Edições Almedina.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Currícular na Escola.* Porto: Edições ASA.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

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

Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação, Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1ª Série, 237, 3067-3081. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série A n.º 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série-A n.º 240/2001. Ministério da Educação, Lisboa*. 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.º201/2001. Ministério da Educação, Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

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

da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Ribeiro, D. (2016). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Projeto curricular de grupo (2017-2018)

Projeto curricular de turma (2017-2018)

Projeto educativo da instituição (2016-2019)

Projeto educativo do agrupamento (2016-2019)

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

setembro | 2018