



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Acreditando que a maior riqueza da vida é termos o prazer de a partilharmos com os outros, não faz sentido terminar este ciclo sem agradecer aqueles que, direta ou indiretamente, ajudaram a torná-lo possível e mais rico.

Aos meus pais e à minha irmã que estão sempre comigo, sem exceção, e que são o meu pilar em todas as ocasiões da minha vida. Por acreditarem e nunca desistirem, e pelo apoio incondicional, em todas as circunstâncias, fazendo sempre tudo o que está ao seu alcance. E por fazerem de mim a pessoa que sou hoje.

Aos meus amigos, pelo apoio, pelo carinho, por todos os momentos bons e maus, pela partilha de experiências incríveis e inesquecíveis, e pela amizade firme na sua verdadeira essência.

À Tatiana, por todos os momentos partilhados ao longo desta caminhada. Por estar sempre lá, sem exceção, com o carinho, o apoio e a amizade, e me fazer sempre acreditar e nunca me deixar desistir ou desanimar. Muito mais do que um par pedagógico, uma amiga para a vida.

À Carolina e à Ana, que tornaram este percurso bem mais rico, a vários níveis, com a sua amizade, companheirismo e alegria. Pela partilha constante a nível profissional, mas, principalmente, pessoal.

À professora e à educadora cooperantes, por me abrirem as portas das suas salas e se disponibilizarem para a partilha constante de saberes.

À Professora Doutora Susana Sá e à Professora Doutora Margarida Marta, pela disponibilidade e acessibilidade com que sempre se dispuseram na orientação deste percurso.

Não menos importante que qualquer outro, e sendo elas a razão de tudo isto, um agradecimento muito especial e carinhoso às crianças com quem partilhei esta caminhada, que a tornaram, sem dúvida, inesquecível e gratificante. É, e sempre será, por elas!



## RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional, surge como conclusão de um ciclo de estudos e, conseqüentemente, condição indispensável para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Neste documento encontram-se explanados os saberes e competências construídas ao longo da prática educativa supervisionada em dois níveis educativos: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A constante interação entres os saberes teóricos mobilizados e a prática possibilitaram a construção de uma conceção própria sobre a educação, constituída por visões, opiniões e crenças pessoais. A reflexão, presente em todos os momentos desta prática, permitiu que a futura profissional de educação se tenha apercebido dos pontos fortes e fracos da sua ação, e, assim, melhorar a prática educativa, tendo como objetivo uma educação que se adegue a todas as crianças e lhes possibilite um crescimento integral e holístico.

O processo de formação sustentou-se nas etapas da metodologia de investigação - ação – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação – que se concretizaram de forma cíclica e articulada, sempre com um olhar crítico e reflexivo. Essa atitude investigativa não teria sido tão rica sem a presença do trabalho colaborativo, que teve um papel preponderante no desenvolvimento de competências essenciais à futura prática profissional.

Tendo em conta uma perspectiva socio-construtivista, termina-se este ciclo com a crença na importância do papel principal da criança na construção do seu conhecimento, sendo a protagonista e tendo voz no processo de aprendizagem, que se concretiza na interação com os outros.

**Palavras-Chave:** Educação, Investigação-Ação, Socio-Construtivista; Crianças.



## **ABSTRACT**

The present work comes as a conclusion of a path of studies and as a means to achieve a master's requirement in **Preschool Education and 1st Basic Education Cycle**. It also reflects the knowledge acquired during the practice in both education levels.

A continuous interaction between theoretical and practical knowledge made possible the creation of a more reflected thought on education, enriched by opinions and self-beliefs. A reflection, present at all times of the practice, allows the future professional of education was aware the strengths and weaknesses of her action, and so, improve education practice, whit the objective of an Education fitting all children enabling them an integral and holistic growth.

The practice was based on the stages of the research-action methodology - observation, planning, action, reflection and evaluation - which were performed in an articulated way, always with a critical and reflective look. This investigative attitude was enriched by the presence of collaborative work, which played a preponderant role in the development of skills that are essential for future professional practice.

As far as a socio-constructivist perspective is concerned, this cycle ends with the belief in the importance of the child's main role in the construction of self-knowledge, being the protagonist and having a voice in the learning process, which is fulfilled in the interaction with others.

**Key-words:** Education; Action-research; Socio-constructivist; Children



# Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Lista de anexos	IX
Lista de abreviaturas	XI
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e Legal	3
1. Dois níveis educativos, uma visão integral da criança	3
2. O perfil docente e a criança na Educação Pré-Escolar	9
3. O professor e o seu papel no desenvolvimento da criança no 1ºCiclo do Ensino Básico	18
Capítulo II - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Contexto de Educação Pré-Escolar	31
2. Contexto do 1ºCiclo do ensino Básico	39
3. Metodologia de investigação	45
Capítulo III - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	49
1. Prática desenvolvida em contexto de educação pré-escolar	50
2. Prática desenvolvida em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	63
Reflexão final	77
Bibliografia	85
Normativos legais e outros documentos	91



## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Registo fotográfico do antes e depois da sala de atividade da EPE.

Anexo 2 – Exemplo de narrativa reflexiva individual.

Anexo 3 – Modelo de planificação usada em EPE.

Anexo 4 – Modelo de planificação usada em 1ºCEB.

Anexo 5 – Exemplo de grelha de observação.

Anexo 6 – Registo fotográfico da atividade de exploração da digitinta.

Anexo 7 – Registo fotográfico da atividade de construção de árvores através de carimbos.

Anexo 8 – Registo fotográfico do material construído para exploração da história “Todos no sofá”.

Anexo 9 – Registo fotográfico da atividade de confeção de biscoitos de natal.

Anexo 10 – Registo fotográfico do processo de construção da casa e do resultado final.

Anexo 11 – Registo fotográfico dos textos resultantes da atividade de escrita criativa.

Anexo 12 – Planificação da atividade do percurso matemático.

Anexo 13 – Planificação e registo fotográfico da atividade de TIC com o tema “Os animais”.

Anexo 14 – Registo fotográfico do jogo construído para exploração do tema “Os instrumentos”.

Anexo 15 – Registo fotográfico do antes e depois da pintura do corrimão da escola.

Anexo 16 – Registo fotográfico do canto construído na sala de aula.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DL – Decreto-Lei
- EPE – Educação Pré-Escolar
- IA – Investigação-Ação
- JI – Jardim de Infância
- ME – Ministério da Educação
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC – Unidade Curricular
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

O presente relatório corresponde ao culminar de uma etapa repleta de aprendizagens, que permitiu o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais a vários níveis. Este surge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, plano este que habilita profissionais de perfil duplo, neste caso nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho resulta da conjugação entre um quadro metodológico e teórico que foi desenvolvido ao longo dos dois anos de mestrado, por uma forte componente teórica, pedagógica e didática, abordada por um conjunto articulado de unidades curriculares de natureza teórico-prática, e de uma prática pedagógica supervisionada e desenvolvida nos dois níveis educativos acima referidos. A PES no Pré-escolar desenvolveu-se numa sala com crianças de 3 e 4 anos, enquanto o 1ºciclo num grupo que frequentava o 2ºano.

Este relatório pretende explicar um percurso de experiências, que foi sustentado num conjunto de bases teóricas e crenças referenciadas ao longo do mesmo, que contribuíram para o crescimento e desenvolvimento da estagiária. Desse modo, encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro, que integra o enquadramento teórico e legal; o segundo, que descreve e caracteriza os contextos dos dois níveis onde foi desenvolvida a PES; e o terceiro, que descreve e analisa criticamente algumas práticas desenvolvidas ao longo de ambos os estágios.

O primeiro capítulo diz respeito aos quadros teóricos e legais que sustentaram a prática da estagiária e que fundamentam, também, os capítulos seguintes. No segundo encontra-se a caracterização dos contextos onde foi desenvolvida a prática. Inclui a descrição do ambiente educativo em vários

níveis, quer da organização do espaço físico, quer da relação entre crianças e crianças e adultos, quer de organização temporal do dia a dia na instituição, que foi acompanhada de uma fundamentação que reforça a importância da preocupação do docente na permanente adaptação do mesmo ao público-alvo, e, conseqüentemente, de uma postura investigativa e reflexiva que este deve adotar. Dada essa importância, ainda dentro deste capítulo, é referida a metodologia de investigação utilizada pela estagiária na sua prática, sendo aquela que acredita ser imprescindível na ação do profissional de educação.

Num terceiro capítulo encontra-se a descrição e análise das práticas desenvolvidas nos dois contextos, acompanhadas de uma posição crítica e reflexiva, a partir da qual são evidenciados pontos positivos, outros menos bons, as aprendizagens desenvolvidas quer pelas crianças quer pela estagiária e, ainda, alternativas que poderiam ter sido concretizadas para melhoria dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Como forma de conclusão, foi construída uma reflexão que faz um balanço geral de todo o processo pelo qual a estagiária passou, referindo algumas aprendizagens construídas, em que medida sente que se desenvolveu profissional e pessoalmente e as dificuldades e angústias que sentiu no seu decorrer.

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

Todo o profissional docente tem na base da sua prática ideais, conceitos, pensamentos e teorias que se desenvolveram sustentadas numa base teórica constituída por muitos autores e investigadores de educação. Tanto a formação académica, ao nível da licenciatura e do mestrado, como a formação não formal, que a estagiária procurou obter por sua conta própria, contribuíram para a construção dos saberes teóricos que apoiaram a prática concretizada nos estágios dos dois níveis educativos.

No presente capítulo encontram-se explanados os referenciais teóricos e legais que regularam, orientaram e sustentaram ambas as práticas educativas supervisionadas. A estagiária procurou exercer uma prática fundamentada e contextualizada, com vista ao desenvolvimento holístico da criança, mobilizando os conhecimentos que foi adquirindo ao longo da sua formação. Todos esses quadros teóricos e legais permitiram o exercício de “uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.81), dado que não se pretende que a teoria dite as práticas, mas, sim, que as inspire.

### **1. DOIS NÍVEIS EDUCATIVOS, UMA VISÃO INTEGRAL DA CRIANÇA**

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele.”

Delors et al, 2003, p.89

Pensar em educação não é pensar em fornecer pessoas qualificadas ao mundo, mas, pensar no ser humano como fim último do desenvolvimento, acreditando numa missão fundamentalmente humanista da educação, que se assenta numa orientação equitativa das políticas educativas e um desenvolvimento endógeno, respeitador de um meio ambiente humano e natural e da diversidade de tradições e culturas.

A educação deve, de facto, transmitir de forma eficaz cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, que vão ser as bases das competências do futuro. Apesar da importância desses conhecimentos, cabe-lhe também, e não menos importante, passar referências ou guiar a busca por elas, que permitam questionar e refletir sobre as informações que o mundo vai fornecendo e, ainda, orientar para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos (Delors et al, 2003). O papel de transmissor de conhecimentos dado há muitos anos ao professor já não faz sentido num mundo cheio de oportunidades de busca de informação, pelo que, o processo de ensino deve passar agora por orientar as crianças nessa procura, ou, tomando a ideia de Morin (2002), “é necessário aprender a navegar num oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas” (p. 19). Não se pretende que a criança acumule um conjunto de conhecimentos, como se de objetos guardados numa gaveta se tratasse, aos quais se pode aceder quando se precisa. Quer-se, antes, que essa criança seja capaz, ao longo da sua vida, de aproveitar e explorar “todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (Delors et al, 2003, p. 89). Procurou-se, portanto, promover, sempre que possível, uma aprendizagem centrada na procura do conhecimento, acreditando na importância de uma educação baseada no desenvolvimento de uma autonomia de aprendizagem.

Num período de massificação do acesso ao ensino recorreu-se a diplomados do ensino superior de áreas afins à área de lecionação, que não possuíam qualificação profissional para a docência adequada. Sendo a prioridade política a melhoria da qualidade do ensino, e estando a qualidade do ensino estreitamente ligada à qualidade da qualificação dos educadores e professores,

as exigências das condições de atribuição de habilitação profissional para a docência foram alteradas. Acompanhando as mudanças da sociedade em relação à escola e ao papel do professor e do educador, assim como de evolução científica e tecnológica e os contributos que a investigação educacional trouxeram, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza não só a dimensão do conhecimento disciplinar, mas também da fundamentação da prática do ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

Estas mudanças nas exigências de habilitações trouxeram consigo a aposta numa maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, que torna possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos e, permite, desse modo, o acompanhamento das crianças por um período de tempo mais alargado. O mestrado que habilita para a EPE e para o 1.ºCEB permite, além da mobilidade entre esses dois níveis educativos, que o profissional enriqueça a sua prática no sentido de melhor se adaptar às mudanças que as crianças sofrem entre eles. Esta formação de perfil duplo possibilita, não só a aquisição de conhecimento teórico e prático relativo a cada valência mas também a tomada de consciência da importância da continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, assim como, da necessidade de existir uma relação de cooperação e colaboração entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB, pois, quando “os professores trabalham em equipe, tornam-se capazes de desenvolver essas atitudes e essa cultura ao longo de toda a formação, o que dispensa cada um de construí-la a partir do zero toda vez que recebe novos alunos” (Perrenoud, 2000, p. 64).

Com a evolução da sociedade veio também o crescimento das funções dadas à escola e, “as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem” (Nóvoa, 1999, p. 67). Perante um público a quem se dirige, cada vez mais complexo e multicultural, onde a heterogeneidade a vários níveis é a palavra de ordem, e onde o desafio que se propõe aos professores é que transformem as escolas e as abordagens do ensino de modo a “satisfazerem as necessidades de uma população estudantil muito mais diversificada” (Arends, 2008), torna-se importante refletir acerca daquilo que se espera de um

professor em pleno século XXI. A profissionalidade docente é entendida como “o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades” (Formosinho, 2009, p. 160), sobre o qual se espera que a atividade docente seja construída. E porque as mudanças que a escola sofreu trouxeram consigo uma maior complexidade à docência, o perfil de desempenho dos educadores de infância e dos professores, previsto no Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto, estabelece quatro dimensões que se espera verem desenvolvidas pelo docente: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Para exercer a função específica de ensinar, o profissional de educação recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (Decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto). Essa reflexão leva o profissional de educação a aperceber-se daquilo que pode alterar nas suas práticas, para as tornar mais adequadas e pertinentes para o público alvo a quem se dirige, procurando promover a qualidade dos contextos, garantindo o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural. Dessa forma, os profissionais de educação vão contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, rejeitando a ideia de que são meros participantes passivos do processo e, fortalecendo a visão de que são “profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como nos meios para os atingir” (Zeichner, 1993, p. 16). Todos os momentos da PES foram alvo de reflexão, desde as atividades planeadas até aos momentos informais partilhados com as crianças e profissionais, acreditando que tudo aquilo que possa ser observado ou conhecido em relação às crianças e a tudo o que as envolva, irá contribuir para a luta por uma constante evolução e adaptação dos processos de aprendizagem e crescimento.

A PES contribuiu de forma muito significativa para a construção do perfil de docente, tendo proporcionado momentos de observação, colaboração, planificação, ensino e avaliação em situações de educação e ensino (DL n.º 79/2014, de 14 de maio), contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento das quatro dimensões acima referidas, assim como de outros aspetos que não se encontram aí explícitos. Esta componente do curso constitui-se como fundamental, destinada a iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional, dando “a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Formosinho, 2009, p.130).

Tendo como perspetiva o facto de a missão da educação ir muito além de colecionar conhecimentos, faz sentido pensar nela como o desenvolvimento de quatro aprendizagens fundamentais, que, pelos múltiplos pontos de ligação, se podem fundir numa só: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al, 2003). Só encarando essas quatro componentes como partes equitativamente constituintes do ensino se pode fazer com que a educação seja encarada como “uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como na prática, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (idem, p.90). Infelizmente, o ensino formal rege-se, na maior parte dos casos, pelo aprender a conhecer, deixando o aprender a fazer a uma distância significativa daquilo que seria o desejável. Já as outras duas vertentes ficam, muitas vezes, largadas ao acaso, isto é, são apenas usadas como “recurso” na concretização das ditas principais.

Esta desresponsabilização no que ao aprender a ser e a ser com os outros diz respeito, leva a uma carência de identidades e de valores sociais na sociedade atual. Como as pessoas não são elementos isolados, “constituindo-se sempre como seres sociais cuja existência está inserida e profundamente enraizada nas relações intrínsecas do dia-a-dia” (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005, p. 43), a formação social assume um papel preponderante no desenvolvimento de cada um. Para uma vivência plena com os outros, o ser

humano necessita desenvolver valores inerentes à vida em sociedade desde o início da sua vida. Os contextos educativos, seja escolas ou jardins-de-infância, são locais privilegiados para a formação social já que permitem um múltiplo estabelecimento de interações, pelo que se procurou proporcionar momentos que as estimulassem. A grande aposta nesse tipo de dinâmicas resultou da observação da existência de uma grande carência no que a esses valores diz respeito. Estas vão permitir não só o crescimento coletivo, no desenvolvimento de valores sociais, mas também vão enriquecer a aprendizagem individual de cada indivíduo. Na interação com os outros “a criança sente-se capaz de agir, pensar, planear, sentir e querer de maneira totalmente diferente quando lhe é permitido agir com “uma cabeça mais acima” em actividades conjuntas” (Strandberg, 2009). A esse tipo de actividades Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento próximo” (ZDP), que, Vonta (2009) descreveu como “a distância entre a tarefa mais difícil que a criança consegue fazer sozinha e a tarefa mais difícil que consegue fazer com o apoio de crianças mais competentes ou de adultos” (p.23). Com esta ideia se pode concluir a importância da aprendizagem coletiva, na qual cada indivíduo aumenta as suas competências ou conhecimentos através daquilo que os outros lhe podem dar. O docente, na procura constante pelo crescimento global, deverá procurar, sempre que possível, promover esses momentos de partilha pois, “promovendo as aprendizagens em interacção comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos” (Niza, 1998, p.3).

Segundo Arends (2008), a aprendizagem colaborativa envolve três grandes objetivos educacionais: a realização escolar, a tolerância e a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais. Os alunos envolvidos neste tipo de situações são encorajados “a trabalhar em conjunto numa tarefa comum e tem de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa” (idem, p.345). A aposta em actividades de grupo foi um dos grandes objetivos das planificações destinadas ao 1ºCEB, onde se procurou o desenvolvimento de capacidades ligadas ao trabalho cooperativo, onde todos contribuem para um fim de interesse comum. Este tipo de aprendizagem

permite valorizar tanto os alunos com facilidades de aprendizagem como os que tem mais dificuldades, já que estes trabalham juntos para uma mesma finalidade, e recebem ambos as recompensas disso, servindo, portanto, aos segundos como motivação para o desejo de conseguir mais e melhor.

Mas, não é só o contacto direto com o trabalho colaborativo que influencia a melhoria da qualidade dos contextos educativos. Também a colaboração entre profissionais educativos se demonstra como uma componente fundamental na prática. A reflexão conjunta “pode favorecer o desenvolvimento de destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões” (Damiani, 2008, p. 218), enriquecendo a forma de pensar e agir de cada profissional e, criando, desse modo, possibilidades de sucesso na difícil tarefa pedagógica. O que acontece na maioria dos contextos educativos é que os momentos de trabalho pedagógico coletivo são utilizados apenas para tratar de atividades burocráticas e problemas emergentes, em vez de se tornarem num espaço para reflexão, planeamento e transformação.

Como forma de conclusão, é importante que todos os docentes se questionem e reflitam acerca da imagem da criança no ensino atual, da forma como esta é valorizada, sendo que “muitos problemas pedagógicos seriam mais bem equacionados, ou até mesmo resolvidos, se não se quisesse reduzir as crianças e os adolescentes ao seu papel de adultos, que não têm mais nada a fazer a não ser preparar o seu futuro de adultos” (Perrenoud, 1995).

## 2.O PERFIL DOCENTE E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Já lá vão os tempos em que os locais destinados à permanência das crianças ao longo do dia com o acompanhamento de profissionais de educação eram considerados como um mero fornecedor de cuidados básicos e de entretenimento destas, dando lugar a uma conceção de instituições de

educação de infância como lugares onde existe uma “qualidade de clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8). A importância dada a esta etapa é referida na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º).

O acesso à educação é um direito de todas as crianças, que tem como base a igualdade de oportunidades. Por essa razão, o ambiente educativo deve reconhecer e valorizar as características individuais de cada criança, respeitando e dando resposta às suas diferenças, para que todas se sintam incluídas no grupo e na sociedade em geral. A diversidade deve ser encarada como um meio privilegiado que enriquece as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A aprendizagem assume uma configuração holística, tanto na atribuição de significado ao mundo que a rodeia, como na compreensão de relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. Não se pode vê-los isoladamente, pois todos os intervenientes educativos contribuem para a construção da personalidade sendo que, “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10). Assim, a definição de áreas de desenvolvimento e aprendizagem, estabelecidas pelas OCEPE (2016), não pretende estabelecer uma divisão rígida na sua abordagem, mas sim constituir uma forma de organização da acção pedagógica que facilitará a observação, a planificação e a avaliação, onde todos os conteúdos serão trabalhados de forma integrada e globalizante.

As OCEPE constituem a principal orientação para a prática pedagógica dos educadores de infância. O facto de estas não se encontrarem divididas por anos (três, quatro ou cinco anos), mas sim de uma forma generalizada, permite que o educador faça a gestão do currículo da forma mais adequada e de acordo com

o grupo. Isto confere uma liberdade muito maior à ação da educação pré-escolar relativamente aos outros níveis de ensino, onde, embora devam adequar o currículo ao público-alvo, os professores têm de orientar-se por um programa prescrito que dita as aprendizagens curriculares que os alunos têm de alcançar. O educador, por outro lado, direciona-se por um conjunto de orientações que são o “espelho” daquilo que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças e que é exigido pela sociedade (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), e que, pelo seu carácter orientador e não prescrito, permitem o desenvolvimento de uma prática mais ajustada a cada grupo e mais criativa.

Brincar é a atividade natural de iniciativa das crianças, reveladora da sua forma holística de aprender, que importa diferenciar de uma forma redutora do conceito como uma maneira de “entreter” a criança. Ao brincar a criança desenvolve-se e aprende com elevado envolvimento, o que torna cada atividade num momento rico e estimulante na construção do seu “eu”. Ao dar a oportunidade à criança de brincar com quem, o quê e como quiser, o educador está a possibilitar que esta desenvolva os seus interesses, tome decisões, corra riscos, resolva problemas e, conseqüentemente, se torne autónoma. É ainda de referir, que apesar da importância do desenvolvimento dessa autonomia, o educador deve envolver-se nas brincadeiras, para que, além de conhecer melhor os interesses e necessidades das crianças, possa colocar desafios às suas explorações e descobertas, e as possa encorajar a superá-los e suscitar a sua curiosidade pela procura de mais informação.

Nesta articulação entre as iniciativas da criança e as propostas do educador, nasce um meio privilegiado onde a relação entre as crianças, e estas com os adultos, possibilita o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, e, ainda, outras conquistas, como a tomada de iniciativa, a expressão de opiniões, a persistência, a colaboração com os outros, o desenvolvimento da criatividade e o gosto por aprender. Todas essas conquistas, que atravessam todas as áreas, levam a que a criança aprenda com sucesso, dando sentido às aprendizagens que vai construindo.

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança dá-se através de um processo de interação entre a sua herança biológica e as experiências proporcionadas pela meio envolvente. São as interações com os indivíduos com quem convive e as experiências que vivencia que constituem os momentos de aprendizagem pelos quais a criança passa, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. O facto de o processo de maturação biológica e as experiências vividas serem diferentes de criança para criança torna-as seres únicos com características, capacidades e interesses próprios e, conseqüentemente, com formas e ritmos diferentes de aprender (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim sendo, torna-se imprescindível que a ação educativa seja diferenciada, de forma a corresponder às necessidades e interesses de cada uma das crianças, promovendo, assim, a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens. O educador deve procurar diversificar as estratégias e os recursos que utiliza, para assim proporcionar às crianças diferentes formas de chegar à informação inerente às aprendizagens que se encontram a ser desenvolvidas, dando resposta à sua heterogeneidade.

Para que existisse essa adequabilidade e diversidade de estratégias, a prática educativa desenvolvida pela estagiária foi sustentada em pressupostos teóricos e sempre construída a partir da informação que ia sendo recolhida na observação intencional, contínua e sistemática (Estrela, 1994). Esta observação possibilitou uma ação intencional, refletida, direcionada e adequada a cada momento e ao grupo em questão, respondendo às suas necessidades e especificidades. A observação demonstra-se como um processo fundamental na construção, desenvolvimento, gestão e adequação do currículo já que, o educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (idem, p.26). Assim, as observações devem ser atentas e sistemáticas e devem permitir ao educador conhecer as especificidades de cada criança para, a partir delas, construir um currículo adequado ao grupo, que seja potenciador e produtor de aprendizagens integradas, diversificadas e diferenciadas e, assim, dar resposta ao direito de todas as crianças terem um desenvolvimento integral.

O currículo deve ser entendido como um “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999, p.23), que sejam adaptadas ao contexto em que ocorrem, possibilitando assim às crianças desenvolver competências que lhes serão úteis ao longo da sua vida. Por isso, o currículo não deve ser encarado como uma estrutura estanque, mas sim como um instrumento que se encontra em constante adaptação às características do seu público. O desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador, pelo que lhe cabe a ele construir essa adaptação, organizando um tempo estruturado e flexível no qual diferentes momentos façam sentido para a criança, proporcionando-lhe processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados intencionalmente (Circular nº17/2007 de 10 de outubro). A mesma circular considera como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola e o Projeto Curricular de Grupo/Turma. Sem se poder esquecer nunca que o centro da ação educativa é a criança, não faria sentido pensar na construção destes documentos sem a conhecer, ou seja, que, tal como Diogo e Vilar (2000) defendem, sejam tomadas em conta elementos tais como as características socioculturais e cognitivas das crianças, assim como os seus interesses e motivações.

O envolvimento entusiasmado e motivado de uma criança numa atividade ou projeto é indispensável para que esta dê significado às aprendizagens, o que se torna essencial para a construção de conhecimentos e para que aprenda a aprender (Oliveira-Formosinho, 2013). Quanto mais estimuladas estiverem as crianças mais facilmente vão desenvolver aprendizagens e adquirir conhecimentos, pelo que é importante que o profissional de educação as motive para a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens e, assim, o seu processo educativo se torne mais rico.

As estratégias desenvolvidas devem procurar responder à heterogeneidade das crianças “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo III, ponto 2, alínea g) de cada uma delas. Para isso, a ação

educativa deve ser diferenciada de maneira a conseguir responder a cada criança, fornecendo-lhe diferentes formas de obter as informações, e captando e mantendo o seu interesse pela aprendizagem. Essa motivação pode ser despoletada pela utilização de diferentes estratégias e o uso de recursos estimulantes e diversificados que cativem a atenção da criança e a estimulem para a descoberta de mais.

Para o educador perceber se o uso dessas estratégias e recursos está a ser adequado e motivante para as crianças, ele necessita ir avaliando todo o processo educativo. A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que permite que seja estudada constantemente a eficácia das respostas educativas, a partir da recolha sistemática de informações. Surge, assim, como um instrumento de auxílio no processo de construção e gestão do currículo uma vez que permite ao educador reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas e o modo como contribuem para o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças e identificar o desempenho e as competências já desenvolvidas e esperadas (Circular nº4/2011 de 11 de abril). Este processo não ajuda apenas o educador, mas também a criança na tomada de consciência do seu próprio percurso, dos obstáculos que já superou e aqueles que ainda pode superar, já que se trata de uma avaliação centrada não no produto, mas sim no processo e nos seus efeitos. Apesar de ser feita de uma forma diferente da dos outros níveis de ensino, na educação pré-escolar a avaliação não deixa de ter valor, pelo facto de, tal como refere Zabalza (2000) ser “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância” (p. 30). Neste nível educativo a avaliação é focada nos processos, feita de forma formativa, e, permite ao profissional de educação tomar consciência da pertinência e do sentido das experiências educativas que proporciona, do grau de envolvimento das crianças e do significado das aprendizagens desenvolvidas, dando origem à reflexão sobre a sua prática. Este processo assenta na observação contínua da criança, indispensável na recolha de

informação relevante, para entender os seus progressos e poder, a partir daí, investir na construção de novas aprendizagens (Circular nº4/2011 de 11 de abril). Ao avaliar diariamente e de forma contínua o ciclo de ensino e de aprendizagem das crianças, o educador adquire informação que lhe irá ser útil na planificação da sua ação educativa. (Fisher, 2004)

Pretende-se que a criança, contrariando uma visão do modo transmissivo, seja construtora do seu próprio conhecimento, e que contribua para a construção do conhecimento dos outros, tendo em conta que é possuidora de competências que lhe permitem ter voz ativa no processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos da ação educativa devem, portanto, ser construídos no sentido de valorizar essa participação ativa da criança no seu desenvolvimento. Já não faz sentido ver a criança como uma “folha em branco”, na qual o professor vai “escrevendo” conhecimentos, mas sim como um ser detentor de direitos e de interesses, que vão servir de motivação para a construção da ação, experimentação e estruturação.

Apoiando essa visão construtivista, surgem os modelos pedagógicos que caracterizam um sistema educativo compreensivo que combina os fundamentos e a ação, isto é, a teoria e a prática, que culmina num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada. Nesse quadro definem-se as grandes finalidades educacionais e os seus consequentes objetivos e elaboram-se orientações em relação à prática, que estão ao nível do processo ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013). Cabe ao educador estudá-los com uma atitude crítica, no sentido de perceber quais os mais adequados ao contexto em que se encontra. Não é pretendido que um profissional de educação se apoie apenas num modelo pedagógico, mas sim que conjugue aspetos de vários modelos que considere apropriados ao seu grupo de crianças.

Torna-se, portanto, pertinente fazer referência aos modelos que, de certa forma, sustentaram a prática educativa ao longo do estágio, sendo que dos existentes se podem destacar o modelo curricular High-Scope, o modelo pedagógico de Reggio Emilia, o modelo curricular da Escola Moderna e a

pedagogia em participação, onde o enfoque principal é a aprendizagem ativa da criança.

As crianças têm um desejo inato de explorar o meio que as envolve, de satisfazer a sua curiosidade natural e de encontrar respostas às questões que lhes vão surgindo, o que as leva a estabelecer interações com pessoas e materiais. Através da aprendizagem pela ação, princípio básico do modelo High-Scope, a criança tem a oportunidade de “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5), o que lhe vai permitir construir conhecimento que dará sentido ao mundo em que vive. O Movimento da Escola Moderna defende que seja proporcionado às crianças momentos de tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais, dando-lhes espaço para que coloquem as suas próprias interrogações e encontrem as suas próprias respostas, envolvendo-se ativamente na procura da compreensão do mundo. (Folque, 2014, p. 53)

Na perspetiva do modelo pedagógico Reggio Emilia a criança constrói o seu conhecimento numa rede de interações e relações que estabelece com o outro, sendo que o elemento que marca a diferença no processo educativo é a colaboração, que “multiplica capacidades, inteligências e pontos fortes”, e que permite, em situações de conflito, as dificuldades sejam “partilhadas pelo grupo, sendo de mais fácil resolução” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 118). Cabe ao educador fazer com que essas interações sejam positivas, fornecendo um clima psicologicamente protegido e saudável, no qual as crianças se sintam à vontade para explorar o que as envolve, e expressar os seus pensamentos e sentimentos, sabendo que tem quem as apoie e auxilie sempre que necessitem ou desejem (Hohmann & Weikart, 2011). Ao procurar promover a partilha de ideias e opiniões, a diáde fomentou o estabelecimento de interações entre pares e em grupos (pequeno ou grande grupo) nas diferentes atividades não descurando, no entanto, o trabalho individual, característica comum aos modelos High-Scope, Pedagogia-em-Participação e ao modelo Reggio Emilia. Ao privilegiar os momentos em grupo, procurou-se promover aprendizagens através de práticas sociais, tal como defende o MEM, nas quais as crianças

tiveram um papel na construção de saberes umas das outras, compreendendo assim que são parte integrante de um grupo, desenvolvendo o sentimento de pertença a uma sociedade. (Folque, 2014)

No que diz respeito à organização e gestão do espaço da sala de atividades, o modelo High-Scope defende a divisão desta em áreas de interesse, já que, este tipo de organização possibilita à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 84). Sendo que essas áreas devem conter uma multiplicidade de materiais, facilmente acessíveis, que as crianças possam escolher e utilizar conforme as suas intenções de brincadeira e jogo. Foi com base nesta importância que o espaço físico tem, em proporcionar oportunidades de exploração e vivência, que se realizaram algumas alterações à sala de atividades, de modo a torná-la mais agradável e confortável e, ainda, mais propiciadora a diversas experiências, estando algumas descritas no terceiro capítulo.

Sendo a música um dos grandes interesses demonstrados pelo grupo ao longo da sua prática, as estagiárias decidiram colocar na sala de atividades elementos relacionados com esse tema. A ideia inicial era a inclusão de uma área ligada à música, mas, na impossibilidade dessa construção devido à falta de espaço, a díade decidiu então colocar uma caixa, na área dos jogos (área do acolhimento), com instrumentos que foram construídos tanto pelas estagiárias como pelas crianças em diferentes atividades ligadas à expressão musical.

Em relação à rotina diária, embora esta fosse flexível, era definida, tal como defende o modelo High-Scope, de forma a poder ser previsível para as crianças. Esta previsibilidade permite que as crianças se apropriem do tempo tornando-se mais autónomas e seguras por conhecerem a sequência dos acontecimentos do seu dia. Para que esse sentimento fosse desenvolvido, criaram-se “transições suaves” entre os diferentes momentos do dia (Hohmann & Weikart, 2011). Nessa rotina diária, é ainda importante, segundo o modelo Reggio Emilia, e tal como acontecia no contexto de estágio em questão, que sejam proporcionadas às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de

interação, onde são estas que escolhem se querem trabalhar sozinhas ou juntarem-se a outras crianças e, ainda, se querem incluir os adultos nas suas brincadeiras (Oliveira-Formosinho, 2013). Na prática educativa, a d'áde procurou sempre conciliar esses momentos de atividade espontânea, de plena decisão por parte da criança, com momentos de atividade orientada onde era o adulto que proponha a forma de organização do grupo.

Na sua prática educativa, a d'áde procurou desenvolver, sempre com a participação das crianças, elementos que o MEM denomina de “instrumentos de pilotagem”, isto é, instrumentos que permitam ao grupo documentar algumas situações do dia-a-dia no jardim-de-infância, orientando e regulando aquilo que vai acontecendo (Folque, 2014). Neste caso, esses documentos correspondem ao quadro de presenças, onde todas as manhãs, no momento de acolhimento, as próprias crianças marcam a sua presença e onde se elege o responsável do dia e, ainda, o quadro do tempo, no qual se registam as condições meteorológicas, acompanhado de uma tabela com os dias da semana, onde se coloca o registo de toda a semana.

Assim, procurou-se mobilizar, ao longo de toda a prática educativa, características dos diferentes modelos, num contínuo processo de adaptação às especificidades do contexto, fundamentada na conceção que se tem de criança e do seu processo de aprendizagem.

### 3. O professor e o seu papel no desenvolvimento da criança no 1ºCiclo do Ensino Básico

A educação é um direito de todos, concretizado através do sistema educativo, que, por sua vez, garante uma permanente formação orientada, que favorece o desenvolvimento da personalidade, a inserção numa sociedade democrática e o progresso social. O ensino básico é o primeiro ciclo de ensino obrigatório e, pretende promover uma justa e efetiva igualdade de

oportunidades no acesso e sucesso escolares, que possibilite o desenvolvimento de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social no qual se inserem (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro).

Os professores são, ou devem ser, elementos decisivos no processo educativo, pois são eles que trabalham as questões relativas à conceção, finalidades, conteúdos e procedimentos que concretizam, através do currículo, esse processo em todas as suas dimensões. Sendo o currículo “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Marques & Roldão, 1999, p. 15), a postura que o professor do 1ºciclo deve adotar perante o mesmo deve ser sempre atenta, crítica e com abertura para a mudança, sendo que o seu “modo de concretização num dado tempo e contexto constitui matéria essencial de reflexão, análise e decisão” (idem, p.15). O currículo não pode, portanto, “ser olhado como se os modos e formas que o operacionalizam fossem indiferentes” (idem, p.15).

Ao professor do 1ºciclo cabe desenvolver o respetivo currículo, fazendo uso dos conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam, assim como as competências que lhe permitem promover a aprendizagem dos seus alunos (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto). Em Portugal, o currículo do 1ºciclo do Ensino Básico é composto por áreas curriculares – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras– que se regem segundo uma determinada orientação que tem como referência os programas das disciplinas. Além destes programas, no caso das duas primeiras áreas referidas anteriormente, existem ainda metas curriculares que expõem o que é suposto ser atingido pelos alunos por ano de escolaridade e ciclo de ensino (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro). São também constituintes do currículo do 1ºciclo, estabelecidas como componentes curriculares obrigatórias a Oferta Complementar e o Apoio ao Estudo, que pretendem, tal como os próprios nomes indicam, apoiar e complementar as aprendizagens que vão sendo construídas nas diferentes áreas. Cada instituição possui, ainda, uma oferta de

atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo (Decreto-Lei nº176/2014 de 12 de dezembro), que podem, na opinião da estagiária, quando bem organizadas e exploradas, conferir-se como contributos bastante significativos no desenvolvimento integral de cada criança. No caso da escola onde a estagiária realizou a sua prática, essas ofertas relacionam-se tanto com a educação para a cidadania como com atividades ligadas à área das expressões, nomeadamente, a musical e físico-motora. Além disso, conforme o Decreto-lei nº176/2014 de 12 de dezembro, consta no currículo do 3º e 4º anos do 1ºciclo a área curricular de Inglês como obrigatória, de forma a começar desde cedo a formar os alunos com um nível adequado de conhecimentos da língua inglesa.

Se o que se pretende é um desenvolvimento integral da criança, no qual se desenvolvam múltiplas capacidades e competências e se adquiram variados conhecimentos em relação ao máximo de áreas possíveis, não se justifica que, hoje em dia, ainda se assista a uma sobrevalorização tão grande de umas áreas curriculares relativamente a outras. Apesar de se verificar uma presença mais imponente das expressões no currículo do 1ºciclo nos dias de hoje, relativamente a décadas anteriores, ainda se assiste a uma sobrevalorização das áreas curriculares de matemática e português. A diferença drástica da frequência com que os documentos orientadores de cada uma tem sofrido alterações evidencia essa sobrevalorização, além do facto de para umas existirem programas e metas, organizadas em domínios e subdomínios, no caso de português e matemática, e, para outras, existirem, ainda, apenas programas divididos em blocos. A desigualdade em relação à distribuição de horas por área curricular, torna o ensino nas escolas mais pobre, focando a atenção e importância em algumas e desvalorizando outras como se todas as crianças tivessem de sair da escola com uma formatação pré-estabelecida daquilo que alguém achou se mais importante para elas. Com esta forma de encarar a educação, o possível potencial individual e diferenciado que cada indivíduo possa desenvolver consoante os seus interesses e predisposições ficará sempre aquém.

A individualidade que cada área detém, com as suas características e exigências próprias, não deve, nunca, impossibilitar o estabelecimento de ligações com outras. Apesar de cada uma ter subjacentes os seus próprios conteúdos, objetivos gerais e específicos e, em alguns casos, metas curriculares, a sua existência não deve ser isolada, acreditando-se que “o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado” (Torres, O'Cadiz, & Wong, 2003, p. 117). Posto isso, procurou-se ao longo da PES, sempre que possível, realizar uma articulação entre as diferentes áreas, permitindo, desse modo, que os alunos integrem “diferentes conteúdos, num quadro de interpretação e significatividade mais amplo do que o que oferece uma disciplina” (Alonso, 1998, p.20).

A interdisciplinaridade surge, assim, para contrariar a fragmentação do conhecimento, estabelecendo um elo de ligação entre as diversas áreas de conteúdo, permitindo, deste modo, aprendizagens mais ampliadas (Paviani & Pimenta, 2004), que se desenvolvem num processo de ensino e de aprendizagem como uma unidade coesa e coerente. Se o professor encarar a educação com essa visão interdisciplinar, permitirá que o aluno se desenvolva de forma integral, e adquira, dessa forma, competências específicas e transversais de cada uma e de todas as áreas do saber (Vaideanu, 2006). Acreditando, além de tudo isso, que um conteúdo nunca vale por si só, isto é, que não pode existir sem estar de alguma forma correlacionado com outros conteúdos, de outras áreas, existiu ao longo de toda a prática, em todos os momentos de construção das planificações, a preocupação em que estas possuíssem essa interligação entre conteúdos programáticos. Infelizmente, nas escolas o conhecimento ainda é visto de uma forma muito fragmentada, onde cada área curricular vale por si só e as crianças não são orientadas para o estabelecimento de ligações impedindo, desse modo, que sejam capazes de “apreender os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades, nos seus conjuntos” (Morin, 2002, p.17).

O ato de planificar pode-se resumir em duas principais questões simples: “para quê?” e “como?”. Na base de uma planificação está o porquê da sua elaboração, os objetivos que se pretende atingir com ela, qual a sua finalidade, sendo que para que seja implementada necessita de um “como”, isto é, de um conjunto de estratégias e recursos que permitam a chegada aos objetivos e finalidades que lhe deram origem. Apesar dessa “previsão” presente na planificação, embora o processo de ensino seja realizado de uma forma adaptada ao contexto em questão, torna-se crucial que uma planificação assuma um papel aberto no qual existe uma margem para o imprevisto, já que, “cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (Zabalza, 2001, p. 55). E, porque essa dinâmica se diferencia de contexto para contexto, a função principal da planificação torna-se a de transformar o currículo para que este se adapte às características de cada situação, deixando de parte um “programa geral, centralista e standard” (idem, p. 54), que encara os indivíduos como se fossem todos iguais. O protagonista do processo ensino-aprendizagem deve ser, sempre, o aluno, e é a ele, principalmente, que as planificações se devem adaptar. Para isso, o professor precisa conhecer as suas características e experiências vividas e o seu nível de desenvolvimento até ao momento, sem descartar as suas expectativas perante a escola e os seus interesses.

O conceito de estratégia surge no interior da planificação e, para que a segunda seja eficaz e que chegue da melhor forma aos alunos, é necessário o uso de estratégias adequadas ao público alvo. A massificação escolar e a diversidade de públicos vividas nos últimos anos, trouxeram consigo uma maior complexidade, pela necessidade de fazer chegar a aprendizagem a alunos muito diferentes cultural e socialmente. Essas novas exigências vieram exigir dos professores a construção de planificações mais diferenciadas e a conceção de “estratégias com um maior grau de intencionalidades específicas, finura de análise e diversificação de procedimentos” (Roldão, 2009, p. 26). Com esse novo panorama, “não é mais possível, e sê-lo-á cada vez menos, conceber o

currículo como aquele conjunto de textos normativos, centralmente definidos e desmultiplicados de forma idêntica (Marques & Roldão, 1999, p. 17).

Focando a atenção nessa crescente heterogeneidade a que se tem vindo assistir ao longo dos anos, importa refletir sobre a presença de múltiplas diferenças dentro de uma mesma turma. Tendo em conta que cada criança é detentora de uma personalidade própria e única, com determinadas características que vão determinar a sua forma de pensar e de agir perante o mundo, cabe ao professor aperceber-se de quais os diferentes ritmos e formas de aprendizagem que daí advém. De acordo com a visão de Tomlinson & Allan (2002) a diferenciação pedagógica corresponde à “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, (...) em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes” (p.14). Isto não significa que seja necessário propor tarefas distintas para cada aluno, mas que, através de uma gestão flexível e do uso de estratégias adequadas, se adapte o que se propõe aos diferentes casos em questão, de modo a que, todos consigam realizar o processo de aprendizagem. Perrenoud (2000), acrescenta a isso o facto de a diferenciação pedagógica possibilitar que todas as crianças tenham uma participação ativa no processo de desenvolvimento, tendo êxito conforme as suas aptidões, “limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem” (p. 24).

Dentro das estratégias desenvolvidas pelos professores, um dos recursos mais utilizados por estes, na maioria dos casos, é o manual. O uso deste recurso pode ser benéfico ou não dependendo da forma e da frequência com que é usado. Este pode disponibilizar atividades diversificadas e o seu aspeto icónico pode despertar motivação no aluno, possibilitando, ainda, pela forma como está organizado, uma utilização autónoma do mesmo. Ainda assim, e apesar de ser um guia bastante útil para os professores, o manual pode tornar um recurso menos positivo, quando o seu uso se torna uma rotina, que ignora outras vias de aprendizagem (Pacheco, 2001), fazendo cair por terra a motivação dos alunos perante os conteúdos abordados. O uso exacerbado do

manual pode como que “desvalorizar a competência docente de ensinar através de estratégias adequadas, (...), fundamentadas no seu saber profissional, face às situações concretas da sua realidade” (Roldão, 2009, p. 28). Por isso mesmo, os manuais escolares devem ser vistos não “como base da ação dos professores nas escolas” (Marques & Roldão, 1999, p. 17), mas sim “construídos como apoio para o trabalho, a investigação e o estudo dos alunos” (idem, p.17). Ao longo deste estágio, no 1ºCEB, o uso do manual foi quase inexistente, não que seja visto como um mau recurso, como esclarecido acima, mas porque sendo essa uma prática diária da professora cooperante, considerou-se importante um maior recurso a outro tipo de estratégias para permitir aos alunos um contacto com uma maior diversidade das mesmas.

Para se perceber se as estratégias e os recursos utilizados estão a ser os mais adequados e estão a permitir o desenvolvimento dos objetivos propostos, é necessário que se vão realizando avaliações de vários tipos. A avaliação é um elemento fundamental no desenvolvimento curricular já que “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (DL nº176/2014, de 2 de dezembro), permite, desse modo, a melhoria do ensino e a supressão das dificuldades evidenciadas. É, portanto, um instrumento de auxílio na gestão do currículo, pois, permite, tanto ao professor como ao aluno, identificar os desempenhos e competências já adquiridos.

Das modalidades de avaliação previstas no Decreto-Lei nº17/2016 de 4 de abril, a diagnóstica deve ser a primeira a ser implementada em cada ano letivo, para que o professor possa, a partir dos dados recolhidos, “conhecer o aluno e a sua situação perante as novas aprendizagens, de maneira a ser possível adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem, às suas características e interesses” (Diogo, 2010, p.106). Funciona, assim, como ponto de partida para a elaboração do projeto curricular, assim como para a definição das estratégias a utilizar com base na diferenciação pedagógica que o contexto exigir (Leite, 2002). Essa modalidade constitui, desse modo, uma das ferramentas de que o professor se pode servir

para conhecer melhor os seus alunos, no que toca ao desenvolvimento da aprendizagem.

O processo de avaliação formativa deve assumir um carácter contínuo e sistemático, com recurso a variados instrumentos, que permita ao professor e ao aluno recolher informações relativamente ao desenvolvimento da aprendizagem e, a partir disso, reajustar os processos e estratégias implementados (Decreto-Lei nº17/2016 de 4 de abril). O principal objetivo desta modalidade é, portanto, fornecer informação aos atores educativos, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem e da sua qualidade, assim como do ponto de situação de cumprimento dos objetivos curriculares, permitindo, assim, a regulação desse processo (Diogo, 2010).

No final de cada período letivo é realizada a avaliação sumativa, que se caracteriza pela formulação de juízos sobre as aprendizagens e que tem como objetivos a classificação e certificação. (Decreto-Lei nº17/2016 de 4 de abril). Esta modalidade apoia-se, muitas vezes, como elemento principal, em testes como instrumento de avaliação, que visam o produto final e não o processo pelo qual o aluno passou, levando à sua desmotivação e baixa expectativa perante a aprendizagem. Além disso, leva a uma sobrevalorização das notas, retirando a importância que os conteúdos têm por si só e como elementos importantes no desenvolvimento das crianças.

Não é possível tirar conclusões dessas avaliações nem planificar modificações sem um processo de reflexão na retaguarda, tendo sempre em vista a melhoria das práticas educativas. A ação e reflexão “assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al., 2009, p. 358). Ao refletir, o professor contribui para o progresso e desenvolvimento das suas práticas (Alarcão, 1996).

O professor deve organizar sempre a sua ação com vista à aprendizagem ativa dos seus alunos. Isto é, uma aprendizagem que seja construída pelo aluno

e que seja o seu esforço que determine o sucesso da concretização do aprendido (Roldão, 2009). Não se pretende, contudo, com isto dizer, que o professor é um agente passivo de um processo de espontânea aprendizagem, mas sim, o responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno, que o faz através de “orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (idem, p.23)

Durante a prática, foram, várias vezes, privilegiados os momentos de natureza socio colaborativa, nos quais se estabelece um núcleo de aprendizagem, onde são as interações e relações que vão sendo estabelecidas pelos diferentes elementos que vão produzir e determinar esse processo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Nesta linha de pensamento, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento processos sociais, procurou-se criar momentos onde essas interações pudessem acontecer e onde a tomada de decisões e o avanço das tarefas propostas dependessem de uma componente de troca de ideias e de negociações justas, contrariando, desta forma, a dimensão individualista trabalhada numa perspetiva tradicional de ensino (Niza, 1998). Nesses momentos, apesar da autonomia que se pretende que seja desenvolvida, cabe ao professor guiar e incentivar o grupo para a existência de participação ativa de todos os seus elementos e para o estabelecimento de posturas de respeito entre si. Estimular o trabalho em grupo é crucial para que as crianças desenvolvam valores tais como a cooperação, a ajuda e o respeito pelo outro, que, no caso da turma com a qual a estagiária realizou a prática, se encontram ainda muito pouco evidentes. Na perspetiva de Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa evidencia as relações mais positivas entre os elementos aumentando o espírito de grupo, a solidariedade e a cumplicidade entre os que o constituem, além de que possibilita o desenvolvimento social dos alunos, promove a sua autoestima e origina a motivação e o envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, a retenção de informação a longo prazo.

A relação criança-criança deve ser trabalhada e estimulada de forma positiva pelo professor, mas não é só essa que importa, não sendo menos importante, a relação entre professor e aluno. O professor deve estimular estilos de interação que promovam uma participação equitativa e justa de todas as partes, onde o aluno não sinta que pelo seu “estatuto” de criança não tem direito a ela. É, por isso importante, que se estabeleçam novas formas de comunicação que, “pelo seu caráter mais participado e horizontal, tendem a uma redução da assimetria de poder que a relação professor-aluno tradicionalmente tem” (Freire, 2009, p. 45). Procurou-se dar sempre voz à criança, dando-lhe espaço para participar nas atividades que iam sendo propostas, assim como para falar sempre que sentisse necessidade para tal, desde que isso não perturbasse as restantes ou ultrapassa-se as regras básicas estabelecidas na sala.

O estabelecimento de um clima de aprendizagem saudável depende de um equilíbrio entre a participação ativa das crianças na gestão desse processo, e a presença de regras que permitam “organizar as situações de aula, de gerir as actividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais” (Amado, 2000, p. 9). Se numa sociedade é imprescindível a existência de regras, também numa sala de aula, onde se pretende que se desenvolvam identidades e aprendizagens através da interação com os outros, elas são necessárias. “...um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objetivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele” (idem, p. 11).

Para que a criança se sinta plenamente integrada e capaz de participar ativamente tanto no seu desenvolvimento como no dos outros, o professor deve então criar e promover um clima seguro, encorajador, eficiente e colaborativo incentivando ao desenvolvimento da autoestima. Motivar e valorizar todos os alunos irá determinar a forma como o professor consegue criar um clima de estabilidade e cumplicidade com o grupo, que propicia uma aprendizagem mais plena, saudável e eficaz. Mas não é fácil conseguir essa motivação e captar a atenção em todos os momentos da aprendizagem, o que

exige uma constante adaptação e inovação, considerando que “...cada situação de ensino é única e como tal pode dizer-se que os professores estão sempre a fazer uso da sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula” (Clark & Yinger, 1987, in Nóvoa, 1999, p. 131).

Essa adaptação, inovação e a constante mudança necessária referidas acima, não são possíveis se o docente não conhecer o seu público alvo. Cada criança tem as suas características, suas facilidades e dificuldades, os seus ritmos, os seus desejos e necessidades, e só na procura incessante por conhecê-las é que conseguirá ir encontrando as formas mais adequadas de chegar até elas. Posto isso, o capítulo seguinte torna-se imprescindível, na medida em que dá a conhecer alguns aspetos que caracterizaram os contextos de ambas as práticas.

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

Nas observações participantes desenvolvidas ao longo de ambos os momentos de estágio foi possível, além de se ter revelado crucial neste processo, caracterizar os grupos, o espaço, os recursos disponíveis e o tempo e, similarmente, conhecer e contactar com estratégias e metodologias desenvolvidas por profissionais com vastos anos de experiência. Este processo demonstrou-se um dos pilares na construção de saberes já que, é uma das principais funções do educador adequar o contexto às crianças pois, tal como defende Zabalza (1998) “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira.” (p. 239).

Nesta linha de pensamento, o espaço educativo revela-se como elemento de relevância no processo de ensino e de aprendizagem. O espaço, os recursos e os materiais existentes podem condicionar as aprendizagens dos alunos, bem como limitar e/ou ampliar as ações do professor. Com o objetivo de se refletir em torno dessa componente surge este segundo capítulo, que é possuidor de uma caracterização do contexto educativo, no qual se desenvolveram ambas as práticas pedagógicas e, ainda, a metodologia de investigação usada no seu percurso de formação.

A instituição onde foi realizada a PES em ambas as valências, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo, pertence ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços inserido na zona metropolitana do Porto que abrange os concelhos da Maia e de Gondomar e, residualmente, crianças dos concelhos de Valongo, Porto e Matosinhos, integrando-se assim numa comunidade multifacetada onde predominam as classes sociais baixa, média baixa e, em casos raros, alta. Este agrupamento encontra-se abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o que se justifica pela necessidade de resposta às

variáveis de contexto desfavoráveis no qual se insere. Tem como principal objetivo contrariar os problemas de insucesso, abandono escolar e de indisciplina, numa procura contínua pelo sucesso escolar com a necessidade de garantir uma diversidade de oferta curricular que se adequa às necessidades e aos pontos fortes de interesse dos alunos através de estratégias de ensino e aprendizagem adequadas (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014).

A missão deste agrupamento de escolas é a de assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população fundadas em princípios humanistas. No projeto educativo construído para o triénio 2014-2017, encontram-se explanados os valores que caracterizam o compromisso estabelecido pela instituição com a educação, sendo eles: rigor, compromisso, inovação e cidadania. As linhas orientadoras desse projeto definem-se e assentam nos principais elementos que afetam o sucesso educativo dos alunos, tendo como objetivos a prevenção e risco de abandono e insucesso escolar, o reforço da relação escola-comunidade, a promoção da articulação de saberes das diversas áreas curriculares e, por último, a valorização da escola enquanto promotora de aprendizagens significativas, no domínio do saber-ser, saber-estar e saber-fazer (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014).

A instituição está inserida numa zona rural, rodeada por habitações, longe de locais de oferta cultural e de zonas de lazer, como parques que possibilitem o contacto com a natureza. Como espaços de lazer, nas suas imediações, apenas existem dois cafés. Esta carência de espaços verdes ou com presença de cultura nas imediações da instituição dificulta a aposta em atividades no exterior desta, que poderiam revelar-se como enriquecedoras do processo de aprendizagem das crianças. Além disso, o facto de não ser uma zona de grande facilidade de acesso, pois os autocarros que passam nas imediações da escola não o fazem com grande frequência, dificulta ainda mais esse processo.

A sua estrutura física constituída por três edifícios separados entre si. Um mais antigo, com dois pisos, onde se encontram as seis salas de aula do 1ºCEB, a sala dos professores, a biblioteca, um WC de adultos, a sala de arrumações

da associação de pais, uma sala de apoio e 4 despensas. A sala de professores é frequentada tanto pelos docentes e estagiárias do 1º ciclo como pelas educadoras e estagiárias da educação pré-escolar. A biblioteca acolhe as crianças de ambos os níveis, possuindo materiais adequados às várias idades que estes contemplam.

Num outro edifício, de menores dimensões, existem duas salas de atividades destinadas à educação pré-escolar, uma sala com crianças com idades entre os 4 e 5 anos e outra sala com idades entre os 3 e os 4 anos. Além destas, existe ainda uma outra sala, da AAAF, onde as crianças são acolhidas de manhã e onde permanecem da parte da tarde, assim que termina o horário da educadora, bem como em todos os momentos ao longo do dia nos quais as educadoras não estão presentes. Ainda no mesmo edifício está situada a cantina, que serve todas as crianças da instituição, assim como dois WC, um para as crianças da educação pré-escolar e outro para os adultos, e ainda um gabinete de atendimento para receber os pais e onde se realizam reuniões. O recreio exterior é composto por uma área coberta, com dois átrios divididos por dois WC para crianças, um feminino e um masculino, e uma área descoberta, onde além de um grande átrio de terra se encontra um parque infantil com um escorrega. A instituição possui, ainda, um terceiro edifício com um ginásio, onde decorrem as atividades físico-motoras, e uma sala de arrumações.

## 1. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Para que consiga desenvolver com o seu grupo de crianças “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10), o educador tem de adotar uma postura atenta e reflexiva, que lhe permita conhecer as características individuais de cada uma. É a partir disso que o profissional vai

planear as suas ações “de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (idem, p. 10).

A prática educativa foi desenvolvida com um grupo de 19 crianças, dez delas do sexo masculino e nove do sexo feminino. É um grupo heterogéneo com 11 crianças com quatro anos, sete com três anos e um com apenas dois anos, sendo que esta última ainda não frequentou o jardim-de-infância por questões de saúde. Oito dessas crianças já frequentavam a instituição no ano letivo anterior, integrando um grupo com crianças mais velhas desde os quatro até aos seis anos de idade.

O grupo revela uma grande heterogeneidade relativamente ao seu desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito à linguagem e a habilidades motoras. Nenhuma das crianças está sinalizada com necessidades educativas especiais (NEE), no entanto, uma delas encontra-se em processo de estudo para se perceber se necessita ou não de acompanhamento especial, sem haver ainda diagnósticos conclusivos. Esta criança demonstrava comportamentos e estados emocionais que evidenciavam algum tipo de perturbação, influenciando negativamente a sua participação nas atividades e consequentemente o desenvolvimento de aprendizagens e construção de conhecimentos e, ainda assim, as observações por técnicos especializados apenas eram feitas de ano a ano.

A educação para os valores começa em casa, no contacto com a família e com outros indivíduos presentes no ambiente envolvente, pelo que, é “tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 99). Já que a vida familiar “afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança” (idem, p. 100), por ser o primeiro responsável por esta, é de extrema importância que o educador, assim como outros adultos que a acompanham no contexto educativo, tenham conhecimento do ambiente familiar a que esta está exposta.

Assim, é imprescindível que, além dos momentos de troca planejados entre educador e família, sejam proporcionados momentos de troca informais, onde, para além de dar a conhecer o processo educativo em que as crianças estão envolvidas na instituição, o educador possa conhecer as necessidades e expectativas educativas dos encarregados de educação, ouvindo as suas opiniões e sugestões e combinando as formas de participação que melhor correspondem às suas necessidades. Se há encarregados de educação que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância, participar em alguma atividade, existem outros que não terão essa possibilidade pelo que, serão encontradas outras formas de obter o seu contributo, “garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28).

Na instituição onde foi exercida a PES, os adultos que acompanham as crianças ao jardim-de-infância não têm por hábito entrar no edifício, salvo raras exceções, deixando as crianças na porta, sendo estas depois encaminhadas pelas assistentes operacionais às respetivas salas. Assim sendo, as famílias raramente têm acesso à sala de atividades, o que impede que acompanhem de perto e diariamente o percurso que as suas crianças vão desenvolvendo de dia para dia. Através da observação realizada ao longo do estágio, foi possível constatar que o envolvimento das famílias no contexto do jardim-de-infância, no caso deste grupo de crianças, não é de todo evidente. Não se verifica a realização de atividades que envolvam diretamente as famílias, no entanto, por vezes, é pedido a estas que forneçam materiais necessários à realização de certas atividades, e é evidente a satisfação das crianças quando trazem de casa material para utilizarem, ou para que seja utilizado por outros. Considera-se que poderia e deveria haver, tanto da parte da instituição como da parte dos encarregados de educação um maior esforço para que estes últimos tenham uma participação mais ativa nas atividades que envolvem os seus educandos. Dessa maneira conseguiriam envolver-se de uma forma ainda mais alargada no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos seus educandos e teriam

a oportunidade, de uma forma mais eficaz, de conhecer e contribuir para a resposta educativa que lhes é fornecida.

Os materiais disponíveis no contexto educativo e a forma como estão organizados condicionam a forma como vão ser utilizados enquanto recursos, pelo que a organização da sala é “um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 76). Para que o espaço físico onde as crianças desenvolvem as suas brincadeiras esteja adequado aos seus interesses e necessidades, é indispensável que o educador se interrogue constantemente sobre a função, finalidades e utilização desse mesmo espaço, e, assim, saiba planear e fundamentar as razões dessa organização (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Para que as brincadeiras possam ser exploradas ao máximo pelas crianças é importante a existência de um espaço amplo que lhes permita usufruir dele de formas e com fins distintos, e, assim sendo, “precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 162).

A sala de atividades onde foi desenvolvida a PES está dividida em seis grandes áreas: casinha, biblioteca, jogos de chão, jogos de mesa, área da plástica e área do computador. Na área da casinha encontram-se alguns móveis de pequenas dimensões. Nesta área verifica-se a presença de bonecos multirraciais, com diferentes cores de pele, sendo que seria ainda importante que existisse diversidade no que respeita às texturas do cabelo, penteados e características faciais. Para que se aproximasse mais do real, seria interessante a existência de representações de alguns eletrodomésticos, assim como a presença de roupas características da comunidade envolvente. Esta área sofreu uma grande alteração ao longo da PES, a montagem de uma casinha de grandes dimensões, descrita no terceiro capítulo, que a tornou ainda mais desejada pelas crianças e possibilitou, de uma forma mais real, aquilo que mais a caracteriza, a possibilidade de brincar e imaginar situações (Pimentel, 2007). A

biblioteca é constituída por duas mesas baixas quadradas, e por quatro cadeiras, assim como um armário com prateleiras, sem portas, onde estão dispostos os livros. Apesar de não se verificar tanta variedade como seria desejado para que o grupo tivesse acesso a livros que ilustrassem diversidade racial e cultural, variedade de situações familiares, situações de resolução de problemas de forma equitativa entre homens e mulheres, crianças e adultos com diversas deficiências, entre outros.

A área dos jogos de chão, a mesma utilizada como área de acolhimento, é constituída por dois armários, nos quais se pode encontrar uma caixa de legos grandes, uma caixa de materiais de enfiamentos, uma caixa com uma pista de carros para as crianças construírem e uma caixa com carros de diferentes formas. Nos jogos de mesa estão incluídos os legos pequenos, os tabuleiros de encaixe, assim como alguns jogos de tabuleiro. Importante referir, ainda, que estes últimos deveriam existir em maior quantidade e com desafios mais interessantes para que, além da resolução de problemas, as crianças fossem ainda instigadas a jogar em grupo e, conseqüentemente, levadas a realizar negociações entre si.

Na área da expressão plástica as crianças têm ao seu dispor plasticina, tesouras, lápis de cor, marcadores, lápis de cera e esferográficas. Existe ainda a possibilidade de serem realizadas nesta área atividades de pintura e de colagem, no entanto estes materiais não se encontram ao alcance das crianças, necessitando estas de um adulto que lhas forneça. Também o papel e outros materiais acima referidos não se encontra guardado num local de fácil acesso para estas.

O contexto onde as crianças desenvolvem as suas brincadeiras deve-se pautar por uma organização que possibilite e proporcione ações que as levem a desenvolver-se e a construir as suas aprendizagens de uma forma ativa. Assim sendo, os espaços devem ser planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada. Para que isso aconteça, o educador deve manter, ao longo de todo o ano, uma atitude reflexiva que o permita perceber qual a melhor disposição da sala para que as crianças tirem o maior partido das

brincadeiras que realizam construindo assim as suas brincadeiras de forma segura e confiante. Na organização das áreas de interesse a principal regra a ter em conta deve ser a flexibilidade, isto é, devem ser feitas “mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171).

Na primeira semana de estágio, depois de já alguma observação feita à sala de atividades, considerou-se que a disposição das diferentes áreas não era a mais adequada para o contexto em questão. A primeira grande necessidade com que se deparou foi com a retirada de um armário que se encontrava logo à entrada da sala e que dificultava uma visão ampla vista do lado da porta e vice-versa. Outra dificuldade prendeu-se com o número excessivo de mesas, que ocupavam “grande parte do espaço útil da sala” (Sanchez, 2001, p. 10). e que não puderam ser retiradas por questões de organização logística da instituição. Este facto dificultou a transformação da sala, que se tentou sempre melhorar e transformar, dentro do possível, num local mais amplo, mais atrativo, mais acolhedor e confortável para as crianças se moverem, experimentarem e brincarem, quer sozinhas, quer com outras. Desde o início, a preocupação das estagiárias foi de organizar o espaço “de forma a que seja sempre seguro, limpo e motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem-estar” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 162), onde a criança possa explorar ao máximo as suas brincadeiras tirando partido de todas as situações que possam ocorrer ao longo destas.

Além desses obstáculos relacionados com a mobília, logo nas primeiras observações, houve a perceção de uma sala um pouco pobre em termos de elementos atrativos e estimulantes para as crianças, com poucos elementos decorativos que tornem a sala acolhedora. Uma das primeiras ações desenvolvidas em relação ao espaço físico, aliada à mudança da disposição da sala, foi a colocação de tapetes na área do acolhimento, que tornassem o local mais acolhedor e confortável, e para delimitar esta área, tornando perceptível o espaço que a compõe. Além disso, forma sendo construídos elementos que

eram posteriormente colocados nas paredes da sala, que aliados ao facto de tornarem esta mais atrativa, representam oportunidades de desenvolvimento de competências, capacidades e conhecimentos.

Entre as diferentes áreas podemos encontrar armários com prateleiras que, na opinião da estagiária representam uma espécie de “barreiras”, que impedem a visão ampla de área para área e que impossibilita às crianças “observar os seus colegas em atividade noutras áreas (...) e que os adultos possam rapidamente localizar cada criança” (idem, p.170), caso esta se encontra aninhada ou sentada. Apesar da existência dessas barreiras, o facto de as áreas se encontrarem apoiadas nas paredes da sala e a existência de um espaço central, ligado a todas essas áreas, permite que as crianças sejam capazes “de se mover livremente de área de interesse para área de interesse” (idem), sem que, para isso, tenham de passar por outras áreas para chegar onde desejam.

As mudanças da sala foram feitas gradualmente, à medida que ia sendo possível perceber-se as suas necessidades e que iam sendo arranjadas alternativas possíveis de se pôr em prática, tomando em conta toda a logística e concordância das várias partes. Além disso, foram feitas mudanças a vários níveis, relacionados com vários elementos constituintes do espaço físico da sala, e, foi notório, no final, a mudança significativa que a sala de atividades sofreu (cf. Anexo 1).

A rotina diária ajuda as crianças a perceberem o que se passa, o que vão fazer a seguir, quando vão ter tempo para aquilo que desejam, permitindo-lhes ter controlo sobre aquilo que fazem (Maia, 2008), e, oferecendo-lhes uma “sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Além disso, ajuda também os adultos a organizarem o seu tempo de forma a oferecer às crianças experiências de aprendizagem ativas e motivadoras.

No contexto onde foi realizada a PES o dia começa com a reunião do grupo na área de acolhimento onde, para além de ser cantada a música dos bons dias, ocorrem ainda momentos de diálogo que partem tanto da iniciativa da

educadora cooperante como das próprias crianças. A díade introduziu ainda, nesta fase inicial do dia, outros momentos que considerou pertinentes e importantes no desenvolvimento das crianças, como o quadro de presenças, a eleição do responsável do dia e o quadro do tempo, onde em cada dia o responsável do tempo tinha a tarefa de registar as condições meteorológicas. Além deste início de dia, a rotina diária do grupo consistia ainda num lanche a meio da manhã, no almoço e no suplemento da tarde, que é dado antes da saída das crianças, exceto as que usufruem do prolongamento. Nos momentos em que a tríade se encontrava em intervalo, quer a meio da manhã quer na hora de almoço, assim como no acolhimento e prolongamento, as crianças ficavam acompanhadas ou por uma assistente operacional ou por uma assistente técnica.

Embora existam estes momentos que se repetem com bastante periodicidade, o tempo educativo deve ter uma distribuição flexível, que se ajuste ao ritmo das crianças. A existência de uma rotina pedagógica, que é intencionalmente planeada e conhecida pelas crianças, não impede que ocorram modificações propostas tanto pelo educador como pelas crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28). A organização do tempo deve partir de uma conciliação entre as opções de cada criança, do grupo e do educador, de maneira a que “contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas” (idem, p. 27). Esta flexibilidade e partilha de poder de decisão em relação à gestão do tempo foi visível no contexto já que, se verificou, por parte da educadora cooperante, uma importante abertura no que diz respeito aos desejos e necessidades manifestadas pelas crianças, como por exemplo, quando havia uma atividade planeada, mas, o grupo demonstrava uma grande vontade e necessidade de brincar espontaneamente nas áreas, essa vontade era satisfeita. Quando os adultos “compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 227), tornam-se indivíduos abertos à mudança, o que

possibilita que ocorra uma adaptação de acordo com aquilo que as crianças sentem e precisam num determinado momento.

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

A PES no 1º CEB foi realizada com uma turma do 2º ano, na mesma instituição onde foi realizada a prática na EPE, acima descrita. O grupo é constituído por 23 crianças, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo que 13 são do género feminino e dez do género masculino.

A sala de aula onde decorreu não era muito espaçosa, verificando-se a falta de corredores amplos entre as mesas que possibilitem a facilidade de passagem entre estas. O facto de a turma ser numerosa, não dá muito espaço de manobra no que toca à disposição das mesas e, implica ainda, que os alunos que estão na fila da frente se encontrem demasiado próximos dos quadros, necessitando, por vezes, de inclinar consideravelmente a cabeça para trás para conseguir olhar para estes. Na parte de trás da sala encontram-se dois armários de arrumação, que não se revelam suficientes para todo o material necessário, o que implica a utilização de mesas numa das laterais da sala, que roubam ainda mais espaço para a disposição das mesas de trabalho. Estas encontram-se dispostas da forma tradicional, isto é, separadas umas das outras, todas de frente para o quadro e em filas separadas por corredores de passagem. Este aspeto foi alvo de reflexões, numa tentativa de se modificar essa forma tradicionalista que direciona o olhar das crianças sempre para o quadro, e não estimula uma interação entre elas, no entanto, não foi fácil, tanto pela falta de espaço, como pelas características da turma, que revelava muitas vezes um comportamento inadequado.

Existe ainda um conjunto de estantes onde ficam arrumados os manuais de todos os alunos, sendo que estes apenas levam para casa aqueles que necessitam para realizar as tarefas propostas para esse dia. À porta da sala existe um cabide onde os alunos podem deixar os seus casacos, assim como outros pertences que não necessitem dentro da mesma. Uma das paredes possui três grandes janelas que permitem a entrada de luz solar ao longo de quase todo o dia. Por vezes isso torna-se num inconveniente pois, por estar tão exposta ao sol, em dias de temperaturas mais altas, o ambiente da sala de aula fica um pouco abafado, além de condicionar, por vezes, a visualização para o quadro interativo quando algo é projetado.

A sala contém, além de um quadro de marcadores, um quadro interativo onde são desenvolvidas grande parte das atividades. Este recurso tecnológico permite que sejam realizadas atividade em grande grupo com recurso a meios digitais, ou seja, um contacto direto e recorrente com recursos digitais, tão presentes no dia-a-dia das crianças atualmente. Nas paredes da sala encontram-se expostos produções dos alunos, que foram construídas ao longo do ano, relacionadas com as diversas áreas, tanto curriculares como de enriquecimento curricular.

No que diz respeito à gestão e organização do tempo, o dia inicia-se sempre às 9h, e o término é, normalmente às 17h30, caso as crianças frequentem atividade de enriquecimento curricular, sendo que uns dias ficam até essa hora acompanhados pela professora titular e outros com as respetivas professoras responsáveis por essas atividades. Tanto de manhã como à tarde existe um intervalo de 30 minutos, e na parte da tarde existe, ainda, outro de 15 minutos, entre as 14h45 e as 15h. A hora de almoço dá-se entre as 12h30 e as 13h45. Além das horas de tempo letivo, a escola disponibiliza ainda atividades de

enriquecimento curricular, que são opcionais, tais como Expressão Musical, Expressão Físico-Motora e Ligação Escola-Meio.

Apesar de existir um horário pré-estabelecido, a professora titular nem sempre o seguia, adaptando-se aquilo que achava ser mais necessário ou oportuno na altura e tendo em conta o nível de envolvimento das crianças e as suas dificuldades e interesses. Além disso, sempre foi dada às estagiárias a liberdade de trabalhar as áreas que entendessem no horário que entendessem, o que facilitou as ações de planificação das aulas e a articulação das diferentes áreas curriculares. A planificação era estruturada, mas flexível de forma a ajustar-se aos acontecimentos da aula e às necessidades momentâneas dos alunos (Diogo, 2010)

O grupo é bastante heterogéneo no que diz respeito ao nível de desenvolvimento de aprendizagens e aquisição de conhecimentos. Existem três crianças ainda com bastantes dificuldades em ler, sendo que para uma delas, sempre que não lhe é possível acompanhar as restantes, são utilizados recursos adaptados ao seu nível de desenvolvimento, principalmente nas atividades onde predomina a abordagem à área curricular de Português. Esta diferenciação pedagógica é importante para responder aos níveis de preparação, interesses e necessidades de cada criança e, surge como prática ligada à adoção de ritmos de ensino flexíveis e utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, que promovam experiências de aprendizagem e desafios adequados a todos (Tomlinson, 2008). Além dessa adaptação dentro da própria sala de aula da turma, estas crianças por vezes ausentam-se da mesma para receberem apoio mais individualizado, dado por um professor de apoio educativo. Além do português, outra das áreas onde revelam mais dificuldades corresponde à matemática, sendo que grande parte das crianças

tem dificuldades em entender determinados raciocínios e a lógica de algumas deduções.

Outra característica do grupo, que o torna heterogéneo, consiste nas diferenças no que diz respeito à autonomia. Algumas crianças demonstram bastantes dificuldades em realizar as atividades individualmente, sem que sejam constantemente orientados e encorajados para tal, ou pedem muitas vezes o auxílio das professoras, enquanto outros raramente o fazem e realizam autonomamente as tarefas propostas. A turma, na maioria dos seus elementos, demonstra interesse pela área da Expressão e Educação Plástica, demonstrando-se bastante criativos na hora de realizar as suas produções de arte.

Algumas crianças têm ainda dificuldade em respeitar as regras da sala de aula, demonstrando um comportamento bastante diferente quando a professora titular se ausenta desta. Falam ao mesmo tempo que os adultos ou outras crianças, fazendo constantemente barulho, distraíndo-se e pondo em causa a concretização das atividades que se encontram a decorrer. Não foi fácil encontrar um equilíbrio de atitudes que permitisse chegar às crianças e proporcionar-lhes um clima de afetividade, segurança e confiança e, ao mesmo tempo, transmitir-lhes valores de respeito pelas pessoas e pelas regras de funcionamento, tendo sido necessário, por vezes, adotar uma postura mais “rígida” para que as crianças se apercebessem do mal que estavam a fazer e de que estavam a ultrapassar os limites. Como tentativa de contrariar esta presença constante de indisciplina na sala de aula, foram sendo desenvolvidas ações, umas com base na negociação, outras na motivação com recurso a interesses manifestados pelas crianças e, ainda, umas pela tentativa de consciencialização em relação às más atitudes tomadas por elas. São poucas as crianças que se destacam relativamente à participação oral nas atividades,

sendo quase sempre os mesmos a pedir para falar. Este facto, pelo que a estagiária pode deduzir, deve-se ao medo de falhar, de dizer algo errado ou simplesmente devido à timidez de algumas crianças.

A professora cooperante procura dar voz aos alunos tendo a preocupação de ouvir aquilo que eles têm para dizer. Assim sendo, sempre que regressam de um intervalo é lhes dado um tempo para que façam as queixas de algo que tenha acontecido no exterior da sala, assim como outros assuntos que tenham para partilhar e, quando necessário e pertinente a criança que se queixa de alguém de outra sala tem a oportunidade de se dirigir a ela para falar do sucedido. Ao permitir isto, as professoras incentivam uma procura pela negociação e pelo entendimento pacífico, sem recurso a violência verbal ou física, muitas vezes utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos. Além disso, os lugares onde os alunos se sentam não são impostos pelo adulto, sendo que os primeiros têm um papel ativo na tomada de decisões relativamente a esse assunto. Sempre que alguma criança não se sente satisfeita com o lugar que ocupa na sala existe uma grande abertura para a exposição da situação e para a realização das mudanças que parecerem mais adequadas e do agrado de todos. A professora tinha o hábito de dar sempre o seu feedback, positivo ou negativo, ao trabalho do aluno, preocupando-se sempre com o seu processo de ensino e aprendizagem e a sua disponibilidade para os seus alunos era evidente. Adotando uma visão socio construtivista da educação, as interações entre crianças e os seus pares e os adultos devem ser vistas como parte de um processo de co-contrução (Folque, 2012), sendo fundamentais no processo de desenvolvimento dos alunos.

A relação entre os alunos nem sempre é pacífica sendo que são várias as vezes em que estes chegam do intervalo com queixas uns dos outros, de agressões tanto verbais como físicas, tais como empurrões, pontapés ou

estalos. Isso demonstra, ainda, uma falta de maturidade da maior parte das crianças que não são, ainda, capazes de resolver conflitos de forma mais pacífica, sem recorrer a agressões, e que ainda demonstram ter brincadeiras algo violentas. Além disso ocorrem, por vezes, alguns conflitos dentro da sala de aula, levantando pequenas discussões ou desentendimentos. A professora, assim como as estagiárias, procuram sempre resolver esses conflitos conversando com os alunos e transmitindo-lhes valores tais como o respeito pelo outro e a capacidade de ouvir. Além disso, também o sentido de ajuda e companheirismo se encontra muito pouco desenvolvido, pelo menos na maioria das crianças, que não tem por hábito ajudar os outros por iniciativa própria, sendo que a maior parte das vezes em que o fazem é por orientação dos adultos. Em trabalhos de grupo, é possível verificar, em alguns alunos, uma grande capacidade de liderança, que os faz querer tomar o papel de protagonistas, tentando que as suas opiniões se sobreponham às dos outros e tomar as decisões sozinhos. Por essa razão, é preocupação das estagiárias, quando são realizados trabalhos em grupo, propor grupos em que não haja mais do que uma criança com essa característica de líder, mantendo, no entanto, muita atenção para não deixar que essas crianças se aproveitem de uma atitude mais passiva das outras.

Apesar dessas características menos positivas, a turma revela-se, no geral, bastante curiosa e motivada para a aprendizagem, demonstrando interesse em abordar novos temas e bastante receptivos a novas formas de o fazer. E, apesar das pequenas dificuldades por vezes reveladas no trabalho em grupo, demonstram interesse em trabalhar dessa forma, preferindo-a a tarefas individuais. Assim sendo, tanto por necessidade como por interesse, foi feita uma aposta contínua na preconização do trabalho cooperativo, que possui um papel bastante importante tanto no desenvolvimento de valores como no

contributo para o desenvolvimento de cada criança, tal como mencionado no capítulo um.

As características do contexto educativo que foram sendo referidas ao longo deste capítulo, foram cruciais e constituíram-se como base para as ações desenvolvidas, algumas delas descritas no terceiro capítulo, na construção de estratégias e recursos assim como em todas as decisões e atitudes tomadas.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Encarar a criança como sujeito e agente do processo educativo pressupõe reconhecer a capacidade desta de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, partindo das suas experiências e valorizando os seus saberes e competências, podendo assim desenvolver todas as suas potencialidades (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Roldão e Alonso (2005) salientam que a função principal de um educador é estimular aprendizagens significativas nas crianças, exigindo uma “mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa” (p. 49).

Considerando que cada criança é única, tem especificidades próprias, torna-se necessário a adoção de uma postura investigativa que permita “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27). Só assim será possível aperfeiçoar e adaptar o processo de ensino e aprendizagem em benefício das crianças, que são o centro de todo o processo educativo, e desenvolver a educação com critérios de rigor e de qualidade.

A atividade de um educador nunca deve ser intrusiva em relação à da criança, não pode dirigi-la ou paralisá-la, mas sim observá-la e apoiá-la e, posteriormente analisá-la e tomar decisões para as novas propostas

educacionais. A postura do profissional deve, portanto, ser anterior à atividade da criança preparando o espaço, materiais, experiências para que então esta passe à exploração daquilo que a envolve (Oliveira-Formosinho, 2013).

Como estratégia de desenvolvimento profissional, com vista no aperfeiçoamento profissional e pessoal, a prática pedagógica apoiou-se nas dinâmicas cíclicas inerentes à metodologia de investigação-ação, o que possibilitou o questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo com o objetivo de melhorar a sua prática (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2006).

Sendo a prática educativa supervisionada a fase central do processo de construção de um saber profissional onde existe a articulação entre a teoria e a prática, não poderia estar dissociada de uma metodologia de investigação. A investigação-ação pressupõe que o educador se assuma como um investigador das suas práticas, que se encontra em constante questionamento das suas ações e de todo o processo educativo, e que a partir disso formula objetivos e estratégias para o melhorar.

A investigação consiste numa articulação reflexiva entre a teoria e a prática, pelo que a reflexão se torna fundamental na investigação educativa, sendo esta que permite encontrar soluções de melhoria no processo de ensino e aprendizagem. A reflexão foi concretizada continuamente, em todos os momentos da prática, umas vezes oralmente, em conjunto com outros adultos envolvidos no processo educativo, e outras por escrito, onde os dados observados iam sendo registados em narrativas individuais (cf. Anexo 2), que, além de uma mera descrição continham análises e reflexões acerca dos mesmos. Os profissionais de educação que “reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34), sempre na procura de melhorias e adaptação ao contexto e, principalmente, às crianças com quem trabalha.

A investigação-ação tem como objetivo a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, desenvolvendo-se, assim, uma espiral cíclica de processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. A observação é fundamental para analisar profundamente os contextos educativos já que, permite a recolha de informações e dados. Por isso mesmo, a utilização desta técnica de recolha de informação foi uma constante, para desenvolver uma prática mais direcionada e significativa para o grupo de crianças. A informação daí recolhida permitiu a planificação de atividades que respondessem e se adequassem às especificidades, interesses e necessidades do grupo. Cada planificação semanal tinha sempre como base as reflexões feitas pela tríade sobre os processos desenvolvidos, que são imprescindíveis à melhoria da ação educativa já que permitem a realização de avaliações desses mesmos processos, da sua pertinência e adequabilidade ao contexto e aos indivíduos em questão.

As planificações foram elaboradas em tríade, após a reflexão e avaliação dos processos que ocorreram anteriormente, onde o objetivo principal reside sempre na criação de atmosferas favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As informações recolhidas pela observação, assim como pelos diálogos estabelecidas tanto entre criança e adulto como entre adultos, são o ponto de partida para a construção de planificações adequadas ao público-alvo, que tem como base os seus interesses e necessidades, já que, “não há ação educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.77).

Os modelos utilizados nos dois níveis educativos foram distintos, sendo que na EPE foram construídas planificações semanais, enquanto no 1º Ciclo estas eram diárias. As primeiras (cf. Anexo 3) possuíam parâmetros relacionados com as necessidades, dificuldades, aprendizagens desenvolvidas e interesses das crianças, para que, se pudesse planear atividades que servissem de resposta a essas características. Nesta planificação as atividades não se encontravam descritas detalhadamente, fazendo, apenas, uma breve referência à atividade

além do seu nome. Já nas do 1º CEB (cf. Anexo 4), as atividades encontravam-se cuidadosamente descritas, de forma a levar o leitor a perceber com pormenor todos os passos que se previa que fossem dados nessa aula.

Existe um conjunto de técnicas que permitem a extração de informações importantes sobre os alunos, tais como questionários, entrevistas, diálogos, entre outras, sendo a observação a principal delas (Zabalza, 2001). O professor deve ter a capacidade de observar cada aluno, individualmente, como ser único, possuidor de necessidades e interesses próprios, assim como o grupo de crianças, no seu todo, a quem dirige a sua ação.

Por ser realizado em díade, o processo de observação permite uma partilha de informações que torna o processo mais rico e completo, já que, permite a cada uma das estagiárias ter informações que não foram observadas por si e dar conhecimento de outras que não foram observadas pelo seu par. Associados a essa observação devem estar os registos sobre a ação, constituídos pela descrição, explicação, interpretação e atribuição de significado, que darão sentido à prática e levaram a uma reinterpretação desta conforme as conclusões daí advindas. Os registos com dados relativos ao contexto educativo foram feitos numa grelha (cf. Anexo 5), que continha uma discriminação de pontos importantes a ser observados relativos a vários dos seus constituintes. Essa reconstrução da prática deve “andar à volta do passado para o reconstruir, corrigindo aquilo que deve ser corrigido porque se experimentou e mantendo aquilo que a experiência provou ser eficaz e positivo” (Alarcão, 1996, p. 92).

A prática educativa supervisionada, permitiu à mestranda questionar a teoria na prática ao observar e atuar em contextos específicos (Oliveira-Formosinho, 2013). Só tendo contacto com a realidade se consegue dar o verdadeiro sentido à teoria, e utilizá-la de forma consciente e fundamentada. A teoria não existe sem a prática e a prática não existe sem a teoria, ambas se complementam, não podendo ser dissociadas.

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

Ao longo da PES procurou-se desenvolver uma prática fundamentada e contextualizada, com vista ao desenvolvimento holístico da criança, mobilizando os conhecimentos que foi adquirindo ao longo da sua formação. Todos esses quadros teóricos e legais permitiram o exercício de “uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81) que não se pretende que a teoria dite as práticas, mas sim que as inspire.

Neste capítulo são descritas e analisadas algumas das ações desenvolvidas na PES, segundo uma perspectiva crítica, e o impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Encontra-se, ainda, exposto o processo de evolução da estagiária ao longo de ambas as práticas, de modo a colocar em evidência o processo evolutivo de co-construção de saberes profissionais, incluindo as conquistas e aprendizagens, bem como as dificuldades sentidas. Todo este caminho foi sempre acompanhado de reflexão, tanto individual como em equipa, capacidade essa que se foi desenvolvendo ao longo do tempo, e que incluiu sempre processos de observação, planificação, ação e avaliação.

Assim, este capítulo encontra-se organizado em duas partes: a primeira descreve e analisa as ações realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar e a segunda parte contém a descrição e análise das ações realizadas no contexto de Ensino do 1º ciclo.

## 1. PRÁTICA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As ações educativas desenvolvidas emergiram dos processos de observação e reflexão, que permitiram conhecer o grupo e cada uma das crianças. Ao longo dessa observação foi possível constatar alguns interesses, assim como dificuldades evidenciadas, aos quais a estagiária juntamente com o seu par pedagógico, procurou responder através da planificação de ações educativas intencionais e adequadas. Foi definido como prioridade, e através da resposta a essas evidências, o enriquecimento do quotidiano das crianças, tanto quanto possível, com propostas lúdicas, de estímulo do imaginário e da criatividade, características inatas e indissociáveis da infância (Ribeiro, 2002). Além disso, considerou-se importante investir na gestão do espaço, de modo a criar um ambiente educativo promotor de uma pedagogia verdadeiramente participativa, em que a construção de aprendizagens decorresse da experiência interativa entendendo a criança como “ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.100).

Um dos grandes interesses evidenciados pelo grupo desde o início da PES, e que, por isso, foi uma das grandes incisões das ações planeadas, foi a exploração de histórias. Deste modo, a díade procurou desenvolver atividades que permitissem o conto de histórias de forma diversificada, tanto no que diz respeito ao espaço onde era realizado como na forma como se apresentavam, sendo que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (Mata, 2008, p. 79). Importa referir, tal como defendem Hohmann e Weikart (2011), ser possível que a leitura que um adulto ou amigo faz seja a atividade mais importante para a emergência da literacia de uma criança, capaz de

propiciar a criação de vínculos emocionais e pessoais, que contribuem para que a criança lhes associe um sentimento de satisfação intrínseca. De referir ainda que, a partir das histórias, é possível partir para muitos contextos diferentes, ou seja, é possível abordar diversas áreas e conteúdos do interesse das crianças, ou que o educador considere importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Tendo em conta o facto de o projeto educativo da sala ter como referencial a história “Os três porquinhos”, existiu a preocupação de procurar diferentes formas de a contar e explorar. Do conjunto de atividades desenvolvidas importa salientar o teatro de fantoches, realizado mais do que uma vez, sendo que, numa delas as personagens eram construídas tendo como base uma colher de pau enquanto na outra foram utilizados fantoches de palitos. Em ambos os momentos a díade procurou, não deixando de ter como base a tradicional, dar uma interpretação própria à história, incluindo no conto desta uma interação constante com as crianças, fazendo-lhes perguntas ou incentivando-as a acompanhar as canções nela incluídas. Esta “conversa” estabelecida ao longo da história, permitiu envolver o grupo no desenrolar dos acontecimentos e fazer despoletar, ainda mais, as reações naturais tão características nas crianças.

O recurso a materiais tecnológicos para o conto de histórias foi uma constante, principalmente do computador, a partir do qual foi possível a projeção de ilustrações interativas ou PowerPoint animados. Uma das histórias exploradas dessa forma foi “O pequeno azul e o pequeno amarelo”, de Leo Lionni. A educadora cooperante disponibilizou um PowerPoint que continha a história, sendo que neste as ilustrações continham animações que proporcionavam desde logo um carácter muito mais dinâmico e interativo. A estas animações, foram ainda acrescentadas vozes gravadas às personagens, que permitiram dar mais relevo às personagens e aos acontecimentos da história. Depois de visualizado o PowerPoint interativo usado para a narração da história, foi realizado o reconto e analisados todos os acontecimentos nela decorrentes. Esta história permitiu mais uma abordagem às cores, mas com o complemento de análise de fenómenos de adição de cores. Para que essa

análise não se ficasse apenas pela teoria e pelo exemplo da história, as estagiárias proporcionaram ao grupo a oportunidade de experienciar os fenômenos vistos na história com materiais presentes na sala de atividades, com os quais tem contacto no seu dia-a-dia. Assim, foram realizadas experiências de junção de cores com recurso a plasticina, tintas de guache e papel de celofane, o que possibilitou a aprendizagem pela descoberta através de tentativa erro (Shaffer, 2005) Foi com um enorme sentimento de satisfação que se verificou da parte das crianças um envolvimento empolgante e estimulante, com demonstração de curiosidade e satisfação em testar e ver os resultados obtidos.

Esta atividade permitiu fomentar e estimular o desenvolvimento de sentimentos de curiosidade perante o mundo, sendo, no entender da estagiária, uma das mais importantes facetas da educação pré-escolar, que leve as crianças a questionarem-se sobre o que as envolve, e não só, e procurar aquilo que desejam saber, desenvolvendo assim atitudes investigativas e reflexivas em relação ao que acontece em seu redor. Capacidades essas que serão essenciais no seu futuro, e que as levaram a desenvolver-se enquanto cidadãos conscientes e ativos na vida em sociedade. Assim, procurou-se proporcionar desafios constantes às crianças já que uma das funções da educação é conduzi-las ao seu desenvolvimento e evolução proporcionando-lhes experiências diferenciadas (Vygotsky, 1991). Além disso, esta atividade permitiu que através da brincadeira, a criança explorasse e testasse hipóteses (Tezani, 2006).

Ainda dentro do tema das histórias, foi possível observar o grande interesse do grupo pela personagem do lobo, presente na história que serve como base ao projeto da sala assim como noutras a que lhes foi possibilitado o acesso. Verificava-se muitas vezes a presença desta personagem nas brincadeiras espontâneas realizadas pelas crianças, assim como a sua referência diversas vezes em conversas. Perante este interesse, e aliando ao enriquecimento que advém de proporcionar às crianças diferentes versões da mesma história e de uma mesma personagem, foram abordadas, ao longo do estágio, outras

versões da tradicional história “Os três porquinhos”, assim como outras histórias, onde por vezes o lobo demonstra ter sentimentos bons, não querendo fazer mal aos outros, contrariando assim o papel do mesmo nas histórias tradicionais. Isso permite transmitir às crianças diferentes perspetivas do mundo que as rodeia, fazendo-as questionar e refletir sobre ele. Assim, foi possível partir deste interesse por uma personagem presente em muitas histórias infantis para o desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos sobre o mundo, já que as narrativas possibilitam às crianças a atribuição de sentido ao mundo (Bruner, 1980).

Desde o início do estágio foi possível observar a constante presença da música no dia-a-dia deste grupo. Foi evidente o entusiasmo e motivação na presença de elementos musicais, o que levou ao planeamento de atividades que permitissem a exploração destes. Assim, foram vários os momentos em que a música esteve presente, fosse na cantiga de canções, na audição ativa destas, recorrendo a gestos, sons corporais ou mesmo à dança, e ainda na exploração de instrumentos musicais. De entre as várias atividades realizadas, a estagiária considera pertinente destacar aquela em que foram, ao contrário do habitual, explorados instrumentos não convencionais tais como tambores, construídos através de frascos de metal e balões, e ainda maracas feitas com garrafas de plástico que continham dentro diferentes materiais: arroz, açúcar e caricas. Cada maraca continha um dos materiais referidos, o que permitiu, numa das fases da atividade, a análise das diferenças entre os sons produzidos por eles. Este contacto com diferentes sons e a reflexão daí inerente é uma componente importante no desenvolvimento de cada indivíduo tendo em conta que, “quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu “repertório sonoro” e mais rica a sua imaginação” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Esta atividade permitiu o desenvolvimento de noções relacionadas com a música tais como ritmo e intensidade. Depois de analisadas as propriedades do som de cada material, as crianças puderam escolher cada um o instrumento que queriam para, de seguida, acompanharem algumas músicas com eles. Ao

terem de gerir a transição entre momentos em que tem de tocar com uma intensidade forte e um ritmo rápido para ritmos e intensidades mais baixas, desenvolvem capacidades de controlo das suas próprias ações e do seu próprio corpo, “que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência” e que “constitui um meio privilegiado de relação com o mundo” (idem, p. 43). Numa segunda fase da atividade, procurou-se interligar essas mudanças de intensidade e ritmo com movimentos do corpo, sendo que o baixar simbolizava conseqüentemente o diminuir a intensidade e o ritmo e o levantar simbolizava o contrário. Esta interligação entre as diferentes formas de som e a expressão corporal torna-se importante “uma vez que o desenvolvimento do sentido rítmico, incluindo a audição interior, pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular, estabelecendo uma íntima ligação entre a música e a dança” (idem, p.55). É importante que as crianças sejam estimuladas a usar a expressão não verbal, para que assim percebam que não são apenas as palavras que nos possibilitam a comunicação, mas que o nosso corpo é capaz de comunicar de muitas formas.

Depois de explorados os instrumentos não convencionais, o grupo teve oportunidade de construir os seus próprios instrumentos, pelo que lhes foi proposto que construíssem cada um a sua própria maraca. Primeiramente, foi realizada a pintura das garrafas de plástico com tintas guache, de forma livre, sem que para tal tivessem qualquer orientação da díade, sem, no entanto, não deixar de haver o apoio constante que colmatou as dificuldades e obstáculos sentidos neste momento pelas crianças. No dia seguinte, estando já as garrafas secas, passou-se então ao preenchimento do seu interior. Nesta fase as crianças puderam escolher, de entre os materiais que tinham sido usados nas garrafas levadas pelas estagiárias e que o grupo teve oportunidade de analisar, qual o que queriam para a sua. Por fim, foram explorados os instrumentos da autoria das crianças no acompanhamento de músicas já conhecidas por estas. Foram sendo sugeridas às crianças, quer pela educadora cooperante quer por cada uma das estagiárias, formas de acompanhar as músicas com as maracas.

Esta atividade permitiu, mais uma vez, aliar a música ao movimento corporal, uma vez que parte desta foi realizada em pé com o grupo em movimento pela sala. Foi possível, assim, aliar a expressão musical à expressão plástica, permitindo, desta forma, uma “articulação e complementaridade entre as diferentes linguagens artísticas” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48).

As diferentes linguagens artísticas constituem meios que enriquecem as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. As crianças já tem, à partida, fora do jardim-de-infância, oportunidades de explorar diferentes formas de expressão, no entanto, o processo educativo proporcionado pela educação pré-escolar deve incentivar um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, que inclua tanto a expressão espontânea das crianças, como a intervenção do educador. Essa intervenção deve partir sempre do prazer da criança em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, e garantir o direito de acesso à arte e à cultura artística (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Foi notória desde o início da PES, a motivação do grupo para a exploração e manipulação de materiais ligados às artes visuais. Pelo que, a díade procurou planejar atividades que fossem ao encontro desse interesse e que possibilitassem o contacto com uma multiplicidade de materiais e instrumentos que levassem a criança a experimentar, executar e criar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Uma das primeiras atividades planeadas e propostas no que diz respeito à expressão plástica foi a de exploração de digitinta (cf Anexo 6). Nesta atividade foi evidente o entusiasmo do grupo na exploração sensorial do material, pois mesmo aquelas crianças que no início se mostraram um pouco receosas em explorar o material com as mãos, depois de se familiarizarem mostraram uma grande predisposição e motivação. Perante este grande interesse evidenciado pelo grupo e, tendo o educador o papel de apoiar o desejo natural de exploração sensorial, a díade promoveu atividades de carácter exploratório e sensório-motor, que permitiram aliar o prazer e desejo de explorar, mexer, tocar e experimentar, ao desenvolvimento da

motricidade fina, que se demonstra, em muitos casos, como uma necessidade a trabalhar.

Perante o interesse e desejo já referidos, um dos grandes objetivos das estagiárias em consonância com a educadora cooperante foi o de proporcionar ao grupo o acesso a uma multiplicidade de materiais. A exploração desses materiais foi realizada tendo como objetivo a construção de materiais, como por exemplo a pintura da castanha com chocolate em pó, a pintura dos monstros com a gelatina e, ainda, o carimbo das mãos com tinta guache, assim como o de proporcionar o prazer da exploração sensorial de materiais, tal como aconteceu na manipulação da espuma de barbear. O uso de materiais que não tem, normalmente, como finalidade a construção de elementos ligados às artes visuais, permitiu que as crianças pudessem tomar contacto com novas “funcionalidades e significados” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49), levando-as a “perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (idem). Uma das atividades planeadas de expressão plástica consistiu na pintura de uma árvore com tintas guache e com recurso ao carimbo (Cf. Anexo 7). Antes desta atividade foi proposto às crianças, num momento de brincadeira no espaço exterior da instituição, que apanhassem do chão algumas folhas caídas das árvores. Essas folhas serviram para realizar os carimbos que, juntamente com o carimbo de uma das mãos e do braço de cada criança, levou à formação da imagem de uma árvore.

Sendo as necessidades evidenciadas pelas crianças um dos aspetos a ter mais em conta na construção de planificações intencionais, torna-se relevante refletir sobre algumas atividades que foram pensadas com o intuito de dar resposta educativa às dificuldades observadas ao longo do estágio.

Uma das dificuldades evidenciadas pela maioria das crianças do grupo foi a contagem. Apesar de estar presente em muitos momentos ao longo do dia nas diferentes ações realizadas pelo grupo, e que são muitas vezes aproveitadas pelas estagiárias e pela educadora cooperante para o desenvolvimento de noções ligadas a quantidades, a tríade planeou algumas atividades onde esse fosse o maior foco. Neste sentido, e referindo uma dessas atividades realizadas,

foi considerada pertinente a exploração do livro “Todos no sofá”, com recurso a imagens representativas dos animais da história e a um sofá em pequenas dimensões construído em 3D (cf. Anexo 8). Com as representações das personagens da história, as crianças puderam realizar a contagem, tal como era sugerida na história, de uma forma mais concreta e real, o que se revelou num incentivo para o desenvolvimento de noções e capacidades relacionadas com os números.

Outra dificuldade observada em algumas crianças do grupo foi a identificação das cores. Para dar resposta a essa dificuldade foi utilizado o jogo do dominó, construído em grandes dimensões, adaptado ao tema, constituído por peças onde cada lado estava pintado com uma cor. Este material ficou disponível na sala para que o grupo o pudesse explorar sempre que desejasse. Para que as crianças se familiarizassem com o jogo, a sua constituição e forma de jogar, e sendo as cores uma noção um pouco abstrata para ser o ponto de partida, foi realizado, antes da atividade planeada, por sugestão da educadora cooperante, um jogo com o dominó já existente na sala.

Apesar de a principal origem das propostas de atividades seja os interesses e necessidades das crianças, cabe ao educador planear experiências que lhes tragam novidades, que as desafiem a desenvolver as suas capacidades. (Weikart & Hohmann, 2011) Era já um interesse manifestado tanto pelas estagiárias como pela educadora cooperante há algum tempo o de realizar uma atividade de culinária com o grupo. Com a época natalícia a pairar no ar do jardim-de-infância surgiu a ideia de se fazer biscoitos de natal (Cf. Anexo 9). Esta atividade não correu tal como as estagiárias a tinham previsto e planeado, pois a intenção seria que as crianças acompanhassem todo o processo de confeção dos biscoitos, desde a medição dos ingredientes, à sua junção e ao amassar da massa para ganhar a consistência pretendida. Isso não foi possível pois, por lapsos de comunicação e pela vontade em ajudar a agilizar as tarefas, quando as estagiárias se aperceberam já a assistente operacional da sala estava a confeccionar a massa e a preparar tudo para a modelagem dos biscoitos. Deste modo, o grupo apenas teve a oportunidade de dar forma à massa através dos

moldes, com a forma de motivos natalícios, e de manipular, por um tempo reduzido, a massa da forma que desejaram. No final do dia as crianças puderam levar bolachas para casa, nos saquinhos que tinham sido decorados, ao longo desse dia, por eles.

Foram realizadas pequenas alterações nas diversas áreas da sala de atividades, no entanto, houve uma grande alteração na área da casinha, que importa salientar, que surgiu inserida no projeto educativo da sala, construído pela educadora cooperante. Foi construída uma casa (cf. Anexo 10), de grandes dimensões, suficientes para as crianças conseguirem estar de pé dentro dela, com recurso a materiais de desperdício. Para a construção foram utilizados pacotes de leite e garrafas de plástico, para as paredes e para o telhado, respetivamente, além do cartão para o chão, para a base do telhado e para a chaminé, e ainda de outros materiais que ajudaram a dar à casa um ar mais atrativo e cativante, com cores alegres. Como para a construção da parede, os pacotes de leite foram colados com cola quente, teve de ser usado uma grande quantidade, a tríade achou por bem que as crianças não participassem diretamente nesta fase, assim como na construção do telhado que implicava o corte e a colagem das garrafas. Assim sendo, a participação direta das crianças consistiu na pintura das paredes da casa, que foi revestida, por fora, com papel de cenário. A atividade de pintura da casa foi feita em pequenos grupos de dois elementos, cada um acompanhado por uma estagiária, com recurso a esponjas e tintas guache.

No entanto, antes da fase da pintura propriamente dita, foi realizado um importante processo de negociação, onde foi decidido de que forma seria feita a pintura e, para isso, recorreu-se a um momento de votação, na qual cada criança disse se preferia que a casa fosse pintada com apenas uma cor ou com duas. À medida que as crianças iam expressando a sua opinião, ia sendo registado o voto de cada uma, sendo que no final se realizou, em grande grupo, a contagem dos votos, pelo que se verificou que a maioria preferia pintar a casa com várias cores. Esta tomada de decisão em grupo é importante para o desenvolvimento de uma convivência democrática, na qual “as crianças

exercem o seu direito de participar” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39), e onde ocorre o confronto de opiniões que levam ao debate e à negociação “de modo e encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (idem). Além da abordagem a estas capacidades ligadas à formação pessoal e social, esta atividade permitiu ainda o desenvolvimento de noções matemáticas, nomeadamente de contagem e quantidades, e ainda, em parte, noção de conjuntos, o conjunto de crianças que escolheu uma cor e o conjunto de crianças que escolheu várias cores.

Sendo necessária a junção de uma grande quantidade dos materiais acima referidos, foi pedido às famílias que contribuíssem com aquilo que conseguissem juntar em casa. Verificou-se uma empenhada e interessada participação das mesmas, que contribuiu para aumentar a interligação entre jardim-de-infância e casa. O envolvimento das famílias na construção deste recurso permitiu o estabelecimento de uma relação de “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 71). Era evidente a satisfação na expressão das crianças quando traziam materiais de casa que sabiam que iam contribuir para a construção da tão desejada casinha, sentindo, assim, que “participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

Para a segunda atividade observada a díade decidiu abordar o tema das figuras geométricas por ter sido evidenciada ao longo da PES uma grande dificuldade em identificar as figuras geométricas em contexto quotidiano. Partindo de uma história já conhecida das crianças e, muitas vezes trabalhada, tal como referido em cima, foi possível seguir um fio condutor, desenvolvendo o assunto de uma forma informal e não invasiva.

Com o intuito de cativar a atenção do grupo e de o motivar a concentrar-se, a história foi contada de uma forma interativa, ou seja, as personagens iam interagindo com as crianças à medida que iam contando a história, o que provocou desde logo uma resposta interessada e entusiasmada à apresentação. Num diálogo posterior foi possível analisar os diferentes

elementos da história e compará-los com os daquela que o grupo tem por hábito ouvir a tradicional história “Os três porquinhos”. Como as crianças tinham demonstrado interesse em manipular os fantoches, foi-lhes dada a oportunidade para o fazerem e irem para trás do fantocheiro para serem desta vez eles a representarem a história, tal como tinha acontecido noutras alturas em que foi realizado teatro de fantoches. Enquanto decorria o diálogo, e tendo sido o material das casas um dos temas abordados, as crianças puderam ir manipulando, e, assim, sentir as suas texturas e a fragilidade dos materiais. Na opinião da estagiária, este contacto direto com esses materiais e sua manipulação permitiu às crianças imaginarem como seria uma casa feita de pano ou papel e refletirem se isso seria viável ou não, e porque não.

Numa segunda fase da atividade foi realizado um jogo que iniciava com o lançamento de um dado, de grandes dimensões, que tinha nas suas faces imagens das figuras geométricas exploradas na história. O objetivo era que cada criança lançasse uma vez o dado e identificasse qual a figura que estava na face virada para cima e, a partir daí, no conjunto de objetos disponíveis escolhesse um onde era possível identificar essa mesma forma e o colocasse numa das cartolinas que se encontravam no chão, sendo que estas tinham a forma das figuras geométricas em questão.

Uma das dificuldades apontada pela estagiária antes da concretização da atividade foi a de que algumas crianças, por serem mais novas, pudessem ainda não ser capazes de interligar as formas geométricas com os objetos, por ser ainda uma noção um pouco abstrata, que pode não estar explícita à primeira vista. No entanto, a estagiária foi surpreendida pelas crianças que conseguiram realizar o jogo com eficácia, sendo capazes de identificar tanto as formas no dado como as relacionar com os objetos, com a exceção de duas, de 3 anos, que necessitaram de maior auxílio.

Foi preocupação constante da diáde, assim como objetivo principal da educadora cooperante na sua prática, estivesse presente em todos em todos os momentos da PES a área de formação pessoal e social, sendo que esta é característica pela sua transversalidade pois, “embora tenha uma

intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Mais ainda do que adquirir conhecimentos sobre o mundo, é imprescindível que cada criança desenvolva a sua personalidade e capacidade de se relacionar com os outros, assim como as “atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida” (idem), aspetos que lhe serão cruciais ao longo de toda a sua vida. Pela sua extrema importância, a d'íade procurou que em todas as atividades planeadas, assim como as que surgiam espontaneamente, fossem proporcionados momentos que estimulassem o crescimento de capacidades ligadas ao desenvolvimento pessoal e social. Nesta dimensão, priorizou-se a promoção de competências inerentes à convivência social, nas quais se incluem a colaboração na organização do grupo, a escuta dos pares e o respeito pela sua tomada de vez, o equilíbrio entre o cumprimento de orientações e a tomada de iniciativas próprias, bem como a capacidade de concluir tarefas.

Além de se ter verificado uma evolução do grupo, ao longo do estágio, relativamente às dificuldades acima referidas, a estagiária considera pertinente salientar o facto de se ter verificado uma mudança bastante significativa no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades, nomeadamente de expressão verbal e não verbal, no que diz respeito à interação criança-criança e adulto-criança. Observando algumas crianças, numa etapa final do estágio, e comparando com o que tinha sido observado no início da prática educativa, verificou-se um grande crescimento destas na integração no grupo, na confiança em partilhar pensamentos e na motivação para a participação nas diversas atividades.

Quanto à evolução da estagiária ao longo destes meses no que diz respeito à sua postura e ação na prática, existiu um grande crescimento e maturação. Apesar de ainda identificar alguns aspetos em que pode, em muito, melhorar, e que terá de trabalhar sempre ao longo da sua vida profissional, tais como o desenvolvimento de uma postura mais expansiva, expressiva e extrovertida, que permita envolver mais facilmente as crianças assim como, uma capacidade

de rápida reação e resposta a situações imediatas e imprevistas que exijam mudança. A estagiária considera que houve uma evolução significativa, tanto na ação desenvolvida no próprio contexto educativo, como em relação a questões que estão por detrás dessa ação, como a reflexão, observação e avaliação de si própria.

Uma das mudanças no que diz respeito à visão das estagiárias em relação à forma mais adequada de trabalhar, foi relativamente à organização do grupo nas diversas atividades. De início a díade procurava privilegiar momentos nos quais as crianças pudessem trabalhar em grande grupo, pois entendia que assim as atividades seriam enriquecidas com a partilha de observações, de ideias e conhecimentos entre as crianças, através da promoção da vivência de situações pautadas por uma dinâmica mais cooperativa e colaborativa, a qual se constitui como apoiante do desenvolvimento da criança (Weikart & Hohmann, 2011). Ao longo do estágio a díade foi percebendo que algumas das atividades que consideravam possível e adequado realizar em grande grupo necessitavam de outro tipo de organização para que pudesse ser dado um apoio mais individualizado a cada a criança, possibilitando-lhe um mais alargado aproveitamento das suas potencialidades e colmatar as dificuldades.

Acreditando que as interações de qualidade entre educador e crianças são um aspeto fulcral para que ocorram aprendizagens sustentadas e profundas, procurou-se construir um estilo de liderança possibilitador de uma relação de maior equilíbrio, recorrendo a técnicas como o questionamento, a modelização ou a explicação, de modo a criar uma motivação intrínseca que permita obter, naturalmente, um envolvimento significativo de todos os atores nas diversas situações educativas (Folque, 2014). A estagiária procurou assim manter uma postura aberta para com as crianças, que permitisse que as mesmas se sentissem seguras e confiantes na sua presença, vendo-a como um elemento de apoio constante e, conseqüentemente, serem capazes de participar ativamente no seu processo de aprendizagem. Assim, foi preocupação constante, garantir que todas as crianças tinham oportunidade de intervir num clima relacional securizante, de valorização e escuta da sua voz, de modo a

assegurar o seu bem-estar e a sua autoestima (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Para a construção desse clima de valorização de todos os intervenientes do processo educativo, foi promovida uma verdadeira vivência democrática, assente numa participação equitativa de todas as partes. A democracia deve assim ser vista não somente como um fim, mas também, e principalmente, um meio que está presente tanto nas grandes finalidades educativas como no quotidiano participativo vivido por todos os autores (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.16).

Apesar de ao longo deste capítulo estarem elencadas algumas áreas e destacados interesses e necessidades que orientaram o planeamento das ações educativas, convém salientar que a sua consecução não previa uma abordagem fragmentada das diferentes áreas de conteúdo, previstas nas OCEPE, mas antes abordá-las de uma forma integrada e integradora, à luz de uma visão holística da criança e do seu desenvolvimento (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

## **2. PRÁTICA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Sendo que se pretende que as crianças contruam o seu conhecimento de uma forma integral, podendo dar o verdadeiro significado e sentido às aprendizagens, procurou-se promover práticas apoiadas numa visão integradora. Para isso, a principal preocupação foi a de planificar estratégias adequadas e motivadoras, que fossem de encontro aos interesses e que contribuíssem para colmatar as necessidades evidenciadas pelas crianças. Além disso, seguindo essa visão integral do conhecimento, procurou-se sempre planear atividades que envolvessem várias áreas, demonstrando desse modo, que nenhum conteúdo existe isolado de todos os outros.

Além da observação realizada todos os dias, que servia de base à construção das práticas, teve também o seu importante peso as partilhas da orientadora cooperante, que com o seu conhecimento mais alargado e prolongado das características e situações de desenvolvimento das crianças teve uma grande influência na construção das planificações do par pedagógico. Assim sendo, a primeira planificação teve como um dos principais objetivos acompanhar a aposta contínua na escrita criativa, que possibilita inúmeras oportunidades de “explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7). Importa ainda referir que, sendo a escrita “um ato complexo que envolve simultaneamente diferentes capacidades e o desenvolvimento de competências específicas” e várias etapas tais como “formular uma ideia, seleccionar vocábulos, escrevê-los e organizá-los numa estrutura, segundo normas” (Ferreira, 2011, p.108), características que a tornam complexa, torna-se imperioso a sua abordagem desde cedo e de forma contínua.

Foi visível, desde o início das observações realizadas pela díade, a preocupação da professora cooperante em trabalhar a capacidade escrita do grupo. Sempre que eram construídos textos, quer individualmente quer em grande grupo, eram lembradas as regras e estratégias envolvidas nesse processo. Por norma, esses momentos eram realizados individualmente, com o objetivo da construção de produções individuais, onde os temas eram, normalmente, associados a conteúdos abordados noutras áreas ou com outros da mesma área. Este uso da escrita na ligação com outras áreas é importante na medida em que, dessa forma, “a escrita aproxima-se da realização de funções” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.12), isto é, o ensino da escrita passa a ser feito com “um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência” (Beane, 2000, citado em Alonso, 2002).

De forma a alterar esta “rotina” de trabalho e proporcionar novas formas de abordar a escrita, propôs-se a construção de textos em pequenos grupos, com recurso a cartões de sugestões. Esta aposta na escrita colaborativa “permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar

alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007), o que proporciona não só o enriquecimento da aprendizagem de cada um, através dos conhecimentos dos outros, como estimula o desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho colaborativo.

A atividade iniciou-se com um brainstorming, em grande grupo, onde foi pedido às crianças que referissem regras ou aspetos importantes a ter em conta na construção de textos. Esta primeira fase permitiu que os alunos retomassem conhecimentos prévios abordados em situações anteriores, possibilitando aquilo que, segundo Ausebel, se pode considerar uma aprendizagem significativa, isto é, a incorporação dos novos conhecimentos nas estruturas que a criança já possui (Pelizzari, Kriegl, Baron Finck & Dorocinski, 2001). À medida que as crianças iam expressando as suas ideias, uma das estagiárias ia escrevendo as sugestões no quadro, em forma de esquema, que foi posteriormente passado para os cadernos da escola. Este registo permite que as crianças, sempre que construam textos, o possam consultar, servindo como apoio.

Na prática da professora cooperante não era visível o investimento em atividades de grupo, no entanto, grande parte dos elementos da turma revelava uma grande carência de competências sociais. A aposta neste tipo de dinâmicas tem como principal objetivo estimular a capacidade de trabalhar em equipa e o desenvolvimento de valores tais como o saber ouvir os outros, respeitar e ter em conta as suas opiniões, a partilha, a colaboração e a união. Dado que, tal como defende Vygotsky (1979), é através da criação da ZDP (cf. primeiro capítulo), que os conhecimentos se tornam mais complexos, torna-se imprescindível proporcionar às crianças momentos de interação social que possibilitem e enriqueçam o seu desenvolvimento cognitivo (Lebrun, 2002). Esta necessidade foi uma das principais razões para se ter apostado nesta atividade, assim como noutras, no trabalho colaborativo, com grupos constituídos por quatro ou cinco elementos. Para a construção dos textos os grupos tiveram ao seu dispor diferentes cartões das várias categorias e fases

que constituem um texto, sendo que estes lhes foram apresentados de início. Ainda antes disso, foi construído um pequeno texto em grande grupo com auxílio das estagiárias, como forma de exemplo. Esta etapa revela-se imprescindível, tendo em conta a faixa etária na qual o grupo de encontra, que, frequentando o 2ºano encontra-se ainda numa fase inicial no que toca à construção de textos narrativos, permitindo a passagem para a fase seguinte com já alguma bagagem que servia como orientação.

Os cartões foram distribuídos uns de cada vez, por fases, para que o processo não se tornasse confuso, e todos pudessem tomar consciência da passagem pelas várias fases. Esta fase da atividade implicou a organização de cada grupo com vista a uma tomada de decisões conjunta, ou seja, a ponderação conjunta partindo das ideias de todos os elementos. Essa dinâmica não foi totalmente pacífica com todos os grupos, havendo alguns que necessitaram da orientação de um adulto para se organizarem. Apesar disso, o balanço da atividade foi bastante positivo, pois todos os grupos conseguiram realizar as propostas de uma forma eficaz e com ideias interessantes. Os textos apresentavam alguns erros ortográficos (que foram corrigidos pelas estagiárias), o que é perfeitamente normal para a faixa etária em questão, que apenas iniciou a construção de textos neste ano. Além disso, nota-se diferenças entre os diversos grupos no que toca à estruturação dos textos, isto é, algumas crianças ainda escrevem uma frase em cada linha, sem estabelecer ligação entre as diferentes ideias, enquanto na escrita de outras já se ia verificando ligação entre algumas das frases e já com a forma de um texto narrativo, onde apenas mudam de linha quando querem realmente fazer parágrafo.

Nesta atividade a criatividade não foi apenas estimulada através da escrita, mas também do desenho, ou seja, das artes plásticas. Depois de terminada a parte escrita das histórias, cada grupo passou à construção das ilustrações das mesmas. Mais uma vez, foi proposto se que organizassem autonomamente, isto é, que gerissem o trabalho organizando o grupo de modo a que cada elemento concretizasse a ilustração de uma das partes da história. É importante o desenvolvimento da capacidade de representar ideias de várias

formas. Neste caso pretendeu-se que as crianças fossem capazes de representar em desenho aquilo que antes tinham escrito.

Os textos construídos (cf. Anexo 11) nesta atividade superaram as expectativas da estagiária, que ficou bastante surpreendida pela positiva com a diversidade e a criatividade apresentadas. Ainda assim, é importante que se invista frequentemente em atividades que estimulem o desenvolvimento da criatividade e imaginação no grupo, pois existem alguns elementos que nos momentos em que lhes é pedido que inventem e criem algo novo, tem dificuldades em fazê-lo, pedindo constantemente ideias aos adultos. Tanto a escrita como o desenho podem ser grandes estimuladores de competências relacionadas com criatividade já que, “a arte proporciona situações de aprendizagem incomparáveis, na medida em que a criança pode envolver-se ativamente em experiências e processos criativos” (Oliveira, 2009, p. 90).

Na semana em que era proposto a cada elemento que planificasse uma manhã, foram realizadas as fichas de avaliação de final de período, pelo que se tornou pertinente a planificação de atividades que permitissem a consolidação de conteúdos já abordados até então. Para que esse momento se tornasse uma atividade lúdica que motivasse os alunos para a resolução dos exercícios de revisão, foi proposto a concretização de um percurso matemático, no espaço exterior da instituição (cf. Anexo 12). Este percurso era constituído por vários postos sendo que cada um continha um exercício relacionado com um dos temas que sairia na ficha. O uso de diferentes formas de abordar determinados conceitos permite que “os conhecimentos adquiridos numa dada situação possam ser aplicados a novas situações” (Serrazina, 2007, p. 7).

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, de três e quatro elementos, tendo sido estes formados pela estagiária. Num grupo onde existiam crianças que apresentavam dificuldades em realizar atividades em grupo, querendo fazer impor as suas ideias, tornou-se, por vezes, necessário ter o cuidado de compor as equipas tendo em conta as diferentes personalidades, numa tentativa de impedir que o desejo de domínio rompesse com os pilares básicos em que se fundamenta a convivência democrática (Jares,

2007), para desse modo evitar a geração de conflitos. É, no entanto, importante refletir também sobre os “contras” deste tipo de dinâmicas, pois estas podem dificultar o desenvolvimento de atitudes autónomas e responsáveis por parte das crianças. É também com os erros e as necessidades que vão surgindo que as crianças vão aprendendo, pelo que é importante que tentem, sozinhas, organizar-se e tomar a consciência de que existem determinadas regras para se conseguir agir como equipa.

O percurso incluiu alguns materiais que eram necessários à concretização das propostas, tais como sólidos geométricos, botões, representação de relógios em grandes dimensões, discos com números escritos, dinheiro falso, entre outros. Ao proporcionar diversas oportunidades de contacto com diferentes recursos é possível “despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem matemática, já que os materiais podem constituir um suporte físico através do qual as crianças vão explorar, experimentar, manipular e desenvolver a observação (Gomide, 1970, referido em Botas & Moreira, 2013).

Antes da realização do percurso foram dadas à turma as indicações necessárias, no entanto, foi possível perceber, ao longo da atividade, que deveria ter sido despendido mais tempo com essa explicação de modo a evitar equívocos e para que as crianças percebessem de forma mais clara qual o objetivo de cada posto. Esta situação constitui-se como uma aprendizagem relativamente à importância de o professor ser bem explícito, e de despendere o tempo que for necessário quando realiza explicações relativamente ao que é pedido aos alunos, principalmente quando envolve uma quantidade de dados significativa tendo em conta a faixa etária a que se dirige. Aliando isso ao facto de a maior parte dos grupos não ler com atenção as indicações que se encontravam em cada posto, e de não se concentrarem na realização das propostas, levou a que algumas destas não fossem bem conseguidas.

O comportamento de algumas crianças no exterior nem sempre foi o mais adequado e, mais uma vez, o grupo revelou a sua dificuldade em trabalhar em equipa, entrando por diversas vezes em conflitos. Na chegada à sala a

“confusão” foi evidente, entrando todos com uma atitude verbalmente agressiva, queixando-se uns dos outros de forma efusiva e muito pouco controlada. Perante todos estes comportamentos observados, optou-se por não continuar a atividade planeada e, em vez disso, colocar o grupo a refletir acerca do seu comportamento. De início foi pedido que cada um refletisse, consigo mesmo e em silêncio. Posteriormente foi lhes proposto que passassem essa reflexão para o papel através de um texto no qual tiveram de descrever e analisar a sua prestação na atividade, fazendo assim uma autoavaliação das suas ações. Estes momentos são importantes no desenvolvimento de cada criança, na medida em que estimulam a maturação da capacidade de reflexão e de avaliação de si próprios levando, conseqüentemente, à mudança de comportamentos e atitudes menos positivas. O facto de serem eles próprios a refletir e registar as atitudes menos positivas que tiveram faz com que tenham uma maior noção de que elas não foram corretas.

Considera-se que a aprendizagem de conceitos ligados à matemática será muito mais bem-sucedida se for relacionada com necessidades ou problemas da vida real. Isto é, as crianças conseguirão mais facilmente dar sentido aos conceitos que lhes são apresentados se lhe virem alguma utilidade em contextos reais. Deste modo, é importante tentar “transformar” as práticas educativas em momentos idênticos aqueles nos quais se poderá sentir necessidade real de usar determinado conceito ou estratégia matemática. A estagiária procurou, nesta atividade, proporcionar esse tipo de oportunidades, num percurso com diversas etapas com desafios matemáticos, que exigiam o uso de conceitos já abordados pela orientadora cooperante.

A primeira atividade observada pela supervisora institucional ocorreu na sétima semana de estágio, e teve como tema central “Os animais”. O objetivo da díade com a planificação proposta foi o de aliar esta temática, pela qual o grupo tinha já revelado um grande interesse, a uma nova forma de pesquisa, não habitualmente usada neste contexto (cf. Anexo 13). É importante, tendo em conta que se tem pela frente uma geração que, habitualmente, tem acesso desde tenra idade ao mundo da *internet*, que se prepare a primeira para um

uso correto e consciente deste recurso e, que o entenda como um meio de obter informação, um mundo cheio de coisas novas para descobrir. Numa visão atual, trabalha-se para que a educação deixe de ser uma mera transmissão de saberes dando lugar á construção de uma capacidade individual da construção do conhecimento, baseada em processos de questionação, reflexão e investigação. As tecnologias da informação e comunicação surgem como instrumentos ao serviço dessa construção, adaptados a uma sociedade em constante evolução (Moreira, 2000).

No dia anterior o grupo teve oportunidade de aprender, ou relembrar, a forma como se realiza uma pesquisa na internet, pelo que no dia da atividade observada o uso desse recurso já não foi uma novidade. Mesmo assim, a turma demonstrou-se bastante motivada e empenhada na sua realização, revelando um grande interesse pelo uso dos computadores. O ensino com recurso às TIC "gera novos tipos de aprendizagem, mais centrada no aluno, mais baseada em projectos, mais baseada em investigação e em respostas a questões" (Eça, 1998, p. 45), gerando uma aprendizagem mais participativa, ativa e dinâmica, na qual o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento. Nesta fase, denota-se, ainda, em algumas crianças dificuldade em selecionar informação e perceber o que são ou não características dos animais no meio das informações apresentadas. Perante isto, e através da reflexão realizada a quatro no final da atividade, a estagiária depreende que teria sido pertinente uma exploração anterior ainda maior e mais aprofundada, onde fossem indicados quais os sites que deveriam ser consultados e quais os cuidados a ter na procura da informação.

Todas as fases da atividade foram realizadas em pares, que foram contruídos através de um sorteio no qual cada criança retirou um papel de um saco. Em cada papel estava escrito o nome do animal que teria de pesquisar, e cada criança juntou-se a outra a quem tinha saído o mesmo. A díade achou esta a forma mais justa de formação de grupos pois, não houve qualquer influência tanto de adultos como de crianças, sendo para as segundas mais fácil de aceitar os resultados.

O uso dos computadores foi realizado numa sala de apoio, estando estes já prontos a usar quando as crianças se dirigiram para lá. Nesta mudança de local, enquanto uma estagiária ia organizando os pares na sala de aula, a outra ia dirigindo cada um para a sala de apoio e indicando o local onde tinha de se sentar. Esta dinâmica permitiu tanto uma melhor gestão de tempo como uma organização de grupo mais eficaz, evitando a origem de momentos de confusão e desorganização. Claro está, que no caso de um professor estar sozinho com a turma, não seria possível este tipo de orientação e a gestão teria de ser feita de forma diferente.

À medida que cada par ia recolhendo as informações e a imagem do animal correspondente, outra das tarefas pedidas para a pesquisa, esta ia sendo gravada num disco. Depois de terminadas as pesquisas, e já de volta à sala da turma, passou-se então à apresentação dos dados recolhidos por cada par. Apenas os pares que tinham conseguido retirar a imagem fizeram a exposição oral, no entanto, num momento de reflexão posterior, as estagiárias perceberam que não tinha sido a melhor atitude e que deveriam ter deixado todos os grupos apresentarem, pois alguns demonstraram esse desejo e essa atitude poderia ter cortado com o seu entusiasmo e predisposição para concretização das tarefas.

Também a expressão e educação plástica esteve presente nesta aula, através da construção de máscaras. Esta área, que é composta por um código específico que deve ser trabalhado com as crianças a fim de desenvolver diversas competências, “desenvolve a expressividade e a criação artística nas crianças” (Mónica, 2007, p. 63), e “visa essencialmente potenciar a sua componente sensorial e cognitiva, e ampliar as suas estruturas de referência relativamente ao seu conceito de arte.” (idem, p. 66). A arte além de permitir cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, estimula também o desenvolvimento de “uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma «bússola» moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação” (CNU, 2006, p. 6). Foi fornecido a cada par uma capa com os constituintes de duas máscaras representativas do animal

sobre o qual tinham pesquisado, assim como uma imagem desta já construída para orientação. À medida que cada par foi terminando a tarefa o barulho e a movimentação na sala foi aumentando, sendo este uma consequência normal da descoberta e exploração de um novo objeto, além de que demonstra a satisfação e interesse pelo material que lhes foi fornecido. Apesar disso, a díade pode concluir que teria sido pertinente a preparação de um plano B, que pudesse ser realizado pelas crianças que iam acabando mais rápido a tarefa.

A atividade planeada incluiu ainda um momento relacionado com a expressão dramática, que foi realizado no ginásio, que já não foi possível ser observado pela supervisora institucional pelo facto da tarefa anterior se ter estendido até ao intervalo. Tal como a díade temia, o conjunto de atividades planeadas foi demasiado extenso para o intervalo de tempo proposto, o que levou a uma reflexão relativamente a uma melhor gestão de tempo em planificações futuras.

Tendo a música vindo a revelar-se como um dos grandes interesses da turma, a estagiária considerou pertinente possibilitar momentos que permitissem alargar o conhecimento das crianças dentro dessa área, pelo que um dos dias planeados por si foi dedicado inteiramente a atividades relacionadas com ela. Dentro de muitos outros contributos, a música permite ao ser humano “partilhar algo com os outros, fortalecendo e estabilizando a sua personalidade” (Relvas, 2009, p.1), além disso “é parte integrante do desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e espiritual das crianças” (idem, p. 2).

A parte da manhã foi dedicada, a momentos de tomada de conhecimento de alguns instrumentos, seus sons e características físicas. Começou com a leitura de um poema, no qual estavam presentes rimas com nomes de instrumentos e nomes de pessoas. Foi dado o poema em suporte de papel a cada aluno, para que, depois da leitura realizada, identificasse as rimas contidas nele, e as sublinhasse com cores. Depois de identificadas as rimas em grande grupo, e ter ido uma criança à vez sublinhá-las ao quadro, foi realizado um *brainstorming* com o tema “instrumentos musicais”, no qual os alunos foram

dizendo que instrumentos conheciam além dos presentes no texto. A partir das ideias retiradas na tarefa anterior, foi proposto que construíssem novas rimas, agora com os instrumentos referenciados por eles. Estes momentos de criação, que exigem da pessoa o uso da imaginação e da criatividade, são essenciais tendo em conta a turma em questão, que contém elementos que apresentam ainda bastantes dificuldades em atividades de produção escrita.

Enquanto as crianças iam registrando no caderno da escola as ideias escritas no quadro anteriormente, a professora estagiária foi respondendo à solicitação que algumas crianças foram fazendo relacionada com o desejo de conhecer os instrumentos referenciados, tanto as suas características físicas como o som deles. Foi notório, nesta fase da atividade, o interesse da turma relativamente ao mundo da música, demonstrando querer conhecer mais e mais. Cabe ao professor aproveitar estes momentos para partir dos gostos e desejos dos alunos para a aprendizagem, de uma forma natural, significativa e que faça sentido para os mesmos. Além do som de cada instrumento, a pedido de alguns elementos da turma foram colocadas músicas de fundo de compositores de música clássica que já tinham abordado em aulas de expressão e educação musical extracurriculares. Este tipo de atividades permite que as crianças vão alargando o seu conhecimento musical de uma forma natural, sendo elas próprias a “dirigir” o seguimento dessa exploração.

Porque a música se faz de sons e, conseqüentemente, do uso do ouvido, torna-se importante o desenvolvimento da sensibilidade auditiva através da estimulação do órgão que a permite. Tendo isso como principal objetivo, a professora estagiária propôs um desafio ao grupo que consistia na identificação, do som dos instrumentos que esta ia colocando, relacionando esse som com o nome do instrumento e a sua imagem. A audição dos sons foi realizada de olhos fechados para que a concentração do grupo se focasse de forma mais eficaz nos mesmos. Para o estabelecimento da relação anteriormente referida, a estagiária levou para a sala um jogo (cf. Anexo 14) no qual as crianças tinham de estabelecer a relação entre a imagem de um

instrumento e o respetivo nome, sendo que se a ligação estivesse correta a luz da lâmpada presente no tabuleiro acendia.

Na parte da tarde, durante a qual foi realizada a segunda atividade observada, foram realizados exercícios de exploração de instrumentos. As crianças chegaram à sala já bastante agitadas como consequência de conflitos que se tinham dado no exterior durante a pausa do almoço, pelo que a estagiária lhes deu algum tempo para que se acalmassem propondo um exercício conjunto de respiração como forma de voltar à calma. Para iniciar o conjunto de atividades e como forma de motivação, foi realizada uma “caça” às figuras geométricas. Para cada criança saber qual a figura geométrica que tinha de procurar no exterior, foi-lhe dado um papel com a descrição da mesma, para que adivinhasse qual seria.

Cada figura geométrica estava associada a um determinado instrumento musical, pelo que, depois de encontradas as figuras no exterior, a estagiária distribuiu, já na sala de aula, por cada criança o respetivo instrumento. Para esta sessão foi mudada a disposição da sala com o intuito de criar um espaço central que permitisse ao grupo sentar-se no chão em roda. Desse modo, a estagiária pretendia criar um ambiente diferente do habitual, para que houvesse, à partida, uma maior predisposição e motivação para a concretização das tarefas, além de criar um espaço que facilitaria o desenrolar das atividades.

Já na posse dos instrumentos foi estabelecido um diálogo, impulsionado pela professora estagiária através de questões orientadoras, acerca das características dos mesmos tanto físicas como sonoras. Para isso, foi pedido a cada criança que tocasse à vez o seu instrumento e foram sendo identificadas as diferenças de sons dentro da mesma categoria de instrumentos e discutido o porquê dessas diferenças. Esta fase permitiu a continuação da exploração dos conhecimentos musicais no que aos diferentes instrumentos diz respeito, possibilitando que durante esse dia todo fossem abordados vários tipos de instrumentos. Dessa análise partiu-se para exploração sonora dos instrumentos, que foi realizada recorrendo a uma pauta de símbolos construída pela estagiária. Cada criança apenas tinha de tomar quando o símbolo

correspondente ao seu instrumento aparecesse na apresentação que se encontrava projetada no quadro interativo. Desta forma, as crianças tinham de se manter concentradas e desenvolver a sua capacidade de reação imediata a um determinado estímulo. O uso destes recursos não foi tão alargado como foi planeado pela estagiária devido ao comportamento do grupo. Depois de sentir mais do que uma vez dificuldade em levar a grupo a fazer aquilo que dizia, a estagiária retirou os instrumentos e dialogou acerca do porquê daquela sua atitude.

A resposta das crianças às atividades propostas foi bastante positiva, e foi gratificante ver o interesse e o desejo delas pela exploração dos instrumentos, tanto orientada como livre. A maior dificuldade que a estagiária sentiu foi na gestão do grupo, que se demonstrou sempre bastante irrequieto e com dificuldades em respeitar as regras e aquilo que lhes era pedido, sendo que deveria ter tomado uma atitude mais assertiva em alguns momentos. A forma que arranjou de contornar a situação foi a de acompanhar os momentos seguintes com um jogo, no qual as crianças, sempre que a música parasse teriam de ficar em estátua, mantendo silêncio até que a música voltasse a tocar.

Paralelamente à prática desenvolvida no contacto direto com a turma em questão, a estagiária construiu, num processo de equipa, em conjunto com outro par pedagógico da mesma turma, e, obviamente com o seu par pedagógico, um projeto de intervenção que pretendia interferir no ambiente educativo. Partindo da perspetiva de que este é o terceiro educador (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007) as estagiárias procuraram intervir no espaço educativo, de forma a melhorá-lo, tornando-o mais atrativo e motivador para as crianças.

Na semana anterior à pausa letiva da páscoa, o grupo de estagiárias recebeu a resposta da câmara que veio dar o consentimento necessário para o início daquela que foi umas das principais modificações no que toca ao espaço físico. Essa alteração consistiu na mudança das cores dos corrimões de ambos os edifícios da instituição destinados ao 1º ciclo (cf. Anexo 15). Desde o início do estágio que as estagiárias refletiam e discutiam entre si o facto de as cores

neutras e escuras que caracterizavam o espaço puderem influenciar na desmotivação e a falta de interesse pela escola nas crianças.

Segundo Zabalza (1998, p. 239), “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo”. Foi focando a sua atenção nessa perspectiva que as estagiárias foram realizando alterações tanto no exterior como no interior da sala de aula. Além das pinturas realizadas ao corrimão, e ainda antes delas, as estagiárias realizaram outras intervenções no que toca à decoração do espaço físico (cf. Anexo 16). Sendo que pouco tempo antes se tinha iniciado uma nova estação, a primavera, foram construídos adornos para a parede do edifício, uns apenas pelas estagiárias, e outros com a participação das crianças, que permitiram dar mais vida ao interior do edifício e adequá-lo à época em questão. Ainda mais importante, surge a exposição das produções artísticas das crianças (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007), que contribuiu também para o ornamento do espaço tanto do interior da sala de aula como do exterior desta. Esta exposição das produções construídas pelas crianças é bastante importante para que estas se sintam valorizadas e capazes.

Ainda dentro da sala, as estagiárias criaram, com a colaboração da professora cooperante, um canto (cf. Anexo 16) onde as crianças podem usufruir de alguns recursos lúdicos e pedagógicos direcionados para elas. O que se pretendia era a construção de um espaço confortável e acolhedor, onde as crianças podiam realizar tarefas tais como ler, utilizar o computador ou explorar outros recursos que lhes permitissem aprender brincando. Um dos objetivos desta área era, também, a de incentivo para um melhor comportamento por parte das crianças, sendo que a sua frequência terá sempre de ser negociada consoante a postura adotada pela criança, tanto no cumprimento das regras como no que toca ao respeito pelo outro.

## REFLEXÃO FINAL

Depois de concretizada a prática pedagógica nos dois níveis educativos, EPE e 1ºCEB, importa refletir sobre todo o percurso desenvolvido nessa fase. Ao longo desta etapa foram desenvolvidas aprendizagens, que tiveram a sua origem em todo o tipo de momentos, isto é, tanto naqueles em que se sentiu mais realizada e que conseguiu concretizar os seus objetivos e ver realizadas as suas expectativas, como na ocorrência de imprevistos, nas dúvidas que foram surgindo, nas dificuldades que foi sentindo e na partilha constante de perspetivas.

A formação de perfil duplo possibilitou a tomada de consciência da necessidade e importância de existir uma relação de continuidade educativa e articulação entre os dois níveis. Não se pretende uma transição fragmentada, na qual as crianças sintam uma mudança abrupta de meios e processos de aprendizagem, mas sim que esse processo se dê de uma forma contínua com vista a um desenvolvimento holístico. A formação em ambos os níveis educativos, permite ao educador ou professor adequar de forma mais eficaz a sua prática, conhecendo e respeitando as especificidades de cada nível, de forma a proporcionar às crianças uma passagem harmoniosa e apetecível ao longo de todas as etapas do ensino. Este mestrado profissionalizante em educação pré-escolar e ensino do 1ºciclo, fez crescer na perspetiva da estagiária uma visão com sentido de maior responsabilidade no que toca ao seu importante papel em suavizar a influência que a transição de níveis tem no desenvolvimento da criança.

Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho (2010), chamaram às profissões que entram diretamente em contacto com pessoas profissões de desenvolvimento humano, inserindo dentro delas professores e educadores de infância. Pegando na importância que essa denominação transporta desde logo consigo pelo facto que se tratar de “desenvolvimento humano”, não é possível

encarar estas áreas sem uma responsabilidade e um sentido de missão acrescidos. Os profissionais de educação têm “nas suas mãos” a formação do presente e do futuro da sociedade em todas as suas dimensões. Tendo esta perspectiva sempre presente, muito antes ainda de entrar sequer no curso de educação básica, a estagiária encarou a PES como uma oportunidade de desenvolver um crescimento que lhe permita responder à exigência que isso acarreta.

O desempenho profissional de quem trabalha com pessoas tem inevitavelmente inerente a ambiguidade, a incerteza e o holismo, pois quer os fins quer os meios são incertos, discutíveis e discutidos, e não há técnicas inteiramente sucedidas, além de que muitas vezes não existe consenso profissional (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). Tudo isto pode ser inteiramente transponível para a educação, na medida em que não existem fórmulas que determinem a certeza do sucesso de uma prática educativa, nem existem regras que determinem como um docente tem de lidar com as situações que lhe aparecem pela frente de forma a achar a solução para elas. Também na própria formação inicial de educadores e professores não há espaço para conceções exatas, que devem ser seguidas de igual forma por todos e em todos os contextos, pois “as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de uma qualquer modelo pré-concebido, mas vão-se desenvolvendo num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo” (Leitão & Alarcão, 2006).

A PES foi pautada, em toda a sua amplitude, pela ligação entre a formação teórica e a prática desenvolvida nos contextos educativos descritos nos capítulos anteriores. Não faria sentido uma formação inicial de docentes sem uma ligação a contextos reais, pois, “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional, (...) construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos (...) e experienciado por cada profissional nos níveis inter e intra pessoal” (Oliveira-Formosinho, 2008, referido por Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

Na perspetiva da estagiária, tal como referido no segundo capítulo, o docente tem de adotar uma postura investigativa em toda a sua ação, que lhe permita conhecer todas e cada uma das crianças com quem contacta. Essa investigação deve ser, sempre, sustentada num conjunto de processos interligados e interdependentes – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão – que permitam ao profissional de educação desenvolver uma prática educativa na qual a criança é o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem. O conjunto de documentos construídos pela estagiária ao longo de toda este percurso, onde esta explanou a reflexão que foi realizando, foi imprescindível nesse tão importante processo. Desses documentos podem-se destacar as narrativas reflexivas e os diários de formação, que permitiram que fosse sendo concretizada uma autoavaliação formativa que, por sua vez, possibilitou um constante movimento cíclico de reflexão, planeamento e transformação. Para esse processo de reflexão foi essencial a supervisão realizada pelas supervisoras institucionais, já que permitiu mais um olhar sobre a prática, em momentos específicos, apoiado numa maior experiência e num conhecimento mais profundo. As reuniões realizadas após as atividades nas quais decorreu a supervisão foram cruciais já que permitiram uma reflexão com quatro perspetivas, constituindo uma reflexão conjunta final muito mais completa e enriquecedora.

Um dos maiores desafios sentidos no decorrer do estágio em contexto de 1ºciclo foi o de conseguir gerir o facto de estar perante uma turma com bastantes dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula, e a presença de algumas crianças com frequentes comportamentos desrespeitosos e insultuosos para com os outros, incluindo os professores. Acreditando na importância do estabelecimento de um clima de confiança e responsabilização, no qual a criança detém liberdade que a leva a desenvolver uma autonomia saudável, tornou-se por vezes difícil “actuar com equilíbrio, sem cair na rigidez de princípios e de normas, nem numa flexibilidade e numa tolerância fora de limites razoáveis (Schmuck & Schmuck, 1992, referido por Amado, 2000, p.14). Ao longo da prática foram sendo feitas algumas tentativas para o contorno da

situação, desde negociações, conversas acerca do comportamento, reflexões e autoavaliações das crianças relativamente ao seu comportamento, tanto orais como escritas, e incentivos através de recursos pedagógicos, entre outros, que nem sempre tiveram os resultados esperados, e mesmo quando o tinham momentaneamente, normalmente, não eram mudanças a longo prazo. Este facto fez com a estagiária se sentisse, por vezes, um pouco impotente e frustrada com essas situações, mas, que se constituíram como momentos de grande aprendizagem e desenvolvimento para a mesma, que serão preponderantes no seu futuro profissional. Sabe-se que, infelizmente, essa é uma realidade presente na escola atual, pelo que é importante a preparação para a confrontação com ela no futuro.

Não chega apenas saber como prevenir ou contrariar a indisciplina na escola, importa também conhecer a origem dela. A investigação feita pelo docente não se cinge apenas às suas práticas e como melhorá-las, tem de passar também pelos fatores exteriores à sala de atividades e mesmo da escola, pois “um bom conhecimento do aluno, mesmo em certos pormenores da sua vida familiar, do seu passado escolar, incidentes graves da sua história de vida pessoal, etc., e um bom conhecimento da dinâmica e estrutura informal da turma são elementos importantes para o professor saber onde se situar num ponto entre a rigidez e a flexibilidade (Noguera, 1995, referido em Amado, 2000). Em todo este processo de formação foi fortalecida a capacidade de análise e perceção relativamente ao ambiente envolvente dos educandos. Se já antes existia uma sensibilidade natural para com as histórias de vida de cada um, esta sofreu uma evolução crescente, na emergência de uma atitude ainda mais atenta e preocupada em perceber os “porquês” de determinadas situações e a influência delas no desenvolvimento da criança.

Para a superação desses desafios e desses momentos menos positivos foi determinante o apoio de todas as partes colaborantes neste processo. Apesar de no 1º ciclo a prática ter uma componente mais individualizada do que na EPE, onde tudo era feito em parceria, o apoio dentro do par pedagógico foi constante, permanecendo a reflexão conjunta, a partilha de ideias e opiniões,

a construção de materiais, a tomada de decisões conjunta, e a participação nas mudanças concretizadas no contexto sempre feita em dupla. O facto deste processo ser realizado em díade tornou-o proporcionador de um desenvolvimento ainda mais enriquecedor, por permitir uma constante partilha por pessoas que se encontram na mesma situação e que, por isso, se compreendem melhor. Além de que permite que exista, em todos os momentos, duas visões das situações, dois modos de pensar e de refletir, e ainda mais “duas mãos” que contribuem, muitas vezes, para tornar as práticas concretizáveis de uma forma mais fluída. Na opinião da estagiária o facto da PES ser realizada em díade, torna o processo de formação muito mais enriquecedor na medida em que permite que este seja assente num processo de trabalho cooperativo. O confronto e deliberação de ideias e perspetivas esteve sempre presente o que possibilitou a noção relativamente a determinados elementos que poderiam não ser observados e entendidos se a construção da prática fosse feita individualmente. Todos os momentos de reflexão, fossem individuais, em par, tríade, ou a quatro, que ocorreram ao longo de todo o estágio, em ambos os níveis, contribuíram de forma bastante significativa para o desenvolvimento como docente reflexivo, componente que se encontrava ainda muito imaturo no início. A estagiária assume, no entanto, ter ainda muito a evoluir quanto às suas competências reflexivas, assumindo um compromisso consigo própria de trabalhar para isso, acreditando que o contacto futuro com mais realidades suscitará em si um sentido investigativo cada vez maior.

Poder contar com contribuições mais sustentadas e experientes é, sem dúvida, uma componente decisiva e imprescindível num processo de formação onde se pretende “a conceptualização dos professores como alunos que continuamente constroem nova compreensão do ensino (...) e como líderes que exploram colegialmente formas criativas e mais eficazes de ensino” (Macedo, Fonseca, Conboy & Martins, 2010, p.62). Desde a contribuição das orientadoras cooperantes, que com a sua perspetiva de sentido prático e o seu conhecimento aprofundado dos contextos familiares das crianças e das suas

características, contribuíram para uma prática mais adaptada tanto a estas como à realidade dos contextos. Até à participação, apesar de mais distante fisicamente, sempre presente, das supervisoras institucionais, que através das suas observações e críticas construtivas, estimularam uma reflexão mais abrangente que tocou em pontos que, provavelmente sem essa contribuição, não teriam sido alvo de atenção. Essa atitude de participação e não apenas “direção” permitiu, aludindo as teorias de Vygotsky (1998) que vê o conhecimento como uma construção social, conceber, tal como Afonso, Morais e Neves (2002), a formação de profissionais de educação como “uma contínua e dialética experiência de aprendizagem em espiral, na qual, por meio de interação, todos os sujeitos nele implicados descobrem, redescobrem, trocam pontos de vista, aprendem e ensinam” (p.132). A abertura e disponibilidade demonstradas em todo o processo por parte dessas profissionais, possibilitou a criação de um ambiente onde a estagiária sentia que todas as dúvidas, anseios ou receios eram pertinentes e respondidos da melhor maneira possível, contribuindo para um crescimento tanto pessoal como profissional mais sustentado e saudável.

Sendo a resposta a situações imprevistas uma das importantes capacidades que o docente deve ver desenvolvidas em si, importa referir a evolução sentido ao longo da PES nesse sentido. As situações de aprendizagem dependem de muitos fatores, tanto internos como externos aos alunos. Cada um vivencia esses momentos consoante a sua disponibilidade e humor, o que ouve e compreende, conforme os seus recursos intelectuais, a sua capacidade de concentração, os seus interesses, a familiarização com as situações e o sentido que elas têm (Perrenoud, 2000), pelo que é impossível prever com exatidão quais as reações e os comportamentos que irão surgir perante determinadas situações. Além de todos esses fatores, existem ainda aqueles que estão relacionados com o contexto em que elas se desenrolam. Perante todas essas incertezas e imprevisibilidades, é exigido ao docente reações rápidas que permitam ultrapassar esses obstáculos. Esta foi uma capacidade que se foi

desenvolvendo ao longo deste ano, no contacto com situações não esperadas e nunca vivenciadas anteriormente.

A estagiária saiu desta formação inicial com sentido de insatisfação, acreditando que poderia ter feito ainda mais. Mas, uma insatisfação saudável acreditando que é sempre possível fazer-se mais e melhor quando se trata de contribuir para o crescimento, desenvolvimento e construção de aprendizagens das crianças. Espera, sinceramente, que esse sentimento se prolongue por toda a sua vida profissional, contando que o desejo seja sempre o de crescer e melhorar sempre mais.



## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M., Morais, A. M., & Neves, I. (2002). Contextos de formação de professores: estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, 11(1), 129-146.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I). (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 62-88.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola - Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática – Um estudo no 1ºCiclo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), pp. 253-286.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio Editor.
- Carvalho, C., Sousa, F, Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto editora.
- CNU (2006). *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidade criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 213-230.

- Delors, J. (2003). Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez
- Diogo, F. (2010). Desenvolvimento curricular. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). Gestão Flexível do Currículo. Porto: Edições ASA.
- Eça, T. (1998). NetAprendizagem – A Internet na Educação. Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Baltchford (Coord.), Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Folque, M. (2012). O aprender a aprender no Pré-Escolar. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014). O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009a). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In Formosinho, J. (org). Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009b). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In Formosinho, J. (org). Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), Formação, desempenho e avaliação de professores (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, I. (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissionalidades e de novos perfis. In A. Silva & M. A. Moreira (org.), Mediação e Formação Socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas (pp.41-46). Porto: Areal Editores.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38 (2), 67-73.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar a Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 43-52). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Macedo, M. F., Fonseca, J., Conboy, J., & Martins, I. (2001). Formação contínua para a mudança conceptual de professores de Biologia. *Revista de Educação*, 10(1), 61-73.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim de Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R., & Roldão, M. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico: Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro, Sedução ou inquietação? As novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. (2006). *A investigação-ação na formação reflexiva de professores em formação*

- inicial: percursos e evidências de um projeto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes. *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens de Formação e da Pedagogia* (pp.45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morin, E. (2002). Os setes saberes para a educação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB, *Inovação*, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. *In Saber (e) Educar*, 12, 61-78
- Oliveira, A. I. G. (2009). O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância. Universidade do Minho.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). I. A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gâmba (orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011b). III - Pedagogia-em-participação: A perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). Currículo: Teoria e práxis (2ª ed.). Porto: Porto Editora

- Paviani, J. & Pimenta, C. (2004). *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Porto. Campos das Letras.
- Perraudeau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem – Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.219-248). Porto Alegre: Artmed
- Relvas, M. (2009). O lugar da Música no Ensino Básico: Música para todos. In Comunicação apresentada no Congresso do 1º ciclo “De pequenino se trilha o caminho”. Fundação Dr. António Cupertino de Miranda, Porto.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. & Alonso, L. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a Profissão*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Coimbra: Almedina.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 59-86.
- Serrazina, M. (2007). Aprender e ensinar Matemática nos primeiros anos. Em M. Serrazina, *Ensinar e aprender matemática no 1º ciclo* (pp. 7-18). Lisboa: Texto Editores.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento. Infância e Adolescência*. . São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Strandberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. In Redescobrir Vigotsky, Destacável da Revista Noesis, 77, 17-20
- Tezani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em revista*, 1-16.
- 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 projetos de diferenciação pedagógica. (1.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Torres, C. A., O'Cadiz, M. P., & Wong, P. L. (2003). *Educação e Democracia - A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (Orgs.) (2006). Interdisciplinaridade – Antologia (pp.161-176). Porto: Campo das Letras.
- Vonta, T. (2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Redescobrir Vigotsky*. Destacável da Revista Noesis, 77, 22-23.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Perspectivar Educação, (5), 30-55.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

Circular n.º 17/2007 de 10 de Outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril de 2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República, 1.ª série – n.º65. Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1ª série. Lisboa: Ministério da Educação. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro de 1986. Diário Da República — I Série nº237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da Republica n.º92/2014 – I Série. Lisboa : Ministério da Educação e Ciência. Habilitações, Mestrados, Doutoramentos, Pós-Graduações.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Primeira alteração aos Decretos-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República - I Série – A. N.º201. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República - I Série A n.º 201. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico

Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro. Diário da República, I Série – A. N.º 34. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014). Projeto Educativo do Agrupamentp. Porto

**NM**