

Orientação

AGRADECIMENTOS

Nunca gostei de estar sozinha. Gosto de estar rodeada de boas pessoas, de partilhar vivências e aplaudir vitórias. Por isto, nunca este caminho faria sentido se não me tivesse feito acompanhar de diversas pessoas, a quem agora agradeço todo o apoio e orientação.

Aos meus pais e aos meus irmãos, pelo suporte, confiança e segurança. Por estarem sempre prontos a ouvir mais um parágrafo, mais uma frustração e mais uma conquista.

Ao Eduardo, por tudo e por nada. Pelo apoio incondicional, pelas gargalhadas constantes, por acreditar em mim como ninguém e fazer questão que eu saiba isso todos os dias. Por sonhar tanto e me deixar sonhar com ele.

À Ritinha e à Franco, por serem as amigas de todas as horas, em todos os contextos da minha vida. Por me verem crescer e crescerem comigo, serem presença certa e amizade sem fim.

À Vera, por não me imaginar a construir este percurso com mais ninguém. Pelas horas infindáveis de partilha e colaboração e pela cumplicidade que criamos, muito maior do que aquela que consigo transpor para o papel.

À Sofia, ao Pedro, à Sara e à Mariana, por me fazerem ficar e por terem partilhado e vivido comigo os melhores momentos que a faculdade me proporcionou.

Aos profissionais que se cruzaram comigo ao longo deste caminho, por me desafiarem e fazerem crescer. Pelo acompanhamento e orientação, por partilharem experiências e conhecimento e estimularem o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Por fim, agradeço às crianças dos grupos que tão bem nos acolheram e me fizeram acreditar que não faria sentido ter escolhido outro percurso. Por me ensinarem a guardar sorrisos e me fazerem querer ser e fazer melhor todos os dias.

RESUMO

Por promover a formação docente através da construção e reconstrução de posturas, valores, conhecimentos e competências, o relatório de estágio apresentado é um documento determinante para o desenvolvimento pessoal e profissional da docente estagiária que, com o mesmo, se habilita para a docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Destacam-se, assim, referenciais legais e teóricos que se mobilizam para a Prática Educativa Supervisionada e se cruzam com as características e particularidades observadas das crianças que incluíram a docente estagiária. Desta forma, promoveu-se uma ação que potenciou o desenvolvimento pleno e significativo das crianças, tendo em conta paradigmas assentes numa perspetiva socio construtivista da educação e o conhecimento construído acerca do grupo.

Deste modo, este processo de formação profissional sustentou-se na metodologia de investigação-ação, evidenciando-se o papel determinante da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão na criação de práticas fundamentadas e inovadoras, que vão ao encontro do papel de educadores e professores como agentes reflexivos de mudança e transformação, numa visão colaborativa de formação docente.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Socio construtivismo; Reflexão; Colaboração.

ABSTRACT

As it promotes teachers' training through construction and reconstruction of postures, values, knowledge and abilities, the presented internship report is an important document for personal and professional development of the teachers' trainee, as it qualifies her for teaching Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education.

Theoretical and legal fundamentals are highlighted as they are mobilized for Supervised Educational Practice and are related with the observed children's personal characteristics during the internship. Therefore, a practice which maximized the full and meaningful development of the children was promoted, taking into account models that stand in a social and constructivist perspective of education as well as the acquired knowledge of the group.

Thus, this professional training process was supported by the investigation-action methodology in which observation, planning, action, evaluation and reflection are crucial to create substantiated and innovating practices that reinforce the role of educators and teachers as reflecting agents of change and transformation which translates into a collaborative vision of teachers' training.

Key-words: Supervised Educational Practice; Social-constructivism; Collaboration; Reflection.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Lista de anexos	viii
Lista de abreviações	x
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Educação e conceções paradigmáticas	3
2. Fundamentos da Educação Pré-Escolar	14
3. Fundamentos do 1.ºCiclo do Ensino Básico	21
Capítulo II - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Caracterização do centro de estágio	29
1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	32
1.2. Caracterização do contexto do 1.ºCiclo do Ensino Básico	37
2. Metodologia de investigação	42
3. Similitudes e contrastes nos dois contextos de educação	47
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Percursos pedagógicos na Educação Pré-Escolar	50
2. Percursos didáticos no 1ºCiclo do Ensino Básico	64
Reflexão final	79
Referências bibliográficas	84
Documentos legais e orientadores	100

LISTA DE ANEXOS

(Suporte digital)

Anexo 1 – Guião de observação direta

Anexo 2 – Modelo de planificação para a Educação Pré-Escolar

Anexo 3 – Modelo de planificação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 4 – Modelo de guião de observação da Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar

Anexo 5 – Modelo de guião de observação na Prática Educativa Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 6 – Planificação 8.ª Semana

Anexo 7 – Projeto “O arco-íris tem todas as cores do mundo?": mapa de ideias “O que sabemos?”

Anexo 8 – Projeto “O arco-íris tem todas as cores do mundo?": Mapa de ideias “O que queremos descobrir?”

Anexo 9 – Projeto ““O arco-íris tem todas as cores do mundo?": Mapa de ideias “Como vamos descobrir?”

Anexo 10 – Projeto “O arco-íris tem todas as cores do mundo?": Mapa de ideias “O que queremos fazer?”

Anexo 11 – Registo fotográfico da atividade “Arco-íris com padrões”

Anexo 12 – Planificação 2ª Semana

Anexo 13 – Registo fotográfico da atividade “Gincana das Profissões”

Anexo 14 – Planificação 4ª Semana

Anexo 15 – Registo fotográfico da atividade “Ovo sujo”

Anexo 16 – Planificação 11ª Semana

Anexo 17 – Registo fotográfico da atividade “Exploradores por um dia”

Anexo 18 – Registo fotográfico da abertura e exploração de *QR Codes*

Anexo 19 – Registo fotográfico da prática dinamizada com o coelho virtual (*Voki*)

Anexo 20 – Registo fotográfico da criação do *powerpoint* “Os animais selvagens e domésticos”

Anexo 21 – Registo fotográfico da atividade “A velha e a bicharada”

Anexo 22 – Planificação do conjunto de atividades em torno do tema “Água”

Anexo 23 – Chuva de *QR Code*

- Anexo 24 – Registo fotográfico da abertura de *QR Code*
- Anexo 25 – Agenda de discussão: registo das questões
- Anexo 26 – Registo fotográfico da construção de gráficos
- Anexo 27 – Registo fotográfico da autocorreção dos exercícios
- Anexo 28 – Registo fotográfico da exploração da aplicação *Plickers*
- Anexo 29 – Registo fotográfico da exploração da plataforma de aprendizagem *GoConqr*
- Anexo 30 – Registo fotográfico da exploração de *powerpoint* interativo
- Anexo 31 – Registo fotográfico da criação de *Vokis*
- Anexo 32 – Registo fotográfico da criação do rap “Quando vem a noite”
- Anexo 33 – Rap “Quando vem a noite” criado pelo grupo
- Anexo 34 – Registo fotográfico da realização do vídeo “Hábitos de poupança de água”
- Anexo 35 – Troca de *mails* com António Mota
- Anexo 36 – Registo fotográfico da criação de histórias a partir de um dado com imagens
- Anexo 37 – Exemplo de *storytelling* utilizado como primeiro contacto com o texto
- Anexo 38 – Exemplo de *storytelling* utilizado como valorização de um texto criado pelo grupo

LISTA DE ABREVIACÕES

- AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular
ASE – Ação Social Escolar
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo Português
NEE – Necessidades Educativas Específicas
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PAG – Plano de Atividades de Grupo
PAT – Plano de Atividades de Turma
PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
PEI – Programa Educativo Individual
PES – Prática Educativa Supervisionada
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Nations Children’s Fund
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito da Unidade Curricular relativa à Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, visa a descrição, fundamentação e reflexão das ações educativas desenvolvidas nos contextos de estágio em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB).

Deste modo, este documento evidencia o processo de formação em ambos os centros de intervenção como o culminar do segundo ciclo de estudos que habilita para a docência na EPE e no 1ºCEB, considerando que o mesmo reflete as experiências de planificação, ação e avaliação, inerentes às funções de um educador ou professor (Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio).

Assim, os objetivos da PES prendem-se com a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos na construção de uma identidade profissional reflexiva, crítica e fundamentada e de uma atitude investigativa e transformadora da educação, aliada ao desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais ao longo da vida. Perspetiva-se, ainda, a co construção de saberes profissionais e a problematização das exigências da singular, incerta e complexa prática docente, adequando-a ao desenvolvimento de todos os seus intervenientes (Ribeiro, 2016).

Desta forma, a docente estagiária compreende a PES como um momento de formação crucial para a construção e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades profissionais e pessoais que permitam dar resposta aos desafios inerentes à prática de um docente e que estimulem uma atitude indagadora, transformadora e reflexiva perante o contexto e as ações educativas. Ademais, é esperado que a PES fomente a criação de interações positivas e benéficas, não só entre o adulto e as crianças, como também entre as crianças e os seus pares.

Posto isto, o relatório de estágio em questão realça o processo de formação da docente estagiária, dividindo-se em três principais capítulos que antecedem uma reflexão acerca das aprendizagens vivenciadas durante o período de estágio.

O primeiro capítulo destina-se à análise crítica dos referenciais teóricos e legais que alicerçaram as ações educativas desenvolvidas pelo par pedagógico. Inicialmente, explanam-se as concepções paradigmáticas comuns a ambos os níveis de educação, sendo que, de seguida, se reflete acerca dos aspetos singulares e específicos de cada um.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização do centro de estágio, integrando evidências e particularidades relevantes dos ambientes educativos e das crianças dos grupos que receberam e incluíram a docente estagiária. Ainda neste ponto, estabelece-se a metodologia de investigação-ação como um pilar para a formação de professores e educadores investigadores, assim como se reflete acerca das similitudes e diferenças dos dois níveis educativos.

O terceiro capítulo refere-se à descrição e reflexão crítica das práticas planificadas e desenvolvidas em ambos os contextos de educação, fundamentando-as tendo por base os referenciais mobilizados no capítulo I e as observações apresentadas no capítulo II. Analisa-se, ainda, o seu impacto nas aprendizagens das crianças.

Por último, a reflexão final realça a construção de conhecimentos e competências profissionais ao longo da PES, através da análise retrospectiva e reflexiva do processo de formação, compreendendo as perspetivas da docente estagiária em relação a este percurso de aprendizagem profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“(…) formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade” (Alarcão, 2001, p.11)

O presente capítulo destina-se ao enquadramento dos pressupostos teóricos e legais que orientam a prática dos docentes na EPE e no 1.º CEB. Deste modo, são abordadas temáticas comuns às duas valências educacionais, assim como se exploram temas específicos de cada uma, selecionados tendo em conta aquilo que a docente estagiária considera ser fundamental para uma prática fundamentada e “orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Decreto-Lei n.º46/86, 14 de outubro).

1. EDUCAÇÃO E CONCEÇÕES PARADIGMÁTICAS

Após o 25 de abril de 1974, Portugal renegociava o seu papel no sistema mundial. As alterações políticas, sociais e económicas que se verificavam traduziam-se, igualmente, em transformações no espaço educativo, que desempenhava “um papel decisivo no processo de regulação social” (Popkewitz, 1991, citado por Nóvoa, 1992a, p.57), sendo que “a educação [surgia] como a preocupação fundamental do mundo a respeito do seu próprio futuro” (UNESCO, 1998, p. 13).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, foi o primeiro grande passo da reforma educativa portuguesa (Nóvoa, 1991), estabelecendo o quadro geral do sistema educativo como, segundo o Decreto-Lei (DL) n.º 46/86 (de 14 de outubro) o “conjunto de meios pelo qual se

concretiza o direito à educação” (artigo 1.º). Na verdade, também a Convenção dos Direitos da Criança reconhece o direito à educação e ao exercício do mesmo, assegurando a igualdade de oportunidades (UNICEF, 1989). Em ambos os documentos se defende que o sistema educativo deve promover o desenvolvimento global, pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, relevando-se a promoção de valores democráticos, de responsabilidade, tolerância, igualdade e respeito pelo outro (*idem*; DL n.º 46/86, de 14 de outubro). A LBSE rege-se, ainda, por diversos princípios gerais que, para além dos mencionados, se centram na democratização do ensino, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, e no respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Desta forma, a educação promove a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, com pensamento crítico e postura ativa e responsável na transformação progressiva do meio social em que se inserem (*idem*; Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, & Nanzhao 1996; Gómez, 1999b).

Este desenvolvimento pleno e holístico da criança só é possível se a educação se organizar e respeitar aqueles que, segundo Delors et al. (1996), são os quatro pilares do conhecimento – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser – que, inevitavelmente, se interrelacionam entre si. Assim sendo, a educação assume-se como uma experiência globalizante, que compreende o conhecimento como um todo que não pode ser compartimentado ou segmentado em diferentes áreas do saber (Morin, 2000), pretendendo desenvolver e aprofundar conteúdos de aprendizagem conceituais, procedimentais e atitudinais (Coll, Pozo, Sarabia, & Valls, 1992) que integram e articulam conhecimentos diversificados, habilidades, estratégias, competências, comportamentos e valores, o que facilita a “interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88).

Deste modo, acompanhando a reforma educativa instaurada pelo Estado Novo e as exigências resultantes da mesma, também a formação de docentes foi alvo de significativas reflexões, ocupando um lugar crucial enquanto espaço para a transformação educacional (Popekwitz & Perreyra, 1992) “onde os conflitos sociais e as relações de poder se exprimem com vigor” (Nóvoa, 1992a,

p.63). Atualmente, a formação de professores e educadores tem em vista o desenvolvimento de teorias próprias, de conhecimento prático e competências profissionais através de uma atitude crítica e atuante e da indagação e reflexão na e sobre as suas ações educativas (Perrenoud, 1993; García, 1999; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Leitão & Alarcão, 2016). A supervisão da prática educativa tem um papel determinante para a concretização deste objetivo, sendo considerada como uma “prática acompanhada, interativa [e] colaborativa” (Sá-Chaves, 1994, citado por Alarcão & Canha, 2013, p. 31), como um processo de “orientação reflexivo (...), assente numa epistemologia praxeológica” (Vieira, 2005, p. 119), que levanta desafios e promove o questionamento das práticas, estimulando os docentes estagiários a procurar “os seus sentidos e semsentidos” (Contreras e Pérez de Lara, 2010, citado por Vieira, 2014). De facto, segundo Isabel Alarcão (2011, citado por Lopes, 2011) “somente a reflexão e o diálogo vão fortalecer a concepção da Educação como uma tarefa que exige a complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites”.

Assim, a prioridade da formação é a promoção de um docente reflexivo “capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação” (Perrenoud, 1993, p. 201) num contexto de colaboração docente que se revela “um instrumento ao serviço do desenvolvimento” (*idem*, p.45), da mudança e inovação de práticas, da compreensão da realidade e da autotransformação (Alarcão & Canha, 2013), fomentando competências individuais através da partilha grupal (Imbernón, 2007). Consequentemente, promove-se uma resposta mais eficaz às diversas situações emergentes dos contextos educativos, habilidade necessária para a inovação e a evolução educacional, em prol do desenvolvimento e formação integral das crianças (*idem*; Perrenoud, 2002a).

Partindo deste pressuposto, perspetiva-se não só a formação inicial dos docentes, como também uma formação contínua e permanente (DL n.º 46/86, de 14 de outubro) que tem repercussões significativas “na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e na configuração futura da profissão docente” (Nóvoa, 1992a, p.65) e promove um “desempenho profissional consolidado e (...) a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Considerando a imprevisibilidade e a constante mudança do ato educativo (Alarcão, 2001), é exigido, então, que o docente aproveite e explore “do

começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos” (Delors, et al., 1996, p. 89). Efetivamente, o “pior que pode ocorrer a um educador é pensar que sabe tudo e os outros nada sabem” (Alarcão, 2011, citado por Lopes, 2011).

Em consonância, surge um novo paradigma formativo que se centra na valorização humana e no docente como “sujeito da sua própria educação” (Leitão & Alarcão, 2016, p. 70), apto para se adaptar a um mundo de velozes mudanças, caracterizado pela interdependência e globalização (*idem*; Delors, et al., 1996). Com efeito, o papel do docente na educação e o seu estatuto têm vindo a ser transformados, sendo a sua importância como agente de mudança cada vez mais acentuada, realçando-se a sua atuação no que diz respeito ao favorecimento da compreensão, tolerância, pluralismo e democracia (Delors, et al., 1996). Na verdade, são os professores e educadores os protagonistas das reconstruções educativas, sendo que estas dependem das conceções dos docentes sobre educação e da forma como agem perante as mesmas (Thurler, 1994).

Posto isto, o docente deixou de ser um indivíduo sem qualquer formação profissional na área, apenas com um certo grau de educação não especializado (Nóvoa, 1995; Arends, 2008), transformando-se em “alguém com capacidade de gerir situações de aprendizagem complexas” (Leitão & Alarcão, 2016, p. 63), formado para o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho colaborativo e o compromisso social (Nóvoa, 2009). Os docentes são, então, dotados de competências, definidas como a mobilização de saberes ou o saber em uso (Perrenoud, 2002a), que lhes permitem promover aprendizagens curriculares de qualidade, fundamentadas com rigor científico e metodológico e enquadradas de forma integrada na sua atividade profissional (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Professores e educadores são capazes de “decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud, 2000, p. 11) por transportarem um “saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz” (Roldão, 2007, p. 98) que se reconstrói na própria prática educativa.

Assim, aos docentes é atribuída a capacidade de serem autores sociais, autónomos, exigentes e críticos e a responsabilidade de promoverem práticas que se apoiem em reflexões partilhadas e colaborativas e fomentem o desenvolvimento da autonomia, a inclusão na sociedade e as aprendizagens

significativas através da participação ativa das crianças (DL n.º240/2001, de 30 de agosto; Alarcão, 2001).

Esta função docente, que, tal como supramencionado, potencia a criança na sua globalidade e respeita o seu papel ativo e competente, está intimamente ligada à conceção que a sociedade atribui à criança e à infância. Antigamente, a criança era vista como uma “tábua rasa” ou “uma folha em branco” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), incapaz de aprender fora da instituição educativa, em contexto informal e através da vivência e interação com o outro, e dependente da transmissão, instrução e inscrição de conhecimentos, tarefa primordial do adulto (Dewey, 2002; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013; Ribeiro, 2016). No entanto, a sociedade deixou de conceber a criança como um “adulto em miniatura” (Ribeiro, 2016, p.40) cujo principal papel era o de consumidor e reprodutor passivo (Menezes, 2014), passando a compreender a infância como um período de desenvolvimento com uma especificidade própria e crucial na vida humana, por alargar horizontes de conhecimento, criatividade e imaginação (Frabboni, 1996; Ribeiro, 2016).

Nesta linha de pensamento, cabe aos contextos educativos “manter um equilíbrio adecuado entre los modos de educación espontaneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales” (Dewey, 2002, p. 22), respeitando que as crianças se desenvolvem em interação com os diferentes meios e ambientes que as rodeiam, influenciando e sendo influenciadas pelos mesmos (Bronfenbrenner, 1979). Na verdade, diversos estudos e investigações têm vindo a corroborar a importância do ambiente para a maturação cerebral das crianças, sendo que as experiências vivenciadas durante a infância “têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (Portugal, 2009, p. 38).

Desta forma, a educação já não é entendida como um modelo de ensino transmissivo que compreende a criança como um elemento passivo e recetor de conhecimentos e saberes (Roldão, 2007; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), mas antes como “a especialidade de fazer aprender alguma coisa (...) a alguém” (Roldão, 2007, p. 95), valorizando o desenvolvimento da autonomia e o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento (Portugal, 2009). O docente abandona, assim, a sua postura autoritária e detentora de todo o saber, passando a assumir uma

posição “orientadora, dialógica, reflexiva e crítica” (Menezes, 2014, p. 66) e de apoio para a procura, a organização e a gestão dos conhecimentos (Delors, et al., 1996).

Em concordância, a aprendizagem passou a centrar-se nas crianças, que se tornaram “a fonte e o sujeito da educação” (Kravtosa, 2009, p. 9). De facto, apela-se “para a atividade real” (Piaget, 1980, p. 155), uma vez que se considera que toda a aprendizagem deve partir de uma conquista ativa, na qual se promove a reinvenção de conhecimentos, e não a reprodução dos mesmos, num ambiente interativo e colaborativo (*idem*; Vigotski, 2000; Strandberg, 2009) baseado na[s] necessidade[s] e no[s] interesse[s]” (Piaget, 1980, p. 155) particulares das crianças, pois as suas motivações e potencialidades são o “fator nuclear do ato pedagógico” (Ribeiro, 2016, p.44). A dimensão social da educação é, indubitavelmente, crucial para o desenvolvimento da criança, dado que “a [sua] competência (...) tem a sua origem em diferentes formas de interacção com outros” (Strandberg, 2009, p. 17). Neste sentido, a aprendizagem torna-se eficaz quando se pratica “a ética de respeito pelas crianças e pela sua participação” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 31), devendo sustentar-se numa perspetiva socio construtivista que se foca na criança e nos seus processos de pensamento em cooperação com os pares (Piaget, 1980; Vigotski, 2000; Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007).

Deste modo, assume-se que a criança consegue, em atividades coletivas, “agir com uma cabeça mais acima” (Strandberg, 2009, p. 17), estimulando a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, a “distância entre o nível de desenvolvimento real (...) e o nível de desenvolvimento potencial” (Vigotski, 2000, p. 112). Assim, a maturação é “mediad(a) pela tensão interativa entre as zonas actualizadas e potenciais de cada sujeito em estreita ligação com o meio físico, biológico, psicológico, social e cultural em que está inserido” (Tavares et al., 2007, p. 131), pelo que a compreensão da estrutura de um assunto apenas se efetiva quando o mesmo se relaciona com outros conhecimentos de forma integrada (Bruner, 1973). Efetivamente, a aprendizagem só é eficaz quando compreende o contexto pessoal, intelectual e emocional da criança (Moran, 2000), ou seja, torna-se significativa quando o novo conhecimento é integrado na sua estrutura cognitiva, nas experiências e ideias que já possui e que afetam e podem ser aproveitadas para o seu benefício (Ausubel, 2002).

Ao focalizar a educação nas crianças e nas suas particularidades, tendo em conta os seus interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento, a prática de “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização” (Anexo do DL nº240/2001, de 30 de agosto) é verdadeiramente determinante para assegurar um conjunto de aprendizagens de índole diversa, numa conceção de escola inclusiva, que promove a autonomia e a plena inserção na sociedade (*idem*). Visto que a educação “se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente” (Roldão, 1999a, p. 37), diferenciar processos, recursos e estratégias reflete-se na curiosidade das crianças, fator intrínseco da motivação (Bruner, 1999), na receptividade a diversas atividades e na escuta e valorização das suas vontades, necessidades e competências (Tomlinson & Allan), concretizando “o princípio de realização pessoal de cada um” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 68).

Gardner (2001) considera, assim, que as crianças “possuem diferentes tipos de mentes e, portanto, aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes” (p.11), pelo que a educação deve ser organizada tendo em conta as diversas predisposições das crianças para a construção do conhecimento. O referido autor defende que o ser humano é capaz de conhecer o mundo através da linguagem, do raciocínio logico-matemático, da perceção e representação espacial, do pensamento musical, do uso e do movimento corporal, da habilidade de lidar com os outros (socialização), da compreensão do “eu” e, por último, do contacto com o mundo natural (*idem*; Silver, Stron, & Perini, 2010). A conceção apresentada demonstra a relevância do papel do docente em praticar pedagogias diferenciadas para promover a equidade e criar oportunidades de sucesso para todas as crianças.

Esta função docente implica que professores e educadores tenham um papel ativo na construção do currículo (Zabalza, 1999) como “decisor e gestor do processo curricular” (Roldão, 1999a, p. 39), considerando não só aquilo que se pretende que as crianças aprendam, como também as estratégias e os meios selecionados para esse mesmo fim (*idem*). Na verdade, segundo Gimeno Sacristán (1989), “el valor de cualquier curriculum (...) se contraste en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concretiza en situaciones reales” (p.140), pelo que o mesmo se manifesta na prática educativa, espaço onde ganha significado, independentemente de normativos e propósitos programáticos (*idem*; Roldão, 1999a). Os docentes assumem-se, assim, como

“elementos estratégicos de decisão curricular” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 69) ao mobilizarem os conhecimentos do currículo e os objetivos, crenças e valores da educação, tendo em vista a formação integrada das crianças, através de projetos e processos coerentes que interrelacionam componentes curriculares e transversais a diferentes áreas do saber e características dos contextos educativos reais e complexos (DL n.º240/2011, de 30 de agosto; Alonso, 2002; Leitão & Alarcão, 2016). Beane (2000, citado por Alonso, 2002) defende que, deste modo, “é mais provável que [as crianças] integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo” (p.63). Ademais, como ponto de partida para aprendizagens significativas e integradoras, o currículo traduz opções de política educativa que devem ser interpretadas, refletidas, adequadas e contextualizadas pelos docentes (Sacristán, 1999; Zabalza, 1999). Interligando e integrando as experiências prévias e interesses das crianças, as necessidades sociais, o conhecimento e a sua utilidade e as crenças e posturas dos profissionais (Alonso, 2002; Roldão, 2013), cria-se e desenvolve-se um “currículo negociado” (Alonso, 2002, p. 70).

Em conformidade, Isabel Alarcão (2001) e Carlinda Leite (2012) atestam que o principal cargo do currículo é guiar e orientar as aprendizagens, sendo suscetível a gestões astuciosas e flexíveis dos docentes. Para tal, professores e educadores acarretam uma determinada autonomia que lhes permite melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais apelativo, relevante e significativo e adequando-o às exigências da sua permanente transformação e complexidade (Morgado & Ferreira, 2006; Roldão, 2013), o que implica que perspetivem uma educação inovadora que não se rege por “um conjunto limitado de práticas” (Leitão & Alarcão, 2016, p. 66), mas sim por ações que transformam “a rotina em actos criativos” (Pires, 2001, p. 174). Com efeito, a criatividade na educação assume-se como uma consequência do processo reflexivo da profissão docente (*idem*; Woods, 1995), alargando “fronteiras do convencional” (Woods, 1995, p. 129) e promovendo o desenvolvimento profissional através de uma ação colaborativa e crítica com o grupo de crianças. Esta postura reflete-se no sucesso de todos os intervenientes e na capacidade que os mesmos têm de se adaptar e saber lidar com circunstâncias diversificadas (*idem*; Pires, 2001; Morgado & Ferreira, 2006). As práticas inovadoras e criativas “ [aproveitam] as margens da

liberdade e de autonomia” (Machado, 2006, p. 40) para solucionar problemas e encontrar respostas que estimulem a mudança consequente da globalização, o progresso e a eficiência (*idem*; Morgado & Ferreira, 2006).

Neste mundo cada vez mais globalizado, emergem práticas educativas que mobilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), promovendo-se a “integração e utilização social dos saberes e conhecimentos” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 66) – próximos do quotidiano das crianças, do seu interesse e promotores do pensamento crítico e criativo – e o aprender a aprender – valorizando o processo em detrimento do conteúdo da aprendizagem (Bruner, 1973; Flores & Ramos, 2016). De facto, a escola e os docentes enfrentam diversos desafios com o “vertiginoso desenvolvimento tecnológico dos últimos anos” (Costa & Viseu, 2007, p. 238) e precisam “de estar em sintonia com as novas tendências sociais e tecnológicas abrindo as suas janelas ao mundo” (Flores & Escola, 2007, p. 235). Concebem-se as TIC não só como fator motivacional, mas também como oportunidades de aprendizagens ativas, significativas e centradas nas crianças (Flores & Ramos, 2016), pelo que se promove a utilização de recursos tecnológicos e digitais numa conceção construtivista e interativa, na qual a criança não é apenas consumidora, mas também utilizadora e criadora, relacionando-se com o conhecimento de forma mais flexível e interrelacionando a comunicação virtual com a presencial (Moran, 2000; Flores & Escola, 2007). Deste modo, os docentes desempenham um papel determinante no modo de utilização dos recursos tecnológicos, sendo-lhes exigida uma filosofia aberta e construtiva (Ramos, 2007). As TIC e as competências básicas necessárias para a sua utilização devem, assim, ser potenciadas no processo educativo (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), sustentando a aprendizagem no conectivismo, isto é, na consciência de que o conhecimento se forma em redes de conexões que possibilitam a compreensão da realidade de forma integrada e global (Downes, 2012).

Efetivamente, “a vida é uma realidade dinâmica, a inteligência uma atividade real e construtiva, a vontade e a personalidade criações contínuas e irreduzíveis” (Piaget, 1980, p. 149). Por conseguinte, o docente deve promover um processo de ensino e aprendizagem democrático que se “constrói no espaço da possibilidade (...) [e se situa] entre o real e o ideal” (Vieira, 2014, p. 17), tentando alcançar e aproximar-se daquilo que considera ser um ideal

educativo. Desta forma, a prática pedagógica é um processo de negociação e reconstrução de perspectivas, opiniões e ideias dos adultos e crianças, que estimula “sentimentos de pertença a uma comunidade, partilha e colaboração emancipatória” (Menezes, 2014, p. 65).

A construção destes valores que se relevam na vivência democrática é determinante para “o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania” (DL n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 3.º), aspetos do desenvolvimento pessoal e social das crianças que serão determinantes para a sua inclusão na sociedade e que não se conseguem dissociar do processo educativo (Freire, 1996). Deste modo, deve ser promovida a formação de cidadãos e a prática da democracia, pluralidade, responsabilidade, autonomia e cooperação (Formosinho, Campos, Marques, Valente, & Patrício, 1989; Perrenoud, 2002b), não através do consumo de valores culturais e cívicos (Formosinho et al., 1989) mas do exercício “de uma postura ética e de competências práticas transponíveis para o conjunto da vida social” (Perrenoud, 2002b, p. 44). Neste sentido, a docência transporta um carácter ético por agir de forma a promover e fortalecer hábitos, costumes, atitudes e valores (Lopes da Silva, 1997), intervenção influenciada pela estrutura e consciência ética dos docentes. Assim, professores e educadores são dotados de competências de solução de problemas e dilemas éticos que emergem dos contextos educativos (Seiça, 2003), obrigando a “um modo particular de ser e de estar” (Lopes da Silva, 1997, p.170) por terem um papel determinante na formação pessoal e social das crianças ao centrarem-se no “cuidado com a vida de cada um e de todos os seres humanos, fundamentada nos valores da equidade, da solidariedade e da justiça” (Marta, 2015, p. 127). Assim, a educação que se reflete em processos relacionais de cuidado e bem-estar desenvolve uma prática educativa que fomenta o desejo de aprender e de conhecer mais, a autoconfiança e a satisfação (Barbosa & Ferreira, 2011).

Num contexto que preconiza as atitudes referidas, a escuta e valorização da participação das crianças é um aspeto central do processo de ensino e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007), criando um ambiente de respeito mútuo e confiança. Na verdade, o conjunto de conceções defendidas no presente capítulo estimula diversos fatores afetivos, tais como a disponibilidade, o respeito, o acolhimento e a segurança (Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrúbia, Solé, Zabala, 1999), fundamentais para fomentar a motivação,

a curiosidade e a vontade de aprender. Apenas desta maneira se podem satisfazer as necessidades biológicas, pessoais, sociais e culturais estipuladas por Maslow (1987), conduzindo à autoestima, autoconhecimento, autodesenvolvimento e, por fim, à autorrealização das crianças (*idem*; Tavares et al., 2007). Segundo Portugal (2009), as crianças desenvolvem-se, aprendem mais e fortalecem o conhecimento quando estabelecem relações com “pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades” (p. 34).

Com efeito, também a avaliação do processo educativo deve ser concretizada de forma coerente com as crenças e ideologias nas quais o docente edifica a sua prática educativa (Zabalza, 1987; Oliveira-Formosinho, 2014), ao funcionar como “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da (...) formação [do docente] ” (Anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), “alimentando e reorientando os processos de mudança” (Estrela & Nóvoa, 1993, p. 11). Tendo em conta que o processo avaliativo compreende a “recolha e fornecimento de evidências” (Gómez, 1983, citado por Zabalza, 1999, p. 228), educadores e professores sustentam-se na análise e reflexão da observação de todos os elementos e variáveis que intervêm no processo educativo – oportunidades educativas, estratégias, metodologias, processos, recursos, adequação e pertinência curriculares, organização do ambiente educativo, interações e âmbitos de afetividade, desempenhos e ações (*idem*; Oliveira-Formosinho, 2014) – para avaliar de forma sistemática “situaciones, procesos y conductas” (Zabalza, 1987, p. 255), o que implica que estejam atentos a cada criança, bem como ao grupo na sua globalidade.

Sendo contínua e formativa, a avaliação “questiona, problematiza, clarifica” (Alonso, 2002), e permite reformular, reorientar e mudar de rumo na prática educativa (Roldão, 1999b), tendo significativas repercussões não só no desenvolvimento das crianças, como também no processo formativo e contínuo da construção da identidade do docente. Efetivamente, estes percursos de maturação e evolução são dependentes (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), realçando-se, neste sentido, a importância da habilitação do docente de perfil duplo para a fomentação de práticas que o desafiem, estimulem a reconstrução das suas crenças e teorias e promovam a colaboração docente e, concomitantemente, para a promoção de ações que

preparem as crianças para a vida e tornem as transições educativas naturais e bem-sucedidas.

Todo o processo estimulante no qual consiste a carreira docente, com os desafios e complexidades supramencionados que acarreta, constrói e reconstrói continuamente a profissionalidade e “a identidade própria no modo singular com cada qual equaciona e procura resolver e gerir os problemas e os dilemas” (Sá-Chaves, 2005, p. 7). Esta identidade docente estrutura-se na dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional (Nóvoa, 1992b), na medida em que se compreende uma “natureza indissociável dos processos de formação e de vida” (Sá-Chaves, 2005, p.7), sendo que ambos os sistemas se influenciam mutuamente.

Posto isto, pode considerar-se que a educação é “um espaço primordial de relação e de afecto, um laboratório de saberes e de comunicação e interacção—geracional, uma oficina da pessoa a fazer-se” (Grácio, 1995, citado por Barbosa & Ferreira, 2011, p.352), constituindo-se num processo que promove “la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos” (Gómez, 1999a, p. 81) de todos os seus intervenientes, que se implicam de forma mútua no processo de ensino e aprendizagem (Thurler, 1994) através de uma postura crítica, indagadora, criativa e reflexiva que potencia aprendizagens realmente significativas e transformadoras. Deste modo, é determinante que professores e educadores desenvolvam práticas que fomentem a construção de conhecimentos, habilidades, valores e princípios éticos “necessários para [as crianças] serem cidadãos responsáveis do mundo e garantes de um futuro sustentável” (UNESCO, 2006, p. 18).

2. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Os avanços dos estudos científicos no campo da psicologia, da pedagogia e/ou do desenvolvimento fundamentaram a crescente importância e valorização da EPE para o sucesso escolar e pessoal das crianças (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Em 1996, em Portugal, verificou-se um significativo desenvolvimento desta etapa educativa com o aumento do número de crianças a frequentar os seus contextos e com a definição e aprovação governamental de orientações curriculares (*idem*). Na verdade, a EPE é considerada “a primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida” (DL nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º) e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, julgando-se que a sua frequência tem significativas consequências no “desenvolvimento cognitivo, afectivo-social e psicomotor” (Ribeiro, 1994, p. 10) das crianças, o que influenciará o seu desempenho e sucesso em todas as vertentes da sua vida.

Efetivamente, foi consagrada a universalidade da EPE para todas as crianças com quatro anos de idade (DL nº 65/2015, de 3 de julho de 2015), relevando-se a articulação cada vez mais firme desta etapa educativa com o sistema nacional de educação (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Tendo em vista a “plena inserção [da criança] na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (DL nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º), a EPE tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança de forma equilibrada e holística, proporcionando condições de bem-estar e segurança num ambiente que desperte a curiosidade e o pensamento crítico e assegure a cooperação com a família (*idem*). Ademais, reconhece-se que a criança é “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9), ou seja, é co construtora da sua educação (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), o que a torna o epicentro do seu desenvolvimento e do seu percurso de aprendizagem.

Na verdade, as crianças em idade pré-escolar “podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2009, p.33), sendo capazes não só de refletir acerca das suas ações, relacionando-as com experiências passadas e prevendo as suas consequências, como também de resolver mentalmente questões e problemas do seu quotidiano (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995). Considera-se, assim, que as crianças são sujeitos competentes e ativos (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013) que acarretam vivências e experiências que a EPE deve “aprovechar como cimientos de su desarrollo” (Zabalza, 2001a, p.23), tornando todo o processo educativo mais rico e eficaz. Esta conceção foi

sempre tida em conta em toda a prática educativa, partindo-se, tal como defendido no ponto 1 do presente capítulo, dos conhecimentos prévios das crianças, dos seus interesses e das suas experiências para o desenvolvimento de qualquer atividade.

Desta forma, cabe ao educador de infância valorizar os saberes e competências de cada criança, promovendo a construção de aprendizagens integradas e significativas (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). O educador é, então, co construtor de um currículo que transporta uma “identidade própria” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.22), e, por isso, se torna relevante para o grupo. Nesta linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) surgem como uma referência que orienta a prática educativa do educador de infância (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013) e que deverá ser adequada não só ao contexto social e às características das crianças e das suas famílias, como também às aprendizagens, vivências e experiências do grupo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Deste modo, segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza (2013), o processo de aprendizagem é um espaço partilhado entre o grupo de crianças e o adulto, que são “coatores da aprendizagem” (p.31), criando-se, assim, um ambiente pedagógico que tem nas interações e nas relações a base das atividades e projetos desenvolvidos.

Considera-se, então, que apenas o desenvolvimento de um modelo construtivo, interativo e colaborativo concetualiza a criança como uma “pessoa com agência” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.22). Assim sendo, o educador de infância deve sustentar a sua prática em “pedagogias assumidas, interiorizadas [e] fundamentadas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 22) que se espelhem num contexto educativo que possibilita experiências múltiplas e que participa no processo de construir colaborativa e participativamente o conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007; Ribeiro, 2016).

Neste sentido, torna-se agora relevante evidenciar alguns modelos curriculares que traduzem as conjecturas teóricas e legais previamente apresentadas e que manifestam as crenças e teorias refletidas e defendidas pela docente estagiária.

Apoiado em Jean Piaget e John Dewey, o currículo High/Scope preconiza a aprendizagem pela ação como meio de construção de conhecimento, reconhecendo que “o poder para aprender reside na criança” (Weikart, 1995, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.1). Promovendo-se a autonomia, a experiência direta e a colaboração (*idem*), criam-se oportunidades para o desenvolvimento de atividades apoiadas e/ou iniciadas pelas próprias crianças (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), realçando-se o seu papel ativo e central no processo educativo através da atribuição de sentido às experiências imediatas e à sua conseqüente reflexão (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, o adulto apoia a criança em ação, encoraja-a e permite que a mesma controle a sua aprendizagem, desempenhando um papel de, segundo Hohmann & Weikart (*idem*), “observador-participante consciente” (p.27) que é ativo e reflexivo na sua prática. Neste modelo, a presença dos pares é fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual, permitindo o confronto de ideias e a partilha de diferentes pontos de vista, o que consiste num processo rico que possibilita a clarificação do pensamento (*idem*), perspectiva também defendida no modelo pedagógico de Reggio Emilia, que tem na “pedagogia das relações” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 114) um aspeto diferenciador, segundo o qual o conhecimento se constrói nas interações e na relação de colaboração estabelecida entre os adultos e as crianças, cimentando uma cultura educativa alicerçada na reciprocidade, no intercâmbio e no diálogo (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

O Movimento da Escola Moderna é, igualmente, um modelo curricular que defende a Escola e o Jardim de Infância como um espaço democrático repleto de práticas de cooperação e solidariedade, no qual o conhecimento se apropria e integra (Folque, 2012; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Através de uma prática democrática de planeamento, organização, avaliação e regulação da vida escolar partilhada por todos, a partilha de experiências e a concretização funcional dos saberes em construção têm um valor motivacional e acrescentam sentido às explorações das crianças (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Desta forma, destaca-se o cariz sensorial e experiencial da educação, explanado por Maria Montessori (1965), que atribui um importante papel à educação dos sentidos por considerar que a mesma permite a organização das aprendizagens

previamente realizadas pelas crianças através da captação e apropriação do mundo exterior, o que a torna imprescindível para a construção do conhecimento.

Em todos os modelos curriculares apresentados se perspectiva uma pedagogia de participação procurada ao longo de toda a prática pedagógica desenvolvida no contexto de estágio em EPE. Na verdade, considera-se que a criação de espaços de iniciativa nos quais as crianças têm voz no processo de ensino e aprendizagem promovem a “agência do aprendente [que], em liberdade e cooperação, recebe o conhecimento e transforma-o, isto é, participa da sua reconstrução” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.22). Neste sentido, é crucial que impere nos Jardins de Infância uma pedagogia da escuta que se reflete num contexto educacional no qual se legitima e escuta a vontade, a curiosidade e as investigações da iniciativa da criança e se privilegia o ouvir e o falar, o escutar e o ser escutado (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Assim, o educador deve organizar o contexto educacional e o ambiente educativo de modo a criar múltiplas oportunidades para que as crianças se expressem e se escutem mutuamente, promovendo “a aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre crianças e adultos” (*idem*, p. 128).

Na mesma linha de pensamento, os modelos curriculares aqui plasmados transportam para o ambiente educativo uma importância bastante relevante no processo educativo, sendo mesmo considerado como “terceiro educador” no modelo Reggio Emilia. O ambiente educativo deve, então, ser organizado de modo a criar oportunidades ricas e experiências de comunicação, de exploração, manipulação e representação, proporcionando o “desenvolvimento das identidades e das relações [e a] aprendizagem das linguagens e da significação” (*idem*, 2013, p. 39). Efetivamente, verifica-se uma interdependência e interatividade entre as crianças e o ambiente educativo, pelo que este último deve criar múltiplas possibilidades para que a criança seja escutada num espaço de natureza interativa e multidirecional (Oliveira-Formosinho, 2007).

Considerando o espaço, os materiais, o tempo e as interações como os elementos que constituem o ambiente educativo, é determinante que estes promovam e facilitem a participação e a aprendizagem ativa do grupo. Neste

sentido, o espaço e os materiais devem proporcionar experiências diversificadas e integradoras dos interesses das crianças (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), o que é possibilitado através da criação de áreas diferenciadas que favoreçam a co construção de aprendizagens significativas (*idem*; Zabalza, 2001b). Ademais, devem ser estimulantes e promover diversificadas possibilidades de ação (Zabalza, 2001b), perspectivando-se a utilização independente e autónoma dos espaços e materiais, que são fundamentais para a promoção do brincar (*idem*), atividade espontânea e natural da iniciativa da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). De facto, o jogo é, segundo Vigotsky, um insubstituível contexto, no qual as crianças desenvolvem competências sociais e comunicativas, a imaginação, o pensamento abstrato e a autorregulação (Yudina, 2009).

Deste modo, o tempo e a rotina devem respeitar os interesses e as motivações do grupo e garantir uma pluralidade de aprendizagens e experiências que promovam o bem-estar e a segurança (Zabalza, 2001a; Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013). Este ambiente prazeroso e de confiança é reflexo das interações que se estabelecem na EPE, fundamentais não só para o desenvolvimento da aptidão para agir e a aquisição de instrumentos culturais (Yudina, 2009), assim como para a construção de teorias e conceções sobre o mundo e a realidade (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Num ambiente educativo proporcionador da aprendizagem experiencial participativa (*idem*), crianças e adultos são ativos, interativos e colaboram para o desenvolvimento de um projeto comum e coletivo (Hohmann & Weikart, 2011; Kravtosa, 2009), no qual se co constroem aprendizagens no cerne das interações e se respeita, simultaneamente, “o *ator social em contexto*, com formas de participação recíproca, e o ator social em crescimento, que é um sujeito autónomo, com expressão e iniciativas próprias” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 48). Na verdade, as crianças adquirem competências e progridem no seu desenvolvimento psicológico quando participam e interagem em atividades coletivas, pelo que é essencial que o educador promova várias formas de comunicação entre crianças-crianças e criança-adulto (Kravtosa, 2009).

A interação e a colaboração catalisam a exploração da metodologia de trabalho de projeto como um caminho para a autonomia e a participação que providencia “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, (...) auto-confiantes [e] rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, 2007, p. 28). Inovadora e flexível, esta modalidade reconhece a criança como ser ativo, a cooperação como o principal meio da aprendizagem e o conhecimento como fonte em permanente construção, questionamento e reflexão (Gambôa, 2011). Ademais, a criança é considerada, segundo Dewey, “o ponto de partida, o centro e o fim” (*idem*, p. 50) do processo educativo, sendo-lhe dado espaço para expressar a sua individualidade e, desta forma, poder progredir social e pessoalmente.

Atendendo aos seus interesses e estimulando o desenvolvimento de competências que lhes são exigidas no mundo atual, o educador dá voz às crianças e promove, intencionalmente, uma atividade de pesquisa que tem como base uma situação que se configura como problemática de interesse para o grupo (Gambôa, 2011; Kilpatrick, 2007). Deste modo, o trabalho de projeto envolve as crianças na resolução de problemas ou na procura de respostas e saberes desconhecidos (Vasconcelos, 2011), tornando-se num processo significativo que privilegia a educação como uma prática singular e colaborativa (Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Gambôa, 2011) e a criança como um ser ativo, explorador e criador de conhecimentos (Vasconcelos, 2011).

Com efeito, para além de apoiar a sua prática num modelo pedagógico que se constrói “pela interiorização de uma atitude científica, experimental, informada, mas radicalmente contextualizada, pessoal e crítica” (Gambôa, 2011, p.75), o educador deve, também, avaliar o ambiente educativo e as atividades e projetos curriculares (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001). Esta avaliação deve ser um processo sistemático e contínuo de recolha e análise de informação através de diferentes meios e sobre os vários aspetos implicados no ambiente educativo, de modo a avaliar tudo o que pode ter impacto e afetar o desenvolvimento das crianças e a sustentar as opções tomadas na prática pedagógica (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Zabalza, 1987). Deste modo, o educador avalia formativamente “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança” (Anexo n.º 1 do DL n.º

241/2001, de 30 de agosto de 2001), de forma a promover estratégias e procedimentos adequados às características de cada criança que potenciem o seu desenvolvimento holístico (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Zabalza, 1987). Sendo um “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 1), a avaliação incide sobre os processos e tem um carácter funcional – por implicar reflexão e efeitos concretos – e qualitativo – por ter como finalidade o progresso das aprendizagens e o desenvolvimento de cada criança (Zabalza, 1987).

Assim, os educadores de infância devem assegurar um contexto e ambiente educativos que promovam pedagogias transformativas e participativas através da escuta, do diálogo e da negociação, assegurando o respeito pela criança ativa e competente e pelos seus direitos de participação (Oliveira-Formosinho, 2007), proporcionando o seu “equilíbrio afetivo e emocional” (Marta, 2015, p. 114). De facto, os educadores têm um papel de destaque na “ética do cuidado e [na] ética do educar” (*idem*, p.113) e necessitam de equacionar e refletir acerca de “questões éticas que estão inerentes à vulnerabilidade da criança” (Vasconcelos, 2009, p.64), por promoverem bem-estar físico, segurança e proteção, paralelamente ao desenvolvimento de aprendizagens, habilidades e comportamentos (Marta, 2015; Ribeiro, 2016). Deste modo, os profissionais da EPE assumem a “responsabilidade por todas as necessidades das crianças” (Katz & Goffin, 1990, citado por Vasconcelos, 2009, p.63) e a “sensibilidade aos sinais de proteção que (...) exhibe” (Barbosa & Ferreira, 2011, p. 353). Desta forma, constroem-se as identidades da criança em torno do reconhecimento das suas características únicas e diferenciadoras que se expressam de forma espontânea, criativa e singular nos diferentes contextos onde está integrada (Ribeiro, 2016).

3. FUNDAMENTOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao contrário da Educação Pré-Escolar, tem um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (DL n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º), prolongando-se durante 4 dos 9 anos do ensino básico e

integrando crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (*idem*), são objetivos gerais do Ensino Básico garantir uma formação geral comum a todos os portugueses que desenvolva saberes, capacidades, competências, habilidades e valores de solidariedade; promover e sensibilizar para a educação artística e o desenvolvimento físico e motor dos indivíduos; proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, formando pessoas civicamente responsáveis e interventivas; estimular a cooperação, a reflexão e a aprendizagem contínua; finalmente, criar oportunidades e condições de promoção do sucesso educativo e escolar a todas as crianças, preparando-as para a vida em sociedade. Para além destes, todos os ciclos acarretam objetivos específicos, sendo os do 1.º CEB o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e cálculo, do meio físico e social [e] das expressões plástica, dramática, musical e motora” (*idem*, artigo 8.º).

Neste sentido, considerando o previsto pelo DL n.º 241/2001 (de 30 de agosto), cabe ao professor do 1.º CEB fomentar a participação ativa e autonomia das crianças, bem como a sua plena inclusão na sociedade, tendo em vista o desenvolvimento de valores de colaboração, respeito e solidariedade. O docente deste nível de ensino deve, ainda, identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais do grupo, ao valorizar a diversidade de saberes e culturas, combatendo, deste modo, a exclusão social e a discriminação, assim como promover o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural num contexto grupal e colaborativo, manifestando capacidade relacional e de comunicação (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Este último aspeto teve um valor preponderante ao longo de toda a prática educativa desenvolvida, uma vez que se considera que “o acto educativo é, por excelência, um momento de comunicação entre educador e educando” (Cardoso, 2002, p. 26), acrescentando-se que o seu tom de voz e a sua expressão facial e corporal podem influenciar os discursos multidirecionais em sala de aula, adquirindo importâncias diversificadas e “ressonância[s] particular[es]” (*idem*, p.26) para as crianças que fazem parte de um “grupo

com uma identidade própria construída com a contribuição de todos" (Ferreira & Santos, 1994, p. 29).

Na verdade, esta perspectiva nem sempre foi a dominante, outrora praticou-se um processo de aprendizagem unidirecional que dava a palavra exclusivamente ao professor e reconhecia a autoridade do seu saber (Nóvoa, 1995; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), confinando-lhe o ensino das competências básicas de leitura, escrita e aritmética – os três R (Arends, 2008). No entanto, a perspectiva que, posteriormente, se construiu da escola e do professor, aquela que, atualmente, se defende, revestiu-se de características diferentes e mais ambiciosas, apontando a educação escolar “como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da vivência na sociedade” (Alarcão, 2001, p. 10), passando a fazer parte das funções do professor a socialização das crianças e o seu desenvolvimento pessoal (Arends, 2008). Desta forma, o ato educativo passou a ser considerado como “toda a acção que converge para o desenvolvimento, aprendizagem, formação, personalização e socialização do indivíduo na sua transformação em pessoa” (Tavares, 1999, p. 91).

Nesta linha de pensamento, acredita-se numa visão socio construtivista, já explorada no ponto 1 do presente capítulo, que centra a criança no processo de ensino e aprendizagem, pelo que se considera fulcral a reflexão acerca daquilo que, segundo o perfil geral de desempenho profissional do professor do ensino básico (DL nº240/2001, de 30 de agosto), é a função específica do docente: ensinar. Sendo que o ensinar perspectivado pelo referido documento legal se tem “construído historicamente (...) sobre pressões sociais diversas e por vezes contraditórias” (Roldão, 2005b, p. 13), esta conceção toma, hoje, um cariz diferente indo ao encontro da perspectiva supramencionada que responsabiliza a criança pela construção do seu próprio conhecimento. O saber deixa de ser, então, um dado adquirido e transmissível, sendo percecionado como algo pessoal que se edifica a partir de experiências significativas (Arends, 2008). Sendo assim, considera-se que o papel de ensinar do profissional do 1.º CEB traduz-se em ensinar a aprender para elevar a autonomia dos seus estudantes e em promover experiências relevantes, que possibilitem a emergência e a formação de aprendizagens e significados num ambiente de comunicação e intercâmbio (Gómez, 1999a; Roldão, 2005b), sendo responsável pela “mediação entre o saber e [a criança]” (Roldão, 2005b, p. 16).

Efetivamente, “la vida del aula debe entenderse como un sistema abierto de intercambio de significados” (Gómez, 1999b, p.129), no qual o professor promove aprendizagens significativas e contextualizadas num projeto curricular de turma ao utilizar saberes próprios, científicos e multidisciplinares, proporcionando situações de “pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação” (Anexo n.º2 do DL n.º241/2011, de 30 de agosto). Com efeito, as crianças são agentes ativos do saber que constroem e o adulto é um impulsionador e instigador da transformação, reconstrução e aprofundamento dos conhecimentos das mesmas, valorizando cada individualidade do grupo ao considerar as suas intervenções como uma oportunidade para a formação de novo conhecimento, novas perspectivas e novas formas de compreensão (Gómez, 1999a).

Para além destas funções, o professor deve, ainda, participar de forma ativa na vida da escola, estabelecendo relações positivas com todos os agentes educativos e, ainda, com as famílias e a comunidade nas quais as crianças e as instituições escolares estão envolvidas (Perrenoud, 2000; DL n.º241/2001, de 30 de agosto). Esta dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade apela à cooperação, interação e intervenção no meio envolvente, proporcionando um “clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Anexo n.º2 do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). A criação de um ambiente próximo, familiar, seguro e afetivo promove um envolvente de aprendizagem alegre e positivo, que influencia a persistência das crianças nos seus estudos e nas atividades de construção do conhecimento (Arends, 2008), assim como sensibiliza para valores e fatores afetivos, “eixos em torno dos quais os alunos formam uma representação dos seus professores” (Coll, et al., 1999, p. 42).

Para a concretização dos objetivos acima mencionados e propostos para este nível de ensino, está determinado um currículo que se define como um conjunto de aprendizagens e oportunidades de desenvolvimento pessoal e social a serem realizadas num espaço inclusivo, integrador e respeitador da participação de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (Sacristán, 1989; Zabalza, 1999; Morgado & Ferreira, 2006). O currículo é concretizado em programas e metas curriculares, documentos interdependentes estipulados para as diferentes componentes que integram,

em concordância com as matrizes curriculares homologadas, e que servem como referência para os conhecimentos e capacidades a desenvolver nas crianças de cada ano do mesmo ciclo, “constituindo a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 2.º). Apesar de serem necessários, orientando a prática do professor, os programas devem ser repensados “no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do carácter prescritivo escrito” (Roldão, 2005a, p. 30).

Nesta linha, das componentes do currículo do 1ºCiclo fazem parte quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões –, que se exploram durante vinte e cinco horas semanais, das quais sete são para Português e sete para Matemática (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Considera-se que a prevalência de ambas as áreas em relação às outras contraria a descentralização e a progressiva autonomia das instituições escolares e dos docentes na organização e gestão curricular (Alonso, 2002), influenciando a sua atuação e, possivelmente, interferindo com as crenças e ideologias que possam defender. Ademais, a valorização das intituladas áreas académicas traduz um conhecimento hierarquizado, limitando a formação holística das crianças, favorecendo a segmentação do conhecimento e, conseqüentemente, descontextualizando a aprendizagem (*idem*). Da matriz curricular salientam-se, também, áreas não disciplinares – Área de projeto, Estudo acompanhado e Educação para a cidadania –, uma disciplina de frequência facultativa – Educação Moral e Religiosa – e, por fim, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que são de carácter facultativo (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

Sendo a escola “a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo” (Zabalza, 1999, p. 46), o professor tem de considerar estes planos de estudo e mobilizar os seus conhecimentos acerca dos mesmos, adequando-os às linhas gerais do projeto educativo escolar – Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) –, ao contexto educativo e às características das crianças e dos grupos ou turmas – criando um Plano de Atividades de Turma (PAT) – (*idem*; Roldão, 1999b; DL n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 2.º), assim como assumir uma postura crítica, reflexiva e inovadora que favorece a continuidade entre os diferentes níveis educativos e a realização de projetos curriculares que articulam diversas áreas do conhecimento (Zabalza, 1999; DL n.º 241/2001, de

30 de agosto). Deste modo, perspectiva-se a dinamização de práticas que promovam a articulação vertical e horizontal com o princípio de se defender a unidade do saber (Sacristán, 1999), assim como se prevê a contextualização das aprendizagens, compreendendo esta conceção como “a atenção ao local, ao aluno, à diversidade cultural, aos saberes disciplinares e às práticas pedagógicas” (Mouraz, Fernandes e Morgado, 2012, citado por Fernandes & Figueiredo, 2012, p. 164).

Na verdade, a contextualização curricular promove a construção de planos que se revelam mais coerentes e significativos (*idem*), assim como põe em evidência o “modo como os professores participam no desenvolvimento da relação epistemológica que se estabelece entre os alunos (...) e um dado conjunto de informações, de instrumentos, de procedimentos ou de atitudes” (Cosme & Trindade, 2012, p. 64) que provem da valorização das crianças como pessoas com interesses, necessidades, experiências, contextos e culturas únicas e singulares (*idem*; Fernandes & Figueiredo, 2012). O recurso à contextualização curricular está, assim, diretamente relacionado não só com as opções paradigmáticas e metodológicas dos docentes do 1ºCEB, como também com a promoção de sucesso educativo para todas as crianças (Fernandes & Figueiredo, 2012). Articulando, globalizando e contextualizando o saber e as aprendizagens, as crianças vão estabelecendo “relações cada vez mais ricas, complexas e diversificadas com o conhecimento e a realidade” (Alonso, 2002, p. 69).

Em concomitância, apela-se aos professores que se adaptem às mudanças ocorridas na sociedade devido à evolução tecnológica e científica, privilegiando a investigação, a formação contínua e a procura de atualização constante (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), assim como a planificação de práticas inovadoras que desafiem os profissionais a transformarem e aperfeiçoarem as suas ações educativas, tornando-as mais dinâmicas, complexas e evoluídas (Gómez, 1999b). Tendo em conta que o professor não pode selecionar estratégias, dinamizar atividades e orientar aulas “da mesma forma para alunos diferentes, para grupos com diferentes motivações” (Moran, 2000, p. 59), é necessário inovar, adequar metodologias e diversificar recursos para criar oportunidades de sucesso a todas as crianças e para tornar as aprendizagens significativas e prazerosas (*idem*; Tomlinson & Allan, 2002). Também Flores, Peres, & Escola (2009) consideram que “inovar, recriar e

redesenhar são actos favoráveis a um contexto de mudança, são atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que gerem novas ideias e novas maneiras de ver a educação” (p. 5765).

Posto isto, torna-se pertinente que os docentes reflitam acerca dos manuais escolares, recurso tão presente nas salas de aulas do 1.ºCEB, que têm que ser crítica e reflexivamente utilizados e cuja adoção deve seguir determinados critérios de apreciação e avaliação que se centram no rigor científico, na adequação aos programas e metas e na qualidade pedagógica e material (DL n.º 47/2006, de 28 de agosto). Efetivamente, enquanto “instrumentos de acesso ao conhecimento” (Santo, 2009, p. 104), os manuais escolares podem ser “um constituinte, na maior parte das vezes, pouco flexível das práticas pedagógicas” (Tormenta, 1996, p. 9), pelo que os professores não devem restringir as suas ações a este material (Santo, 2009), não deixando que o mesmo comprometa e limite a sua autonomia profissional (Viseu & Morgado, 2011). Deste modo, o manual pode “confirmar práticas pré-existentes que os professores percebem como factíveis ou ser um ponto de partida para novas opções” (Tormenta, 1996, p. 61), assim como pode ser utilizado de forma criativa, mobilizando outros recursos, nomeadamente, as TIC, cujo potencial educativo já foi explorado no ponto 1 deste capítulo.

Em consonância, prevê-se a mobilização de “outros recursos didático-pedagógicos (...) apresentados de forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares” (DL n.º 47/2006, de 28 de agosto, artigo 3.º), sendo imprescindível que o professor diversifique recursos e promova práticas integradoras, relevantes e criativas que motivem os grupos, fator determinante para a eficácia das ações educativas (Zabalza, 2001b; Tapia, 2003; Arends, 2008). De facto, a motivação é a “energia que põe em funcionamento as capacidades próprias” (Lemos, 2005, citado por Veríssimo, 2013, p.74), levando a que as crianças procurem estratégias e soluções de problemas, enfrentem desafios de forma ativa e envolvida, exteriorizem entusiasmo, interesse e curiosidade e se sintam mais capazes e eficazes (*idem*; Tapia, 2003). Motivados, os estudantes “aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo” (Veríssimo, 2013, p.74), prazeroso e satisfatório.

A avaliação é um dos aspetos que influencia a motivação das crianças, a sua curiosidade e desejo de aprender, pelo que a mesma não se deve centrar na

memorização de conceitos, nem evidenciar ou julgar, apenas, as necessidades dos grupos (Tapia, 2003; Diogo, 2010), sendo não só descritiva, como também orientadora (Zabalza, 1999). Na verdade, a avaliação no 1.ºCEB “tem uma vertente contínua e sistemática e fornece (...) informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro, artigo 3.º), considerando-se que a mesma deve compreender a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). A primeira “realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno” (*idem*, artigo 24.º) e tem como objetivos o conhecimento da criança e a identificação de possíveis problemas, com vista à adequação de estratégias aos seus conhecimentos prévios, interesses e ritmos de aprendizagem (*idem*; Diogo, 2010). A segunda, a avaliação formativa, é contínua e permanente, permitindo a sistemática recolha de dados que servirão para ajustar e regular o processo de ensino e aprendizagem, é um ponto de partida para futuras intervenções (Zabalza, 1999; Diogo, 2010; DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Por último, a avaliação sumativa, a única que se exprime de forma quantitativa (Diogo, 2010), podendo-se traduzir e comunicar em modo qualitativo (Cortesão, 2002), reflete-se na formulação de um juízo ou balanço final e global sobre o desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes das crianças em determinados momentos, como no fim de um período e ano letivo ou no colmar de uma unidade temática (Diogo, 2010; DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

Assim, “é essencial que o professor dos primeiros níveis [de ensino] tenha um enorme rigoríssimo saber científico” (Roldão, 2005b, p.19). Neste mesmo saber, incluem-se conhecimentos sobre o currículo, as diversas áreas do conhecimento que o integram e as particularidades das crianças, o modo de comunicar e relacionar-se com as mesmas, o reconhecimento da multiplicidade de formas de aprender e a sensibilidade de o mobilizar na prática educativa (*idem*; Gómez, 1999b). Todos estes saberes devem constituir-se “como um todo em acção e não como um somatório de partes, cujos pesos se adicionam” (Roldão, 2005b, p.19), construindo, gradualmente, a identidade profissional do docente do 1ºCEB e promovendo eficazmente as aprendizagens das crianças.

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

“o ato pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2001, p. 11)

O presente capítulo diz respeito à caracterização do contexto educativo onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico.

Deste modo, inicia-se pela apresentação macro do contexto, passando-se para uma exposição mais particularizada dos grupos, análise fundamentada no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2013-2017), no PAT (2016-2017) e no Plano de Atividades do Grupo (PAG, 2016-2017) em conversas informais com as docentes e na observação direta e sistemática realizada ao longo da PES. Ainda faz parte desta mesma secção a referência à metodologia de investigação-ação, estratégia que sustenta a formação em contexto de prática docente, e um ponto dedicado às similitudes e contrastes entre os contextos de EPE e de 1ºCEB.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

Pertencente a um Agrupamento de Escolas público, da área metropolitana do Porto, o centro de estágio em questão localizava-se numa das maiores cidades deste distrito que, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (2001), alberga cerca de 175.000 mil pessoas.

Homologado no ano de 2004, o agrupamento era constituído por quatro escolas e passou a integrar, no ano letivo de 2007/2008, o Programa Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP2) (PEA, 2013-2017). O TEIP foi criado e implementado pelo governo em 137 agrupamentos de escolas, com o objetivo de “garantir a universalização da educação básica de qualidade e

promover o sucesso educativo de todos os estudantes e, muito particularmente, das crianças e jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar” (Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro).

Nesta linha, as escolas de Matosinhos inserem-se num contexto socioeconómico que apresenta grandes e visíveis discrepâncias, observando-se indicadores de pobreza, exclusão social e baixo nível de instrução. Sendo assim, é frequente verificar-se, neste concelho, desemprego, endividamento das famílias, abandono escolar precoce, habilitações académicas ao nível do ensino básico, desigualdades socioeconómicas e culturais, que estratificam a sociedade, e situações de risco, tais como violência doméstica, maus tratos, toxicodependência e alcoolismo (PEA, 2013-2017).

Deste modo, o corpo discente traduzia a realidade social evidenciada nas mediações do contexto, sendo visíveis não só consideráveis desigualdades económicas, como também grande heterogeneidade cultural. De facto, muitas eram as crianças que beneficiavam do apoio da Ação Social Escolar (ASE) ou que eram institucionalizadas e, ainda, faziam parte da instituição escolar crianças e jovens da Casa Abrigo da Cruz Vermelha. Acrescenta-se à diversidade económica, a multiculturalidade presente em todo o agrupamento, que acolhia crianças de várias nacionalidades, com culturas e saberes muito diversificados (*idem*).

Neste sentido, o agrupamento assumia, como principal desafio da sua atuação, a descoberta de como garantir “o sucesso efetivo de todos na Escola” (*idem*, p. 3), mais do que o acesso à mesma. Efetivamente, a heterogeneidade evidenciada refletia dificuldades na promoção do sucesso escolar de alguns alunos e no cumprimento do dever social que era inerente à instituição.

Procurando colmatar as necessidades sentidas no que diz respeito a dar resposta a toda a diversidade social, cultural e económica e à integração escolar, o centro de estágio, em paralelo com o agrupamento onde está inserido, procurava formar cidadãos responsáveis e autónomos, que desenvolvessem competências sociais e pessoais e, simultaneamente, crescessem intelectualmente; criar igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, diversificando e melhorando a oferta formativa; basear a sua atuação em critérios de democraticidade, participação e avaliação de desempenho. É, ainda, de referir a intenção de promover boas práticas de

ensino que vão ao encontro das exigências do país, da União Europeia e do Mundo (PEA, 2013-2017).

Com efeito, a escola responsabilizava-se por educar e formar pessoas na sua globalidade, que pudessem participar ativamente no meio escolar e social que as envolvia e que respeitasse diferenças sociais e culturais, intervindo, maioritariamente, em áreas como o absentismo, o insucesso, o abandono escolar, a indisciplina e comportamentos, a presença da família na comunidade escolar, a inclusão de todos os alunos e, por fim, a avaliação interna, meio para autorregular ações.

No que concerne aos recursos humanos, os docentes pertenciam, maioritariamente, ao quadro de escola, sendo representados em Conselho Pedagógico por um professor coordenador, e trabalhavam em equipa educativa, o que facilitava a continuidade educativa. Realça-se a elevada assiduidade do corpo docente, optando-se por distribuir as crianças pelas restantes salas quando algum educador ou professor faltava. A componente não letiva dos docentes distribuía-se por apoios individuais, biblioteca, ação tutorial e projetos inseridos no Plano Anual de Atividades (PAA) do agrupamento. Pertenciam à escola duas psicólogas, dois serviços especializados de apoio educativo e, por se tratar de um projeto TEIP, de uma assistente social, duas educadoras sociais e quatro professores assessores (PEA, 2013-2017).

A escola contava, ainda, com parcerias de apoio logístico e de colaboração em visitas de estudo, formação de docentes e atividades de turmas e escolas. Nesta linha, destacam-se os projetos A Ler Vamos, Matiga, Escola a Tempo Inteiro, Eixo de Saúde Oral, Programa de Leite Escolar e Regime de Fruta Escolar, estes últimos para colmatar as necessidades alimentares das crianças.

No que diz respeito a recursos físicos, a instituição escolar dispunha de um espaço recentemente inaugurado (2011) que se dividia num andar destinado à EPE e 1.ºCEB e outro reservado ao 2.ºCEB e 3.ºCEB, sendo que também o refeitório e os espaços exteriores eram distintos para os diferentes níveis. No entanto, alguns locais destinavam-se ao uso de todos os estudantes da escola, tais como a reprografia, a biblioteca, o auditório, o pavilhão gimnodesportivo e o polivalente. Também se podiam encontrar salas de TIC, salas de música, laboratórios de ciências e uma Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência. O espaço exterior para a EPE e o 1ºCEB estava apetrechado

com um labirinto, uma pequena estrutura com um escorrega e um campo para jogos coletivos. É de referir, ainda, que a escola estava preparada para receber crianças com mobilidade reduzida, assim como cumpria todas as regras básicas de segurança e as suas dimensões e instalações eram adequadas ao número de crianças e jovens que acolhia.

1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

A sala 4 de um Jardim de Infância do Agrupamento de Matosinhos foi o contexto no qual se desenvolveu a prática educativa supervisionada. O grupo era constituído por 24 crianças, onze do sexo feminino e treze do sexo masculino, e apresentava uma grande heterogeneidade no que diz respeito às idades dos seus elementos. Assim, no grupo estavam incluídas cinco crianças de três anos, nove de quatro, outras tantas de cinco e apenas uma que já tinha completado os seis anos de idade. Para além da heterogeneidade relativa à faixa etária, o grupo incluía uma criança brasileira e outra oriunda do Nepal, sendo que esta última falava fluentemente a língua portuguesa.

As crianças do grupo em questão residiam nas proximidades do Jardim de Infância e a maior parte deslocava-se para o mesmo a pé. No entanto, algumas crianças não eram pontuais, chegando regularmente atrasadas, o que afetava não só as atividades que estavam a decorrer, assim como o desenvolvimento de algumas competências exploradas nos períodos em que estavam ausentes. Do mesmo modo, uma das crianças do grupo não era assídua, frequentando o Jardim de Infância de forma irregular e descontinuada. Na verdade, este descompromisso, que traduzia a forma de pensar do seu agregado familiar, refletia-se na dificuldade que a criança tinha de se incluir no grupo, de interagir com os seus pares e no seu desenvolvimento holístico.

No que diz respeito ao agregado familiar das crianças, a maior parte vivia com os dois progenitores, sendo que uma vivia apenas com o pai de dois em dois meses devido à sua situação profissional. Não obstante, três crianças não residiam com os pais, duas porque os mesmos trabalhavam no estrangeiro e

outra porque, juntamente com a mãe, foi acolhida pela Cruz Vermelha após conflitos entre ambos os progenitores. De facto, esta última criança, de três anos, tinha assistido a situações bastante conflituosas e permanecia muito confusa em relação à sua situação familiar, o que se traduzia no seu bem-estar, segurança e equilíbrio emocional.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, oito dos progenitores não estudaram após o 2ºCEB, sendo que dois apenas frequentaram a escola até ao 4.º ano, onze concluíram o 3ºCEB, catorze terminaram o ensino secundário e seis frequentaram o ensino superior (PAG, 2016-2017). Na sua maioria, as crianças provêm de um meio socioeconómico e cultural médio-baixo, sendo que alguns dos pais se encontravam desempregados. Neste sentido, algumas crianças do grupo em questão traduziam a realidade social evidenciada nas mediações do contexto, referida anteriormente, sendo que onze crianças tinham direito ao ASE, quatro pertencentes ao escalão B e sete ao escalão A (*idem*). A relação que se estabelecia entre o Jardim de Infância e a família era próxima, pelo que a educadora procurava a intervenção dos pais em diversas atividades, assim como os mesmos a procuravam para acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças.

Considerando que o ato educativo se deve centrar nas crianças, dando resposta aos seus interesses e necessidades, a observação destes dois aspetos foi crucial para que a ação desenvolvida fosse sustentada e fundamentada. Assim, os interesses das crianças do grupo em questão passavam, essencialmente, por ouvir, contar e dramatizar histórias, participar em atividades de expressão plástica (nomeadamente, pintura e modelagem), dinamizadas pela educadora titular ou em atividades espontâneas, ouvir, aprender e cantar músicas, realizar jogos prosódicos e atividades experimentais e, por fim, concretizar jogos de expressão físico-motora. Já no que diz respeito às suas necessidades, as crianças apresentavam bastantes dificuldades no domínio da linguagem oral, nomeadamente na articulação de diferentes palavras, assim como, geralmente, não se observavam atitudes de vivência democrática, tolerância, cooperação e respeito pelo outro e pela sua opinião e não se verificava, por parte de algumas crianças do grupo, capacidade de lidar com a frustração e o insucesso. Ademais, havia um grupo de crianças que não reconhecia a necessidade de cumprir regras e não

esperava pela sua vez na realização de jogos ou diálogos, dificultando as intervenções dos seus pares.

Reconhecendo o espaço e os materiais como “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26), a sala de atividades era ampla, atrativa, com cores e texturas agradáveis e com quatro janelas de vidro a toda a altura que percorriam toda a parede virada para o espaço exterior, o que possibilitava a entrada de luz natural durante todo o dia. No entanto, por apenas permitir a abertura, não na sua totalidade, de duas das janelas, a sala tornava-se demasiado quente e abafada, o que influenciava a predisposição das crianças para a realização de atividades, ao provocar desconforto e mau estar.

A sala estava organizada em diversas áreas de atividade, “para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 83) e encorajar diversos tipos de brincadeiras, tendo sido definido, em grande grupo, um número limite de crianças, permitindo a distribuição das mesmas pelos espaços e a colocação, à sua disposição, de materiais suficientes. Assim, podia encontrar-se a área da casinha, na qual as crianças tinham oportunidade de representar diferentes papéis sociais, envolvendo-se em atividades de exploração, imitação e faz-de-conta (Hohmann & Weikart, 2011). Esta área, dividida entre a cozinha e o quarto e incluindo, ainda, uma pequena representação de uma caixa de supermercado, era rica em materiais (bonecos, utensílios de cozinha, materiais de casa e de representação), aproximada à realidade quotidiana e muito procurada pelo grupo. Inserida nesta mesma área, encontrava-se a área da biblioteca, uma pequena estante com poucos livros e cujo critério de seleção não se aproximava da produção literária infantil reconhecida e de qualidade. Desta mesma área faziam parte os fantoches, no entanto estes não estavam à disposição do grupo, sendo apenas utilizados em atividades planificadas e dinamizadas pela educadora. Tendo em conta que a docente estagiária se encontrava perante um grupo com bastantes dificuldades na linguagem e na expressão oral, os fantoches poderiam ser um motor de desenvolvimento, por provocarem a comunicação verbal. Não obstante, tal como já referido anteriormente, um dos maiores interesses do grupo era contar histórias. Deste modo, de forma espontânea e autónoma, as crianças recorriam aos livros para ler histórias aos restantes elementos do grupo, dinamizando, várias vezes, esta

atividade na área de grande grupo, que se destinava não só ao acolhimento, como também a diferentes momentos de atividades de grande grupo.

Relativamente à área das artes visuais, bastante procurada pelas crianças, a mesma permitia a elaboração de diferentes tipos de expressão artística, não só o desenho, como também a pintura e a modelagem (plasticina). Apesar de incluir um cavalete, este objeto de pintura não era frequentemente utilizado pelas crianças de forma espontânea, uma vez que estas não tinham à sua disposição as tintas e os pincéis necessários para realizar atividades neste espaço. Ademais, os suportes de desenho e pintura eram muito limitados, não havendo mais oferta para além das folhas brancas A3 e A4 e algumas folhas A4 coloridas disponibilizadas pela educadora. Também se podiam encontrar, nesta área, materiais para reutilizar, como tecidos, lãs ou cápsulas de café, mas a sua organização e arrumação não permitia uma utilização autónoma. A área em questão era apetrechada com mesas redondas (que serviam, também, de apoio aos lanches da manhã e de tarde) e uma banca com acesso a água e a sua localização, por um lado, permitia a utilização do lavatório sem interferir noutras áreas, mas, por outro, não tinha a luminosidade necessária para que as crianças realizassem as suas pinturas sob a luz natural, o que proporcionaria uma verdadeira perceção das cores. Ainda se observava uma parede totalmente preenchida por um painel de exposição, valorizando não só os processos realizados pelas crianças, como as suas potencialidades.

As áreas dos jogos e das construções, estimuladoras da criatividade, atenção e motricidade fina, eram as mais procuradas pelo grupo. Na primeira, encontravam-se variados jogos, sendo os mais procurados os puzzles e dominós, enquanto que na segunda o grupo tinha à sua disposição diferentes objetos e materiais de construção. Na verdade, esta última verificou-se uma área de grande interesse pelas crianças, o que muitas vezes gerava conflitos, pela dificuldade que as crianças tinham em tomar decisões com uma postura democrática e de tolerância. Ainda fazia parte da sala de atividades a área da garagem, local onde a criança podia manusear diferentes carros e seguir percursos, consistindo numa das áreas menos exploradas pelo grupo. De um modo geral, a organização dos materiais permitia que as crianças os visualisassem e utilizassem de forma autónoma, facilitando, também, a autonomia na sua arrumação (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Na mesma sala de atividades, ainda se encontrava um computador e um projetor utilizados, habitualmente, pela educadora. Porém, as crianças tinham à sua disposição um Magalhães e a sua utilização era bastante procurada, o que influenciou, significativamente, a seleção de algumas estratégias. Também eram visíveis dois armários utilizados não só para arrumar materiais de utilização mais pontual, como também para arquivar realizações das crianças após a sua afixação. Nas paredes da sala, estavam expostas, de forma permanente, as regras da sala de atividades, um abecedário, os números de zero a nove, o calendário de aniversários do grupo e um cartaz indicativo do dia, mês, ano e estação do ano.

Relativamente à rotina do grupo, a mesma iniciava-se de manhã (9h00) com o acolhimento, do qual fazia parte a marcação do dia e do tempo, a canção dos bons dias e a contagem das crianças, explorando-se diversas competências matemáticas, desde as contagens até às operações, dinamizando-se aprendizagens relacionadas com o conhecimento do mundo e estimulando-se valores inerentes à formação pessoal e social. De seguida, a educadora desenvolvia uma atividade orientada em grande ou pequeno grupo, abrangendo, durante toda a semana, diversas áreas e domínios. Após o lanche, havia espaço para atividades espontâneas nas diferentes áreas, seguindo-se, novamente, uma orientada pela educadora e atividades espontâneas no exterior - neste espaço, podia-se encontrar um labirinto (raramente utilizado pelas crianças) e um pequeno parque. Das 11h45 às 13h30, antecedida de um momento de higiene pessoal, era a hora de almoço do grupo, deslocando-se as crianças para a cantina (apenas uma criança não almoçava no Jardim de Infância), findo o qual regressavam à sala de atividades, onde viam um filme, acompanhadas por assistentes operacionais. Às 13h30, a educadora proporcionava o relaxamento, precedendo uma atividade orientada pela mesma. Posteriormente, as crianças realizavam jogo espontâneo no interior e no exterior da sala de atividades, sendo que às 15h15 chegava a hora do lanche da tarde. Esta organização permitia que as crianças se sentissem seguras e se tornassem cada vez mais autónomas (Hohmann & Weikart, 2011). Todas as segundas-feiras, realizava-se uma hora do conto na biblioteca escolar, o que colmatava a pouca dinamização da biblioteca da sala de atividades, e às quartas e quintas-feiras, o grupo tinha atividades de Educação Física e Música, respetivamente, com profissionais específicos. Para além destes momentos,

havia espaço para a dinamização dos projetos A Ler Vamos e Matiga, referidos no ponto 1 deste capítulo. Apesar desta organização, a rotina era flexível e os interesses e vontades das crianças eram sempre tidos em conta, sobrepondo-se a qualquer atividade orientada.

Na verdade, a educadora titular observava os jogos espontâneos das crianças, dando-lhes espaço para desenvolverem atividades do seu interesse e da sua iniciativa. Ademais, o clima vivido na sala 4 era de empatia, confiança, segurança e conforto, promovendo a construção de relações interpessoais entre as crianças e proporcionando autonomia e independência. Na verdade, a maior parte dos elementos do grupo realizava as rotinas diárias de forma autónoma, à exceção de algumas crianças mais novas que necessitavam de algum apoio nas idas à casa de banho ou em vestir e despir casacos, auxílio prestado pelas crianças mais velhas. Não obstante, estas últimas desvalorizavam frequentemente as competências e as conquistas das crianças mais novas, excluindo-as, por vezes, de algumas atividades, por não as considerarem capazes. De um modo geral, as crianças mantinham relações positivas com os seus pares e com os adultos, reconhecendo-se, porém, que havia uma grande tendência para que as crianças brincassem com outras de uma idade mais próxima.

Posto isto, conhecer e compreender o ambiente educativo, integrando espaços, materiais, tempo e interações, foi crucial para providenciar oportunidades de aprendizagem adequadas, alicerçadas num clima de apoio e empatia (Hohmann & Weikart, 2011).

1.2. Caracterização do contexto do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Na Prática Educativa Supervisionada referente ao 1ºCEB, o par pedagógico foi integrado na turma B do 2ºano de escolaridade. O grupo em questão era constituído por 20 crianças, sendo oito do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. De todos os

elementos da turma, apenas um não fez parte da mesma no ano anterior (ficou retido no 2ºano) e dois foram incluídos já no decorrer do ano letivo transato.

No que se refere ao agregado familiar dos estudantes, a maior parte dos mesmos vivia com ambos os pais, verificando-se três casos de crianças que apenas viviam com a mãe. Treze elementos tinham irmãos, na sua maioria um, e só um estudante vivia não só com os progenitores, mas também com os avós. No entanto, era observável que nem todas as crianças viviam num ambiente estruturado, proporcionador de equilíbrio e bem-estar, o que se refletia no seu desenvolvimento pessoal e desempenho escolar.

Do grupo, oito crianças tinham direito ao ASE (quatro pertenciam ao escalão B e outros quatro ao escalão A), sendo que, na globalidade, as famílias se encontravam num nível socioeconómico médio. Grande parte dos pais dos estudantes eram empregados (quatro enfrentavam o desemprego) e trabalhavam por conta de outrem. Já no que concerne às habilitações literárias dos pais, cinco não estudaram para além do 2.ºCEB, seis terminaram o ensino secundário, oito frequentaram o ensino superior e os restantes concluíram o 9.ºano de escolaridade (PAT, 2016-2017). Na generalidade, os elementos da turma faziam os trabalhos de casa na companhia dos pais ou avós, sendo que apenas três frequentavam salas de estudo ou atividades de tempos livres.

Através da observação sistemática e de um jogo de apresentação realizado no início da PES, ficou claro que Expressão e Educação Dramática era a área de maior interesse para as crianças, que também mostravam vontade de explorar temáticas relacionadas com o Português e o Estudo do Meio. Verificava-se que ouvir histórias cativava o grupo, assim como a ida de pessoas externas à escola e a realização de tarefas com intenções reais eram atividades que estimulavam a participação e a motivação. A turma caracterizava-se, também, por ser bastante participativa, sendo necessário chamar a atenção para a pertinência do discurso, e curiosa. Os estudantes tinham, ainda, algumas dificuldades em participar de forma organizada, assim como na regulação dos comportamentos. Para além disto, é de realçar que, à exceção de um dos elementos da turma, todas as crianças participavam nas AEC disponibilizadas pela escola, sendo elas Inglês, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-motora e Expressão e Educação Dramática.

Do 2ºB faziam parte dois estudantes de língua portuguesa não materna (um falava mandarim e outro espanhol). Uma das crianças de língua portuguesa

não materna ainda se encontrava a cumprir o programa de 1ºano, pelo que, inicialmente, não seguia a turma na totalidade das tarefas e atividades desenvolvidas, no entanto acompanhava discursos orais, participando e compreendendo a língua oficial. Em meados de novembro, esta mesma criança passou para o programa de 2ºano. O outro estudante tinha bastantes dificuldades na compreensão e expressão oral, necessitando de constantes esclarecimentos relativamente ao significado de palavras do quotidiano das crianças. Ambos tinham três horas semanais de apoio educativo, sendo que, em sala de aula, também beneficiavam de um apoio mais individualizado e de questões direcionadas.

A turma incluía, ainda, uma criança com Necessidades Educativas Específicas (NEE) que apresentava, segundo o Programa Educativo Individual (PEI) do estudante, “atraso global do desenvolvimento psicomotor”, sendo visíveis muitas dificuldades na motricidade fina, e “linguagem expressiva muito imatura”. Deste modo, a criança em questão beneficiava de adequações às unidades curriculares de português, estudo do meio e matemática, assim como no processo de avaliação e apoio pedagógico personalizado. Este último realizava-se três vezes por semana (40 minutos cada) e no mesmo eram desenvolvidas competências de organização, socialização, cognição e motricidade, aptidões necessárias à aprendizagem – tendo em conta que a criança apresentava dificuldades significativas ao nível da linguagem, aquisição de conteúdos e conhecimentos, memória visual e auditiva e na realização de tarefas de forma autónoma e independente – e conceitos já explorados para consolidar aprendizagens. Esta criança mostrava particular interesse na realização de atividades com o computador, assim como era bem-sucedido quando utilizava materiais concretos, estruturados ou não estruturados. Os três estudantes suprarreferidos requeriam um apoio mais individualizado e estratégias diferenciadas e adequadas às suas necessidades. No entanto, considera-se que uma das crianças de língua portuguesa não materna deveria ter um apoio mais personalizado e sistemático, uma vez que se observavam bastantes dificuldades na compreensão da língua portuguesa e era visível que a mesma não possuía qualquer acompanhamento em casa.

O apoio educativo durante o período de aulas era prestado a mais três estudantes com dificuldades de aprendizagem, sendo que uma destas crianças frequentava a terapia da fala. Para além disto, sete elementos participavam no

projeto “A Ler Vamos”, realizado em parceria com a câmara. Este projeto tinha como principal objetivo a promoção de competências de literacia emergente que facilitem a aprendizagem da leitura e da escrita e permitam “detetar precocemente crianças em risco educacional neste domínio”, iniciando-se ainda na EPE. Efetivamente, o grupo apresentava uma grande heterogeneidade no que concerne a ritmos de trabalho e ao nível de desenvolvimento, sendo necessário respeitar o ritmo de cada um, construindo e adequando estratégias. Verificava-se, ainda, que as crianças com mais dificuldades estavam sentadas ao lado de estudantes que eram incentivados a ajudar e a colaborar com as mesmas na realização de diversas atividades.

Numa turma com uma significativa heterogeneidade a vários níveis, o respeito pelo outro e pela diferença não estava totalmente incutido, assim como também se observava que algumas crianças não se conseguiam colocar na posição do outro e não estavam habituadas a partilhar espaço e materiais. Por estes motivos, eram várias vezes trabalhadas atitudes de respeito pelo outro em atividades dinamizadas pela díade. O trabalho colaborativo provocava, também, algumas dificuldades por parte das crianças, pelo que se estimulava o trabalho a pares e em pequenos grupos para o desenvolvimento de competências necessárias a este tipo de tarefas. Apesar disto, a maioria das crianças interagia com os elementos do grupo com facilidade, sendo que todos procuravam a brincadeira entre pares e a partilha de ideias.

Para a resolução de conflitos, a docente da turma optava por dar espaço a críticas e comentários de todas as crianças em relação aos comportamentos dos colegas durante o recreio, uma vez que o grupo ainda não demonstrava capacidade de os solucionar autonomamente. De facto, a professora titular proporcionava um ambiente seguro e de bem-estar para todas as crianças, valorizando as suas intervenções, dando espaço para a comunicação de ideias e saberes por parte das mesmas. Neste sentido, a docente procurava a participação de todos os elementos da turma e o seu vocabulário era acessível à generalidade dos estudantes. Ao estar próxima do grupo, facilmente reconhecia dificuldades nas aprendizagens e problemas de foro emocional. Outra das estratégias utilizadas pela professora era responsabilizar uma criança pelas tarefas diárias, tais como a entrega de manuais escolares ou a recolha dos cartões da escola. Todos os dias o responsável era uma criança

diferente, sendo que todas passavam por esta posição mais do que uma vez ao longo de todo o ano.

No que diz respeito à organização do espaço e materiais, a sala do 2ºB era uma sala ampla, com três janelas de vidro a toda a altura e viradas para o espaço exterior, permitindo a entrada de luz natural durante todo o dia. Não obstante, apenas duas janelas podiam ser abertas, e não na sua totalidade, pelo que a sala se tornava bastante quente e abafada, provocando desconforto e mau estar, o que se refletia nos comportamentos, atitudes e postura das crianças. A sala de aula estava organizada em quatro filas de mesas e cadeiras, sendo que cada mesa era partilhada por dois estudantes. Na opinião da docente estagiária, esta organização da sala não criava um ambiente favorável à aprendizagem ativa e colaborativa e refletia um modelo tradicional e unidirecional do ensino, pelo que seria mais benéfica a disposição das mesas em U. De facto, observou-se que o modelo de ensino e aprendizagem adotado pela professora titular do grupo se aproximava de um modelo tradicional, uma vez que, geralmente, a estratégia selecionada passava pela transmissão do conhecimento de forma expositiva. No entanto, por se considerar que a aprendizagem deve ser realizada de forma ativa por parte das crianças, a disposição das mesas foi bastantes vezes alterada.

A sala tinha à disposição do grupo um computador, um projetor e um quadro branco, assim como era visível uma parede destinada à afixação e divulgação de trabalhos e atividades realizadas pelos estudantes. A sala tinha, ainda, dois armários destinados à arrumação de materiais que diziam respeito não só às crianças- manuais escolares, capas de portfólio, materiais de reposição (colas e lápis) –, como também à professora titular da turma – fichas individuais e fichas de trabalho. Ainda se podia encontrar uma banca com um lavatório que servia de apoio às atividades de Expressão Plástica e aos momentos do lanche. Ambos os armários e a banca eram acessíveis às crianças e todas compreendiam a sua organização, apesar de, no caso dos armários de arrumação de materiais, raramente os utilizarem sem o acompanhamento da professora. Para além dos armários, cada mesa tinha uma prateleira por baixo do tampo que se destinava à arrumação de materiais de uso diário, assim como cada um dos estudantes tinha um porta-lápis disponibilizado pela professora. Nestes mesmos espaços de organização de recursos e materiais, podiam-se encontrar, também, jogos educativos, materiais estruturados, como um ábaco

e o MAB, tintas e materiais de pintura. Na referida banca também se organizavam alguns materiais e disponibilizava-se o leite e a fruta para todos os estudantes. Do que foi observado, as crianças tinham respeito pelos materiais da sala de aula, apesar de serem um pouco mais descuidadas com o seu próprio material escolar.

Na sala podia, ainda, ver-se afixados um alfabeto com letras de imprensa e manuscrito, disponibilizado à professora pela editora dos manuais adotados, os dias da semana, os números cardinais, os sinais de pontuação, os ditongos e as regras da sala de aula, construídas pela turma no ano transato. Também estavam à disposição das crianças do grupo cabides com as suas fotografias e nomes, para que pudessem pendurar os seus casacos.

No que diz respeito à gestão e organização do tempo, as horas letivas estavam distribuídas pelas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões, Educação para a Cidadania e Apoio ao Estudo e pelas AEC. As crianças tinham um horário fixo das 9h às 17h30 de segunda a sexta-feira, tendo intervalos das 10h30 às 11h, das 12h às 13h30 e, por fim, das 15h30 às 16 (PAT, 2016-2017). A rotina do grupo iniciava-se com a chegada das crianças à sala de aula (alguns estudantes chegavam um pouco mais cedo e reuniam-se com todos os alunos do 1ºCEB no átrio da escola) e com uma pequena conversa que dava espaço à partilha de ideias e experiências até às 9h10, altura em que a maior parte das crianças já se encontrava na sala de aula. Apesar de existir um horário estabelecido para a turma em questão, a professora titular não o cumpria à risca, privilegiando as necessidades do grupo. Assim, a planificação dos tempos de aula era flexível e ajustada ao desenrolar das atividades. O lanche da manhã e da tarde era realizado dentro da sala, cerca de dez minutos antes da saída para o intervalo.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Conhecer e compreender o ambiente educativo e as suas particularidades é realmente determinante para que a ação do docente seja não só fundamentada e intencional, como também tenha como foco principal as

crianças, os seus interesses e as suas necessidades. Só desta forma é promovida a articulação entre teoria e prática e uma intervenção docente que privilegie momentos de qualidade e de relevância.

De facto, o DL n.º240/2001 (de 30 de agosto) prevê o professor em constante formação, responsabilizando-o pela “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (anexo, capítulo V).

Efetivamente, os discursos que defendem a conceção do docente como investigador argumentam que assim os docentes poderão fundamentar as suas decisões de forma adequada (Cañal, 1997), orientando e justificando a sua prática na experiência e em investigações para melhorar a qualidade da educação (Latorre, 2003). Determinar os conhecimentos a mobilizar ou como o fazer em determinado contexto é um aspeto central e uma responsabilidade principal do docente, explorando, assim, o seu campo de liberdade (Cañal, 1997) e provocando o questionamento e a problematização das práticas educativas (Latorre, 2003).

Neste sentido, a intencionalidade da investigação na educação é a transformação e o aperfeiçoamento da prática educativa (Gómez, 1999b; Latorre, 2003). Deste modo, os docentes devem investigar a sua intervenção profissional mediante a investigação-ação, que se pode considerar, segundo Lewin (1947, citado por Elliott, 1990), como uma atividade reflexiva e colaborativa com o objetivo de modificar circunstâncias na docência, acrescentando à prática profissional um cariz investigativo sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lopes da Silva (2013), a investigação-ação é um processo de reflexão, uma procura de informação e resolução de problemas, que está presente não só na produção de investigação científica, como também no quotidiano do professor-investigador. Apesar de “nem toda a prática [poder] ser objeto de investigação-ação, a atitude de investigação pode, e deve, estar presente em toda a prática profissional” (*idem*, p. 300), proporcionando, consequentemente, uma maior compreensão da sua complexidade e uma ação com competência (Amaral, 2011).

Caracterizada, assim, por estabelecer uma dialética entre teoria e prática, a investigação-ação reforça o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, exigindo um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a

partir da teoria (Lopes da Silva, 2013). A teoria e a prática têm, então, um espaço comum de diálogo (Latorre, 2003), o que se reflete numa ação informada e reflexiva, “formando e transformando el conocimiento y la acción de quienes participan en la relación educativa” (Gómez, 1999b, p. 118). Desta forma, os docentes assumem o papel de investigadores e são os principais condutores de todo o processo investigativo, sendo que este emerge da prática, isto é, dos problemas que surgem numa situação e num contexto concreto (García, 1999; Latorre, 2003).

Nesta linha de pensamento, a metodologia em questão segue um processo dinâmico de investigação que é constituído pelas fases da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Gómez, 1999b; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Vieira & Moreira, 2011), que orientaram a intervenção na PES e facilitaram a compreensão das situações educativas.

A observação realizada, que permitiu um conhecimento da realidade educativa que dificilmente seria alcançado mediante outras técnicas (Latorre, 2003), caracterizou-se como participante, sistemática e intencional (Estrela, 1994) e foi auxiliada por um guião de observação previamente construído (cf. Anexo 1) e por um diário de formação que possibilitou o reconhecimento de fenómenos, a recolha e interpretação de informações e a identificação de problemas (*idem*). Os registos diários aglomeraram informações e evidências que sustentaram e orientaram a prática educativa em ambos os contextos. De facto, estes registos reflexivos possibilitaram uma análise retrospectiva das práticas, permitindo o acesso aos significados que foram atribuídos às informações e conhecimentos construídos (Sá-Chaves, 2005), e a perspetiva de “evoluções e/ou alternativas futuras” (Amaral, 2011, p.380). Desta forma, este diário de formação revelou-se, ao longo da prática, um importante processo de consciencialização “que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de acção futura” (Sá-Chaves, 2005, p. 8). Ademais, foram elaborados, ainda, registos fotográficos e realizadas conversas informais com a educadora e professora, titulares dos grupos, assim como se analisaram diversos documentos, tais como os planos de atividades e as fichas individuais das crianças. As observações recolhidas e as consequentes análise e reflexão fundamentaram e atribuíram sentido às planificações (cf. Anexo 2 e 3).

Neste sentido, as planificações tiveram por base a compreensão construída acerca do contexto e das crianças dos grupos em questão, considerando os interesses e necessidades, as crenças e saberes metodológicos e didáticos e o conhecimento dos documentos orientadores, as OCEPE e os Programas e Metas dirigidos ao 1.ºCEB. A planificação consiste, assim, num “curso de acção” (Zabalza, 1999, p. 47) que reúne objetivos, recursos e estratégias de atuação potencialmente adequadas – que se concretizaram em guiões de observação (cf. Anexo 4 e 5) – e perspectiva o modo de avaliação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Zabalza, 1999). No entanto, os planos construídos, não foram rígidos mas sim flexíveis, uma vez que “a situação não pode ser prevista em toda a sua complexidade” (Woods, 1995, p. 132), tendo sido alterados no decorrer da ação, conforme as “ideias e contributos [das crianças]” (Zabalza, 1999, p.55), revelando-se, desta forma, uma conceção socio construtivista do processo de ensino e aprendizagem.

Esta flexibilidade da planificação resulta, segundo Schon (1987), de um processo de reflexão na ação que consiste em breves instantes de distanciamento da própria ação durante os quais “our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it” (p.26), isto é, proporciona-se “a reformulação imediata da acção, em função de imprevistos e das situações que vão surgindo no decorrer da própria acção pedagógica” (Leal, Dinis, Massa & Rebelo, 2010, p.4). Esta reflexão introspetiva (Alarcão, 1996b) implica, então, um pensamento crítico acerca do conhecimento em ação, refletindo-se, simultaneamente, no desenvolvimento do conhecimento profissional e do aperfeiçoamento das ações desenvolvidas (Gómez, 1999b).

Durante a prática educativa, procurou-se, assim, manter uma postura de observação e reflexão constantes, cujo objetivo se centrava na avaliação de estratégias, objetivos e recursos, de forma a promover práticas cada vez mais adequadas. De facto, a avaliação do impacto e das evidências consiste numa das fases da metodologia de investigação-ação (Latorre, 2003), revelando-se um momento importante de reflexão e compreensão das situações educativas.

Neste sentido, após todas as intervenções, foram realizadas reflexões sobre a ação, verificando-se a “eficácia da(s) estratégia(s)” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.116). Esta reflexão retrospectiva traduz-se numa reconstrução mental da ação para a analisar e reestruturar (Alarcão, 1996b) e é através da mesma que o docente percebe o que aconteceu (Amaral, Moreira & Ribeiro,

1996) e “se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.31).

Estes momentos reflexivos, tal como as restantes etapas que a metodologia em questão perspetiva, foram realizados em colaboração não só com o par pedagógico, como também com as orientadoras cooperantes e com a professora supervisora institucional. De facto, foi constante e sistemática a partilha de ideias e de opiniões em diáde, sendo que, tal como evidenciado no capítulo I, “o cruzamento dos saberes e experiências e a conjugação das vontades proporcionam avanços mais substantivos do que esforços isolados” (Alarcão & Canha, 2013, p. 45). Através da convergência concetual e da gestão partilhada, o percurso foi significativamente enriquecido pela aprendizagem ativa, partilhada e construída colaborativamente (Cortesão & Stoer, 1995).

A reflexão torna-se ainda mais imperativa quando se a exerce sobre a reflexão na ação (Schon, 1987). Na verdade, a “reflexão sobre a reflexão na acção é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.97) e tem influência direta na planificação e no desenvolvimento de ações posteriores (Schon, 1987). Assim, esta reflexão é orientada para intervenções futuras, substancializando-se na reflexão para a ação (Shulman, 1992, citado por Alarcão, 1996a).

Desta forma, foram redigidas, para além dos apontamentos diários já referidos, duas narrativas individuais para o contexto de 1ºCEB e três para o contexto de EPE que se dirigiram à reflexão sobre a ação, promovendo, após um certo distanciamento das intervenções, a descrição, o questionamento e a análise das evidências. As narrativas constituíram-se referentes importantes para intervenções posteriores, por contribuírem para “a avaliação e reconstrução permanentes dessas actuações” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.107).

Em suma, a investigação em educação consiste num processo privilegiado de desenvolvimento profissional ao ter como fundamento a observação e reflexão da prática educativa, assim como se traduz numa atividade autorreflexiva, que promove a autoformação e o autoconhecimento dos docentes. Assim, a investigação-ação contribui para a promoção de um docente auto consciente, comprometido com a escola e com a sua profissão,

capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (Elliot, 1990).

3. SIMILITUDES E CONTRASTES NOS DOIS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO

Os contextos de EPE e 1ºCEB são espaços educativos distintos, que apresentam pontos diferenciados e contrastantes, mas que também se caracterizam por alguns aspetos comuns, que os aproximam (Oliveira-Formosinho, 2016).

Pelas vivências experienciadas em cada um dos contextos, foi possível observar e refletir acerca de significativas diferenças no tempo e rotina dos grupos em questão. Se no contexto de EPE as crianças participavam na organização do seu tempo e desenvolviam atividades espontâneas e da sua vontade, no 1ºCEB o horário letivo implicava tempos de concentração prolongados, cuja gestão não era da sua responsabilidade. Por isto mesmo, a flexibilidade na planificação era mais facilmente concretizada no primeiro nível educativo, uma vez que no 2.ºano de escolaridade a orientadora cooperante se via pressionada a cumprir o programa estipulado, pelo que se procurou sempre estabelecer um equilíbrio entre as solicitações da professora titular, aquilo que é prescritivo e homologado pelo Ministério de Educação e os interesses e ritmos diversificados das crianças do grupo.

Também se observava, em ambos os contextos, um ambiente baseado em valores democráticos, que traduzia segurança e bem-estar, assim como se estabeleciam relações próximas e de confiança entre as docentes e as crianças, que se sentiam à vontade para partilhar frustrações, receios e inseguranças, como também vivências e experiências exteriores à Escola ou ao Jardim de Infância. Ademais, tanto a EPE como o 1ºCEB se baseiam na monodocência, que encara o processo de ensino e aprendizagem de forma global e integrada, tendo-se verificado um trabalho colaborativo por parte de professores e educadores de infância, que partilhavam saberes de modo sistemático.

Nesta linha de pensamento, também a estrutura das salas de atividade e de aula eram idênticas, sendo que o que as diferenciava era a organização do espaço e dos materiais. Por um lado, a sala de atividades da EPE estava, tal como já referenciado, organizada em espaços amplos e diferentes áreas e os materiais possibilitavam a utilização autónoma, o jogo, o brincar e diversificadas possibilidades de ação. Por outro, a sala de aula do 1.ºCEB compreendia filas de mesas, o que limitava um pouco a multiplicidade de atividades, procurando-se colmatar este aspeto através do recurso a diferentes espaços da escola.

Tendo em conta que o presente relatório habilita para a docência em ambos os contextos educativos em questão, é crucial que educadores e professores tenham consciência e reflitam acerca das similitudes e contrastes que as crianças enfrentam aquando a sua transição da EPE para o 1ºCEB, fortalecendo-as “para uma vida de transições e para a especificidade de cada momento” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 25). De forma a se respeitar “o processo evolutivo natural da criança” (Dinello, 1987, citado por Serra, 2004, p.76) e o “contínuo experiencial na construção e progressão do conhecimento” (Formosinho, 2016, p.101), deve-se dar um apoio específico e particular às crianças e às suas famílias, assim como deve ser estabelecida uma articulação e sequencialidade curriculares entre os níveis educativos (Oliveira-Formosinho, 2016). Por “proporcionar uma visão global da sua evolução [e] facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequada” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro), a construção do Processo Individual da Criança, que acompanha o processo de transição e reúne documentação relevante para o percurso de aprendizagem e desenvolvimento da mesma, favorece a articulação e a continuidade educativa.

Deste modo, a transição tem um carácter intencionalmente educativo, concretizado de forma colaborativa e participada e desenvolvido ao longo dos anos, tendo em vista a formação plena e segura da criança (Serra, 2004; Oliveira-Formosinho, 2016).

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“(…)el objeto central de la práctica educativa en la escuela debe ser provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones (...)” (Gómez, 1999b, p. 116)

O presente capítulo destina-se à descrição e análise fundamentada de ações desenvolvidas na prática pedagógica, tornando-se o mesmo indispensável para o conhecimento e compreensão das experiências vividas e sentidas na realidade educativa em questão.

A Prática Educativa Supervisionada tem, efetivamente, um papel crucial na formação de docentes, promovendo “uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem [das crianças] ” (DL n.º79/2014, de 14 de maio de 2014, artigo 11.º) e refletindo-se na produção de práticas adequadas ao contexto educativo em questão. De facto, “as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar” (García, 1999, p. 103), proporcionando “experiências de planificação, ensino e avaliação” (DL n.º79/2014, de 14 de maio de 2014, artigo 11.º). Nesta linha, segundo Sá-Chaves (1994, citado por Alarcão & Canha, 2013), a supervisão trata-se de um procedimento colaborativo que contribui para formar o professor no seu todo, considerando valores, conhecimentos e competências que lhe permitam superar os desafios de cada ato educativo. Sendo assim, a PES “serve para proporcionar ao futuro [docente] uma prática de desempenho docente global em contexto real” (Formosinho J. , 2009, p. 105).

Reflexo do exposto no capítulo que apresenta a fundamentação teórica e legal, a PES traduz aquelas que se considera serem as crenças e teorias que promovem práticas inovadoras, tendo por base uma perspetiva socio construtivista que vê a criança como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Tendo em conta que “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (*idem*, p.98), as representações acerca do que é ser professor e educador são construídas apoiadas nos exemplos que se

testemunha enquanto alunos e esta “aprendizagem experiencial é parte essencial da formação prática de um professor” (*idem*, p.99). De forma natural, estas teorias e representações são transportadas para a formação inicial da docência, sendo refletidas e reconstruídas à medida que se aprofundam e solidificam teorias, estratégias e metodologias da educação. Deste modo, a PES realizada é o resultado não só de uma reflexão profunda acerca dos modelos experienciados durante um longo currículo enquanto discente e dos paradigmas que, atualmente, dão resposta aos conhecimentos emergentes relativos à aprendizagem, assim como de uma observação e reflexão constantes que orientam a ação e a adequam ao contexto educativo.

Posto isto, a conceção socio construtivista da aprendizagem foi a base de todas as intervenções, reforçando que este paradigma potencia todas as capacidades das crianças e, por isso, respeita e age conforme a diversidade das mesmas, das suas necessidades e dos seus interesses (Coll, et al., 1999). Na verdade, considera-se que este é um dos maiores desafios da função de um docente que tem de dar resposta a cada uma das individualidades que fazem parte do seu grupo ou turma.

Assim, o capítulo III deste relatório de estágio divide-se em dois subcapítulos, um referente à prática na Educação Pré-Escolar e outro que diz respeito ao contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico. Em ambos, são descritas, analisadas e refletidas algumas atividades desenvolvidas ao longo da PES, realçando-se todo o processo que originou a sua concretização, assim como os efeitos que as mesmas provocaram nos intervenientes. Paralelamente, fundamentam-se as opções tomadas nas características dos grupos em questão e na mobilização de um quadro teórico e legal que a docente estagiária defende enquanto futura professora e educadora.

1. PERCURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Considerada como um processo reflexivo e crítico, a PES desenvolvida promoveu uma “prática autocrítica” (Vieira, 2005, p. 135) que desafiou ideologias dominantes e desvendou a experiência vivida que se tornou, assim,

”significativa e transformadora” (Moreira, 2011, p. 13). Paralelamente, esta constante reflexão, aliada à permanente observação do contexto educativo e do grupo em questão, facilitou a promoção de práticas eficazes, promotoras do desenvolvimento holístico das crianças e da construção de aprendizagens significativas e relevantes para as mesmas.

Com efeito, questionando e analisando de forma retrospectiva as práticas dinamizadas na EPE, considera-se que o binómio interesse-necessidade foi sempre uma referência presente aquando da planificação das ações desenvolvidas ao longo de todo o percurso. Procurou-se, então, fundamentar as opções tomadas nos interesses e nas necessidades das crianças, considerando que “são as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de acções que as leve em direção a um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 251) e que as implique numa experiência educativa que se complexifica, promovendo a superação das suas dificuldades (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Tome-se como exemplo a atividade “Arco-íris com padrões” (cf. Anexo 6) dinamizada no âmbito de um pequeno projeto desenvolvido com e pelo grupo de crianças. Antes de mais, este projeto iniciou-se após a leitura e exploração da obra “Mamã, de que cor são os beijos?”, de Carla Pott e Elisenda Queralt, com a questão “O arco-íris tem todas as cores do mundo?” levantada pela LB. A curiosidade e o interesse demonstrados pela temática foram alvo de reflexão na ação, provocando a reformulação da planificação previamente estruturada, ajustando-a a uma situação imprevista (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996) mas intencionalmente problematizada pela díade de formação, o que consistiu no “degrau inicial da investigação” (Dewey, s/a, citado por Gambôa, 2011, p.56). Na verdade, este momento revelou-se bastante rico e significativo na partilha de conhecimentos e assegurou o direito da criança a ter voz e a ser escutada, promovendo a participação ativa e substancializando o seu interesse como a palavra-chave das posteriores explorações (Oliveira-Formosinho, 2007; Gambôa, 2011). Considera-se, por isto, que esta reflexão na ação foi determinante para respeitar as vontades e motivações do grupo, como também para criar oportunidades de participação, escuta e sucesso de todas as crianças. Através desta partilha de ideias e experiências, em grande grupo, foi

percetível não só o interesse em torno desta temática, assim como a necessidade de se explorar e aprofundar conhecimentos acerca da mesma.

Desta forma, foi possível fazer o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças em relação ao problema colocado, tendo-se construído o mapa de ideias “O que sabemos?” (cf. Anexo 7). De facto, tal como referenciado no capítulo I, considera-se que, verdadeiramente envolvida, a criança tem “uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Laevers, 1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.86).

Assim, iniciou-se um pequeno projeto de investigação que envolveu momentos de pesquisa, planificação e ação com a intencionalidade de dar resposta não só ao problema inicial (Leite, Malpique, & Santos, 1991), como também a outras questões que fundamentaram e orientaram o projeto (cf. Anexo 8) e curiosidades que foram surgindo ao longo do processo. Deste modo, foram promovidas “competências essenciais numa sociedade do conhecimento” (Vasconcelos, 2011, p. 9), tais como a seleção de instrumentos de pesquisa (cf. Anexo 9) a recolha e o tratamento da informação e o desenvolvimento de valores e atitudes de colaboração e negociação (*idem*).

Posto isto, a referida atividade, “Arco-íris com padrões”, foi dinamizada tendo em conta as sugestões das crianças reunidas no mapa de ideias “O que queremos fazer?” (cf. Anexo 10), nomeadamente a proposta do AC “Fazer um arco-íris de todos”. A atividade consistiu na elaboração de um arco-íris (cf. Anexo 11), sendo que as crianças foram organizadas em pequenos grupos e cada grupo ficou responsável por uma das cores do arco-íris. Para este processo, foram disponibilizados diversos materiais, tais como folhas, cartolinas, papel eva e papel crepe de diversos tamanhos e cores, cápsulas de café, tecidos, esponjas com e sem formas geométricas, agrafadores diversificados, tintas, riscadores (lápiz de cor, lápis de cera e marcadores) e carimbos, reconhecendo-se que o acesso a esta multiplicidade de materiais, instrumentos e técnicas alarga as experiências das crianças e desenvolve “a imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49), ao mesmo tempo que estimula a capacidade de fazer escolhas (Althouse, Johnson, & Mitchell, 2003). Acrescenta-se, ainda, que as artes visuais promovem a participação ativa das crianças em “experiências, processos e desenvolvimentos criativos” (UNESCO, 2006, p. 6) que torna as

suas aprendizagens relevantes através da valorização de um processo criador que estimula a criatividade, a iniciativa e a reflexão crítica (*idem*).

Paralelamente à criação artística, foram exploradas competências matemáticas, nomeadamente a criação e o reconhecimento de padrões, necessidade observada em práticas dinamizadas pela educadora cooperante. Por ser um processo realizado em pequenos grupos, proporcionou-se a organização do raciocínio das crianças através da justificação das suas ideias e da partilha de explicações com os seus pares (National Council of Teachers of Mathematics, 2007), assim como se possibilitou o acesso ao pensamento do outro, aspeto fulcral para a transformação do seu próprio pensamento (Dewey, 1989). Em concordância, Vigotski (2000) considera que a linguagem, para além da sua função comunicativa, serve para organizar o pensamento e regular o comportamento, assim como Azmitia (1998, citado por Folque, 2012) reconhece a importância dos pares na aquisição e reformulação do conhecimento, ao nível da motivação e do aperfeiçoamento da compreensão. De facto, mesmo as crianças mais novas e com as competências matemáticas, no que diz respeito aos padrões, menos desenvolvidas conseguiram realizar esta atividade com a cooperação e a entreaajuda estabelecida no grupo, o que possibilitou a “transição para um nível mais elaborado de funcionamento cognitivo (...), [ou seja] a transição do que a criança já é capaz de fazer para o que ainda não consegue fazer com a ajuda da imitação” (Oers, 2009, p. 16), alargando e transformando a sua ZDP (Kravtosa, 2009), conceção já desenvolvida no ponto 1 do capítulo I.

Cada grupo foi totalmente responsável e autónomo na escolha dos materiais a utilizar e na negociação do padrão criado, proporcionando-se um ambiente de aprendizagem e participação que estimulou as crianças a explorar, a partilhar e a questionarem-se, o que se considera ser o principal fator para promover o sucesso matemático nas primeiras idades (Edo, 2005). Com efeito, as crianças atribuíram sentido aos conhecimentos matemáticos através da arte, tornando-a uma parte significativa do seu mundo real (Althouse, Johnson, & Mitchell, 2003).

Ademais, ambientes de provocação e apoio desenvolvem nas crianças “confiança nas suas capacidades” (NCTM, 2007, p. 59) e a valorização do empenho e das competências dos seus pares. Na verdade, a promoção de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na

entreaduado e na solidariedade foi um dos principais objetivos que acompanhou a prática pedagógica neste contexto, uma vez que, tal como exposto no ponto 1 do capítulo II, não se observavam atitudes de vivência democrática, tolerância e respeito pelas competências do outro.

Realça-se, então, a dinamização da atividade “Gincana das profissões” (cf. Anexo 12) como momento central e verdadeiramente importante na reversão de alguns comportamentos e atitudes que as crianças estabeleciam com os seus pares. Promovendo-se a organização do grupo em diferentes equipas e a superação de alguns desafios (cf. Anexo 13) que estimulavam a interação, o esforço colaborativo e a entreaduado, as crianças atribuíram significado ao seu papel e à sua postura dentro do grupo, entendendo, também, o papel dos restantes colegas de equipa (Ribeiro, 2016). Neste sentido, pressupõe-se a existência de um diálogo entre “o eu identificado pelo outro, e reconhecido por ele como membro do grupo, e o eu que se apropria de um papel ativo e específico no seio da equipa” (*idem*, p.64), o que promove a reconstrução ativa da comunidade a partir dos papéis assumidos por cada membro da equipa, desenvolvendo-se a socialização e a individualização em paralelo (Dubar, 1997).

A atividade em questão iniciou-se no pequeno ginásio, o que despertou, de imediato, a curiosidade e o interesse – por ser um espaço pouco dinamizado para atividades orientadas pela educadora cooperante – com um jogo de adivinhas, estratégia selecionada por se observar o interesse do grupo na realização de jogos prosódicos e por se reconhecer que as adivinhas são um importante meio para o desenvolvimento da consciência linguística (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). De realçar que cada líder, selecionado através do jogo mencionado, escolheu a sua própria equipa, o que se considera ter sido um fator fulcral para proporcionar o sentimento de pertença ao grupo e criar um clima de apoio e respeito entre as crianças (Hohmann & Weikart, 2011; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Após a escolha das equipas, as crianças foram incentivadas a realizar jogos e circuitos motores diversificados que promoviam o desenvolvimento de capacidades motoras – destreza, agilidade, equilíbrio, controlo da postura, esquema corporal e estruturação espaço-temporal – e que estabeleciam uma articulação clara com a função de determinadas profissões, assim como perspetivavam a recolha de peças de puzzles que, mais tarde, iriam ser

construídos pelas equipas (cf. Anexo 13, figura 2). Para além de ser um grande interesse de todo o grupo, a dinamização de atividades físicas para crianças em idades pré-escolar é bastante importante, na medida em que as competências motoras grossas desenvolvidas neste período “são a base para a prática do desporto, da dança e de outras actividades” (Papalaia, Olds, & Feldman, 2001, p. 287). Desenvolve-se, também, e de forma positiva, o autoconceito, aspeto que influenciará a personalidade das crianças no que diz respeito à persistência, confiança e socialização, defendendo-se que as atividades que estimulam as dimensões física, emocional, intelectual e social têm maior impacto quando se relaciona com o movimento (Andrade, 2007). Deste modo, a promoção da atividade física na educação pré-escolar tem um grande e positivo impacto no desenvolvimento das capacidades motoras, na maturação cognitiva e emocional, das competências sociais e do bem-estar físico e psicológico, como também na sensibilização para hábitos saudáveis que prolongar-se-ão ao longo da vida (Pereira, 2007; Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2011).

Com efeito, esta atividade foi particularmente rica na promoção de uma plena articulação de saberes, sendo que, para além dos momentos já mencionados, as crianças se caracterizaram como os profissionais explorados (cf. Anexo 13, figura 3), experienciando diversificados jogos dramáticos. Efetivamente, segundo Gambôa (2011), a organização mental e cognitiva da representação do mundo que nos rodeia só se estabelece quando as explorações “[multiconectam] pessoas, atividades e assuntos de um modo articulado durante o processo de ensino e aprendizagem” (p.72), defendendo-se que “concepts experienced across disciplines are strongly connected to the learner” (Althouse, Johnson, & Mitchell, 2003, p.3).

Reflexo desta conceção é a atividade que se desenrolou a partir da leitura e exploração da obra “O menino que detestava escovas de dentes” (cf. Anexo 14), de Zehra Hicks, proposta selecionada após ter sido observado que a sensibilização para hábitos de higiene oral era necessária e urgente. Antes da leitura, optou-se por explorar a capa e o título da história, estimulando não só a ativação dos conhecimentos prévios das crianças, como também, a motivação e o interesse para a leitura (Viana & Ribeiro, 2014). De facto, “ouvir ler pela voz dos outros é uma ‘operação de charme’ para criar leitores, pelo que a leitura não pode perder de vista o carácter lúdico” (*idem*, p. 51), sendo o

desenvolvimento da literacia nas primeiras idades crucial para a construção dos conceitos e das perspetivas de leitura e de escrita que, mais tarde, influenciarão as competências e a predisposição das crianças para a aprendizagem (Mata, 2008; Leal, Gamelos, Peixoto, & Cadima, 2014). Envolvidas em atividades que promovam a apropriação da funcionalidade destas habilidades, “o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado” (Mata, 2008, p. 14).

Durante a leitura, realizou-se uma leitura paralela das imagens, por acrescentarem informações importantes para o caráter lúdico da história, assegurando a partilha da leitura (Leal, Gamelos, Peixoto, & Cadima, 2014) entre a educadora estagiária e o grupo, ao solicitar-se a participação e interação das crianças, estratégia determinante para manter a motivação e o interesse e despertar a atenção e a curiosidade do grupo.

Após a leitura, foram colocadas algumas questões de interpretação que potenciaram a compreensão leitora e o desenvolvimento de competências da linguagem oral (Viana & Ribeiro, 2014), sendo que se procurou promover não só a compreensão literal, como também a reorganização e a compreensão inferencial e crítica (Giasson, 1993), estas últimas através da articulação com a educação para a saúde. Nesta linha de pensamento, reconhecendo que a personagem da história não lavava os dentes, as crianças foram estimuladas a refletir acerca dos alimentos e bebidas que podem prejudicar a saúde dentária, o que despoletou a realização da experiência “Ovo sujo” (cf. Anexo 15), assim intitulada pelo grupo. A experiência consistiu, então, na colocação de um ovo cozido numa taça com coca-cola, elemento que se considerou preponderante para o despertar da atenção e curiosidade das crianças, uma vez que as mesmas partilharam entusiasticamente os seus hábitos de consumo da referida bebida, que se sabia ser, por observações e escuta de intervenções, do conhecimento do grupo e próxima do seu quotidiano. Paralelamente à concretização da experiência, sistematizaram-se e registaram-se, através do desenho, os materiais e os procedimentos realizados. De facto, a experiência deve ser formulada para ser comunicada (Dewey, 1989), sendo que os registos se apresentam como “uma ferramenta (...) que possui uma capacidade comunicativa orientada para a educação e a divulgação” (Salgado, Bruno, Paiva, & Pita, 2015, p. 381), permitindo a fixação do “conhecimento percebido”

(Grunberg, 2007, p. 5). Através de notações próprias, as crianças explicitam o seu entendimento e tornam as suas aprendizagens percetíveis (NCTM, 2007; Maia, s/a).

Concomitantemente, foram levantadas hipóteses sobre os efeitos da coca-cola no ovo – MN: Vai ficar sujo; N: Vai ficar preto; V: Vai ficar com gás; L: Se calhar vai sair a casca –, teorias comparadas, no dia seguinte, quando se observaram as evidências da experiência. Desta forma, as crianças tiveram a oportunidade de ativar os seus conhecimentos prévios e partilhar as suas conceções, ideias e explicações, argumentando-as e confrontando-as com as dos seus pares (Sá & Varela, 2004; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), numa “atmosfera de liberdade de comunicação e cooperação propícia à criatividade” (Sá, 2000, p. 9), potenciadora de uma experiência ampliada, alterada e transformadora (Dewey, 1989) e promotora do alcance de uma maior profundidade na compreensão e significação das aprendizagens (Gergen, 2011, citado por Ribeiro, 2016).

Esta apropriação do saber e a reconstrução do seu significado, “só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator [e] agente com capacidade” (Gambôa, 2011, p. 72), incluído num processo de diálogo, interação e cooperação com o grupo e o adulto. A verdadeira mudança concetual surgiu quando as crianças confrontaram as suas conceções prévias com as observações e registos das evidências (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, Pereira, 1948) – MN: Está muito sujo, como eu disse; L: Mas a casca não saiu; V: Também ficou com manchas. Ao observar as transformações ocorridas no ovo, foi possível estabelecer uma analogia com o efeito da falta de lavagem dos dentes, tendo-se, ainda, escovado os ovos para que as crianças compreendessem a importância deste hábito de higiene oral (D: A partir de agora vou sempre lavar os dentes). Assumindo-se a experimentação e a observação “como atitudes de base para a descoberta do mundo” (Ribeiro, 2016, p. 42), a observação das evidências, a comparação, avaliação e análise crítica das suas expectativas e teorias iniciais e o contexto comunicativo e cooperativo criado fizeram da base deste processo a atitude científica e investigativa (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), o que incluiu pensar de forma crítica e criativa (Martins, et al., 1948).

De realçar, ainda, que foram várias as evidências, demonstradas pelas crianças, do carácter prazeroso desta exploração e do interesse pela mesma,

sendo que, no dia seguinte, o grupo procurou os ovos, ao entrar na sala de atividades, para observar o efeito da coca-cola e as transformações ocorridas, assim como algumas crianças tomaram a iniciativa de contar a história ao grupo num momento de jogo espontâneo (N: Quero contar esta história a todos os meninos; V: O C não veio e assim já fica a conhecer).

Para além da promoção de competências e aprendizagens das áreas de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), esta atividade experimental proporcionou uma oportunidade rica e significativa no que concerne ao desenvolvimento da linguagem oral. Sendo que a comunicação é “uma das maiores conquistas das crianças nos anos pré-escolares” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 9), a organização do processo educativo sem a mesma não é uma “educação para o desenvolvimento” (Kravtosa, 2009, p. 9).

Por conseguinte, torna-se emergente a análise da atividade “Exploradores por um dia” (cf. Anexo 16) que desenvolveu, de forma significativa, competências comunicativas através do jogo dramático. Efetivamente, cabe ao educador alargar as situações de comunicação (Viana & Ribeiro, 2014), organizando um ambiente estimulante e promotor das interações entre as crianças e entre a criança e o adulto (DL n.º241/2011, de 30 de agosto; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Desta forma, o desenvolvimento da linguagem oral foi um objetivo transversal à prática pedagógica desenvolvida pela díade de formação.

Assim, a atividade consistiu na exploração e descoberta de animais na terra, no registo dos mesmos e na posterior elaboração dos fósseis desses mesmos animais (cf. Anexo 17). Inicialmente, as crianças experienciaram o papel de exploradores, tendo a função de escavar, explorar e investigar um ambiente previamente criado pelas docentes estagiárias, por se ter observado que o fator surpresa funciona, neste grupo, como motivação e impulsiona a curiosidade e o desejo de conhecer, explorar e aprender (Drew, Olds, & Olds, 1997). Ademais, a atividade decorreu no espaço exterior não só por ser um interesse do grupo e por se reconhecer a potencialidade e as oportunidades educativas oferecidas pelo espaço (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), assim como por se considerar que, para desenvolver “as funções mentais superiores” (Yudina, 2009, p. 5), a criança tem de interagir com um ambiente complexo e rico pela diversidade de interações e experimentações que proporciona

(Garuti, 2001; Yudina, 2009). Este momento foi, então, bastante significativo no alargamento do vocabulário das crianças no que diz respeito à profissão e aos objetos que um explorador mobiliza no seu dia-a-dia, considerando-se que “a aprendizagem multifacetada favorece a compreensão aprofundada dos conceitos” (Rigolet, 2006, p. 118), uma vez que se implica o maior número de sentidos possível. Realizada de forma abrangente e verdadeira, a assimilação de competências linguísticas promove a criação de redes de conhecimentos que se relacionam e interligam uns aos outros (*idem*). Também se proporcionaram momentos de satisfação, prazer, bem-estar e alegria, o que se julga ter sido consequência do papel central, ativo, participativo, exploratório e investigativo que as crianças desempenharam ao longo de toda a atividade.

Posteriormente, motivados pelo vídeo “Telejornal da manhã” – que noticiava, em direto, a escavação desenvolvida pelo grupo – e pelo aparecimento de uma jornalista, representada pela docente estagiária, criaram-se oportunidades ricas e diversificadas para o desenvolvimento da linguagem oral (palavras, gestos, ações), através da representação, por parte das crianças, não só do papel de jornalista, como também do papel de entrevistado (cf. Anexo 17, figura 3). Na verdade, a atividade dramática desempenha um papel crucial no desenvolvimento emocional e social das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), dado que “a criança reproduz a realidade tal como a vê, mas ao jogar papéis e situações da realidade altera a forma como percebe essa mesma realidade” (Aguilar, 2001, p. 24). Realizado de forma espontânea e natural, o jogo dramático leva a criança a olhar “para si própria como se fosse uma outra” (Ribeiro, 2016, p. 62) ao assumir o comportamento de uma pessoa diferente numa situação diversificada, reestruturando criativamente as suas vivências e experiências (Vygotsky, 2012). Assim, este jogo lúdico e prazeroso transportou a criança do espaço real para um espaço simbólico (Aguilar, 2001) e foi determinante para a construção da autoconsciência e consciência dos outros, promovendo a associação destas duas dimensões, para a exploração de sentimentos e emoções atribuídas às personagens (Katz & Chard, 1997; Ribeiro, 2016) e para a negociação de regras numa situação imaginária (Boiko & Zamberlan, 2001). De facto, este aspeto foi evidente durante a atividade mencionada, tendo sido observados momentos verdadeiramente ricos e significativos na combinação de papéis e regras de cada interveniente do jogo dramático.

Deste modo, o jogo proporciona uma “forte motivação para explorar o mundo e as suas relações com os outros” (Folque, 2012, p. 81), sendo fundamental para a criança exprimir a sua necessidade de “explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção)” (Neto, 2003, p. 21). Sendo “um dos mais importantes contextos para as crianças desenvolverem competências críticas” (Bodrova & Leong, 2009, p. 11), o jogo promove a autorregulação e a descoberta de novos e diferentes rumos do pensamento, ao proporcionar a criação e o alargamento de uma zona de desenvolvimento próxima (Strandberg, 2009), que desenvolve a construção de significados e os torna familiares, organizando-os segundo determinadas conexões (Dewey, 1989). Fomenta-se, assim, a capacidade de “agir, pensar, planear, sentir e querer” (*idem*, p.17), tornando a criança “na fonte, o iniciador, da actividade educativa” (Kravtosa, 2009, p. 10) através da organização intencional, por parte da docente estagiária, daquilo que Vigotsky denomina educação espontânea (*idem*).

O desenvolvimento de toda a atividade e as criações das crianças (registo dos animais e elaboração dos fósseis) foram registadas pelo grupo através do telemóvel, não só porque este recurso “exerce uma forte atração sobre as crianças e desempenha um papel importante na sua vida diária” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93), como também porque o reconhecimento e a utilização do mesmo é crucial nesta crescente sociedade de informação (Area, 2007, citado por Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2015). Desta forma, as crianças tornaram-se produtoras, alargando as suas aprendizagens e perceções da realidade (Flores & Escola, 2007; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

De facto, as TIC foram várias vezes mobilizadas em diferentes ações orientadas pelo par pedagógico, dado que, tal como referenciado no capítulo I, se considera que os recursos tecnológicos e digitais enriquecem o contexto educativo, desde que utilizados de forma a estimular a criança ativa e co construtora do conhecimento (Moran, 2000; Costa & Viseu, 2007). Interrelacionadas com as restantes experiências educativas e selecionadas de forma criteriosa, as atividades com recurso às TIC promovem a criatividade, as aprendizagens colaborativas e o desenvolvimento holístico das crianças (Amante, 2007). Também nesta atividade se recorreu ao telemóvel para gravar

um vídeo que completou o “Telejornal da manhã”, já referenciado anteriormente, no qual se incluiu, ainda, os registos fotográficos realizados pelo grupo. Neste momento, as crianças explicaram a atividade e as suas conquistas e descobertas, verificando-se que as mesmas se esforçaram significativamente para melhorar a sua produção oral quando estavam a ser filmadas, reconhecendo a importância do seu discurso para a divulgação e a partilha do conhecimento e das aprendizagens construídas e desenvolvendo, novamente, a linguagem oral. A realização do vídeo possibilitou a construção e aprofundamento de aprendizagens de forma mais “criativa, autónoma, colaborativa e interativa” (Faria, 2001, citado por Almeida, Azevedo, Carvalho, & Nogueira, 2009, p.155). Deste modo, no decorrer da prática pedagógica, o grupo construiu vídeos, desvendou *QR Code* (cf. Anexo 18), brincou com um coelho virtual (voki) (cf. Anexo 19), criou *powerpoints* (cf. Anexo 20) e visitou um museu virtual de fósseis.

A par destas estratégias, foram promovidas, na atividade em questão, significativas oportunidades de experimentações e vivências sensoriais, proposta várias vezes desenvolvida durante a PES. Efetivamente, segundo Hohmann & Weikart (2011), a criança aprende através da ação direta e da descoberta através do uso do corpo e de todos os seus sentidos. Também Maria Montessori (1965) acreditava que o desenvolvimento dos sentidos precede o das “atividades superiores intelectuais” (p.139), sendo imprescindível para o desenvolvimento individual das crianças, para a organização mental das aprendizagens e, também, para a sua preparação para o ambiente e utilização do mesmo, criando cidadãos práticos e ativos, que sabem como lidar e viver com o mundo. Segundo Bruner (1986, citado por Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), experimentar, refletir e comunicar são ações cruciais para atribuir significado ao mundo, “através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (p.37). Neste sentido, acredita-se que as crianças se transformam e desenvolvem a partir do contacto e das ações que estabelecem sobre o mundo (Almeida, Azevedo, Carvalho, & Nogueira, 2009) e considera-se que “a inteligência começa sendo prática ou sensoriomotora, só se interiorizando pouco a pouco em pensamento propriamente dito” (Piaget, 1980, p. 161), pelo que se realça uma outra atividade – “Experiencia os ambientes dos animais” - na qual as crianças experienciaram os três ambientes em que os animais se movimentam. Em ambas as práticas se verificou um

impacto bastante positivo, não só na motivação do grupo, como também na construção de aprendizagens significativas pela postura ativa, questionadora e exploradora das crianças.

Estas últimas atividades referenciadas enquadraram-se num projeto desenvolvido em torno dos animais, temática do interesse de todas as crianças do grupo. Assim, foram promovidas diversas práticas que partiram das suas motivações, criando-se um contexto educacional no qual se legitimou e escutou a vontade e a curiosidade da criança (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Destaca-se, então, a prática “A velha e a bicharada” (cf. Anexo 16), música que havia sido explorada pela educadora cooperante no sentido de desenvolver competências matemáticas referentes à cardinalidade. Neste sentido, dando continuidade à ação da docente do grupo e respeitando os interesses do mesmo, desenvolveu-se esta atividade que consistiu na atribuição de sons de diversos instrumentos musicais aos animais referenciados na música (cf. Anexo 21), por se reconhecer o importante papel da música na construção e na expressão da autoidentidade, na capacidade de lidar, expressar e regular sentimentos e emoções, na apropriação de linguagens, na interação com o outro e no desenvolvimento da criatividade (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2002; Figueiredo & Vasconcelos, 2002; Capistrán, 2016). De facto, sendo a música um meio privilegiado para a promoção da atividade criadora e imaginativa (Barrett, 2000), esta prática revelou-se verdadeiramente estimuladora da criatividade das crianças, não só pela escolha dos sons, como também pela resolução de problemas do grupo emergentes da negociação e da vivência democrática. Práticas como a mencionada, que desenvolveram competências como “a flexibilidade, a fluência, a imaginação e a expressividade” (Marta, 2015, p. 136), são a base do desenvolvimento do pensamento criativo, que também se estabelece através da combinação das experiências das crianças com novos elementos (*idem*; Vygotsky, 2012). Manifestando-se de forma intensa em crianças de idade pré-escolar, principalmente através do jogo, as atividades criativas promovem a maturação e desenvolvem a criança no seu todo (Vygotsky, 2012).

Nesta linha de pensamento, a escolha e seleção dos sons associados a cada animal, realizados com instrumentos musicais e/ou sons corporais, originou momentos ricos e significativos no que diz respeito à construção de um

ambiente apoiado em valores democráticos e colaborativos (ML: Eu quero os guizos para o burro. LF: Não, não, é melhor o reco-reco. N: Eu concordo com a LF). Efetivamente, “é, ainda, em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (Gambôa, 2011, p. 72), através de experiências de cooperação, da partilha de opiniões, ideias e decisões (Elliot & Busse, 1991). Sendo participativas e escutadas, as crianças encontram um clima de “aceitação e comunicação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.85) que lhes transmite segurança para explorar, partilhar e não desistir perante obstáculos ou dificuldades, “desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes, apropriando-se de determinadas disposições para aprender” (Carr, 1995, citado por Folque, 2012, p.89). A interação é, então, “uma atividade criadora, dado que cada um deve ter em conta o outro” (Ribeiro, 2016, p. 19) e possibilita a construção de aprendizagens através da experiência de colaboração com os pares e da consequente análise e reflexão dessa mesma ação, traduzindo-se na apropriação de valores morais efetiva e significativamente compreendidos (Gambôa, 2011). Envolvidas em atividades em grande grupo, as crianças criaram um espaço de debate, tomada de decisões e construção de novos significados, através da cooperação e da partilha da responsabilidade pela aprendizagem (Folque, 2012). De facto, alargar as experiências do grupo no que diz respeito à aprendizagem colaborativa refletiu-se na transformação de comportamentos e atitudes das crianças, que foram construindo, de forma autónoma, mecanismos de negociação e respeito pelo empenho e pelas competências dos seus pares.

Posto isto, considera-se que as dinâmicas e estratégias promovidas despertaram as capacidades sensoriais, cognitivas, expressivas, criativas e imaginativas das crianças, desenvolvendo-as de forma holística por via de atividades que traduziram a postura socio construtivista da docente estagiária. Considerando que as crianças são seres naturalmente ativos, as aprendizagens tornaram-se realmente significativas quando a determinação e a motivação do grupo eram reais em projetos que partiam do seu interesse e da sua vontade (Kilpatrick, 2007), tendo-se criado um ambiente no qual se sentiram “valorizadas e estimuladas a correr riscos e a alargar a sua capacidade de aprender” (Folque, 2012, p. 86). A exploração, experimentação, reflexão e comunicação foram ações que sustentaram todas as práticas orientadas pela

díade de formação e que implicaram o grupo de forma direta e ativa, estimulando o “aprender a conhecer e aprender a pensar” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 35), assim como o aprender a fazer, a ser e a viver juntos (Delors, et al., 1996). Acrescenta-se, também, que se deu relevância à dinamização de práticas que desenvolvessem a identidade da criança, baseadas na promoção da autonomia, da responsabilização e valorização das diferenças. Na verdade, a identidade compreende o eu, a pessoalidade da criança “que se (re)conhece (bem como aos outros e ao meio circundante) como diferente (...) e se vincula, projeta e retrata numa dimensão expressiva (...) bem como nos contextos (...), em realização, e atitudes de assertividade (ilustrativa de uma direção própria)” (Ribeiro, 2016, p. 125). Deste modo, a criança desenvolve o “ser-estar e o pertencer-participar” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 40) dentro de um grupo que promove o desenvolvimento de múltiplas personalidades e orienta o conhecimento de si próprio, do outro e das relações e interações que se estabelecem (*idem*).

2. PERCURSOS DIDÁTICOS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como na prática educativa realizada na EPE, as experiências vividas no contexto do 1ºCEB proporcionaram momentos de constante aprendizagem e construção de conhecimentos.

Durante todo o percurso de estágio, o ciclo observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Vieira & Moreira, 2011) foi, de facto, a base da prática educativa em ambos os contextos, promovendo uma ação fundamentada e com “sentidos renovados” (*idem*, p. 42). Deste modo, realça-se a relevância da metodologia investigação-ação, já desenvolvida no capítulo II, como atividade autorreflexiva que abre “caminho a uma forma de autoformação atualmente considerada potencialmente enriquecedora” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 117).

Concomitantemente, a perspectiva socio construtivista, fundamento de todas as ações educativas, permitiu a criação de um ambiente de segurança e confiança, tal como já referenciado no capítulo I, que se traduziu, entre outras posturas, em respeitar cada uma das crianças e responder à diversidade e heterogeneidade de ritmos de trabalho. No 1.ºCEB, este é um processo difícil e desafiador mas verdadeiramente importante para que sejam dadas oportunidades a todas as crianças de serem bem-sucedidas e de verem as suas competências valorizadas através da inclusão dentro e fora da sala de aula (Poso, 2002). A diferenciação pedagógica passou, então, por se proporcionar diferentes formas de aceder a um mesmo conteúdo e pela adequação das estratégias e opções didáticas (Tomlinson, 2008), tendo em conta as características individuais dos elementos do grupo.

Efetivamente, a integração do conhecimento construído da realidade educativa e a mobilização do quadro teórico e científico das diferentes áreas curriculares promoveram a aprendizagem e a educação da “criança como um todo” (Greenberg & Snell, 1999, p. 124). Considerando, assim, o seu desenvolvimento holístico (DL n.º 46/86, de 14 de outubro), a articulação curricular foi um conceito sistematicamente considerado na ação educativa, uma vez que, tendo em conta que esta ideia se pode definir como uma “inter-relação de conteúdos que pertencem a áreas do saber distintas” (Leite, 2012, p. 88), encarar a educação de um modo articulado proporciona o desenvolvimento de competências específicas e transversais a diferentes componentes e a compreensão da complexidade do real (*idem*; Vaideanu, 2006).

Neste seguimento, apresenta-se um conjunto de atividades desenvolvido em torno do tema “Água” (cf. Anexo 22) que articula saberes e conhecimentos de várias áreas, ao mesmo tempo que parte de interesses demonstrados pelo grupo e colmata necessidades observadas no mesmo. À entrada da sala de aula para a primeira atividade relacionada com esta temática, as crianças foram surpreendidas com uma chuva de *QR Code* para cada par (cf. Anexo 23). Este recurso funcionou não só como motivação para o grupo, que se mostrou realmente curioso e interessado, mas também como uma provocação do desafio e da vontade de saber e conhecer (Veríssimo, 2013). Com efeito, a motivação é fundamental para que o grupo regule “efetivamente a sua aprendizagem [e ative] estratégias eficazes” (Boekaerts, 1995 & Lemos, 1999,

citados por *idem*, p.73), assim como funciona como um impulso para a ação, a persistência e para o sucesso. Uma criança motivada manifesta curiosidade e entusiasmo, toma a iniciativa e está mais predisposta para a aprendizagem (*idem*; Drew, Olds, & Olds, 1997). Também se justifica o uso do telemóvel, recurso utilizado para decifrar e explorar os códigos (cf. Anexo 24), pela observação dos interesses do grupo, uma vez que a exploração das TIC já se havia demonstrado uma preferência das crianças.

Na fase inicial da atividade, a turma foi questionada acerca da utilidade dos códigos apresentados, tendo sido levantados os conhecimentos prévios das crianças. Na verdade, os *QR Code* são facilmente encontrados nas mais variadas situações e o seu conhecimento e a compreensão do seu funcionamento contribuem para o desenvolvimento e aprofundamento da “cultura do quotidiano” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste caso, o recurso ao telemóvel, “um poderoso meio (...) que não deve ser ignorado pela escola” (Carrega, 2013, p.108), foi, tal como a chuva de *QR Code*, um fator que contribuiu para manter a motivação e a vontade de explorar novas aprendizagens. Evidências desta aprendizagem surgiram durante toda a PES, sendo que foram vários os momentos em que as crianças relataram o reconhecimento destes códigos em diferentes contextos – M: Professora, encontrei um código destes no livro de Português do meu irmão – e o modo como os utilizaram. Isto pressupõe que a utilização de um recurso pode desenvolver competências para além das mencionadas no currículo, tendo sido, neste caso específico, competências de literacia e de cidadania digital, na medida em que se ampliou os atores, os recursos e os objetivos, envolvendo todos e tudo no sentido de melhorar a consciência sobre a possibilidade de novos cenários e alternativas na construção de uma sociedade que, atualmente, é mediada pelas TIC (Flores, 2016).

De seguida, realizou-se uma leitura modelo, por parte da docente estagiária, do poema “Quando vem a noite” de António Mota, um momento importante para estudantes do 2º ano de escolaridade, por se considerar que o professor deve ser a primeira fonte de acesso ao texto e que as crianças se devem apoderar de bons modelos de leitura. Foi explicado, previamente, às crianças que a tarefa seguinte seria a exploração da informação essencial do texto e a organização do poema, em grande grupo, através de três *QR Code*, sendo que a sua correção se realizaria, também, com a abertura de um outro código. Sendo

assim, antes da leitura, foram dadas informações prévias, tais como o tema, a razão da audição e a finalidade da mesma, assim como foram criadas expectativas e realizadas antecipações. De facto, o objetivo da leitura deve ser claro não só para o professor, como também para os estudantes, pelo que a sua apresentação deve ser simples e inteligível para todos alunos (Amor, 1993; Zabalza, 1994)

A organização do poema, caso houvesse telemóveis ou *tablets* para todas as crianças, poderia ser feita de forma individual ou a pares, possibilitando o contacto com o telemóvel a todos os intervenientes. Contudo, as crianças perceberam que, noutros momentos, seria dada oportunidade a todas de experimentarem e exploraram a aplicação, tal como se registará posteriormente. Após a organização do poema e a sua correção através dos *QR Code*, foi realizada uma agenda de discussão, articulando-se, desta forma, Português e Filosofia para Crianças. Nesta atividade, foram levantadas algumas questões acerca do texto, sendo que as mesmas foram registadas no quadro, tal como o nome das crianças que as sugeriram (cf. Anexo 25). Promoveu-se, então, o diálogo e o confronto de ideias em grande grupo, uma vez que se propuseram respostas para as perguntas colocadas, assim como se estimulou o raciocínio. Esta metodologia dinâmica incentiva a criança a entrar num processo de procura, que está na base da reflexão crítica e estimula o pensamento autónomo e criativo (Daniel, 2008). Desta forma, ao contrário dos modelos tradicionais de ensino em que o direito de colocar questões é dado ao docente, a criança é responsável por formular perguntas, criando a sua própria agenda de discussão, fomentado a motivação natural e intrínseca (*idem*).

Seguindo com a mesma temática, a partir da pergunta “Gostas da chuva?”, foram construídos, em grande grupo, um gráfico de barras, um gráfico de pontos e um *tally chart* (cf. Anexo 26). Desta forma, articularam-se os temas desenvolvidos anteriormente na componente curricular de Português com novos conceitos da área da Matemática. Assim, tal como já foi referido, promove-se a articulação de saberes que “constitui uma melhor abordagem para a formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (Vaideanu, 2006, p. 165).

Deste modo, a realização dos gráficos teve como ponto de partida os conhecimentos das crianças relativamente à organização e tratamento de

dados. Antes da sua construção, foi solicitado que a turma sugerisse alguma forma para organizar os dados recolhidos, sendo que, após ter sido dado espaço e tempo para as crianças pensarem e encontrarem soluções para o problema levantado, um dos elementos propôs que se fizessem “tracinhos”, que representariam cada uma das crianças. De facto, “o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe” (Ausubel, Novak e Hanesian, 1983, citado por Coll, et al., 1999, p.66) e é na reconstrução dos seus conhecimentos prévios que a construção de novo conhecimento se apoia (Weisz, 2000).

Com efeito, segundo Arends (2008), a perspetiva sócio construtivista defende que “a aprendizagem é uma atividade social e cultural na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (p. 12). Na verdade, este aspeto foi tido em conta ao longo da PES, uma vez que se considera que as aprendizagens são mais significativas quando construídas a partir de ideias e conhecimentos previamente elaborados pelas crianças (Ausubel, 2002), seja esta construção realizada em contextos formais ou informais. Constatase, assim, como refere Daley (2002, citado por Lessig, 2005), uma perspetiva de educação que se enquadra na promoção de uma construção com sentido, realçando-se o *tally chart* como um novo conteúdo totalmente construído a partir dos conhecimentos levantados e mobilizados pelas crianças. A partir daqui, os gráficos de barras e de pontos foram facilmente explorados pela turma. Deste modo, considera-se que as crianças atribuíram “um sentido inicial ao novo conteúdo, partindo de conhecimentos que supõem ou intuem que estão relacionados” (Coll, et al., 1999, p.69), o que possibilitou a construção de uma nova aprendizagem de um modo natural e significativo. Os gráficos de barras foram elaborados, em online, com recurso ao computador, num *site* de infográficos, gratuito e intuitivo, que permite de forma fácil a construção, a publicação, impressão ou envio do mesmo. Esta potencialidade mostra que a escola de hoje extravasa os seus limites físicos e constrói uma cultura assente na colaboração e na participação, numa lógica dinâmica de reconstrução de discurso (Flores, Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015). A possibilidade de aprendizagem por parte das crianças permite ainda a personalização do ensino, possibilitando o crescimento individual segundo os seus interesses e necessidades. Assim,

enquanto um estudante realizava o gráfico no aparelho informático (cf. Anexo 26, figura 1), os restantes continuavam o registo no caderno iniciado com a construção do *tally chart* (um modo de ultrapassar o obstáculo de falta de recursos). Segundo Cardoso, Peralta & Costa (2007) a utilização das TIC na sala de aula não só “impulsiona prodigiosamente a motivação para trabalhar” (p. 141), assim como promove o aprender a aprender, o sentido crítico e a autonomia das crianças, envolvendo-as mais no processo de ensino e aprendizagem e sendo uma forma de inovar metodologias (*idem*; Moran, 2000; Flores & Escola, 2007; Ramos, 2007).

De seguida, a turma foi organizada em grupos de 4 e 5 elementos para que explorassem os gráficos de barras e os construíssem no computador (<http://infogr.am/app/#/library>) (cf. Anexo 26, figura 3) – estes gráficos de barras permitiram recolher informação acerca dos hábitos e do gosto pela leitura das crianças do grupo, dados úteis para a elaboração do projeto de intervenção posteriormente desenvolvido. Assim, o “trabalho de equipa”, como foi entusiasticamente denominado por uma das crianças, consistiu na construção de diferentes gráficos de barras, acompanhada por uma ficha de registo individual que desenvolvia outro tipo de organização e tratamento de dados –*tally chart* –, e na discussão dos resultados obtidos.

Na verdade, a necessidade de desenvolver competências da dinâmica de trabalho colaborativo foi bem notória durante toda a observação sistemática. Considerando-se que a sala de aula é um espaço privilegiado para a aprendizagem da vida real (Dewey, 2002), o docente deve contemplar nas suas atividades “metas e objetivos sociais importantes” (Arends, 2008, p. 365), aprendizagens que se refletem no desempenho, no reforço da cooperação, na aprendizagem experiencial e ativa e nas relações interpessoais entre os elementos da turma (*idem*; Perrenoud, 2002a). Posto isto, esta dinâmica foi inúmeras vezes utilizada durante toda a PES, seja em trabalhos investigativos e de pesquisa, em realização de exercícios ou na resolução de problemas. Na realidade, foi notória a evolução da turma no que diz respeito à colaboração e entreajuda, tendo-se observado uma atitude cada vez mais positiva nas dinâmicas em pequenos grupos. O respeito pelo outro e pela sua opinião, a partilha de espaços, materiais e recursos e a disponibilidade e vontade para ajudar os colegas foram competências significativamente desenvolvidas.

Na matemática, o trabalho em grupo proporciona “inúmeras oportunidades para a formulação e discussão de conjecturas, argumentos e estratégias de resolução de problemas” (Matos & Serrazina, 1996, p. 149), como também envolve as crianças em experiências relevantes e em oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos (Arends, 2008). Assim, as interações entre crianças em pequenos grupos provocam discussões, estimulam novas descobertas e permitem a construção de um conhecimento mais sólido num ambiente mais confortável e “sem ameaças” (Buschman, 1995, citado por Martinho & Ponte, 2005, p.3). Em grupo, as crianças vão, de forma progressiva, apropriando-se da linguagem matemática e tornando o seu conhecimento útil quando combinado com o dos outros, assim como desenvolvem a sua própria compreensão e organizam o raciocínio através da justificação das suas ideias e da partilha de explicações (*idem*; NCTM, 2007).

Desta forma, a turma foi implicada na construção do seu próprio conhecimento matemático (DL nº241/2001, de 30 de agosto), o que permitiu a verdadeira compreensão do novo conceito, facilitando as aprendizagens subsequentes e a capacidade de resolver novos e mais complexos desafios (NCTM, 2007). Ademais, o facto das questões que se pretendiam ver respondidas através dos gráficos serem relacionadas com os estudantes, os seus hábitos e opiniões intensificou ainda mais a vontade dos mesmos de participarem na atividade e colaborarem com o restante grupo. Ao mesmo tempo, interessaram-se pelas informações que os colegas davam sobre si, o que promoveu uma aproximação entre as crianças da turma.

Nesta fase, recorrer ao computador e a ferramentas *web* promoveu “a aprendizagem através do envolvimento colaborativo em atividades autênticas [e] estimulantes” (Means & Olson, 1997, citado por Moreira, 2002, p. 10). Como já referido no capítulo I, as TIC são “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica” (Flores, Peres, & Escola, 2011, p. 430), assim como proporcionam o desenvolvimento de potencialidades inerentes à sua utilização (Flores & Escola, 2007). Exploradas de forma adequada, as tecnologias facilitam as aprendizagens e estimulam a compreensão matemática (NCTM, 2007).

Neste momento, procurou prestar-se apoio a cada grupo de trabalho, ajudando a ultrapassar “dificuldades internas de funcionamento” (Matos &

Serrazina, 1996, p. 150) e promovendo a interação entre os seus elementos. Os grupos foram constituídos, assim, por elementos com diferentes ritmos, para que as crianças se auxiliassem e desafiassem mutuamente, procurando construir conhecimento e aprendizagens, explicar o seu pensamento e refletir sobre os seus processos de aprendizagem (*idem*).

Mais tarde, foram realizados, de forma individual, os exercícios do manual relativos aos conhecimentos construídos, dando-se oportunidade a cada um “de parar para pensar” (Fernandes, 1994, p.41) por si mesmo. De realçar que a correção dos exercícios foi realizada autonomamente com a abertura de *QR Code* (cf. Anexo 27), o que potenciou a expectativa e a curiosidade. Tal como defendido no capítulo I, o manual escolar foi utilizado de forma mais motivadora e num ambiente pedagógico que estimulou a iniciativa, o protagonismo e a autonomia das crianças (Viseu & Morgado, 2011). Durante a autocorreção dos exercícios, não só foi notório o sentido de responsabilidade que a turma demonstrou, assim como se percebeu a admiração que a atividade provocou por não ser uma prática recorrente no seu quotidiano. Na verdade, como referido, a mobilização das TIC foi uma prática recorrente, tendo sido utilizadas como motivação e como uma alternativa à utilização e correção tradicional de exercícios e do manual – *Plickers* (aplicação online) (cf. Anexo 28), *GoConqr* (plataforma de aprendizagem) (cf. Anexo 29), *powerpoint* interativo (cf. Anexo 30) –, mas também como meio de construção de novos conhecimentos e como forma de orientar o percurso de aprendizagem – *Voki* (cf. Anexo 31), *mindmeister* (mapa de conceitos), *classtools* (roleta e cronómetro), *incredibox*, *animoto*, *storytelling*, <https://www.gliffy.com>, <http://infogr.am/app/#/library>. Todos os momentos em que os recursos tecnológicos foram utilizados pelas crianças resultaram num processo de aprendizagem significativo e motivador, provocaram interação e estimularam o desafio, o raciocínio e a interatividade (Salomon, 2002, citado por Flores, 2011). Quando questionadas sobre o prazer de aprender novos conteúdos recorrendo às TIC, uma das crianças respondeu “Gosto muito, porque aprendemos coisas novas a brincar”, tendo sido notória a progressiva responsabilização do grupo na construção do seu próprio conhecimento e o desenvolvimento do aprender a aprender. Acrescenta-se que a utilização das TIC promoveu, igualmente, a inclusão de todas as crianças, nomeadamente da criança com NEE, que participou de forma ativa em todas

as atividades que mobilizaram recursos digitais e contruiu conhecimento de forma verdadeiramente significativa e prazerosa. Ademais, várias vezes os estudantes solicitaram os *links* e aplicações exploradas em aula, assim como relataram experiências da sua utilização em casa. Das intervenções com recurso à tecnologia e à dinâmica do trabalho em grupo, também a docente estagiária retirou significativas aprendizagens no que diz respeito à construção de uma aula socio construtivista e ao desafio que este tipo de atividades acarreta.

Na mesma linha de pensamento, e recuperando o texto poético de António Mota já explorado pelo grupo, utilizou-se o Incredibox para musicar a primeira quadra do poema, criando, desta forma, um rap (cf. Anexo 32 e Anexo 33). De facto, a área das expressões, nomeadamente a expressão musical e a expressão plástica, despertou sempre interesse para todos elementos da turma, pelo que foi recorrente não só a aprendizagem de conteúdos de outras áreas através das expressões, como também a exploração da arte pela arte.

Na verdade, a educação e expressão artística é crucial para “promover una positiva salud mental y la creatividad a través de la expresión del yo, y el desarrollo de la imaginación” (Hargreaves, Galton & Robinson, 1991, p. 172). Acrescenta-se que as expressões artísticas criam oportunidades que garantem um desenvolvimento completo e harmonioso das crianças e a sua participação na vida cultural e artística. A cultura e a arte são, então, componentes determinantes “para uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo” (UNESCO, 2006, p. 4), como também o dota de capacidades, tais como a inovação, a criatividade, a adaptabilidade e a flexibilidade, constantemente exigidas na sociedade do século XXI. Deste modo, as crianças tornar-se-ão cidadãos capazes de se exprimir, de avaliar criticamente o mundo e a sociedade e de participar de forma ativa na vida da comunidade (*idem*; Hargreaves, Galton & Robinson, 1991).

No caso específico da expressão e educação musical, um conjunto crescente de resultados de investigação tem evidenciado o papel da música no desenvolvimento da identidade pessoal e social, na formação de relações interpessoais e na regulação do humor e da emoção (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2002; Capistrán, 2016). Segundo, Arguedas (2004, citado por Capistrán, 2016), a música é como uma arte e uma linguagem de expressão e

comunicação que desenvolve e cultiva o espírito, a mente e o corpo do indivíduo, garantindo-lhe uma educação integral e harmoniosa. Concomitantemente, a construção do rap potenciou a improvisação, a criatividade e o desenvolvimento de competências musicais através da criação de uma melodia (Gordon, 2000).

Aproveitando o interesse na área da Educação e Expressão Musical, foram colmatadas algumas necessidades observadas no que à organização do trabalho em grande grupo concerne. Foram inevitavelmente desenvolvidas atitudes democráticas e de respeito pelo outro e construíram-se aprendizagens de práticas de participação na vida pública, dando sentido a dois dos quatro pilares da educação sugeridos pela UNESCO (Delors, et al., 1996), aprender a viver juntos e aprender a ser, já desenvolvidos no capítulo I.

Retomando a chuva de *QR Code*, que orientou toda a ação à volta da temática em questão, as crianças foram desafiadas a ver um vídeo, como forma de pesquisar e aceder a um novo conhecimento (Flores, Peres, & Escola, 2009), ao mesmo tempo que preenchiem uma ficha de registo da visualização. Após a correção da ficha de registo e de um diálogo, em grande grupo, sobre o conteúdo do vídeo (água potável e não potável), realizou-se uma pequena investigação prática que consistiu na observação e exploração de copos com água potável e outros com água não potável, tendo-se iniciado a atividade com a realização de inferências daquilo que se ia observar e com o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças (Pereira, 2002; Sá & Varela, 2004). Estimulou-se, então a explicação e justificação do pensamento, o raciocínio e a troca de ideias (Sá & Varela, 2004). Assim sendo, os “conflitos cognitivos suscitados em razão de divergências de pontos de vista entre pares” (Daniel, 2008, p.36) impulsionaram o questionamento, a dúvida, a problematização da realidade, a proposta de alternativas de solução, a crítica às alternativas sugeridas e a identificação de critérios para obter a mais coerente (*idem*; Sá & Varela, 2004). Neste momento, lembraram-se os cinco sentidos, já explorados e desenvolvidos previamente, e a sua importância para a descoberta das propriedades da água. Esta atividade permitiu a envolvimento de uma forma ativa de todas as crianças, nomeadamente da criança com NEE, que foi questionada acerca das aprendizagens e cuja colaboração foi solicitada ao longo de toda a tarefa. A experimentação levou as crianças a procurarem evidências que sustentassem as suas ideias, assim como as viu confrontadas

com várias questões acerca das interpretações e explicações do que observavam e experimentavam (Sá & Varela, 2004), considerando-se que “fazer por si mesmo é importante para as crianças” (Pereira, 2002, p.84) e para o seu desenvolvimento.

Com a abertura de um novo código, foi visualizado um outro vídeo acerca da importância da água e da sua poupança. Após a sua visualização, foram explorados e registados no quadro e no caderno diário individual os hábitos de poupança de água referidos no vídeo. Nesta exploração, a organização e gestão do tempo não correspondeu àquela que foi previamente planificada, pelo que as atividades preparadas foram desenvolvidas em menos tempo do que o esperado. Neste sentido, refletindo-se na ação, compreendendo-se a flexibilidade da planificação e considerando-se a imprevisibilidade dos acontecimentos, (Zabalza, 1994), optou-se por construir, novamente recorrendo ao *Infogram* e em grande grupo, um gráfico de barras referente aos hábitos de higiene dos elementos da turma. Esta opção sustenta-se não só na necessidade de colmatar dificuldades observadas por parte de algumas crianças relativas a este conteúdo, assim como na criação de uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e desafiar os estudantes que já haviam compreendido este tipo de gráficos, com um número de dados a serem tratados substancialmente maior do que estavam habituados, tendo-se procurado dar resposta a todas as individualidades.

Após a realização do gráfico de barras, a turma foi organizada em grupos de três, sendo que cada grupo selecionou um hábito de poupança de água, ficando responsável por o representar numa pequena dramatização (cf. Anexo 34). Novamente, foram articulados saberes de diversas áreas, tais como a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação e Expressão Dramática e a Educação para a Cidadania. Mais uma vez, recorreu-se ao trabalho em grupo para fortalecer competências colaborativas e de respeito, ao mesmo tempo que se desenvolveram a criatividade e a imaginação. De facto, corrobora-se a ideia de Carl Rogers (1970, citado por Marta, 2015) que define que “o processo criativo é [como] a emergência em ação de um produto relacional novo, resultante por um lado da unicidade do indivíduo e, por outro, dos materiais, eventos, pessoas ou circunstâncias de sua vida” (p. 137). Todas as dramatizações foram gravadas e reunidas num vídeo que a turma intitulou “Hábitos de poupança de água”. A realização de um vídeo com as crianças

permitiu não só a construção de sentidos através de elementos que compreendem e que fazem parte da sua linguagem (Lessig, 2005), como também a partilha do conhecimento construído pelo grupo (Almeida, Azevedo, Carvalho, & Nogueira, 2009). Nesta fase, a criança com NEE, apesar de orientada com maior atenção, não se demonstrou à vontade para se envolver nas pequenas dramatizações, pelo que se optou por incluir a sua participação na gravação dos vídeos e na organização dos tempos das filmagens, representando o papel de produtor (cf. Anexo 34, figura 2).

A atividade final que se desenvolveu à volta da temática da água prendeu-se com a realização do jogo do cocas e retomou conteúdos já abordados anteriormente, acerca não só da poupança da água, como também das regras de higiene em espaços coletivos, inserindo-se, assim, na área da Educação para a Cidadania. De facto, através do diálogo e da partilha de opiniões e experiências proporcionadas pelo jogo, foi suscitada a aprendizagem de valores, normas e regras de conduta, equilibrando-se o conhecimento construído com o desenvolvimento de competências a serem colocadas em prática no quotidiano das crianças (Fonseca, 2000). Com efeito, “a educação para a cidadania deve possibilitar vivências pessoais, emocionais, afectivas e não apenas cognitivas” (*idem*, p. 56), assim como incentivar as crianças para a tomada de decisões e a realização de escolhas que exprimirão a sua identidade e personalidade (*idem*; Perrenoud, 2002a).

Grande parte das atividades apresentadas neste ponto fez, igualmente, parte de um projeto de intervenção implementado não só pela díade de formação, como também pelos restantes pares pedagógicos inseridos no contexto educativo em questão. Após uma observação sistemática e reflexão acerca dos dados recolhidos, optou-se por seleccionar a motivação para a leitura, tida como a “predisposição do sujeito para ler regularmente” (Lopes & Lemos, 2014), como o foco da intervenção. Na verdade, não se verificava, por parte das crianças, iniciativa própria para ler ou conhecer um novo livro, bem como faltava por parte dos agentes educativos uma ação direcionada para este mesmo objetivo.

Efetivamente, a leitura é um dos principais meios de acesso e apropriação de conhecimentos, assim como “dá a conhecer outros caminhos, alargando horizontes” (Santos, 2000, p. 15). Na realidade, o ato de ler constitui um espaço lúdico que abre caminho para a criatividade e a imaginação (*idem*),

através do qual a criança “passa por situações, experimenta sentimentos, mesmo que ainda não os tenha vivido por experiência própria” (Sousa, 2000, citado por Gomes, 2008, p.1), e é, simultaneamente, um meio privilegiado para o enriquecimento do léxico e da sintaxe.

Deste modo, foram realizadas várias atividades que tinham como principal objetivo motivar e desenvolver o gosto pela leitura, optando-se por diversificar as estratégias de abordagem de diferentes obras ou textos e recorrendo-se às expressões e às TIC como forma de estimular o interesse e provocar a vontade de conhecer novos livros ou escritores. Sendo assim, das atividades já referidas, pode realçar-se a agenda de discussão relacionada com o poema “Quando vem a noite” e a criação do *rap*, com a primeira quadra do mesmo texto. Ainda nas tarefas que precederam a leitura do referido poema, de relevar uma atividade de escrita criativa que consistiu na realização individual de um pequeno poema sobre a chuva e os sentimentos que a mesma desperta. Na verdade, este é um processo de escrita, reescrita e reconstrução, que permite “incorporar as suas vivências e o seu imaginário, as suas representações mentais e os padrões estéticos, bem como os seus instrumentos linguístico-textuais e metatextuais” (Amor, 1993, p. 131).

Todas estas elaborações realizadas pelas crianças foram reunidas num *mail* escrito pelas mesmas e enviadas para o escritor António Mota (cf. Anexo 35). Verificou-se que foi, então, uma atividade bastante rica, uma vez que, ao mesmo tempo que se promoveu o contacto com um escritor de referência, explorou-se um meio de comunicação que as crianças não estavam habituadas a utilizar, promovendo a aquisição de novos conhecimentos que serão úteis no seu quotidiano. Após a resposta de António Mota, foi ainda explorada, por sua sugestão, uma outra obra do escritor “Se tu visses o que eu vi” e realizados textos “à maneira de”. O contacto com o escritor via e-mail teve uma reação bastante positiva, sendo que todo o grupo se mostrou ativo na escrita da mensagem e verdadeiramente cativado com a possibilidade de comunicar com um autor do seu conhecimento. Com efeito, uma das crianças sugeriu que também fosse escrita e enviada uma mensagem para o escritor Manuel António Pina com atividades concretizadas em torno de uma obra sua. Na verdade, já havia sido explorada uma página de *fakebook* que desenvolvia a vida e obra do autor ([Fakebook de Manuel António Pina](#)), pelo que se retomaram estas aprendizagens para se justificar a impossibilidade do envio.

Esta exploração do referido *fakebook* surgiu no seguimento da leitura da obra “O Tepluquê e outras histórias” de Manuel António Pina. Também aqui se tentou motivar para a leitura e para o conhecimento de novos livros, construindo-se, em grande grupo, um poster (cf. Anexo 36) – recorrendo-se ao site <https://piktochart.com/> - sobre o capítulo “Revolução das Letras”, que foi impresso e afixado na biblioteca escolar. A valorização do trabalho da turma, com a exposição do Poster, foi um fator motivacional muito evidente, sendo que várias crianças revelaram vontade de construir novos posters para outras obras e muitas encaminharam os seus familiares para a biblioteca, mostrando-lhes, orgulhosas, o resultado final do seu trabalho e empenho.

Também a dramatização de pequenos textos ou de determinados excertos de diversas obras foi uma estratégia bastantes vezes selecionada, uma vez que a Expressão e Educação Dramática era uma das áreas de maior interesse para todo o grupo.

Na mesma linha de pensamento, foram criados, igualmente, dois livros digitais, “[A ida ao supermercado](#)” e “[Os cinco sentidos](#)”, uma banda desenhada e histórias desenvolvidas a partir de um dado com imagens (cf. Anexo 36). Estas atividades foram ricas não só como motivação para a leitura, mas também para o desenvolvimento de competências de escrita e de utilização do computador. No mesmo âmbito, foram realizados, ainda, alguns *storytelling*, criados com as vozes das crianças da turma, utilizados como primeiro contacto com o texto (cf. Anexo 37) ou, ainda, como valorização de alguns textos elaborados pelas crianças (cf. Anexo 38). Um *storytelling* é, segundo Isidoro & Amante (2014), a “arte de contar histórias com suporte de ferramentas tecnológicas e uso de programas de edição de imagens” (p. 1210) que promove as literacias digital, global, da tecnologia e da informação (Brayn & Brown, citado por *idem*). Com atividades desta índole, tal como refere Flores & Escola (2007), as crianças deixam de ser consumidores passivos de informação e passam a ser criadores ativos e empreendedores, promotores de uma multiplicidade de conexões que rompem com a linearidade ao assumirem-se como autores e coautores de ambientes de grande riqueza criativa.

Todas as atividades realizadas no âmbito do projeto de intervenção foram colocadas num *blog* (<http://turma2b.blogspot.pt/>) construído pelo grupo e continuado com o par pedagógico que o acompanhou durante o restante ano letivo. O objetivo do mesmo era não só dar a conhecer e valorizar os trabalhos

das crianças, como também promover a relação entre a escola e a família. Na verdade, “diversas investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p.111). Ademais, tendo em conta que esta aproximação se realiza através de um *blog*, um recurso multimédia com o qual os familiares das crianças podem não estar habituados a contactar, motivam-se os pais para “espaços desconhecidos, mas atractivos, oferecendo-lhes informações relevantes e de fácil leitura sobre a educação dos seus filhos” (Flores & Escola, 2009, p.83), como também animam a sua participação da escola (Flores, Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015).

Questionadas sobre os seus hábitos de leitura após o projeto de intervenção, as crianças afirmaram que tinham mais interesse pelo conhecimento de novas obras e que procuravam ler nos intervalos ou nos seus tempos livres. Efetivamente, foi possível observar que a maior parte dos elementos do grupo optava por ir para a biblioteca escolar ler um livro quando o mau tempo não permitia tirar partido do espaço exterior. Também a construção do *blog* teve um forte e positivo impacto, tendo-se verificado o entusiasmo, o prazer e a vontade que as crianças tinham de partilhar os seus conhecimentos e os recursos que construíam, sugerindo constantemente a colocação dos mesmos na plataforma online. Concomitantemente, realça-se a colaboração e o espírito de pertença a um grupo que a dinamização destas atividades desenvolveu, aspeto que as crianças fizeram questão de realçar quando intitularam o *blog* “Trabalho de equipa e muita animação”.

Em suma, o projeto de intervenção realizado no âmbito da promoção e motivação para a leitura foi ao encontro das necessidades do grupo, ao mesmo tempo que procurou dar resposta às suas finalidades através de atividades que compreendessem os interesses das crianças. Desta forma, considera-se que os efeitos foram visíveis nos hábitos de leitura das crianças e na sua vontade de conhecer e de aprender mais, mostrando-se cada vez mais cativadas e motivadas com as atividades que foram realizando.

REFLEXÃO FINAL

O processo formativo que habilita para a docência na EPE e no 1ºCEB evidencia-se num percurso continuado e demorado que promove a construção e aquisição de aprendizagens diversificadas, não só no que diz respeito a conceções científicas, de teor teórico, legal, pedagógico e didático, como também no que concerne às atitudes e posturas assumidas pelo docente, no que pensa sobre a profissão e as relações de trabalho que constrói (Perrenoud, 1993; Cortesão, 2000; Grilo & Machado, 2005).

Desta forma, este período de estágio consistiu numa reflexão crítica e consciente acerca das ações e práticas desenvolvidas, assim como dos papéis, posturas, conceções e desempenhos da docente estagiária (Grilo & Machado, 2005), tendo em vista o autoconhecimento, a responsabilização e a progressiva autonomia, construindo-se, assim, uma “cultura profissional mais substancial” (Perrenoud, 1993, p. 200). Esta cultura foi sedimentada na “reflexividade, análise teorizada de práticas, trabalho colaborativo [e] investigação na acção” (Roldão, 2005b, p. 20), ações que promoveram a desconstrução, co construção e reformulação de crenças e saberes na prática educativa e que se traduziram no desenvolvimento socioprofissional e pessoal.

Neste sentido, a docente estagiária tornou-se autora e coautora da construção do seu saber no decorrer da PES, potenciando a sua autonomia através de vivências e experiências em ambos os contextos educativos que contribuíram para tomar consciência de si própria, das suas práticas e dos valores e crenças que as conduzem. A gradual autodescoberta e a reconstrução de conceções e saberes possibilitou a modificação e o aperfeiçoamento não só das ações, como também das relações estabelecidas com todos os intervenientes da prática educativa, manifestando-se numa crescente segurança.

No entanto, nem todo o percurso se sustentou em confiança e firmeza, sendo que se sentiram dificuldades e embaraços naturais de um processo de formação. Não obstante, julga-se que as necessidades, dúvidas e incertezas consistem em possibilidades de evolução e de construção do saber e que a procura de soluções para os problemas encontrados potencia a criatividade do

docente e o afastamento da reprodução (Morin, 2000; Sá-Chaves, 2005). Deste modo, alcançou-se um nível significativo de saberes profissionais cuja mobilização e reflexão traduziu um diálogo com as crianças e as suas características, os resultados de investigações, as teorias e conceções vigentes e o meio no qual o contexto educativo se inseria (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Considera-se, assim, que a reflexão e a superação de dificuldades e desafios foi um fator-chave para o desenvolvimento de competências que permitem dar resposta à incerta e complexa ação de um educador ou professor.

Com efeito, a necessidade de transformar e adotar práticas inovadoras e criativas, que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, foi um desafio transversal a toda a prática educativa, tendo-se diversificado estratégias e assumido riscos do desconhecido e do imprevisível (Altet, 2000). Esta provocação substancializou-se numa aprendizagem verdadeiramente importante para a promoção de habilidades profissionais que correspondem aos desafios inerentes à profissão docente no século XXI. Na verdade, o desenvolvimento profissional é um elemento preponderante para o sucesso das crianças, existindo uma “relação mutuamente interdependente” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 138) entre ambos. De facto, as situações de aprendizagem orientadas pelo par pedagógico verificavam-se cada vez mais eficazes à medida que a docente estagiária intensificava a sua reflexão, concetualizava e reformulava teorias e princípios e alargava o conhecimento das crianças do grupo, construindo a sua identidade através de um processo dinâmico de “encontros entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal” (Lipanski, 1990, citado por Jacinto, 2003).

Nesta linha de pensamento, corrobora-se a ideia de António Nóvoa (1992b) quando defende que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (p.17), no sentido em que as opções tomadas na PES cruzaram saberes científicos e legais com a maneira de ser da docente estagiária. Este cunho da pessoalidade na docência influenciou o modo de efetivar o processo de ensino e aprendizagem e as relações que se estabeleceram entre os intervenientes do ambiente educativo, sobretudo nas interações entre o adulto e as crianças. Efetivamente, a docente estagiária perspetivou e edificou relações de afetividade e segurança com as crianças em ambos os contextos de educação, considerando que este tipo de relacionamento favorece e fortalece a

construção de um ambiente seguro e promotor do bem-estar e a fomentação de aprendizagens ricas, significativas e prazerosas. Desta forma, julga-se capaz de “estabelecer relações pessoais, genuínas e pedagógicas com cada criança e com o grupo” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 131) – estimulando, concomitantemente, a construção de relações de empatia entre os pares de crianças – que se centraram na escuta, na valorização das suas ideias e no encorajamento, contribuindo para que as crianças construíssem uma imagem positiva de si (Jacinto, 2003), aspeto determinante para o seu crescimento cognitivo e emocional.

Garantindo o desenvolvimento destas dimensões e o direito à participação das crianças, os momentos de reflexão antes, depois e na ação foram determinantes para respeitar ritmos diferentes e para criar oportunidades de sucesso para todas, tendo em conta a pluralidade de personalidades, interesses, motivações e necessidades reunidas nos grupos. Na realidade, adequar estratégias, discursos e interações foi um dos maiores desafios sentidos ao longo da prática, superado através do conhecimento profundo que foi construído acerca de cada criança, do aperfeiçoamento da capacidade de gerir a participação e as intervenções das mesmas e da formulação de conceções e teorias pessoais cujo cerne é a promoção do desenvolvimento holístico das crianças.

Ultrapassar dificuldades e alcançar objetivos só foi possível com a humildade e a vontade de modificar e enriquecer as ações educativas (Alarcão & Canha, 2013) e com o ambiente verdadeiramente colaborativo criado não só entre a diáde de formação, como também com as orientadoras cooperantes e as professoras supervisoras, numa perspetiva socio construtivista da construção do conhecimento, aquela que também se preconiza como condutora do processo de ensino e aprendizagem na EPE e no 1ºCEB. Com efeito, “reflectir com o Outro representa uma estratégia potenciadora de transformação” (Ribeiro, 2011, p.581) e possibilita “conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3115). A confluência concetual, a gestão partilhada e a troca de ideias, opiniões e saber experiencial promoveram aprendizagens significativas, reconstruíram o conhecimento e transformaram a experiência coletiva em conhecimento profissional (Nóvoa, 2009; Alarcão & Canha, 2013). Efetivamente, a cooperação e colaboração estabelecida,

nomeadamente, com o par pedagógico, foi crucial para estimular a docente estagiária a conhecer e compreender mais, sendo um elemento determinante para o equilíbrio emocional. Confiar no outro, valorizar os seus saberes e “acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48) são atitudes e valores que devem acompanhar professores e educadores de infância na sua prática profissional.

Entendendo-se a supervisão como um processo formativo e apoiante, no qual todos os intervenientes produzem conhecimento de forma colaborativa, o percurso realizado na PES constituiu-se num cruzamento de olhares e conceções que potenciou o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização profissional da docente estagiária, assim como a incitou a indagar, questionar, refletir e a procurar evoluir, não só neste período de formação inicial, como também durante toda a futura carreira docente. De facto, “tornar-se professor é um processo que continua ao longo da carreira profissional” (Heck & Williams, 1984, citado por Jacinto, 2003, p.59), pelo que termino este percurso reconhecendo a “natureza inacabada e a consequente possibilidade de desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2005, p. 5) da formação, que não deve nem pode acabar nesta fase. A aprendizagem ao longo da vida permite a reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional e a fomentação das habilidades e competências inerentes à prática docente, aspetos profícuos para o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças que serão sempre o epicentro da ação educativa da futura professora e educadora.

A docente estagiária reconhece, agora, a importância da promoção de práticas inovadoras, criativas e que respeitem interesses e motivações das crianças e o papel determinante do perfil duplo do docente por reunir conhecimentos acerca das especificidades e similitudes de cada nível de educação, que se traduzem em competências promotoras de articulação curricular e de uma transição, entre ambos os contextos, mais natural e bem-sucedida. Nesta linha de pensamento, considera-se que esta transição é crucial para o bem-estar das crianças, para a sua autoconfiança, autoestima e segurança em cada fase da sua vida, pelo que é imprescindível o processo colaborativo que educadores e professores devem estabelecer entre si, com as escolas e os contextos de integração, as famílias e as crianças em idade de transição. É determinante, ainda, que o contexto de 1ºCEB e, nomeadamente,

os professores assegurem uma “sequencialidade curricular” (Ribeiro & Lopes, 2001, p. 356), tendo em conta as estratégias selecionadas na EPE, assim como as competências, os conhecimentos e as aprendizagens que as crianças já construíram e reconstruíram previamente, ação facilitada pelas similitudes que se verificam entre as áreas de conteúdo e as áreas curriculares perspectivadas para cada nível educativo. Neste sentido, procura-se que os professores articulem o currículo às características das crianças e dos grupos, ou seja, ao seus conhecimentos prévios, e não que a EPE aproxime as suas metodologias àquelas que são mobilizadas no 1ºCEB, sob pena de promover tendências escolarizadas. Estes momentos transitivos influenciarão, certamente, as crianças e a sua reação a mudanças e transformações ao longo de toda a sua vida adulta, etapas que serão mais tranquilas e confortáveis caso as ultrapassem na infância da melhor forma possível.

Posto isto, este percurso foi considerado essencialmente como um período de formação que desafiou constantemente a futura docente e provocou a construção colaborativa e reflexiva de saberes, conhecimentos e práticas que visaram a escuta sistemática das crianças e a valorização das suas competências. Paralelamente, despertou a autodescoberta e a autoavaliação, estimulando o crescimento profissional e pessoal da docente estagiária, que se sente, agora, preparada para uma próxima etapa da sua vida, que será concretizada de forma consciente, fundamentada e, indubitavelmente, com vontade de melhorar, progredir e inovar, de forma sistemática, as práticas educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 171-189). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, D., Azevedo, E., Carvalho, L., & Nogueira, L. (2009). O vídeo na construção de uma educação do olhar. *Perspetivas*, 3(9), pp. 153-174. Obtido em 29 de maio de 2017, de http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/353
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - o contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e práticas - Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 5, pp. 62-88. Obtido em 12 de junho de 2017, de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Althouse, R., Johnson, M., & Mitchell, S. (2003). *The colors of learning: integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 102-123). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. (2011). Os "portfólios reflexivos" e a autonomização dos seus atores. In *Actas do Congresso Ibérico para a Autonomia, 5.º Encontro do Grupo de*

- Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (pp. 379-387). Braga: Universidade do Minho CIEd.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português - fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, M. (2007). Percepção de competência e competência real nos subdomínios cognitivo e motor em crianças. In J. Barreiros, R. Cordovil, S. Carvalheiro (Eds), *Desenvolvimento motor da criança* (pp. 293-300). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. (G. Barberán, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Barbosa, S., & Ferreira, E. (2011). A marca de excelência: os processos educativos e relacionais na qualidade em educação. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 351-356). Instituto Politécnico da Guarda.
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. (2002). Ouvir Música em Casa e na Escola. Influências do Contexto, em Crianças e Adolescentes. *Música, Psicologia e Educação*, 4, pp. 47-66. Obtido em 2 de junho de 2017, de <https://cipem.wordpress.com/revista/revista-2002-n%C2%BA-4/>
- Bodrova, E., & Leong, D. (abril/junho de 2009). Jogar para aprender na escola. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 11-12.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (janeiro/junho de 2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), p. 51-58. Obtido em 20 de junho de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. USA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1973). *O Processo da educação* (3ª ed.). (L. Oliveira, Trad.) São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. (M. Vaz, Trad.) Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cañal, P. (1997). El profesor investigador. In P. Cañal, A. Lledó, F. Pozuelos, & G. Travé, *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa* (pp. 57-65). Sevilla: Díada Editora.
- Capistrán, R. (2016). La Educación Musical a Nivel Preescolar: El caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes, México. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, pp. 3-11. Obtido em 2 de junho de 2017, de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/47>
- Cardoso, A. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- Cardoso, A., Peralta, H., & Costa, F. (2007). Materiais multimédia na escola: a perspectiva dos alunos. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 124-143). Porto: Porto Editora.
- Carrega, J. (2014). A utilização do telemóvel em contexto educativo: um estudo sobre as representações de alunos e professores. In J. Ruivo, & J. Carrega (Coords.), *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 107-115). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Centre of Excellence for Early Childhood Development (abril de 2011). Physical Activity in Early Childhood. Setting the Stage for Lifelong Healthy Habits. *Parenting Series*, pp. 1-4. Obtido em 5 de junho de 2017, de http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/parenting_2011-04.pdf.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Sanrillana.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1995). A possibilidade de "acontecer" na formação: potencialidades da investigação-acção. In *Estado actual da investigação em formação* (pp. 377-385). Porto: Edições Afrontamento.

- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 8(22), pp. 62-82. Obtido em 15 de junho de 2017, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1536/1227>
- Costa, F., & Viseu, S. (2007). Formação-acção-reflecção: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 238-259). Porto: Porto Editora.
- Daniel, M. (2008). Pressupostos filosóficos de Matthew Lipman e suas aplicações. In C. Leleux (Org.), *Filosofia para crianças: o modelo de Mathew Lipman* (pp. 32-52). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos: nueva exposición de la relación con pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (A. Galmarini, Trad.) Barcelona: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación* (5ª ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. Canada: National Research Council. Obtido em 13 de junho de 2017, de <https://pdfs.semanticscholar.org/4718/ee3c1930820e094552f0933cbc3b86548dbc.pdf>
- Drew, W., Olds, A., & Olds, H. (1997). *Como motivar os seus alunos: actividades e métodos para responsabilizar os alunos* (3ª ed.). (E. Gonzalez, Trad.) Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Edo, M. (2005). Educación matemática versus instrucción matemática en infantil. In P. Pequito & A. Pinheiro (Eds.), *In Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 125-137). Porto: Edições Escola

- Superior de Educação Paula Frassinetti. Obtido em 2 de junho de 2017, de http://gent.uab.cat/mequeedo/sites/gent.uab.cat/mequeedo/files/ed_mat_comp_social.pdf.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed Editora.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (Orgs.) (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *IRA - investigação, reflexão, acção e formação de professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). *Educação matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2012). Contextualização Curricular - Subsídios para Novas Significações. *Interacções*, 8(22), pp. 163-177. Obtido em 15 de junho de 2017, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1540/1231>
- Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Aforntamento.
- Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma Boa Prática com TIC. In Vieira, & Ana (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Obtido em 10 de maio de 2017, de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6333>.
- Flores, P. (2016). *A Identidade Profissssional Docente e as TIC: estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlin: Novas Edições Académicas. Obtido em 13 de março de 2017, de https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764 - 5779). Braga: Universidade do

- Minho. Obtido em 17 de junho de 2017, de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=92694.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: BOAS PRÁTICAS no 1ºCiclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Valcalver, & F. Tejedor (Ed.), *1ªCongerência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC)* (pp. 429-439). Instituto Politécnico de Bragança. Obtido em 13 de março de 2017, de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6328>.
- Flores, P., & Escola, J. (2007). Interactividade: Uma Nova Modalidade Comunicacional. *IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 235-240). Porto: Symposium on Computers in Education. Obtido em 12 de março de 2017, de <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6399>.
- Flores, P., & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Observatório*, 3(1), pp. 77-96. Obtido em 5 de março de 2017, de <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/134>
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203). Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1ºCEB. In A. Flores, *Colóquio Desafios Curriculas e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho. Obtido em 30 de maio de 2017, de <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/> ISBN: 978-972-8952-33-4
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, M. (2000). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-

- Formosinho, *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Campos, B., Marques, R., Valente, M., & Patrício, M. (1989). A formação pessoal e social em debate. *Inovação*, 2(4), pp. 483-513.
- Frabboni, F. (1996). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en la educación infantil* (2ª ed., pp. 63-94). Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 48-81). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. (C. Soares, Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Garuti, N. (2001). Las escuelas infantiles municipales de Módena II: las prácticas educativas. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en la educación infantil* (2ª ed., pp. 123-144). Madrid, Narcea.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, J. (2008). Aprender, sonhar, crescer com os contos. *Encontro sobre literatura e ilustração para a infância*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, A. (1999a). Enseñanza para la comprensión. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed., pp. 78-114). Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, Á. (1999b). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed., pp. 115-136). Madrid: Ediciones Morata.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. (M. Albuquerque, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greenberg, M. , & Snell, J. (1999). Desenvolvimento do cérebro e desenvolvimento emocional: o papel do ensino na organização do lobo frontal. In P. Salovey, & D. Sluyter, *Inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia* (2ª ed., pp. 123-162). Rio de Janeiro: Editora Campus.

- Grilo, J., & Machado, C. (2005). "Portfólios" reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia. In I. Sá-Chaves, *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. (pp. 21-49). Porto: Porto Editora.
- Grunberg, E. (2007). *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN.
- Hargreaves, D., Galton, M., & Robinson, S. (1991). La psicología evolutiva y la educación artística. In D. Hargreaves, *infancia y educación artística* (pp. 171-191). Madrid: Ediciones Morata.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Isidoro, A., & Amante, L. (2014). Alunos com necessidades educativas especiais: o digital storytelling como estratégia de aprendizagem de língua materna. *TicEDUCA III Congresso Internacional das TIC na Educação* (pp. 1208-1216). Lisboa: Instituto de Educação. Obtido em 10 de junho de 2017, de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4085>.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de projecto* (12ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kravtosa, E. (abril/junho de 2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 8-10.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. *Atas do V Colóquio Luso-Brasileiro*. Porto. Obtido em 15 de março de 2017, de <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/538>
- Leal, T., Gamelos, A., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. In F. Viana, I.

- Ribeiro, & A. Baptista (Coord.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 175-206). Coimbra: Edições Almedina.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2016). Para um nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1ºCEN. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84. Obtido em 9 de junho de 2017, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872006000200004.
- Leite, C. (janeiro/abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, pp. 87-92. Obtido em 7 de maio de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644457010>.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Lessig, L. (2005). Meros Copistas. *A Sociedade em Rede. Do Conhecimento à Acção Política* (pp. 237-248). Lisboa: Centro Cultural de Belém. Obtido em 5 de junho de 2017, de <http://eco.imooc.uab.pt/elgg/file/download/51670>.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Lopes da Silva, M. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. Estrela, *Viver e construir a profissão docente* (pp. 161-190). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 9(27), pp. 283-304. Obtido em 15 de junho de 2017, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>
- Lopes, J., & Lemos, M. (2014). Motivação para a Leitura. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 121-148). Coimbra: Almedina.
- Lopes, N. (junho de 2011). Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva. *Gestão Escolar*. Obtido em 11 de junho de 2017, de <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/490/isabel-alarcao-fala-sobre-formacao-docente-e-a-escola-reflexiva>
- Machado, M. (2006). *O papel do professor na construção do currículo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Obtido em 11 de junho de 2017, de <http://hdl.handle.net/1822/6156>
- Maia, J. (s/a). *Representações gráficas das crianças*.

- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Martinho, M., & Ponte, J. (2005). A comunicação na sala de aula de matemática: um campo de desenvolvimento profissional do professor. Porto: Associação de Professores de matemática. Obtido em 16 de junho de 2017, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9915>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (1948). *Despertar para a ciência: actividades dos 2 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality* (3ª ed.). New York: Harper Collins Publisher.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Menezes, C. (2014). Autodireção na aprendizagem. In F. Vieira, *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática* (pp. 63-101). Ramada: Edições Pedagogo.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, 5, pp. 57-72. Obtido em 2 de junho de 2017, de http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf.
- Moreira, A. (2002). Crianças e tecnologia, tecnologia e crianças. Mediações do educador. In J. Ponte, *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 9-17). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (agosto/dezembro de 2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, 5(5), pp. 11-29. Obtido em 10 maio de 2017, de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

- Morgado, J., & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco, *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Neto, C. (2003). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Org.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In A. Nóvoa, B. Campos, J. Ponte, & M. Santos, *Ciências da Educação e Mudança* (pp. 17-68). Porto: Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1992a). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 57-70). Lisboa: Educa Professores.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (setembro/dezembro de 2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218. Obtido em 30 de maio de 2017, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf.
- Oers, B. (abril/junho de 2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 15-16.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI - Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 14-36). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística. A proposta da pedagogia-em-participação. *Interacções* (32), pp. 27-39. Obtido em 3 de junho de 2017, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições em Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (17 de dezembro de 2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(22), pp. 81-92.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Papalaia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, R. (novembro de 2007). O pulsar da actividade física no ensino pré-escolar. *Cadernos de estudo*(6), pp. 15-21. Obtido em 31 de maio de 2017, de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/911>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002a). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado, & C. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002b). *A escola e a aprendizagem da democracia*. (L. Cabral, Trad.) Porto: Edições ASA.
- Piaget, J. (1980). *Psicologia e pedagogia*. (D. Lindofo, & R. Silva, Trans.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pires, M. (2001). Sonha e constrói...com os outros. In M. Patrício (Org.), *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp. 169-176). Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T., & Perreyra, M. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz,

- Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 11-42). Lisboa: Educa: Professores.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido em 9 de maio de 2017, de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Poso, J. I. (2002). La crisis de la educación científica. Volver a lo básico o volver al constructivismo? In A. Aran, *El constructivismo en la práctica* (pp. 33-45). Madrid: Editorial Laboratorio Educativo y Editorial GRAÓ.
- Ramos, J. (2007). Reflexão sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal: concepções práticas* (pp. 148-169). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A., & Lopes, A. (2001). Três equívocos acerca da Educação Pré-Escolar. In M. Patrício, *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp. 253-257). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, pp. 3115-3127.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2005a). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2005b). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, & M. Roldão,

- Ser professor do 1ºCiclo: construindo a profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (janeiro/abril de 2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), pp. 94-103. Obtido em 18 de março de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (Orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Almedina.
- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no Jardim de Infância e 1ºCiclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências*. Universidade do Minho. Obtido em 19 de maio de 2017, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8097>
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. (1989). *El curriculum: una reflexion sobre la práctica* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. (1999). Ámbitos de diseño. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed., pp. 265-334). Madrid: Ediciones Morata.
- Salgado, P., Bruno, J., Paiva, M., & Pita, X. (2015). A ilustração científica como ferramenta educativa. *Interacções*, 11(39), pp. 381-392. Obtido em 31 de maio de 2017, de https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=oahUKEwjQiYifp5rUAhVEOBoKHcShDy4QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.rcaap.pt%2Finteraccoes%2Farticle%2Fdownload%2F8745%2F6304&usg=AFQjCNELbddXa5CMGo-WhWpDJSwn_jI_gA&sig2=To___
- Santo, E. (julho de 2009). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), pp. 103-115. Obtido em 16 de junho de 2017, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>

- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seiça, A. (2003). *A docência como práxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Libos: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silver, H., Stron, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem - Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Strandberg, L. (abril/junho de 2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 17-19.
- Tapia, J. (2003). Motivação e aprendizagem no ensino médio. In C. Coll, C. Gotzens, C. Monereo, J. Onrubia, J. Pozo, & A. Tapia, *Psicologia da aprendizagem no ensino médio* (pp. 103-140). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques, & M. Roldão (Orgs.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 83-97). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. Thurler, & P. Perrenoud, *A Escola e a Mudança* (pp. 33-60). Escola Editora: Lisboa.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. (F. Alves, Trad.) Porto: Edições ASA.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO - Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas. (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.) Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade. Antologia* (pp. 161-176). Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri - Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I(3), pp. 8-20. Obtido em 5 de maio de 2017, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. Alves, *Melhorar a Escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Vieira, F. (janeiro/junho de 2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), pp. 116-138. Obtido em 3 de junho de 2017, de www.curriculosemfronteiras.org
- Vieira, F. (2014). Pedagogia, formação e investigação. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática* (pp. 11-57). Ramada: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vygotski, L. (2000). *A formação social da mente* (6ª ed.). (J. Neto, L. Barreto, & S. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.
- Viseu, F., & Morgado, J. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. In *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 991-1002). Corunha: Universidade da Coruña. Obtido em 16 de junho de 2017, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15860>
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro.

- Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 125-151). Porto: Porto Editora.
- Yudina, E. (abril/junho de 2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 4-5.
- Yudina, E. (abril/junho de 2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky*, pp. 4-5.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001a). Retos que debe afrontar la educación infantil en los próximos años. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en la Educación Infantil* (2ª ed., pp. 11-32). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2001b). Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en Educación Infantil* (2ª ed., pp. 48-62). Madrid: Narcea.

DOCUMENTOS LEGAIS E ORIENTADORES

- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário Da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 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.º 201/2001. 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 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República – 1.ª Série n.º 165. Ministério da Educação, Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Currículo.

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª Série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. 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.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128 – Série I. Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

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

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

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. Diário da República n.º 206 – 2ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração.

Despacho normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação no Ensino Básico.

PAG (2016-2017). Plano de Atividades de Grupo.

PAT (2016-2017). Plano de Atividades de Turma.

PEA (2013-2017). Projeto Educativo do Agrupamento de Matosinhos.

NM