

Orientação

AGRADECIMENTOS

Às crianças da sala dois por todo o carinho e alegria contagiante com que me receberam todos os dias. Pelas brincadeiras e por todos os momentos inesquecíveis que me proporcionaram.

Às crianças do 1º ano pelo entusiasmo com que me acolheram. Pelos desafios que colocaram diariamente e por me fazerem crescer a nível pessoal e profissional.

Ao meu par pedagógico Ana Marques por toda a ajuda e paciência e essencialmente pela sua amizade. Sem ela teria sido tudo bem mais difícil.

Às orientadoras cooperantes e a toda a comunidade educativa por me terem recebido sempre tão bem. Por partilharem os seus saberes e por todo o apoio e incentivo.

Às orientadoras institucionais, professora Margarida Marta e professora Susana Sá, pelo apoio, pela amizade e por partilharem sempre os seus conhecimentos. Por me fazerem crescer e por me mostrarem o que é ser educador e professor.

Ao Infantário O Piratinha, o meu local de trabalho, e a todos que dele fazem parte. Às minhas colegas pela força e incentivo. Aos meus Piratinhas mais pequenos que tanto me dão todos os dias e me fazem acreditar que escolhi a melhor profissão do mundo.

Aos meus pais e à minha irmã por acreditarem sempre em mim. Por fazerem questão de me mostrar todos os dias o quanto sou capaz e quanto orgulho têm em mim. Sem vocês nunca seria possível realizar este sonho.

Por último, mas não menos importante, ao meu namorado Stéphane por ser um apoio incondicional. Pela companhia nas longas noites de trabalho, por estar sempre ao meu lado e por nunca me ter deixado desistir.

RESUMO

O relatório de estágio é o reflexo do processo de desenvolvimento e aprendizagem da mestranda ao longo da Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do seu percurso formativo a mestranda adquiriu saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação, que lhe foram imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática sustentada. A interação entre os saberes teóricos mobilizados e a reflexão sobre a prática contribuíram para a construção do seu perfil enquanto futura educadora de infância e professora do 1º ciclo, com vista a uma melhor prática educativa.

A metodologia de investigação-ação constituída por várias etapas cíclicas - observação, planificação, ação, reflexão e avaliação - permitiu à mestranda desenvolver a sua ação educativa de forma articulada e sequencial. Considerando as especificidades de ambos os contextos procurou-se desenvolver práticas que promovessem aprendizagens significativas e efetivas para os diferentes grupos tendo em conta os seus interesses e necessidades, encarando a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Os estágios desenvolvidos no contexto de Educação Pré-Escolar e no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico permitiram a construção de um perfil profissional duplo, percebendo a importância que ambos os níveis educativos têm no desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: Educação; Investigação-Ação; Perfil duplo; Prática educativa; Reflexão.

ABSTRACT

The internship report is a reflection of the student's development and learning process throughout the Supervised Educational Practice, developed in the Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education frameworks, which are included in the Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education Master's Degree.

During its course, the student acquired scientific, pedagogical, didactic, cultural and research knowledge, which were crucial for the development of a sustained practice. The interaction between the theoretical knowledge learnt and the reflection on its own experience contributed to the construction of her profile as a future kindergarten teacher and teacher of the 1st cycle, with the purpose of promoting a better educational practice.

The research-action methodology incorporated by several cyclical stages – observation, planning, action, reflection and evaluation – allowed the student to develop its educational action in an articulated and sequential way. Considering the specificities of both contexts, the student sought to develop practices that promoted meaningful and effective learning for the different groups taking into account their interests and needs, considering the children as the center of the teaching and learning process.

The internships developed in the context of Pre-school Education and in the context of the 1st Cycle of Basic Education enabled the construction of a double professional profile, perceiving the importance that both educational levels have in the overall development of the children.

Keywords: Education; Research-Action; Double profile; Educational practice; Reflection.

ÍNDICE

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)	viii
Lista de abreviaturas	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e legal	3
1. O profissional docente de perfil duplo	3
2. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	13
3. Perfil e prática docente no 1º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de investigação	29
1. Caracterização do agrupamento e instituição de educação	29
2. O contexto de Educação Pré-Escolar	31
3. O contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	36
4. Similitudes e contrastes entre os contextos de EPE e 1º CEB	41
5. Metodologia de Investigação	42
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Ações desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar	47
2. Ações desenvolvidas em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	60
Reflexão final	75
Bibliografia	81

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

- Anexo 1-** Modelo da grelha de observação da Educação Pré-Escolar
- Anexo 2-** Modelo da grelha de observação do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 3-** Modelo da grelha de planificação da Educação Pré-Escolar
- Anexo 4-** Modelo da grelha de planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 5-** Guião de pré-observação da prática educativa supervisionada na Educação Pré-Escolar
- Anexo 6-** Guião de pré-observação da prática educativa supervisionada do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 7-** Exemplo de uma narrativa reflexiva
- Anexo 8-** Exemplo de grelhas de avaliação
- Anexo 9-** Planificação da primeira atividade observada na Educação Pré-Escolar
- Anexo 9.1-** Registo fotográfico da primeira atividade observada na Educação Pré-Escolar
- Anexo 10-** Registo fotográfico da atividade “Construindo instrumentos musicais”
- Anexo 11-** Registo fotográfico da atividade “Vamos ajudar o Lobo e O bolo da amizade”
- Anexo 12-** Planificação da primeira atividade observada no 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 12.1-** Guião tutorial da primeira atividade observada no 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 12.2-** Blogue: “Mundo Animal” da primeira atividade observada no 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 13-** Guião de tarefas da atividade “Pintor de telas”
- Anexo 13.1-** Registo fotográfico da atividade “Pintor de telas”
- Anexo 14-** Registo fotográfico da atividade “Vamos às compras”

LISTA DE ABREVIATURAS

- AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DL – Decreto-Lei
- EPE – Educação Pré-Escolar
- Jl- Jardim de Infância
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- TIC- Tecnologias da Comunicação e Informação
- UC – Unidade Curricular
- ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), contemplada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento tem como principal objetivo espelhar o desenvolvimento profissional, pessoal e social da mestranda, ao longo do estágio curricular, realizado nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A conclusão deste ciclo de estudos habilita o profissional de perfil duplo, nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como visa o Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014.

A formação inicial de professores possibilitou a aquisição e desenvolvimento de capacidades reflexivas, críticas e investigadoras. Para isso, muito contribuíram as unidades curriculares integrantes do plano de estudos, assim como os seminários da UC de PES, uma vez que fomentaram a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais, didáticos e de investigação, que possibilitaram o desenvolvimento de uma prática sustentada em princípios éticos e deontológicos da ação educativa (Ribeiro, 2016-2017).

A metodologia de investigação-ação sustentou toda a prática da mestranda, através do ciclo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, atentando na escuta ativa da voz da criança, considerando os seus interesses e as suas necessidades. Para além disso, os estágios curriculares permitiram a mobilização das competências adquiridas e revelaram-se momentos únicos de aprendizagem. Toda a prática educativa foi desenvolvida em díade de formação, com a orientação das docentes cooperantes e das supervisoras institucionais. A PES em EPE e no 1º CEB foi desenvolvida na mesma instituição educativa, integrada na rede pública do Ministério da Educação, situada na

cidade do Porto e teve um total de 220 horas para cada valência. A sala de EPE onde decorreu a PES era composta por crianças na faixa etária dos 3, 4 e 5 anos. Já no 1º CEB a PES desenvolveu-se numa sala do 1º ano de escolaridade.

No que diz respeito à estrutura do presente relatório, importa mencionar que este é composto por três capítulos e respetivos pontos, por uma reflexão final e pelos anexos. No primeiro capítulo é feita a abordagem dos pressupostos teóricos e legais que sustentaram ambas as PES e que levaram ao exercício de uma prática com vista ao desenvolvimento holístico da criança. Nele procura-se espelhar a importância da formação de um docente investigador, crítico, reflexivo e de perfil duplo.

O segundo capítulo consiste na caracterização do contexto de estágio onde foi desenvolvida a PES, caracterizando-se ambas as valências e refletindo-se acerca das similitudes e contrastes entre os dois níveis de educação. Neste capítulo consta ainda, a caracterização da metodologia de investigação-ação e todos os processos a ela inerentes que guiaram toda ação da mestranda na prática.

Por sua vez, o terceiro capítulo visa a descrição e a análise crítica e reflexiva de algumas ações desenvolvidas em ambos os contextos da PES, demonstrando a forma como estas contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e, também da mestranda. As ações pedagógicas descritas neste capítulo sustentaram-se nos pressupostos explanados no primeiro capítulo.

A reflexão final evidencia o contributo desta formação para o desenvolvimento e aprendizagem da mestranda, as dificuldades e progressos sentidos pela mesma, assim como as repercussões que todo este percurso teve no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Por fim, encontram-se os anexos, em suporte digital, onde constam documentos elaborados ao longo da PES e registos fotográficos, que permitirão ao leitor uma melhor compreensão acerca do percurso de formação profissional percorrido pela mestranda.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No primeiro capítulo, pretende-se explanar os referenciais teóricos e legais que apoiaram as práticas educativas supervisionadas. O conhecimento desses referenciais possibilitou o exercício de uma “prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81). O educador de infância e o professor do 1º ciclo do ensino básico devem mobilizar de forma organizada e coerente a multiplicidade de saberes teóricos e legais considerando as especificidades da criança e tendo em vista o seu desenvolvimento holístico (Alonso & Roldão, 2005).

Os pressupostos teóricos e legais aqui explanados foram mobilizados pela mestrandia no desenvolvimento da sua prática educativa supervisionada. Neste sentido, num primeiro ponto será feita uma abordagem acerca do profissional docente de perfil duplo, onde serão abordados os pressupostos teóricos e legais basilares aos dois níveis educativos. De seguida, serão apresentadas as especificidades de cada nível educativo: no primeiro momento os referentes teóricos que caracterizam a EPE e, posteriormente os que definem o 1º CEB.

1. O PROFISSIONAL DOCENTE DE PERFIL DUPLO

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece o quadro geral do sistema educativo como sendo “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 1º, nº2). O sistema educativo português

desenvolve-se em volta de estruturas e ações diversificadas concretizadas por iniciativa de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas e encontra-se organizado em EPE, escolar e extraescolar. A EPE, complementar da ação educativa da família é de caráter universal e gratuito e destina-se a crianças entre os três e os cinco/anos anos, idade em que ingressam no ensino básico (Lei nº 65/2015, de 3 de julho). A educação escolar é composta pelo ensino básico, secundário e superior, no entanto, só os dois primeiros são de caráter universal, gratuito e obrigatório (Lei nº 85/2009, de 27 agosto). Por sua vez, a educação extraescolar integra atividades que possibilitam aos alunos desenvolverem as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou da carência da mesma (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto).

De acordo com o disposto na LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) deve existir uma articulação entre os três ciclos que constituem o ensino básico, de forma a que cada um possa “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (artigo 8º, nº 2). No entanto, é clara a ausência da previsão dessa articulação entre a EPE e o 1º CEB. Já nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), essa articulação está prevista, sendo-lhe atribuída grande importância, visto que a sua existência possibilita a transição do primeiro nível de educação para a escolaridade obrigatória de forma menos abrupta para as crianças. Embora esta articulação seja necessária, tal não significa que as crianças não devam reconhecer e vivenciar as diferenças existentes entre as duas valências. Cabe assim, aos profissionais de educação a tomada de consciência das similitudes e especificidades de cada valência, tendo em vista o enriquecimento do “universo pedagógico do professor e [...] as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p. 79).

Sendo a escola a dimensão que coloca em prática o disposto na LBSE, torna-se essencial a formação de profissionais competentes para que assim a educação se expanda a todos os portugueses. De acordo com o DL nº 240/2001, os educadores e os professores do 1º CEB “são detentores de diplomas que

certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). De acordo com Pacheco (2001), o sistema educativo é um subsistema do sistema social e como tal é necessário compreender que a sociedade que o envolve tem vindo a sofrer mudanças sociais, políticas e económicas. As instituições de EPE e a escola obrigatória devem acompanhar as mudanças da sociedade adotando uma natureza dinâmica, visto que se apresentam como instrumentos de “liberdade e valorização dos indivíduos e das sociedades, sobretudo num tempo em que o acesso ao conhecimento se constitui cada vez mais um poderoso critério de pertença ou exclusão social” (Roldão,1999a, p. 33). De forma a dar resposta às necessidades e desafios que as instituições e a sociedade colocam, também a conceção de docente tem vindo a sofrer alterações. O perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor de ensino básico e secundário, encontra-se regulado no DL nº 240/2001, de 30 de agosto. De acordo com o Anexo a este diploma, o perfil é baseado em quatro dimensões: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento ao longo da vida (DL nº 240/2001, de 30 de agosto).

A PES tornou-se imprescindível na construção deste perfil, uma vez que constituiu um contexto de desenvolvimento profissional, que proporcionou à mestrandia observar, colaborar, planificar e avaliar, adotando uma postura crítico-reflexiva em relação ao processo de ensino e aprendizagem (DL nº 43/2007, de 22 de fevereiro). No entanto, esta formação inicial deve ser vista como um primeiro nível do processo de desenvolvimento profissional (García, 1999), sendo essencial que, enquanto futura educadora de infância e professora do 1º CEB, a procura de informação e atualização sejam constantes, adotando uma atitude investigativa, baseada na metodologia de investigação-ação, abordada no segundo capítulo, e interligando, sempre, a teoria e a prática.

A formação inicial promoveu a interação entre a teoria e a prática, sendo esta imprescindível para o crescimento da mestrandia. Esta articulação permitiu a tomada de consciência de que ambas são interdependentes e não se podem isolar uma da outra (Souza, 2001), pois o docente ao isolar a teoria da prática não poderia adotar uma postura investigadora, crítica e reflexiva sobre a sua ação pedagógica. Desta forma, a prática educativa desenvolvida assentou em pressupostos teóricos, tendo por base a informação recolhida através da observação intencional, contínua e sistemática (Estrela, 1994). No quotidiano do educador de infância e professor do 1º CEB, deve ser uma constante a atualização e a interação entre a teoria e a prática, numa perspetiva de desenvolvimento holístico das crianças e na progressão do desenvolvimento profissional, garantindo um conjunto de aprendizagens. Assim, o currículo deve ser entendido como o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999a, p.23) num dado tempo e contexto, proporcionando às crianças a possibilidade de desenvolver diversas competências que lhes serão úteis para os percursos pessoais (Roldão, 1999b).

A definição de currículo tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos. Atualmente, de acordo com o DL nº 139/2012 de 5 de julho, as escolas têm maior liberdade e autonomia na gestão do currículo, tendo estas, juntamente com os seus educadores e professores a possibilidade de realizarem essa gestão curricular de forma a responder às necessidades da comunidade (Roldão, 1999b). Devido à heterogeneidade cultural e social existente, o currículo não deve ser concebido como como um conjunto de conteúdos a ensinar, descontextualizado da realidade (Carvalho, 2010). Assim, o profissional de educação deve adaptar o currículo de acordo com as especificidades, as características e as necessidades do grupo de crianças ou turma, gerindo-o por forma a garantir e melhorar as aprendizagens das crianças. São estas características, que de acordo com o “expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Objetivos Gerais de cada ciclo de estudos, determinam as diferenciações a produzir no currículo e nas condições que contextuam,

potenciam ou constroem a sua implementação” (Diogo & Vilar, 2000, p.21). Deste modo, torna-se necessário que o currículo deixe de ser visto como algo prescritivo que deve ser seguido de modo uniforme (Diogo & Vilar, 2000). Se a escola se assume de todos e para todos, torna-se imprescindível que o currículo seja perspectivado como um percurso inevitavelmente diferenciado e significativo, visto que é destinado a públicos social e culturalmente heterogêneos (Oliveira-Formosinho, 2007).

O trabalho colaborativo, entre educador e professor, autônomos nos processos de gestão e adequação curricular constitui um potenciador de aprendizagens. É necessário que a responsabilidade seja assumida e partilhada por todos, para que exista trabalho colaborativo, uma vez que, é “dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47). Contudo, o trabalho colaborativo não implica a ausência de trabalho individual por parte do docente. Este deve aprofundar e preparar o trabalho em momentos individuais, para que aquando dos momentos coletivos possa partilhar e confrontar as suas ideias e saberes (Roldão, 2007). O trabalho colaborativo e individual devem coexistir, para não limitar o potencial de desenvolvimento pessoal profissional.

Segundo as OCEPE (2016), compete ao educador realizar um trabalho colaborativo, promovendo a continuidade educativa entre os dois níveis, de forma a facilitar a transição da criança para o ensino básico. Para isso, deve colaborar com os pais das crianças e com os professores do 1º ciclo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). É necessário que se estabeleça uma conexão entre EPE e o 1º CEB, para que exista articulação curricular, devendo o docente planear atividades integradas (Serra, 2004). Nas OCEPE e nos programas e metas curriculares do 1º CEB, é visível a existência de uma preocupação com a continuidade educativa, relativamente aos aspetos pragmáticos que encontram seguimento e aprofundamento no 1º CEB, o que significa que os educadores de infância e os professores do 1º CEB promovem,

ou deveriam promover, atividades comuns, para facilitar a transição. No entanto, o que se verifica muitas vezes na prática é uma “falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e as dos professores do 1.º ciclo do ensino básico” (Alarcão, 2008, p.205). A mestranda considera que ambas as culturas devem ser interligadas, e não vistas como culturas isoladas, visando a valorização de ambos os currículos, através de relações assentes em processos de colaboração e cooperação, promovendo atividades conjuntas (Serra, 2004). Neste sentido, o conhecimento teórico e prático relativo a cada valência, adquirido no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, permitiu a tomada de consciência da importância da continuidade educativa entre EPE e o 1º CEB. Para que haja continuidade educativa, é necessário que exista uma relação de cooperação e colaboração sistemática entre o educador de infância e o professor do 1º CEB, uma vez que 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 a vez que recebe novos alunos” (Perrenoud, 2000, p.64).

Segundo Morgado & Tomaz (2009, p. 3), o conceito de articulação curricular é entendido como “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado”. A articulação curricular assenta nas dimensões vertical, horizontal e lateral. A articulação curricular vertical pressupõe a existência de um desenvolvimento progressivo dos diferentes conteúdos e áreas curriculares ao longo dos ciclos (Roldão,1999), com vista a facilitar o processo de transição entre a EPE e o 1º CEB (Serra, 2004). A horizontal assenta no “conceito de que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas” (Torres, O’Cadiz & Wong, 2003, p.117), isto é, deve existir uma coerência e integração dos saberes, competências e valores. Para que as crianças não vejam o conhecimento como algo fragmentado é necessário que a relação entre as diversas áreas seja feita de forma natural (Garruti & Santos, 2004), aproximando as crianças da

realidade e impedindo-as de ter “o conhecimento segmentado em parcelas e compartimentos estanques” (Sebarroja, 2001, p. 57). Além disso, permite também, que as crianças se apercebam com maior facilidade da importância dos seus conhecimentos prévios na construção dos novos (Miras, 1999). A articulação lateral, assenta precisamente na valorização das experiências e conhecimentos prévios das crianças (Alonso, 1998). No decorrer de ambas as PES, procurou promover-se a articulação curricular horizontal e lateral, conforme se verá no terceiro capítulo, pois no entender da mestranda a interdisciplinaridade e a ativação dos conhecimentos prévios são facilitadores da forma como as crianças adquirem e desenvolvem novas aprendizagens.

Os conhecimentos prévios das crianças influenciam as suas aprendizagens, visto que permitem que haja aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos, partindo dos anteriores (Ferreira & Santos, 2000). De acordo com Coll (1990), as crianças ao depararem-se com um novo conteúdo servem-se dos seus conhecimentos e representações prévias para que possam interpretar e selecionar as informações, podendo desta forma organizá-las e relacioná-las entre si. Posto isto, deve proporcionar-se às crianças uma aprendizagem global, na qual tudo se interrelacione, para que assim encontrem sentido e relevância no que aprendem, aplicando e transferindo os conhecimentos adquiridos para novas aprendizagens, contribuindo para aprendizagens significativas e construtivas (Alonso, 2002). Quantas mais relações com sentido as crianças conseguirem estabelecer entre os seus conhecimentos prévios e a informação que constitui a nova aprendizagem, mais significativa esta se torna. Desta forma, é necessário que haja por parte da criança disposição para aprender, e que o conteúdo seja significativo quer a nível lógico quer a nível psicológico, para que possibilite a retenção do conhecimento adquirido por muito tempo (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finick, & Dorocinski, 2001).

As atividades planificadas e dinamizadas pela mestranda procuraram partir dos conhecimentos prévios das crianças, de forma a que elas descobrissem os seus próprios significados, transformando-se em agentes da construção do

próprio conhecimento, indo ao encontro de uma perspectiva construtivista. Defendida por Piaget, a perspectiva construtivista assenta na ideia de que a criança deve ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, e que o crescimento cognitivo do sujeito se dá através da sua ação sobre o objeto (Lins, 2003). De acordo com esta perspectiva, em detrimento de uma pedagogia transmissiva na qual o educador/professor transmite à criança aquilo que deve saber, deve antes optar-se pela criação de situações nas quais as crianças tenham a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento, onde se levantem questões que criem conflitos cognitivos na criança (Spodeck & Saracho, 1998).

O ambiente que envolve a criança também exerce influência sobre o seu desenvolvimento. Tal como afirma Vygotsky (2001), a interação social possui um papel importante no crescimento cognitivo da criança, sendo necessário compreender e analisar o contexto social, histórico e cultural da mesma para gerar aprendizagem. A perspectiva socio construtivista proposta por Vygotsky defende que a criança “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2006, p. 56). Assim, os profissionais de educação devem assumir o papel de orientadores e mediadores das aprendizagens das crianças, numa atividade partilhada e produzida em colaboração (Oers, 2009), em que o adulto auxilia a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, agindo assim ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito criado por Vygotsky. O conceito de ZDP diz respeito à diferença entre o que a criança consegue realizar individualmente e aquilo que a mesma é capaz de realizar tendo o apoio de outras crianças ou adultos mais competentes (Vonta, 2009, Fino 2001). Para que o educador de infância e o professor do 1º CEB possam apoiar a criança é necessário que tenham em consideração o currículo previamente definido e as características e especificidades das crianças. Só assim, poderá colocar os “andaimes” – conceito de scaffolding criado por Bruner – auxiliando a criança na realização das aprendizagens, ajudando-a a atingir níveis mais elevados de desenvolvimento (Vasconcelos, 1997).

É preciso que a criança se sinta motivada para que se envolva no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento (Alcará & Guimarães, 2007). Posto isto, a motivação assume um importante papel na aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens. A mestranda acredita que uma forma de motivar as crianças é utilizando *feedbacks*, positivos e encorajadores que lhes transmitam segurança e as incentivem para a aprendizagem – facto que foi possível observar ao longo da prática educativa, sendo uma estratégia adotada pela mestranda. Para além do referido, a motivação também pode ser despoletada através da utilização de diferentes estratégias e recursos estimulantes, que respondam aos interesses e necessidades das crianças, promovendo o seu bem-estar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). É importante ter em conta que as crianças se diferenciam entre si a vários níveis, tais como a nível cognitivo, a nível linguístico, a nível sociocultural e a nível de género (Resendes & Soares, 2002), e por isso não basta apenas considerar os interesses e necessidades das crianças, para que haja aprendizagens significativas e efetivas. Diferentes crianças apresentam diferentes necessidades, sendo necessário recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica para que se assegure o sucesso de todos. O docente só conseguirá criar um ensino diferenciado se se apoiar em processos de observação e avaliação, recolhendo informações acerca de cada criança, as suas motivações, as estratégias e metodologias que melhor se adequam e as necessidades que revela. Conseguindo assim, planificar de forma pró-ativa e adequada a todos (Tomlinson, 2008).

Tendo em conta a posição da mestranda face ao papel da criança como construtora ativa do seu conhecimento numa perspetiva de desenvolvimento holístico, torna-se importante dar destaque à metodologia de trabalho de projeto como “forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças” (Gâmbua, 2011, p.49). A metodologia de trabalho de projeto tem como finalidade “a resolução de problemas reais ou a busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011,

p.9) que possam surgir numa determinada situação educativa. Os problemas surgem geralmente das experiências de vida das crianças (Gambôa, 2011), o que por sua vez as motiva e as envolve na realização das atividades de procura e descoberta. Esta metodologia permite que as crianças desenvolvam aprendizagens significativas, visto que parte de algo do interesse e curiosidade do quotidiano das mesmas (Klipatrick, 2007), e ainda porque possibilita a aquisição de conhecimentos acerca do tema do projeto e de outros assuntos que poderão surgir ao longo do percurso de descoberta da resposta ao problema (Katz & Chard, 2009). Segundo Vasconcelos et al. (2012), esta metodologia desenvolve-se em quatro fases distintas: definição do problema/formulação de questões, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação/divulgação. Na primeira fase as crianças trocam ideias, formulam hipóteses, partilham questões, interesses, motivações, conversam sobre os seus saberes e revelam aquilo que gostariam de descobrir, definindo o problema (idem). Na segunda fase é definido aquilo que se irá fazer, por onde se vai começar, quais os recursos humanos e materiais necessários, a organização das tarefas e do tempo necessário (idem). Na terceira realiza-se o processo de pesquisa, no qual as crianças registam, selecionam e organizam a informação recolhida. Nesta fase as crianças trabalham cooperativamente em pequenos grupos formados por elementos de diferentes faixas etárias e competências, de forma a enriquecer “a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que [pudessem] ser realizadas com sucesso com ajuda do educador e colegas (...)” (Folque, 2014, p. 83). Por último, na quarta fase, é feita a comunicação aos outros dos trabalhos elaborados, que resultam do projeto, partilhando saberes. É também nesta fase que as questões formuladas inicialmente são comparadas com as informações obtidas, refletindo ainda sobre o contributo de cada interveniente no projeto bem como a qualidade das tarefas realizadas (Vasconcelos, et al., 2012).

Os quadros teóricos e legislação analisadas e refletidas neste subcapítulo refletem uma visão holística da educação. Contudo, cada nível apresenta especificidades que devem ser analisadas, e por isso nos subcapítulos seguintes será caracterizada a especificidade de EPE e do 1º CEB.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). De acordo com a Lei-Quadro para a EPE, esta consiste na primeira etapa da educação básica, é ministrada pelo educador e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo a sua frequência facultativa (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro de 1997). Este nível de educação apresenta, essencialmente, um cariz universal (Formosinho, 2016), e cada criança que o compõem possui características únicas, e por isso o seu principal objetivo é estimular as capacidades de cada criança atentando à sua singularidade, favorecendo a sua formação e desenvolvimento, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2º). De forma a concretizar este objetivo, é crucial que o educador promova o estabelecimento de uma relação positiva com a criança (Hohman & Weikart, 2009; Mesquita-Pires, 2007).

O educador de infância tem a responsabilidade e autonomia para desenvolver o respetivo currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo em que se encontra inserido, bem como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas

(Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Segundo o Decreto-Lei 240/2001 (de 30 de agosto de 2001), é papel do educador de infância garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o caráter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares. Em simultâneo, deve assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas, promovendo interações com as famílias e cooperando com outras instituições da comunidade. Segundo as OCEPE (2016) a intencionalidade educativa do educador é composta por diferentes etapas: observar, agir, avaliar, comunicar, planear e articular (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A integração e articulação destas etapas permite que o educador desenvolva a sua prática com intencionalidade, tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança.

As OCEPE para além de serem um documento orientador da prática do educador, revelam-se ainda essenciais para a compreensão das opções curriculares possíveis na educação pré-escolar. Assim, o seu carácter orientador e não prescritivo, faz com que sejam um documento flexível a qualquer conceção de currículo. Na educação pré-escolar, o currículo é centrado na criança, sendo esta o principal interveniente, contudo o papel do educador é crucial no seu desenvolvimento, e por isso não deve ser desvalorizado. Desta forma, o educador deve gerir o currículo de forma flexível, adequando-o às crianças e ao contexto que as envolve, de forma a planificar atividades que promovam aprendizagens significativas para a criança, que deve ser vista como um sujeito com um papel ativo no processo educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Na construção, desenvolvimento, gestão e adequação do currículo, a observação aparece como um processo fundamental, pois como afirma Estrela (1994, p.26), o educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar”. As observações devem ser atentas e sistemáticas (idem), pois só assim poderá conhecer os interesses, necessidades

e especificidades das crianças, construindo um currículo adequado. O processo de observação deve ser contínuo, de forma a permitir o envolvimento do educador com o contexto educativo (idem).

A observação é imprescindível no processo de planificação e de organização do ambiente educativo, mas também no processo da avaliação, uma vez que “avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011). Tal como afirma Zabalza (2000, p. 30) a avaliação é “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais de educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância”. Na educação pré-escolar a avaliação apresenta um carácter formativo, e desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo, em que a criança é o ator da sua aprendizagem, tomando consciência das aprendizagens e dificuldades (idem). Esta avaliação é um elemento integrador e regulador, que permite ao educador, através da recolha sistemática de informação, da sua análise e interpretação, sustentar as suas decisões a fim de, promover a qualidade das aprendizagens (idem).

Enquanto “complementar da ação educativa da família” (idem), a educação pré-escolar deve estimular a sua participação no processo educativo das crianças, orientando esforços em prol do desenvolvimento equilibrado e holístico da criança (idem). Ora, sendo a família a entidade mais próxima da criança e, aquela que presta os primeiros cuidados e os primeiros princípios educacionais (Miranda, 2002), torna-se fundamental que o educador interaja com a família. Esta interação permite que se obtenham informações pertinentes no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, assim como do ambiente e das relações sociais em que esta se encontra inserida (Portugal, 1992). É igualmente importante que a família escute as informações dadas pelo educador, de forma a promover uma continuidade entre o contexto escolar e a família.

Na EPE a concepção de criança é a de um construtor ativo das suas aprendizagens, que possui conhecimentos prévios, e como tal, o educador deve ser um orientador das suas aprendizagens. Assim, torna-se imprescindível que o educador sustente e fundamente, de forma informada e consciente, todas as suas opções educativas. Para que o educador construa um contexto de EPE de qualidade terá que colocar a criança como protagonista da ação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Com efeito, o educador deve ter como centro da sua ação pedagógica a criança, e por isso, esta deve ter um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Para que tal se verifique, o educador deve escutar a voz da criança o que lhe permite compreender os interesses, necessidades, competências e direitos da mesma, assim como conhecer a sua individualidade. O educador deve mediar, orientar e facilitar a aprendizagem da criança (Roldão, 1994), pois tal como referido no ponto anterior do presente capítulo, este deve desenvolver a ZDP da criança, recorrendo ao *scaffolding*, de modo a facilitar a aprendizagem da mesma, auxiliando-a na concretização de tarefas cada vez mais complexas (Vasconcelos, 1997).

O educador deve possuir um conhecimento consistente acerca do seu grupo de crianças, de modo a mobilizar as características dos modelos curriculares que melhor se adequem ao mesmo. Com efeito, o educador deve ainda possuir um conhecimento teórico sobre os modelos curriculares, elegendo um, ou uns, não existindo apenas um meio de promover aprendizagens. Os modelos curriculares definem-se como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodek & Brown, 1996, p. 15). Os três modelos curriculares a seguir enunciados - High-Scope, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emilia – são os que melhor representam as finalidades e as características da educação pré-escolar.

O modelo curricular High-Scoop permite à criança “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Este modelo assenta em quatro princípios fundamentais,

a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011). Na aprendizagem pela ação, a criança vai construindo o seu conhecimento através das interações, que lhe proporcionam diferentes experiências, quer com objetos, pessoas, ideias e conhecimentos (idem). Esta aprendizagem pela ação é influenciada pelas interações entre crianças, bem como pela interação criança e adulto, pois também “depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (idem, p.6). A rotina diária deve ser organizada pelo educador, juntamente com as crianças, dando-lhes oportunidade para se organizarem e construírem uma sequência de acontecimentos, promovendo desta forma um desenvolvimento progressivo da autonomia. No que diz respeito à avaliação, este modelo defende a realização de um conjunto de tarefas, levadas a cabo pelo educador, assegurando que as crianças interajam entre si e trabalhem em equipa (idem).

O modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM) organiza-se em torno do desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, enquanto membro integrante de uma sociedade. Este movimento assenta na conceção de uma escola como comunidade de partilha de experiências culturais da vida real de cada um. Por isto mesmo, se realça a importância de uma relação de cooperação e de participação de todos os intervenientes no processo educativo (Folque, 2014). A aprendizagem é tida como um processo que capacita e potencia a autonomia da criança, assim como o seu pensamento crítico e reflexivo, e ainda a pro atividade na criança, com vista à sua realização pessoal e social (idem). Aprender através das interações, constitui, segundo o MEM, “o meio através do qual as crianças constroem com a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo” (Folque, 2014, p. 89). Deste modo, as interações entre pares possuem um papel importante no desenvolvimento da criança, contudo as interações em grande grupo e entre educador-criança desempenham também, um papel fundamental no processo educativo. Segundo o modelo curricular do MEM, as interações em grande grupo promovem a construção de uma identidade comum, a coesão do grupo, e de opiniões onde é partilhada a responsabilidade

de aprendizagem de cada criança pela aprendizagem e desenvolvimento de todas as outras (Folque, 2014). Já as interações entre educador e crianças, estimulam uma aprendizagem sustentada e profunda, dado que os educadores ao interagirem com as crianças mobilizam formas de pensar e aprender que permitem à criança alargar as suas aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolver teorias sobre si própria enquanto aprendiz (idem).

No que diz respeito ao modelo curricular Reggio Emilia, defende um trabalho colaborativo entre a escola e a comunidade, pois só desta forma se consegue atingir uma educação holística de qualidade para as crianças (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Com base num sentido de participação de todos no processo de desenvolvimento, “a aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (idem, p.95). A criança assume um papel enquanto sujeito ativo na construção de conhecimento sobre o mundo, sendo possuidora de direitos, competências, interesses e preferências que estão em constante transformação. O adulto aparece como um par, no qual a criança se apoia na superação de dificuldades, com o intuito de desenvolver ao máximo as suas capacidades e competências (idem).

Estes modelos vão ao encontro daquilo que a mestranda acredita que devam ser as práticas em educação pré-escolar. Contudo, existem alguns aspetos e dimensões pedagógicas, específicas nos diferentes modelos, que não foram explorados durante a prática educativa supervisionada e que, considero que teriam sido uma mais valia. No que diz respeito à planificação, por exemplo, embora os interesses e necessidades evidenciados pelas crianças tenham sido sempre tidos em consideração, as crianças não tiveram uma intervenção direta na mesma, tal como defende o modelo curricular High-Scoop. Desta forma, defende-se que o educador deve criar “o habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho J. , 2013, p. 49). No que tem que ver com a metodologia de trabalho de projeto, incluída nos modelos Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, apresenta-se como

uma mais valia no processo de ensino aprendizagem, uma vez que responde aos interesses e necessidades das crianças, tornando-as exploradoras e investigadoras reflexivas. Contudo, esta metodologia não pode ser experienciada na prática, na sua essência.

O ambiente educativo constitui um componente transversal aos modelos curriculares expostos, mas também aos documentos orientadores da prática educativa, tais como as OCEPE. Segundo Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016, p. 5), o ambiente educativo é um “(...) contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças”. Assim, torna-se essencial que este ofereça às crianças experiências diversificadas e significativas, que contribuem para o seu desenvolvimento, cabendo ao educador organizar esse ambiente, de forma a proporcionar ao grupo de crianças a construção dessas mesmas aprendizagens (idem). Considerando o ambiente educativo enquanto componente assente na organização de espaço, dos materiais, do grupo, do tempo e das relações estabelecidas com a família e comunidade, compreende-se facilmente a sua importância na EPE. A organização do espaço por meio de áreas de interesse diferenciadas, permite à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). Sendo este espaço vivido e experienciado pela criança, deve ser flexível aos seus interesses, às atividades e projetos desenvolvidos ao longo do ano (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Para além de flexível, dinâmico, personalizado e diversificado, o espaço pedagógico deve também ser estético, lúdico, estimulante e motivador, seguro e confortável, características estas que estão de acordo com o interesse superior da criança (Zabalza, 1998). Desta forma, pressupõem-se que não exista um modelo ótimo para a sala de atividades, que possa ser aplicado a todas as instituições (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). A educação pré-escolar deve consistir num espaço apoiado pelos princípios da flexibilidade, diversidade e pluralidade, orientando-se em torno do processo de aprendizagem (Zabalza, 2001).

Como já referido, a educação pré-escolar é a primeira etapa do sistema educativo, e, portanto, é natural que se tentem criar pontes de articulação entre esta etapa e o 1º Ciclo do Ensino Básico. É esperado do educador e do professor, um esforço de continuidade e de articulação curricular (Roldão, 1999b), para que exista uma sequencialização entre as aprendizagens efetuadas pela criança e permita a construção do seu processo educativo de forma coerente.

3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB deve ser entendido como “um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (Delors, et al., 1998, p. 106). É o nível seguinte à EPE e, por conseguinte, a segunda etapa do sistema educativo português. É universal, obrigatório e gratuito, tendo duração de quatro anos, abrangendo as crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos. Este ciclo é também caracterizado pela monodocência, podendo o professor ser coadjuvado em áreas específicas (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto). O 1º CEB tem como principais objetivos “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, artigo 8, alínea a).

As componentes do currículo do 1º CEB são o português e a matemática, que apresentam uma carga horária semanal de 7 horas, no mínimo, o estudo do meio e as expressões artísticas e físico-motoras com uma carga horária semanal de 3 horas, no mínimo, e o inglês que se destina apenas às crianças que frequentam o 3º e 4º anos (DL nº 176/2014, de 12 de dezembro). Além das

áreas curriculares, existe também o apoio ao estudo, tendo como objetivo auxiliar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, assim como o reforço do apoio dando prioridade às áreas de português e matemática (idem); a oferta complementar que promove a educação para a cidadania e o trabalho com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) (idem); as atividades de enriquecimento curricular, que são facultativas e de natureza lúdica, formativa e cultural (DL nº 139/2012, de 5 de julho); educação moral e religiosa que também é de caráter facultativa.

O professor do 1º CEB para além de desenvolver a sua prática de acordo com a matriz curricular exposta no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, tem ainda que ter como referência os programas e as metas curriculares do 1º CEB. Ao analisar os programas e as metas curriculares é possível verificar a existência de uma valorização da área curricular de português e matemática em detrimento das restantes, visto que os programas de português e matemática foram revistos recentemente (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), o que não se verificou com o programa de estudo do meio e de expressões artísticas e físico-motoras, que foram reeditados em 2004 mas não sofreram qualquer alteração desde 1994. Para além disso e apesar do Ministério da Educação ter homologado o programa com as metas curriculares de português e matemática (Despacho n.º 7442-D/2015; Despacho n.º 9888-A/2013), os programas integram mais do que um documento o que reflete a existência de uma desarticulação entre aprendizagens (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993).

No que se refere à unidade curricular de português existem quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Na Matemática os domínios são números e operações, geometria e organização e tratamento de dados (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013). Por sua vez, a área curricular de estudo do meio encontra-se dividida em blocos: bloco 1 – à descoberta de si mesmo; bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições; bloco 3 – à descoberta do ambiente natural; bloco 4 – à descoberta das inter-relações entre espaços; bloco 5 – à

descoberta dos materiais e objetos; bloco 6 – à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade (Departamento de Educação Básica, 2004). Tal como no estudo do meio, também as expressões artísticas e físico-motoras se encontram divididas em blocos. Deste modo, a expressão e educação físico-motora encontra-se dividida em perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, ginástica, jogos, patinagem, atividades rítmicas expressivas (dança), percursos na natureza e natação. A expressão e educação musical está dividida em jogos de exploração e experimentação, desenvolvimento e criação musical. Expressão e educação dramática divide-se em jogos de exploração e jogos dramáticos. Por fim, expressão e educação plástica está dividida em descoberta e organização progressiva de volumes, descoberta e organização progressiva de superfícies e exploração de técnicas diversas de expressão (Departamento de Educação Básica, 2004).

Embora no 1º CEB exista um programa que é aparentemente fixo e rígido, inserindo-se no “currículo prescrito” (Diogo e Vilar, 2000, p.7), este deve ser entendido no sentido de orientação e estimulação (Pacheco, 2001). Posto isto, o currículo não deve ser visto como um plano totalmente previsto, mas como “um conjunto de intenções, situadas no continuum que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos” (Pacheco, 2001, p. 18), dependendo dos contextos e das pessoas que nele intervêm. Desta forma, o professor não tem o papel de adaptar o currículo prescrito, mas sim o de descobrir como responder de forma adequada ao contexto em que intervêm (Diogo & Vilar, 2000), considerando os interesses, valores, atitudes e crenças que as crianças possuem (Pacheco, 2000), criando por tanto, um currículo flexível, que seja centrado nas crianças (Diogo & Vilar, 2000).

No que diz respeito à organização e desenvolvimento do currículo, enquanto projeto integrado que tem como objetivo responder às necessidades das crianças, deve ter em consideração os objetivos e conteúdos formativos; a existência de mecanismos adequados de avaliação; a articulação do currículo

quer a nível vertical, quer a nível horizontal (Zabalza, 1998). A articulação curricular pressupõe a existência de uma interligação de saberes entre os diferentes campos de conhecimento de forma a facilitar à criança a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado, logo “o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado” (Torres, O' Cadiz, & Wong, 2003, p. 117). Como tal, o professor deve procurar realizar articulação horizontal, pelo facto da mesma permitir que as crianças integrem “diferentes conteúdos, num quadro de interpretação e significatividade mais amplo do que o que oferece uma disciplina” (Alonso, 1998, p. 20). Assim, ao longo da PES a mestranda procurou desenvolver atentando às necessidades e interesses das crianças, promovendo a existência de uma articulação curricular horizontal e lateral, como se verá no terceiro capítulo.

A interdisciplinaridade pode ser vista como uma estratégia pertinente na aquisição e desenvolvimento de aprendizagens, contudo o professor deve utilizar outras estratégias na sua ação (DL nº 139/2012 de 5 de julho), de forma a concretizar e desenvolver o currículo mantendo o interesse das crianças. Nas estratégias de diversificação para a promoção efetiva da aprendizagem, o professor pode adotar recursos como o manual escolar. A sua utilização deve ter o intuito de “desenvolver competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (Santo, 2006, p. 107). Contudo, a utilização do manual escolar pode ter aspetos positivos e negativos, aspetos estes que o professor deve ter em conta aquando da sua utilização. Pacheco (2001) considera como aspetos positivos a disponibilização de atividades diversificadas, a motivação que o aspeto gráfico e icónico pode despertar na criança e também a possibilidade de uma utilização autónoma por parte da mesma. Como aspeto negativo, este autor considera o facto de uso deste recurso de forma diária se tornar numa rotina e fazer com que o professor se limite à utilização exclusiva do mesmo, não procurando outras vias de aprendizagem. A mestranda considera que a potencialidade deste recurso está diretamente relacionada com a metodologia adotada por parte do professor,

que define o modo como o mesmo utiliza este recurso. O professor deve motivar e promover a utilização de variadas fontes de informação, de modo a fomentar a curiosidade das crianças, levando-as a pesquisar em fontes variadas.

Para além de promoverem aprendizagens integradas, é imprescindível que o professor aquando da elaboração das suas planificações, tenha em consideração as necessidades e especificidades próprias das crianças, que se diferenciam ao nível das capacidades, ritmos de aprendizagem e de compreensão (Tomlison, 2008). Só desta forma conseguirá planificar de acordo com uma pedagogia diferenciada, respeitando a heterogeneidade e diversidade das crianças, promovendo experiências de aprendizagem e desafios adequados a todos (idem).

Para que o professor tome decisões adequadas e conscientes (Arends, 1995, Peralta, 2002), deve apoiar-se no processo de avaliação, enquanto recolha sistemática de informações acerca das crianças, e também sobre o valor e qualidade dos processos formativos (Alonso, 2002). A avaliação pode ter diferentes modalidades: a diagnóstica, a sumativa e a formativa (DL N.º 139/2012, de 5 de julho). A avaliação sumativa pressupõe uma “apreciação global e integrada daquilo que o aluno sabe” (Fernandes, 2005, p.76). Os professores que consideram a aprendizagem como sendo um acumular de conhecimentos, tendem a assumir uma avaliação marcadamente sumativa (Alonso, 2002). Este tipo de avaliação sobrevaloriza os testes, focando os resultados que a criança obtém num determinado momento, tendo por base as classificações obtidas, que poucas orientações dão às crianças como forma de melhorar, acabando muitas vezes por lhes baixar as expectativas (Fernandes, 2005). Este tipo de avaliação ainda é privilegiado em muitas práticas docentes, levando a que o papel do professor e da escola nos resultados obtidos pelas crianças seja descartado (Cortesão, 2002).

Por sua vez, a “avaliação contínua, formativa, diferenciada e multidimensional” (Alonso, 2002, p. 22), permite ao professor reorientar a sua ação, tendo em vista a melhoria das aprendizagens das crianças. A mestranda

considera que a avaliação é um processo contínuo e sistemático (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), por isso ao longo da sua prática procurou utilizar a avaliação formativa, recorrendo a processos de observação, que lhe permitiram recolher informação, para que posteriormente tomasse decisões mais adequadas às especificidades e necessidades das crianças. Para além disso, os processos de observação realizados constantemente serviram ainda para recolher informações acerca dos interesses das crianças. Estes interesses assumiram um papel relevante na elaboração das planificações, na medida em que a mestranda procurou articulá-los com as necessidades das crianças.

Visto que o processo de observação permitiu recolher informações sobre as necessidades evidenciadas pelas crianças, assim como acerca dos seus interesses, no decorrer da PES a mestranda procurou recorrer a diferentes metodologias e estratégias com o objetivo de dar resposta a essas mesmas necessidades e interesses. Posto isto, a aprendizagem baseada na resolução de problemas, o uso das (TIC) e a aprendizagem cooperativa foram mobilizadas na prática educativa em contexto de 1º CEB. A aprendizagem baseada na resolução de problemas assenta nos princípios educacionais atuais construtivistas onde a criança desempenha um papel preponderante na construção do seu conhecimento (Dolmans, et al., 2005). De acordo com Leite e Afonso (2001), este tipo de aprendizagem desenvolve-se em quatro fases distintas: seleção dos contextos, formulação do problema, resolução dos problemas e síntese e avaliação do processo.

Na fase da seleção dos contextos, o professor identifica um contexto problemático que considera pertinente ou um problema que lhe permite abordar os conteúdos a lecionar e seleciona recursos que sejam adequados às crianças e que “tenham a probabilidade de os interessar, por lhes colocarem questões e desafios, quer enquanto alunos, quer enquanto indivíduos, quer ainda enquanto membros da sociedade” (Leite & Afonso, 2001, p. 256). No que diz respeito à fase de formulação do problema, as crianças discutem e reformulam questões que consideraram relevantes investigar, sendo depois da responsabilidade do professor, juntamente com elas, selecionar as questões

mais pertinentes que conduzirão à resolução do problema (idem). Por sua vez, na resolução dos problemas, “o professor desempenha (...) o papel de orientador do trabalho dos alunos, mas é a estes que compete trabalhar a fim de resolverem os problemas (...) selecionados” (idem, p. 257). Por último na fase de avaliação do processo, o professor conjuntamente com as crianças avalia se os problemas inicialmente formulados foram resolvidos e se o mesmo foi promotor do desenvolvimento de competências pessoais, éticas, morais e sociais (idem).

No que concerne à aprendizagem cooperativa, Lopes & Silva (2009), afirmam que esta deve assentar em cinco princípios basilares, sendo eles: “a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo” (Lopes & Silva, p. 15) A interdependência positiva “é o núcleo central da aprendizagem cooperativa” (idem, p. 16). Para que exista interdependência positiva, deve haver tarefas destinadas a todos os elementos do grupo, sendo estes responsáveis por elas, e assim entendam que se um elemento falhar, falha o grupo todo (idem). A responsabilidade individual e de grupo constitui o segundo princípio da aprendizagem cooperativa, e pressupõe que exista uma responsabilidade quer individual, quer de grupo. Assim, o sucesso da aprendizagem cooperativa depende da responsabilidade de todos, “cada membro [é] responsável por cumprir a sua parte para o trabalho comum” (Lopes & Silva, 2009, p. 17). É a partir da interação face a face, terceiro princípio da aprendizagem cooperativa, que se efetiva a possibilidade dos alunos trabalharem em conjunto e de estabelecerem relações interpessoais que são fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais essenciais à vida em grupo (idem). O último elemento fundamental da aprendizagem cooperativa é a avaliação do processo de trabalho do grupo, e é a partir dele que as crianças e os professores avaliam o desempenho de cada um dos elementos do grupo e tomam decisões que podem melhorar o seu desempenho em ocasiões futuras (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Os grupos de aprendizagem cooperativa podem ter diferentes dimensões assim, Johnson e Holubec (1999), definem três grupos de aprendizagem cooperativa: os grupos informais, os grupos formais e os grupos cooperativos de base. Os grupos informais de aprendizagem cooperativa implicam que as crianças cooperem entre si por um período de tempo curto, que pode ir de uns minutos a uma aula inteira (idem). O professor deve contemplar este tipo de grupos aquando da realização de atividades mais expositivas, com vista a melhorar a concentração das crianças para os conteúdos abordar, promovendo um clima propício à aprendizagem, criando expectativas acerca do conteúdo a explorar e assegurando que as crianças processam cognitivamente os conteúdos abordados (idem). Por sua vez, nos grupos formais de aprendizagem cooperativa, o período de tempo em que as crianças cooperam entre si, pode ir de algumas horas a umas semanas. De forma a atingir os objetivos comuns, o professor deve especifica-los de forma clara no início da atividade para que assim assegure que todos realizam com sucesso as tarefas atribuídas (idem). Por último, os grupos cooperativos de base têm um funcionamento de longa duração e são heterogéneos. Segundo Pato (1995, p. 27), este tipo de grupos permite que o processo de aprendizagem seja mais rico, visto que possibilita a existência de “uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança, etc.” Ao longo da PES procurou-se compreender e mobilizar os cinco princípios basilares da aprendizagem cooperativa, assim como a formação de grupos cooperativos de base, devido a todas as potencialidades a eles inerentes, conforme explanado no capítulo III.

As TIC foram outras das estratégias adotada pela mestrandia, uma vez que a sua utilização tem consequências “cognitivas, comportamentais e sociais qualitativamente positivas para o sujeito” (Damásio, 2007, p. 334), além de que “melhora a motivação, a concentração, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo, pois as aulas são mais atractivas, dinâmicas e divertidas” (Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5772). Neste sentido, as TIC devem ser encaradas numa perspetiva construtivista, colocando as crianças sob o ponto de vista do

utilizador e não apenas como consumidor de informação, o que exige uma planificação cuidada por parte do professor (Flores, Escola, & Peres, 2011). Assim, a mestranda incluiu e integrou as TIC como estratégia motivadora e promotora do desenvolvimento global das crianças. Todas as estratégias já referidas juntamente com a forma como foi desenvolvida a prática, potenciaram o desenvolvimento de aprendizagens, permitindo à criança ter um papel ativo na construção da sua aprendizagem.

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

O desenvolvimento da criança é influenciado e influenciador do meio em que está inserida, tal como defende a abordagem sistémica e ecológica de Bronfenbrenner (Portugal, 1992). Deste modo, torna-se essencial que o docente compreenda e analise a realidade da criança e os sistemas que a influenciam. Assim, o presente capítulo destina-se à caracterização da instituição onde decorreu a prática, do ambiente educativo, do meio envolvente, das dinâmicas referentes a cada contexto e do grupo de crianças da EPE e do 1º CEB, onde decorreu a PES.

Neste capítulo serão ainda apresentadas as similitudes e contrastes entre ambos os contextos de EPE e 1º CEB e, por último, será explanada a metodologia de investigação-ação, que sustentou e apoiou a prática desenvolvida pela mestrandia em ambas as valências.

1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO

A PES desenvolveu-se numa instituição da rede pública do Ministério da Educação, situada na área metropolitana do Porto, freguesia de Pedrouços. A instituição abrange as valências de EPE e de 1º CEB. O agrupamento de escolas ao qual pertence a instituição onde decorreu a PES é composto por onze estabelecimentos de educação, que se encontram situados no concelho da Maia e Gondomar (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2015). Esta zona encontra-se em expansão demográfica e urbanística. A população que nela

reside é maioritariamente pertencente a classes sociais baixa e média baixa, sendo pouca a que se insere na classe alta (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2015). Existem por isso, muitas famílias em situações de “desemprego, trabalho precário, toxicod dependência, alcoolismo, violência doméstica, pobreza estrutural, sobre endividamento, modelos parentais disfuncionais na relação com os filhos/educandos” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2015, p.6).

Devido à necessidade de respostas neste contexto desfavorável, o agrupamento ao qual pertence a instituição, encontra-se abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde o ano letivo de 2006/2007. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) elaborado para o triénio 2015/2017, a abrangência pelo programa TEIP surge pela necessidade de dar respostas educativas de forma a combater a indisciplina, o insucesso e o abandono no escolar (Agrupamento de Escolas de Pedrouços). O PEA tem como principais objetivos “assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014, p. 5). Segundo informação recolhida neste documento importa às instituições providenciar “(...) respostas diversificadas, percursos alternativos e orientações que possibilitem a certificação escolar e profissional, bem como o prosseguimento de estudos”; estabelecer a “(...) ligação escola-comunidade, através de um maior comprometimento dos Encarregados de Educação/Famílias no acompanhamento dos seus educandos”; promover “(...) a articulação de saberes das diversas áreas curriculares, bem como da articulação pedagógica entre os diferentes níveis de ensino (...); e valorizar a instituição” enquanto lugar de aprendizagens significativas, no domínio do saber-ser, saber-estar e saber-fazer, como aprendizagem que se repercute na sua formação ao longo da vida” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014, p. 7).

A instituição possui duas salas de Educação Pré-Escolar e quatro salas do 1º Ciclo do Ensino Básico – 1.º; 2.º; 3.º e 4.ºano. A sua estrutura física é composta

por um edifício que alberga as duas salas de EPE, que se situam no rés-do-chão. Já no primeiro andar existe uma biblioteca e uma sala multiusos, remodelada ao longo do ano letivo pela Associação de Pais. Agregado a este edifício, existe um outro constituído pelas salas do 1.º CEB. A ligação entre estes dois edifícios é feita por um espaço exterior coberto, onde se encontram as instalações sanitárias, sendo que só uma das casas de banho se encontra adaptada para as crianças de EPE. O espaço exterior coberto, onde as crianças brincam em dias de chuva, faz ainda a ligação para um outro edifício, onde se situam o refeitório, o ginásio, instalações sanitárias e a sala de reuniões. Em torno dos dois edifícios existe espaço exterior comum ao EPE e ao 1.º CEB, onde se encontra um parque infantil com um escorrega e uma escalada, dois cestos de basquete e ainda quatro bancos.

Importa ainda mencionar os recursos humanos, visto que são parte integrante do contexto educativo, contribuindo para o desenvolvimento holístico da criança. O corpo docente da instituição era constituído por sete docentes, duas educadoras de infância e cinco professores do 1º CEB, e o pessoal não docente era composto por sete assistentes operacionais e uma assistente técnica.

2. O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A organização do ambiente educativo é o suporte do desenvolvimento curricular (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) permitindo ao educador conhecer o ambiente que envolve a criança, nos domínios do espaço, tempo, recursos e interações. Torna-se por isso, pertinente, refletir sobre estes domínios no que diz respeito à sala e ao grupo de crianças, onde decorreu a prática da mestranda. O grupo da sala 2 era constituído por 21 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre

os três e os cinco anos, não existindo nenhuma criança com necessidades educativas especiais. No que diz respeito à sala de atividades, esta possuía três grandes janelas, que permitiam a entrada de luz natural na maioria do dia. Segundo as normas legais estipuladas pelo Despacho-Conjunto nº268/97, de 25 de agosto de 1997, as dimensões da sala deveriam estar entre 40 m² a 50 m², o que não se verifica. A sala de atividades tinha aproximadamente 25 m², o que torna o espaço livre reduzido e impossibilita a emergência de novas áreas de interesse por parte das crianças. Ao contrário do que é estipulado, também no despacho acima referido, a sala de atividades não possui um espaço autónomo onde as crianças possam colocar os objetos pessoais e o vestuário, existem apenas uns cabides que partilham o espaço com a área dos jogos e construções e com a área da garagem. A sala de atividades encontrava-se dividida em sete áreas: área da casinha, área das atividades artísticas, área da biblioteca, área dos jogos e construções, área da garagem, a área da informática e área da manta. Estas áreas não sofreram alterações ao longo do tempo da PES, mas como a sala era de pequenas dimensões, o que funcionou como um obstáculo à sua transformação.

No que se refere à organização e gestão dos materiais, estes eram apropriados à idade das crianças e estavam “agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a perceção da criança e tornar possível o seu uso independente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 82). Esta acessibilidade era também possível, devido ao mobiliário ser adequado à idade e altura das crianças, o que potencia um desenvolvimento da autonomia das mesmas. A área da casinha encontrava-se dividida em duas partes, a cozinha e o quarto, onde existia uma grande diversidade de mobiliário e utensílios. Nesta área, estava colocado numa das paredes um quadro branco. A área da expressão plástica agregava uma mesa e uma estante onde se podiam encontrar materiais como: folhas de várias texturas e cores, lápis de cor, lápis de cera, canetas de filtro, plasticina e alguns materiais recicláveis, como rolhas de cortiça. Existia também nesta área um cavalete com várias tintas, onde as crianças podiam realizar pinturas. A área da biblioteca, por sua vez, era constituída por três sofás

em pele, uma estante, onde se encontravam alguns livros, uma vez que já se encontrava cheia, alguns dos livros estavam numa caixa ao lado dessa estante. Apesar da existência de vários livros, a grande maioria era de pouca qualidade literária e até mesmo estética. Existia também nesta área um fantocheiro, que nunca era utilizado. Ao lado da biblioteca situava-se a área da garagem e área dos jogos e construções, que apesar de serem consideradas duas áreas distintas partilhavam o mesmo espaço. Estas áreas eram delimitadas por dois armários, um com gavetas e outro com prateleiras, que continham jogos de associação de cores e formas, puzzles, dominós, legos, carros, animais e fantoches. No centro havia um tapete com uma pista de carros e uma bancada com ferramentas. Daquilo que foi observado as crianças optavam por brincar sempre com os mesmos materiais, havendo gavetas que não eram abertas, pois os materiais lá existentes não lhes despertavam qualquer interesse. A área da reunião era composta por um tapete grande em pele. Era nesta área que as crianças se sentavam sempre que chegavam à sala. Este tapete encontrava-se encostado à parede, onde estavam afixados o quadro do tempo, das presenças e da data. Havia também um tronco de uma árvore, feito em papel que era decorado de acordo com a estação do ano.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo da sala, e de acordo com as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) existia uma certa flexibilidade nas rotinas, embora houvesse momentos fixos nas planificações semanais, como por exemplo o diálogo à 2.ª feira sobre o fim de semana ou a sessão de educação física. A rotina diária encontrava-se afixada da seguinte forma: às 9:00 as crianças entravam na sala e sentavam-se na área de reunião onde se realizava o momento do acolhimento. A grande maioria das crianças chegava à instituição a essa hora, não beneficiando das Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF), da parte da manhã. As atividades planificadas pela equipa educativa aconteciam em diferentes momentos do dia, respeitando os momentos de higiene, refeições e exploração do espaço exterior. De manhã, por volta das 10h00, as crianças realizavam a higiene e posteriormente o lanche da manhã, dirigindo-se para o espaço exterior.

Regressavam por volta das 11h à sala para dar continuidade às atividades e/ou exploração das áreas de interesse. O almoço decorria entre as 12h00 e as 12h30. Depois do almoço, as crianças dirigiam-se para o espaço exterior, até regressarem novamente à sala, procedendo-se à realização das atividades planificadas e/ou a exploração livre das diferentes áreas de interesse. O lanche da tarde ocorria geralmente às 15h30 e, no final, algumas crianças dirigiam-se para a Biblioteca, onde decorriam as AAAF, dinamizadas por uma assistente técnica, onde poderiam permanecer até às 19h00. Importa salientar que a rotina diária era conhecida das crianças e que eram estas que escolhiam as áreas de interesse nos momentos de brincadeira e exploração, arrumando, no final, os materiais ou recursos utilizados, demonstrando compreender “o ciclo encontrar, usar e arrumar “ (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6).

Outra dimensão que se torna pertinente referir e refletir tem que ver com a interação entre as crianças. Este grupo demonstrava uma boa capacidade de interação e de relacionamento entre si, embora partilhassem pela primeira vez, a mesma sala. Nos momentos de atividades, de brincadeira e de exploração das áreas de interesse era possível observar que interagiam entre si, a pares ou em pequenos grupos. No entanto, no que diz respeito à partilha de materiais, demonstravam alguma dificuldade. Este grupo de crianças era muito comunicativo e demonstrava um gosto especial em partilhar as experiências vivenciadas fora da instituição, tendo sempre algo para partilhar a qualquer momento do dia. Relativamente à interação adulto-criança, a relação estabelecida entre os elementos da equipa educativa da sala e as crianças era baseada na segurança, confiança e respeito mútuo. Todos os elementos da equipa educativa promoviam uma crescente autonomia e independência da criança, incentivando o trabalho individual, a pares e em grupos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Ao nível da interação entre adultos, ou seja, entre os diferentes elementos da equipa educativa da instituição, não foi possível observar a existência de um trabalho cooperativo e colaborativo. Uma vez que, cada sala parecia funcionar de forma independente sem existência de atividades conjuntas, que se

realizavam apenas em momentos pontuais como o Magusto, o Dia do Pijama ou o Natal. No que diz respeito à interação entre a equipa educativa da sala, a assistente operacional auxiliava na organização dos materiais e do grupo quando era realizada alguma atividade, não tendo qualquer influência direta ou indireta na elaboração das planificações.

O “impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100), daí ser oportuno refletir sobre outro tipo de interação – equipa educativa da sala e as famílias das crianças. A tríade demonstrou uma preocupação em incluir os pais na participação de atividades, quer contribuindo com materiais para a realização de atividades, quer contribuindo com bens alimentares, como bolachas, que eram distribuídos na hora do lanche. No momento da chegada das crianças existiam pequenos diálogos com as famílias, de forma a que houvesse uma continuidade entre o trabalho desenvolvido na sala e em casa. Havia também uma hora de atendimento ao pais e encarregados de educação, que decorria à 4.ª feira, entre as 16:00 e as 17:00, mediante marcação prévia, contudo a educadora estava disponível em outros horários, caso necessário. Através dos dados recolhidos, podemos constatar que a área de residência das famílias se concentrava na área envolvente da instituição, que 14% dos pais se encontrava desempregado e que 52% era desconhecida a sua ocupação, talvez estes números se devessem ao facto de 52% dos pais possuírem habilitações até ao 9.º ano de escolaridade. Embora, a educadora se mostrasse sempre disponível e preocupada com a integração dos pais nas atividades, esta participação ainda era ténue.

No que concerne às necessidades reveladas pelo grupo e, depois da observação direta e focada, é possível referir que estavam relacionadas com a área de formação pessoal e social nomeadamente, na componente da convivência democrática e cidadania e no respeito das regras nos momentos discursivos; com a área de expressão e comunicação, na qual se evidenciam o domínio da expressão oral e da compreensão oral e o domínio da matemática, na abordagem do sentido de número, conjuntos e resolução de problemas.

Relativamente aos interesses, o grupo revelava motivação pela área de expressão e comunicação, relativamente ao domínio de expressão artística - desenho e pintura de expressão livre, recorte e colagem; subdomínio da música – audição e interpretação ativa, bem como pelo domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - na escuta de poesia, lengalengas, rimas, histórias e seu reconto.

As intervenções pedagógicas levadas a cabo neste contexto foram adequadas aos interesses e necessidades das crianças e do meio que as envolve, como se verá no capítulo III.

3. O CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES em contexto de 1º CEB desenvolveu-se numa turma do 1º ano. A sala pertencente a esta turma, situava-se no piso superior do edifício destinado ao 1º CEB. Ao longo da PES, foram recolhidas informações sobre a turma, através de observações atentas e sistemáticas (Estrela, 1994), mas também, recorrendo a um guião de observação previamente construído pela diáde. Com o guião pretendeu-se recolher informações relativas à organização e gestão do espaço, tempo e rotinas, da turma e, ainda, ao nível das interações estabelecidas entre os diversos agentes educativos.

A turma de 1º ano era composta por 25 crianças, 13 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos, nenhuma das crianças se encontrava sinalizada com necessidades educativas especiais. A maioria das crianças da turma frequentou a EPE (17), sendo que 11 frequentaram o jardim de infância (JI) da instituição, duas frequentaram um JI pertencente ao mesmo agrupamento, e as restantes um JI localizado na área envolvente da instituição. As informações que a orientadora cooperante recebeu no início do ano letivo, acerca das crianças, resumem-se aos documentos que integram o processo

individual de cada criança, ou seja, esta partilha apenas ocorreu através da passagem de documentos, não havendo uma comunicação direta. A mestranda considera esta passagem de informação insuficiente, visto que não promove a existência de uma continuidade educativa, que em muito facilita a transição da criança para a escolaridade obrigatória. As aprendizagens desenvolvidas e os conhecimentos adquiridos em contexto de EPE devem encontrar uma continuidade e sequencialidade no ensino do 1º CEB. Durante o processo de transição entre os diferentes contextos, a criança deve ter uma voz ativa sendo-lhe explicado por parte dos adultos envolvidos todas as fases desse processo, uma vez que a “(...) criança competente e participante ativa, com direito à expressão da sua voz, é capaz de emitir opinião sobre essa transição, associando o que sabe e o que espera da vida na escola” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, citado por Monge & Formosinho, 2016, p. 132).

Ainda ao nível da caracterização do grupo, importa referir que, com base nas informações recolhidas, se pode afirmar que o nível socioeconómico das famílias era baixo, visto que 12 crianças beneficiavam do subsídio escolar (8 tinham escalão A e 4 tinham escalão B). Os dados recolhidos permitiram ainda perceber a existência de uma certa instabilidade ao nível familiar. Pois, embora a maioria das crianças vivesse com os pais (apenas quatro viviam somente com um dos progenitores), havia situações familiares complicadas que afetavam o bem-estar das crianças, refletindo-se no dia a dia através dos seus comportamentos.

No que diz respeito aos interesses e necessidades do grupo observou-se que as crianças demonstravam interesse em realizar atividades de expressão musical, plástica e físico-motora, nomeadamente, audição ativa de músicas, realização de desenhos e pintura livres, atividades físico-motoras em espaço exterior, escuta de histórias e atividades que envolvessem a resolução de desafios, nas mais diversas áreas curriculares. As necessidades demonstradas eram mais evidentes ao nível do processo de escuta, do cumprimento de regras, da partilha de objetos e materiais, do trabalho cooperativo, da compreensão de textos e da resolução de problemas matemáticos que

envolvam a adição e subtração. Quanto aos ritmos de aprendizagem e de trabalho observou-se que as crianças apresentavam ritmos muito diferentes entre si, influenciando a ação do par pedagógico ao nível das estratégias a adotar, da seleção dos recursos e, ainda ao nível da gestão de tempo. Uma das estratégias mobilizadas pelo par pedagógico foi a aprendizagem cooperativa, como mencionado no capítulo III, através da qual as crianças trabalharam em pequenos grupos constituídos por crianças com ritmos de aprendizagem e trabalho diferenciados, promovendo interações entre os elementos de cada grupo e proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem (Folque, 2014).

Relativamente à sala onde decorreu a prática, esta era ampla, com espaço suficiente e adequado ao número de crianças. A sala possuía três grandes janelas, que permitiam a entrada de luz natural ao longo de todo o dia. Havia também três armários, onde estavam colocados materiais didáticos como o ábaco, o MAB, sólidos geométricos, blocos lógicos e barras *cuisenaire*, e, onde eram arrumados os manuais escolares, os cadernos diários, tesouras, colas e as capas onde as crianças arquivavam os seus trabalhos. Na sala existiam alguns equipamentos tecnológicos, como um computador com acesso à internet, colunas, projetor e quadro interativo. Havia ainda um quadro branco, que se situava ao fundo da sala, e, por isso, raramente era utilizado. Uma das paredes da sala tinha um *placard*, revestido com material propício à afixação onde estavam alguns trabalhos das crianças, cartazes com letras e números já aprendidos.

No que concerne à organização do espaço, “um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p.76), a sala encontrava-se organizada em três filas, duas com cinco mesas cada, e uma com quatro mesas, sendo o espaço da quinta mesa ocupado pela secretária da professora cooperante. As crianças estavam sentadas a pares, com a exceção de três crianças que estavam sozinhas. Segundo Sanches (2001) a organização do espaço educativo deve espelhar o clima que se quer criar, e por isso, no desenvolver da sua ação o par pedagógico alterou a disposição das mesas, com

vista à promoção de atividades de aprendizagem cooperativa, conforme descrito no capítulo III.

A organização do tempo e as rotinas das crianças é outra dimensão que importa referir e analisar. O horário iniciava-se às 9h, em sala de aula, no entanto era frequente haver atrasos de algumas crianças. Cerca das 10h15 as crianças lanchavam o que traziam de casa, tendo ao seu dispor o leite escolar. Às 10h30 iniciava-se o intervalo, que decorria até às 11h, hora a que regressavam à sala de aula. Às 12h30 as crianças dirigiam-se ao refeitório para almoçar. Terminado o almoço dirigiam-se para o espaço exterior, até às 13h45, hora a que retomavam à sala para dar início às atividades letivas da tarde que duravam até às 16h. Havia ainda um intervalo de 15 minutos entre as 14h45 e as 15h. Quando terminavam as atividades letivas, a grande maioria das crianças (23) frequentava as atividades extra curriculares, que terminavam às 17h30. Era a esta hora que grande parte do grupo se deslocava para casa. As crianças que permaneciam na instituição após as 17h30 frequentavam as AAAF, onde podiam permanecer até às 19h.

No que diz respeito aos períodos de aulas de componentes letivas, havia um horário definido, e, conseqüentemente um tempo destinado para cada área curricular. Contudo, a professora cooperante e o par pedagógico alteravam a gestão e a organização do tempo tendo em conta os ritmos e as necessidades das crianças, visto que em “cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada: Pelos professores titulares das turmas” (DL n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo n.º 44, ponto 1, alinha b).

Relativamente às interações entre as crianças foi possível observar que a maioria mantinha uma boa relação, interagindo e cooperando entre si, embora algumas demonstrassem um grande espírito competitivo, querendo muitas vezes sobressair-se umas em relação às outras. Nos momentos de exploração do espaço exterior era frequente procurarem a brincadeira entre pares e/ou em grupo. De uma forma geral, as crianças demonstravam dificuldade na

partilha de materiais, sendo também comum danificarem-nos, riscando cadeiras e mesas, e partindo o material escolar.

Ao nível das interações entre adulto e crianças, a relação estabelecida entre a professora cooperante e as crianças era baseada na segurança e no respeito mútuo. A professora cooperante motivava, encorajava e estimulava, constantemente a participação de todos. Por sua vez, a interação entre adultos, mais precisamente entre professores, foi possível observar que a professora cooperante estabelecia diálogos, em momentos informais, com os restantes professores da instituição, partilhando ideias, opiniões e inquietações.

A interação entre a professora cooperante e os pais acontecia essencialmente em momentos de entrega de avaliações, ou quando era solicitada presença dos pais por algum motivo, não havendo grande envolvimento da família na vida escolar das crianças. Os pais que demonstravam mais interesse e que mais participavam na vida escolar dos filhos eram, efetivamente, os pais das crianças com melhores resultados escolares. Tal como nos afirma Marques (1997, p.6) “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background”. A mestranda é da opinião que esta interação entre a escola e a família é imprescindível, e por isso, deveria ser fortalecida, com vista a um melhor desenvolvimento e a uma melhor aprendizagem das crianças. Sendo da responsabilidade do docente reforçar as relações entre a escola e as famílias, o par pedagógico usou como estratégia a aplicação *ClassDojo*, como descrito no capítulo III, procurando assim envolver e aproximar os pais e a escola.

4. SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS CONTEXTOS DE EPE E 1º CEB

Os contextos de EPE e 1º CEB possuem similitudes e contrastes que importam ser aqui explanados, visto que, como futura profissional de perfil duplo torna-se fundamental refletir acerca dos mesmos, nomeadamente, no que diz respeito à gestão do currículo, à organização do espaço e dos materiais, às interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os adultos e a família. No que diz respeito à gestão do currículo, este apresenta-se como sendo um dos contrastes que mais se destaca entre os dois contextos. Na EPE o educador orienta-se pelas OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), o que lhe permite uma maior flexibilidade e liberdade, gerindo as suas atividades de acordo com os interesses e necessidades das crianças. No 1º CEB, pelo contrário, existe um currículo mais prescritivo, obedecendo a programas e a metas demasiado extensos que têm que ser cumpridos num determinado tempo, fazendo com que os professores sejam “mais executores de programas (...) do que decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem pelo qual são responsáveis” (Roldão, 1999a, p. 41).

No decorrer da PES, a mestranda teve oportunidade de observar que a gestão do currículo era feita de acordo com o descrito. Na EPE, as crianças para além de realizarem atividades que promovessem aprendizagens específicas, usufruíam ainda de momentos de exploração livre nas diferentes áreas de interesse. Por sua vez, no 1º CEB o dia era maioritariamente preenchido por atividades letivas, planificadas de acordo com o manual adotado pela escola e o programa de cada área curricular, sendo quase inexistentes os momentos de exploração livre.

Outro dos contrastes entre estes dois contextos prende-se com a organização do espaço e dos materiais. A sala de atividades da EPE encontrava-se organizada por áreas de jogo, de acordo com os interesses das crianças, proporcionando abertura às suas vivências o que lhes transmite segurança

(Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011). Além disso, os materiais destinados às crianças encontravam-se ao seu nível, sendo de fácil acesso para as mesmas. Já no 1º CEB a sala apresentava uma estrutura fixa, organizada e gerida pela professora cooperante, havendo pouca diversidade de materiais e alguns desses materiais encontravam-se em armários aos quais as crianças não tinham acesso.

Ao nível das interações pedagógicas foi possível observar alguns contrastes, mas também algumas similitudes entre ambos os contextos. As interações estabelecidas entre crianças eram mais privilegiada na EPE do que no 1º CEB, onde se favorecia, essencialmente, a interação entre criança e adulto. Contudo, foi possível observar similitudes no que diz respeito à partilha de vivências e às amizades desenvolvidas entre pares. Sendo ainda de ressaltar, que em ambos os contextos as crianças demonstravam algumas dificuldades ao nível da partilha de objetos e materiais, o que por vezes gerava pequenos conflitos sociais, e no respeito das regras da sala. As interações entre crianças e adulto caracterizaram-se em ambos os contextos pela afetividade, respeito, cooperação, incentivo e motivação, havendo a preocupação por parte da educadora de infância e da professora do 1º CEB de manterem um elevado grau de proximidade com as crianças. Por sua vez, a relação entre o adulto e a família era reduzida em ambos os contextos, ocorrendo essencialmente nas horas de atendimento aos encarregados de educação ou nas reuniões de final de período, havendo pouca participação e envolvimento das famílias na vida escolar das crianças.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A PES possibilitou à mestranda atuar e intervir em contextos específicos, permitindo-lhe assim questionar a teoria na prática, articulando-as, uma vez que, a teoria deve inspirar a prática e não ditá-la (Oliveira-Formosinho, 2013).

A prática pedagógica de um profissional de educação deve assentar numa postura investigadora, para que lhe seja possível “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27), pois só assim, poderá melhorar a sua prática em benefício do processo educativo das crianças.

A metodologia de investigação-ação tornou-se assim numa estratégia fundamental para o desenvolvimento da prática educativa supervisionada, contribuindo para a evolução de capacidades e competências de observação, investigação e reflexão. Esta metodologia de investigação processa-se numa espiral cíclica em cinco fases: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (Kemmis, 1992).

No que respeita ao processo de observação este revelou-se “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 188), permitindo recolher informações e dados sobre as especificidades do contexto, do ambiente educativo e das crianças. Num primeiro momento da prática educativa supervisionada, a observação foi essencial para a recolha desta informação, o que não significa que a mesma não estivesse presente em todo o período desta prática. A realização de observações atentas e sistemáticas (Estrela, 1994) contou com o auxílio de instrumentos de observação previamente construídos, como as grelhas de observação (cf. Anexo 1 e 2), que permitiram a recolha de informações sobre a organização do espaço, do tempo, do grupo, dos materiais e recursos, permitindo uma contextualização do ambiente educativo e das suas necessidades. Para além das grelhas de observação, também os diários de formação onde se sistematizou as informações que eram recolhidas através das notas de campo, se revelaram fundamentais aquando da elaboração das planificações semanais, bem como os registos fotográficos e audiovisuais que permitiram registar diversos momentos da prática. A recolha de informação a partir de instrumentos de informação elaborados pela instituição, nomeadamente o plano plurianual e o plano anual de atividades do agrupamento, assim como as conversas informais

estabelecidas com a educadora de infância e a professora do 1.º CEB foram um importante contributo para caracterizar o ambiente educativo e o contexto em que está inserida a instituição.

Todo o processo de observação foi imprescindível para que as planificações elaboradas fossem adequadas ao grupo de crianças, quer ao nível dos seus interesses quer ao nível das suas necessidades, uma vez que “não há acção educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77). Para que a construção das planificações fosse estruturada e fundamentada, a mestranda apoiou-se nas seis fases elencadas por Diogo (2010, p. 65): “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção de objectivo; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; [e] plano de avaliação”, assim como nos documentos orientadores na EPE, as OCEPE, e os programas e metas curriculares no 1.º CEB. As planificações elaboradas em ambos os contextos nunca foram vistas como um instrumento rígido, sem ser suscetível de alguma alteração. A sua flexibilidade permitiu uma adaptação às circunstâncias do momento (Diogo, 2010).

A elaboração das planificações semanais em EPE continha a definição dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, a organização do espaço, tempo e do grupo, assim como, os interesses, as necessidades e as aprendizagens já evidenciadas (cf. Anexo 3). Por sua vez, as planificações do 1.º CEB englobavam a contextualização dos interesses e necessidades das crianças, as áreas curriculares, objetivos e descritores de desempenho a serem desenvolvidos, os materiais e recursos a utilizar, o tempo previsto, bem como a modalidade de avaliação a usar (cf. Anexo 4). No que se refere à EPE, as planificações foram elaboradas em tríade, em reuniões que ocorriam à quinta feira, o que possibilitou a partilha de conhecimentos e saberes entre o par pedagógico e a orientadora cooperante, criando uma atmosfera favorável ao desenvolvimento de aprendizagens e à melhoria das ações educativas. Por sua vez no 1.º CEB, a elaboração das planificações ocorreu maioritariamente de

forma individual, embora a mestranda tenha contado com o apoio do seu par pedagógico e da orientadora cooperante, que definia os objetivos de aprendizagem e dava sugestões para possíveis alterações.

A fase que se segue aos processos de observação e planificação é referente à ação, etapa na qual a mestranda colocou em prática as estratégias e atividades previamente planificadas, fundamentado a ação na planificação (Moreira & Alarcão, 1997), conforme descrito no capítulo III. Em ambos os contextos as ações desenvolvidas foram acontecendo de forma progressiva, o que levou a que a mestranda se fosse sentido cada vez mais confiante, segura e autónoma no desenvolvimento das suas práticas. A ação e a 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). No decorrer da ação foi necessário que se refletisse e avaliasse as atividades propostas e as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, com o objetivo de melhorar a ação.

Quanto ao processo de reflexão, Schön (1992) define três tipos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre no desenrolar da atividade e pode levar a que haja mudanças nas atividades ou projetos, de forma a melhorar a ação educativa (Coutinho et al., 2009). A reflexão na ação permitiu à mestranda contornar situações inesperadas que foram surgindo adequando as propostas aos interesses e necessidades que observava no momento.

A reflexão sobre a ação acontece após o momento da ação e tem como objetivo rever as operações realizadas para que seja possível compreender melhor o trabalho desenvolvido (idem). Nos momentos após a ação a mestranda procurou adotar uma postura autorreflexiva de forma a identificar quais os aspetos a melhorar, refletindo também sobre a ação em cooperação com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, já que “a reflexão na e sobre a acção conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 38-39).

Ao momento de reflexão na ação segue-se a reflexão sobre a reflexão na ação que permite ao docente “olhar retrospectivamente (...) sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, citado por Oliveira e Serrazina, p. 31).

No decorrer da PES foram construídos instrumentos de reflexão, mais precisamente guiões de pré-observação (cf. anexo 5 e 6) elaborados antes das atividades observadas e que permitiram refletir sobre as ações que seriam colocadas em prática tentando prever possíveis imprevistos e, as narrativas reflexivas (cf. anexo 7) que tinham como objetivo refletir pós-ação acerca do percurso desenvolvido no contexto.

A avaliação é a última etapa da metodologia de investigação-ação, indissociável da reflexão, sendo um instrumento que auxilia a prática do docente e que possibilita a melhoria do processo educativo. No decorrer da ação em ambos os contextos as avaliações foram, essencialmente, realizadas segundo métodos informais, nomeadamente através de observações e análise das atividades realizadas, e ainda pelos diálogos estabelecidos (Fernandes, 2002), recorrendo, principalmente no 1º CEB, a grelhas de observação para atividades específicas (cf. anexo 8).

Em suma, as etapas da metodologia de investigação-ação revelaram-se basilares no desenvolvimento da prática, permitindo uma construção reflexiva do conhecimento científico, pedagógico e profissional. No capítulo seguinte serão descritas e refletidas algumas atividades desenvolvidas em ambos os contextos, sendo que a planificação e realização dessas atividades teve por base a metodologia de investigação-ação e os referentes teóricos explanados no capítulo I.

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

Neste capítulo, será feita uma reflexão sobre as práticas educativas realizadas na PES na EPE e no 1º CEB, tendo em consideração o quadro teórico e conceitual que as orientou. Serão salientadas, nas atividades descritas as aprendizagens desenvolvidas e o impacto que as mesmas tiveram no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, nas suas aprendizagens.

A prática educativa supervisionada foi um "momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes" (DL n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014), imprescindíveis para a habilitação para a docência. Toda a ação desenvolvida na prática educativa centrou-se na dinâmica cíclica de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação – metodologia de investigação-ação abordada no capítulo II.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa realizada em contexto de EPE, procurou responder aos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças, para que assim fosse possível planificar ações educativas intencionais e adequadas (Fisher, 2005, Hohmann & Weikart, 2011). Para a realização das planificações das ações educativas foi essencial o processo de observação e reflexão, pois só assim foi possível agir de forma consciente e adequada na prática. A tríade de formação (Ribeiro, 2011), composta pela mestranda, pelo seu par pedagógico e pela educadora cooperante, teve como principal intenção educativa a promoção e ampliação dos saberes das crianças, realizando um conjunto diversificado de

oportunidades de aprendizagens, que articulassem as diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Além disso, procuraram respeitar os diferentes momentos da rotina diária, bem como o plano anual de atividade do agrupamento, pelo qual a educadora cooperante orientava a sua ação, uma vez que não existia projeto educativo de grupo.

No decorrer da prática foi possível observar que o grupo de crianças evidenciava interesse por ouvir o adulto ler histórias, o que levou a díade a escolher várias estratégias de leitura de histórias (utilização de *power-point*, do flanelógrafo e de fantoches), de forma a colmatar dificuldades na área de expressão e comunicação, na qual se evidenciavam o domínio da expressão oral e da compreensão oral. Segundo as OCEPE (2016, p. 62) “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação”.

Uma das atividades de leitura dinamizadas pelo par pedagógico consistiu na leitura do livro “Adivinha Quanto Eu Gosto de Ti no Outono”, de Sam Mc Bratney. A leitura da história foi realizada através de um *power-point*, onde constavam as ilustrações do livro, e baseou-se nos três momentos definidos por Sequeira (1999): momento antes da leitura, momento durante a leitura e momento depois da leitura. No momento antes da leitura, as crianças foram organizadas no espaço para que todas conseguissem visualizar a projeção da história. Após esta organização, foram explorados os elementos paratextuais do livro e colocadas algumas questões orientadoras, de forma a mobilizar os conhecimentos prévios do grupo permitindo-lhes realizar uma previsão sobre o assunto do livro (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). O momento durante a leitura, foi realizado de forma pausada, com entoação e dirigindo o olhar para o grupo, para que assim obtivesse informações sobre o seu nível de atenção e interesse (Cavalcanti, 2004). Durante este momento, foi possível observar que as crianças estavam bastante entusiasmadas e envolvidas, mantendo-se em silêncio e com muita atenção. No momento depois da leitura foi estabelecido um diálogo com o grupo acerca da história, onde foram

colocadas algumas questões, a fim de perceber se as crianças tinham compreendido a mensagem da mesma. Neste momento, as crianças agiram, enquanto o adulto escutou as suas produções (Fontana & Cruz, 1997). Tornou-se necessário gerir a participação do grupo, de forma a proporcionar espaço e tempo às participações de cada um, valorizando as suas intervenções e estimulando as suas capacidades de tomada de vez e respeito pelo outro, trabalhando questões de formação pessoal e social.

Seguidamente, realizou-se o reconto da história com recurso às ilustrações da mesma, impressas e plastificadas. A díade começou por mostrar ao grupo as imagens de acordo com a sequência que estas apareciam na história, dando oportunidade às crianças de descreverem o que acontecia naquele momento. Terminada esta parte da atividade, as imagens encontravam-se, propositadamente, desordenadas. Cada criança ficou com uma imagem e em grande grupo realizaram a sequência da história. Foi pedido às crianças que recontassem a história ordenando sequencialmente as ilustrações, construindo, assim, noções de tempo e desenvolvendo a linguagem (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Em alguns momentos, as crianças sentiram algumas dificuldades em associar as ilustrações às situações correspondentes, pelo que foi necessário o apoio e encorajamento da equipa educativa, auxiliando as crianças.

Quando terminada a organização da história, uma das crianças sugeriu contar as páginas para que se soubesse quantas páginas tinha o livro. Depois de o livro estar pronto foi colocado na área da biblioteca, acabando por diversificar e aumentar os recursos literários disponíveis para leitura de imagens (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). O envolvimento e motivação das crianças foram indispensáveis para o desenvolvimento das atividades, assim como para a construção de conhecimentos.

Outras das atividades relacionadas com a leitura de histórias dinamizada pela díade, realizou-se recorrendo a um flanelógrafo, para contar a história da “Maria Castanha”, de António Torrado (cf. anexo 9). Este recurso era desconhecido para as crianças, e, portanto, despertou-lhes interesse e

curiosidade. Durante a leitura da história, as crianças demonstraram-se atentas e interessadas, verificando-se após a leitura que eram capazes de responder às questões, o que indicia que tinham escutado e compreendido a história. No momento do diálogo, após a história surgiram algumas questões colocadas pelas crianças, relativamente ao tema da guerra, da cor de pele e dos nomes das personagens. Foi dada a oportunidade a todas as crianças de serem escutadas, valorizando as suas opiniões (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), respondendo a todas as suas dúvidas. Nesta atividade, foi ainda realizado o reconto da narrativa, onde as crianças demonstraram conseguir organizar as personagens no espaço, colocando todas as personagens organizadas espacialmente, ao mesmo tempo que recontavam a história (cf. anexo 9.1). Houve apenas uma criança que não recontou a história oralmente, devido à faixa etária em que se encontrava (3 anos), sendo de salientar a sua capacidade de organização espacial, usando todas as personagens.

A atividade de dramatização através de fantoches, da história “Feliz Natal Lobo Mau” de Clara Cunha, é uma das atividades que importa referir, uma vez que partiu mais uma vez do interesse das crianças por ouvir ler histórias. Como referido no capítulo II, durante a prática, observou-se que o fantocheiro nunca tinha sido utilizado, nem consistia num material que as crianças explorassem nas suas brincadeiras espontâneas. Sendo tarefa do educador disponibilizar às crianças histórias em diferentes formatos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), a díade optou por contar a história utilizando o fantocheiro e os fantoches das respetivas personagens. As crianças demonstraram o seu entusiasmo através das gargalhadas que expressavam ao longo da dramatização, pedindo no fim para que se voltasse a contar a história. De seguida, todas quiseram experimentar os fantoches e recontar a história, sendo necessário gerir o grupo no que diz respeito à partilha do material e à tomada de vez. A díade abordou as crianças calmamente, apoiando as tentativas de negociação e resolução de conflitos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, Post & Hohmann, 2011). Todas tiveram a oportunidade de experimentar os fantoches e de recontar a história, promovendo-se desta forma a expressão

oral, trabalhando a motricidade pela manipulação dos fantoches e, também, contribuindo para dar asas à sua imaginação. Depois desta atividade, as crianças começaram a demonstrar interesse pelo fantocheiro, explorando-o por diversas vezes nos momentos de exploração das áreas de interesse, especialmente os fantoches da história.

A expressão musical é benéfica para o desenvolvimento linguístico e musical das crianças (Gordon, 2000), visto que assenta na exploração de sons, ritmos e movimentos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Sendo as atividades de expressão musical do interesse do grupo de crianças, foram contempladas nas planificações momentos que promovessem este tipo de expressão. Uma destas atividades consistiu na audição ativa da música “Quando chega o outono”. Iniciou-se a atividade com a audição da música na íntegra, com recurso a uma gravação áudio, reproduzida através do computador. De seguida, repetiu-se os versos um a um, tentando associar a cada um deles um gesto que o representasse. As crianças cantaram progressivamente cada estrofe acompanhando sempre com os gestos escolhidos. Como havia três crianças que já conheciam a música, estas foram mais participativas na sugestão de gestos, no entanto, todas se mostraram participativas.

A exploração da letra da música foi feita através de uma audição ativa, o que significa que a canção estava acompanhada de gestos (escolhidos pelas crianças), despoletando um maior interesse por parte das mesmas em aprendê-la (Perry, 2002). Para além da expressão musical, esta atividade contemplou também a expressão motora, visto que a letra acompanhada por gestos, consistiu numa oportunidade de dançar (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A maioria do grupo movimentou-se ao ritmo da música, e os gestos auxiliaram na aprendizagem da canção, sendo uma mais-valia, visto que entusiasmaram as crianças (Perry, 2002). É importante referir, que o facto de terem cantado a música de pé, consistiu numa nova experiência, pois normalmente este tipo de atividades são realizadas com as crianças sentadas. Desta forma puderam movimentar-se ao som da música, enquanto cantavam,

isto é, apoiando duas das seis experiências-chave da música de acordo com o modelo curricular High-Scope (Hohmann & Weikart, 2011), aliando a expressão musical e a expressão motora.

Para além da atividade descrita anteriormente, importa aqui referir a atividade “Construindo instrumentos musicais” (cf. anexo 10), que foi realizada devido ao interesse manifestado pelo grupo em construir instrumentos musicais com materiais recicláveis. Este interesse surgiu no desenvolvimento de outra atividade, quando as crianças constataram que não havia instrumentos musicais suficientes para todas. Numa fase inicial apresentou-se ao grupo vários instrumentos musicais através do registo fotográfico. Posteriormente estabeleceu-se um diálogo para que cada criança escolhesse o instrumento que queria construir. De forma a saber quais os materiais que seriam necessários para a construção dos instrumentos, realizou-se uma pesquisa na internet e elaborou-se uma lista. A realização da pesquisa e da lista de materiais foi feita em pequenos grupos, com crianças de faixas etárias e capacidades diferentes, de forma a trabalharem cooperativamente entre si, tendo sempre o apoio do par pedagógico.

A lista de materiais foi entregue pelas crianças aos familiares. Contrariamente ao que se previa, pois em conversas informais com a educadora cooperante foi-nos informado que os familiares eram pouco participativos, a maioria das crianças, com exceção de duas, trouxeram os materiais pedidos para a construção dos seus instrumentos. De modo a que as duas crianças que não trouxeram os materiais pudessem participar na atividade, o par pedagógico disponibilizou os respetivos materiais pois acredita que “A colaboração (...) é o elemento que marca a diferença no processo educativo” (Lino, 2013, p. 118).

Ao longo do processo de construção dos materiais surgiram algumas dificuldades que fizeram o par pedagógico refletir na ação e conseqüentemente alterar algumas decisões pedagógicas definidas na planificação. Num primeiro momento, o grande grupo foi organizado em pequenos grupos de quatro elementos cada, e enquanto um grupo construía os seus instrumentos com o

apoio da díade, as restantes crianças exploravam as áreas de jogo. Contudo, o apoio dado não estava a dar resposta a todas as crianças, visto que necessitavam de auxílio para manusear tesouras pontiagudas para furar caricas ou caixas devido ao grau de perigosidade. Esta situação provocou sentimentos de frustração e desânimo nas crianças, devido ao elevado tempo de espera. O par pedagógico optou então por realizar um apoio mais individualizado, de modo a que as crianças se sentissem mais apoiadas e motivadas. Assim, enquanto o grande grupo explorava as diferentes áreas de jogo, a díade chamou, à vez, cada criança para realizarem a construção do seu instrumento musical. Durante esta fase foi visível o seu entusiasmo, pois questionavam com frequência quando seria o momento de construírem o seu instrumento. As crianças tiveram oportunidade de explorar os instrumentos construídos em atividades posteriores e em momentos de jogo livre.

Um dos aspetos a ter em conta na elaboração de uma planificação intencional (Fisher, 2005), tem que ver com as necessidades das crianças. Assim, torna-se pertinente refletir sobre algumas dificuldades evidenciadas, assim como as atividades desenvolvidas como resposta educativa. Tal como referido no capítulo II, uma dessas necessidades prendia-se com as dificuldades evidenciadas em respeitar os momentos de diálogo entre as outras crianças e o adulto, e entre crianças, não respeitando a espera pela tomada de vez. Para além disso, através da observação foi possível perceber que as crianças demonstravam ainda, dificuldades ao nível da partilha de materiais, o que por sua vez gerava conflitos sociais. Indo ao encontro destas necessidades, procurou-se promover atividades que promovessem o respeito pelo outro, pela tomada de vez, proporcionando às crianças experiências de vida democrática (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Uma destas atividades, intitulada “Fotógrafos da Amizade” (cf. anexo 9.1), procurou dar resposta às necessidades acima mencionadas. Como motivação para atividade, a díade contou em simultâneo dois excertos diferentes de uma história.

Durante o momento da leitura foi possível observar que as crianças ficaram confusas, não percebendo o que estava a ser dito pelo par pedagógico. O que

se revelou crucial para o desenvolvimento das atividades seguintes, visto que permitiu às crianças refletirem sobre a importância das regras de uma boa comunicação. Conseguindo, de seguida, discutir em grande grupo quais as regras que deveriam definir para que houvesse uma boa comunicação entre todos, entendendo a importância dessas regras. Na opinião da mestranda, a escolha das regras em grande grupo, revelou-se um fator importante, pois ao serem as crianças a estabelecer as regras e a perceberem o porquê dessas mesmas regras, tornou mais fácil a sua compreensão e o respeito pelas mesmas. Depois de escolhidas as regras, as crianças foram divididas em três grupos de sete elementos cada, e a cada grupo foi atribuída uma regra que teriam que representar através de gestos e registá-la através da fotografia. Foi dado a cada grupo uma máquina fotográfica e a oportunidade de a explorarem, visto que era um material novo para as crianças e que lhes despertava imensa curiosidade.

A máquina fotográfica, enquanto recurso tecnológico, permitiu não só aumentar o grau de entrega por parte das crianças na atividade proposta, como ainda contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais como a negociação e a cooperação, pois foram capazes de, em grupo, decidirem quem seria o fotógrafo e quem seria o fotografado. O desenvolvimento de competências sociais contribui não só para o bem-estar e autonomia das crianças, como são essenciais para o contexto de vida democrático. O interesse das crianças na atividade foi evidente, uma vez que, puderam agir, manipular, e construir conhecimento pela aprendizagem em ação (Hohmann e Weikart, 2011).

As fotografias tiradas pelos três grupos foram usadas para a elaboração do cartaz das regras, que foi posteriormente exposto na sala. Para elaborar o cartaz, as crianças tiveram oportunidade de visualizar as fotografias com recurso a um computador, e cada grupo escolheu duas fotos que melhor representassem a sua regra. Foi possível observar que as crianças conseguiram fazer uma negociação democrática, respeitando as opiniões uns dos outros, agindo como um grupo no qual todos os elementos participam na tomada de

decisões e se sentem parte integrante do mesmo. Esta negociação democrática esteve também presente aquando da elaboração do cartaz, na medida em que, as crianças conseguiram atribuir tarefas a cada elemento do grupo, sem a existência de pequenos conflitos. Penso que a capacidade que as crianças demonstraram em conseguir negociar enquanto grupo, está também relacionado com o facto de a díade proporcionar às crianças atividades em que todas têm oportunidade de dar o seu contributo.

A elaboração do cartaz das regras permitiu às crianças uma participação ativa e sentida no processo educativo, uma vez que tiveram oportunidade de decidir quais as regras que queriam colocar no cartaz, tomando decisões em comum e permitindo que tomassem consciência dos seus direitos e deveres enquanto crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Esta atividade permitiu, ainda, que compreendessem a importância destas regras, uma vez que todo o grupo participou na elaboração das mesmas. No final, a díade propôs ao grupo que assinassem o cartaz com os seus nomes, como se fosse um contrato, comprometendo-se desse modo a respeitar as regras ali representadas. Ao longo das atividades que se desenvolveram em dias seguintes, foi possível observar que as crianças mostravam respeito pelas regras, e sempre que não respeitavam alguma, outro elemento do grupo chamava atenção para o cartaz. Foi um aprender fazendo.

No decorrer da prática, através da reflexão em tríade, foi possível perceber que o grupo apresentava dificuldades na área de conhecimento do mundo, mais concretamente no que respeita ao conhecimento do mundo físico e natural. Estas dificuldades evidenciavam-se no conhecimento das partes do corpo humano, uma vez que nas representações através do desenho livre ou orientado, as crianças não representavam elementos como o nariz, a boca, os pés, as mãos ou os ouvidos. Visto que, o corpo humano e o modo como este funciona são temas do interesse das crianças e que as ajudam a compreender melhor a si e ao mundo que as rodeia, a díade optou por planificar uma atividade que fosse ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses, tendo sempre presente a ideia de que o educador deve refletir sobre as suas

intenções educativas, assim como sobre a melhor forma de as adequar ao grupo promovendo aprendizagens significativas e diversificadas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Desta forma, a atividade planificada assentou na realização de momentos práticos realizados no exterior, relacionados com o quotidiano das crianças e, por isso, com significado para elas.

O espaço exterior deve ser visto como um espaço educativo que oferece múltiplas potencialidades, sobre as quais o educador deve refletir, organizando atividades que promovam a criatividade e a imaginação das crianças, proporcionando oportunidades educativas diversificadas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A atividade “Experimentando os sentidos” consistiu num percurso de cinco estações, onde as crianças tiveram que utilizar os sentidos para dar resposta aos desafios. Num primeiro momento o par pedagógico estabeleceu um diálogo com o grupo de forma a ativar os seus conhecimentos prévios acerca dos sentidos. De seguida, as crianças foram organizadas em dois grupos e cada grupo recebeu a primeira pista sobre o local onde tinham que se dirigir. Em cada local tinham que resolver um desafio relacionado com a audição, o tato, o olfato, a visão ou o paladar. Resolvido o desafio recebiam uma imagem do órgão do sentido que tinham utilizado e a pista para o local seguinte. Esta atividade consistiu numa aprendizagem que aliou os conceitos à prática. O facto de a atividade ter sido realizada no exterior, revelou-se como uma mais-valia, pois permitiu que as crianças associassem o uso dos sentidos a tarefas realizadas no seu quotidiano.

No decorrer da atividade, foi possível perceber que o tema despertou a curiosidade e o interesse das crianças, devido ao seu empenho e motivação durante a realização da mesma. Em momentos posteriores foi possível constatar que as crianças adquiriram os conceitos, pois frequentemente faziam alusão ao sentido que estavam a utilizar, transportando esses conceitos para o seu dia a dia. Todas estas atividades partiram dos conhecimentos prévios das crianças, que foram explorados a partir de uma imagem sobre os cinco sentidos. Esta exploração foi fundamental para as suas aprendizagens, uma vez

que que partindo das suas experiências prévias promoveu-se a construção de novos conhecimentos (Ferreira & Santos, 2000).

Outra das dificuldades elencada no capítulo II, tem que ver com o domínio da matemática, mais concretamente no preenchimento de tabelas, ao nível do raciocínio matemático e na resolução de problemas. Cabe ao educador proporcionar às crianças aprendizagens ricas em matemática. Aprendizagens estas que devem ser variadas e estimulantes para as crianças, desenvolvendo a sua reflexão para que construam noções matemáticas, à medida que encontram soluções para os desafios propostos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Aliando esta necessidade ao interesse demonstrado pelo grupo em atividades que lhe fossem propostas como desafios, surgiu a atividade “Vamos ajudar o Lobo Mau” (cf. anexo 11).

A atividade a seguir descrita veio na sequência da atividade da dramatização com fantoches, da história “Feliz Natal Lobo Mau, descrita num momento anterior. Segundo as OCEPE (2016), resolver problemas é uma das formas que pode simplificar os processos de apropriação e integração de aprendizagens matemáticas. Desta forma, a atividade planificada assentou na realização de um desafio/problema, que envolveu conceitos matemáticos, e que as crianças tiveram que resolver para ajudar o Lobo. Numa primeira fase foi apresentada ao grupo uma situação problema: O Lobo iria realizar a receita de um bolo, contudo a receita só dava para quatro pessoas e ele precisava de descobrir como poderia fazer um bolo que desse para oito pessoas. Depois de apresentado o problema e de lida a receita, as crianças começaram por seriar, a partir de imagens, os ingredientes necessários para a confeção do bolo. Posteriormente, colocaram estes ingredientes numa tabela de dupla entrada e registaram as quantidades necessárias.

De seguida, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, a fim de encontrar uma solução para este problema. Todo o processo, até à chegada da resposta final, constituiu um momento de aprendizagens significativas para a criança, através de um raciocínio lógico-matemático sequencial. Durante a atividade, foi dado reforço positivo às crianças, através de *feedbacks* encorajadores, pois

estes são uma forma de motivar as crianças e de as fazer acreditar que são capazes. A mestranda considera estes momentos como exemplos de uma pedagogia assente na ZDP, abordada no primeiro capítulo, visto que as crianças foram estimuladas a superar as suas dificuldades sentindo-se apoiadas pelo adulto através de feedback positivo (Strandberg, 2009).

Encontrada a solução para o desafio, era momento de confeccionar o bolo. A díade questionou as crianças sobre a possibilidade de ser o próprio Lobo a levar à sala de atividades, os ingredientes necessários para a confeção do bolo. Inicialmente as crianças demonstraram-se um pouco incrédulas, mas ao mesmo tempo entusiasmadas. Quando o Lobo entrou na sala foi possível observar admiração estampada no rosto das crianças, que quiseram logo colocar algumas questões e dúvidas sobre a personagem. Se no momento da planificação da atividade, a díade estava um pouco receosa em relação a esta visita, foi possível constatar na ação que foi sem dúvida uma boa aposta e uma mais-valia. A força dada pela supervisora para seguir com a ideia para a frente foi fundamental, pois fez com que a díade acreditasse nas suas potencialidades e capacidades.

O lobo apareceu como um fio condutor para a atividade seguinte, a elaboração da receita, uma vez que foi este que trouxe os ingredientes necessários e, ainda uma tabela de dupla entrada onde estava a indicação da tarefa de cada criança na elaboração do bolo: partir os ovos, deitar os iogurtes, colocar a farinha, o açúcar, o óleo, untar a forma e bater a massa. Contudo, a tabela de dupla entrada apresentava alguns aspetos a melhorar. Devido às suas pequenas dimensões, os nomes e as imagens dos ingredientes tornavam-se impercetíveis para as crianças que se encontravam mais afastadas, dificultando a visualização e identificação das tarefas a realizar pelas crianças. Para além disso, no momento de exploração da tabela a díade deveria ter referido que se tratava de uma tabela de dupla entrada, para que desta forma as crianças de familiarizassem com o nome correto. No entanto, a atividade possibilitou ao grupo desenvolver o hábito de ler informação presente em tabelas de dupla

entrada, assim como a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito.

A presença do Lobo proporcionou às crianças a entrada num mundo de fantasia e de magia, mesmo àquelas que reparavam em alguns aspetos da realidade como facto de o lobo ter um fato com um fecho. Foi possível desmistificar a ideia de que o lobo é mau, pois este foi solidário e trouxe os ingredientes para a confeção do bolo, mantendo uma atitude de empatia com as crianças, que demonstraram não ter medo, tocando e abraçando no lobo. Além disso, a presença do Lobo despoletou nas crianças um sentido de responsabilidade na realização das tarefas e um maior grau de envolvimento. No momento de confeção do bolo foi evidente o entusiasmo das crianças o que denota o seu envolvimento na atividade. Neste momento foi ainda possível observar um momento de negociação entre duas crianças, pois R.S. queria ajudar o F.C. a partir os ovos, tendo o F.C. negociado que aceitaria ajuda se pudesse colaborar com R.S. na sua tarefa, colocar a farinha.

Depois de confeccionado o bolo foi colocado num pequeno forno elétrico que a díade tinha levado para a sala de atividades, permitindo que as crianças acompanhassem o processo de cozedura. No lanche da tarde do dia seguinte, as crianças tiveram oportunidade de provar o bolo feito por elas. Foi neste momento que as crianças manifestaram a vontade de enviar uma fatia de bolo para o Lobo. O par pedagógico comprometeu-se a fazer uma gravação do momento em que entregaria a fatia de bolo ao Lobo. O vídeo foi apresentado às crianças na semana seguinte e, durante a sua visualização as crianças demonstraram-se atentas a todas as palavras do Lobo, manifestando no final toda a sua alegria por o Lobo ter gostado do bolo. Toda ação desenvolvida possibilitou o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, dando oportunidade às crianças de participarem de forma ativa na resolução do problema, estimulando a cooperação entre elas e dando-lhes oportunidade de manipularem objetos do seu quotidiano, compreendendo o carácter prático que a matemática tem no seu dia a dia.

No decorrer da PES em contexto EPE, a mestranda procurou incluir na sua ação estratégias, metodologias e materiais que fossem lúdicos e apelativos e, que também, procurassem responder aos interesses e necessidades do grupo de crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo, tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança foram desenvolvidas diversas atividades e recursos para e com as crianças, permitindo sempre que estas tivessem um papel ativo na sua aprendizagem, promovendo novos saberes no desenvolvimento do grupo e de cada criança. Todo o caminho percorrido neste contexto permitiu desenvolvimento a nível pessoal e profissional, aprimorando as competências necessárias para ser educador, de acordo com o explanado no primeiro capítulo. No subcapítulo seguinte serão descritas e analisadas algumas atividades desenvolvidas no contexto de 1º CEB.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como na prática desenvolvida em contexto de EPE, as atividades realizadas em contexto de 1º CEB foram concebidas partindo dos interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças. Para que as ações educativas desenvolvidas fossem adequadas ao público-alvo foi necessário recorrer a momentos de observação e reflexão com o par pedagógico e com a professora cooperante, desenvolvendo assim um trabalho cooperativo com vista ao desenvolvimento holístico da criança. De acordo com o referido no primeiro capítulo, a articulação curricular permite que as crianças tenham uma visão global da realidade, facilitando-lhes a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens, uma vez que lhes permite ter uma visão global da realidade, não fracionada. Por isso, ao longo da sua prática, a mestranda procurou

planificar atividades que articulassem as diferentes áreas curriculares, promovendo a construção de saberes de forma integrada e integradora.

Nos planos de ação pretendeu-se ainda contemplar atividades que fomentassem o trabalho cooperativo, de forma a atenuar as necessidades evidenciadas no grupo ao nível da cooperação, negociação, escuta, partilha e respeito pelo outro. Estas necessidades levaram a que a díade desenvolvesse o projeto intitulado “Aprender em cooperação”, que assentou na realização de várias atividades que procuraram fomentar o trabalho cooperativo assente numa perspetiva socio-constructivista. O modelo de aprendizagem cooperativa, explanado no capítulo I, caracteriza-se por ser “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). A realização deste projeto não se limitou a uma sessão ou a sessões em específico, uma vez que a díade procurou contemplar em todos os planos de ação momentos de trabalho cooperativo, que serão refletidos ao longo deste ponto.

Ao longo da prática uma das grandes dificuldades sentidas pela díade teve que ver com a gestão dos comportamentos das crianças dentro da sala de aula e no decorrer das atividades. Era frequente, as crianças desrespeitarem as regras, interromper as atividades e distraírem-se umas às outras. Depois de uma reflexão entre a díade e a professora cooperante, optou-se por implementar a aplicação *ClassDojo*, com o intuito de melhorar os comportamentos. Ora, visto que para se colocar em prática uma aprendizagem cooperativa na sala de aula é necessário promover nas crianças algumas competências sociais, a díade optou por começar por promover o desenvolvimento destas competências nas crianças, motivando-as para o uso das mesmas. Tal como afirma Freitas e Freitas (2003) o professor deve ensinar as competências sociais da mesma forma que ensina os conteúdos curriculares.

Através da aplicação *Classdojo*, o professor pode atribuir ou retirar pontos a cada criança de acordo com os seus comportamentos. Estes dados são partilhados com os pais/encarregados de educação, que têm acesso à aplicação

através de um código. Visto que as crianças demonstravam um grande espírito competitivo, a díade optou por estabelecer objetivos ao longo de cada semana, com o intuito de as estimular a melhorarem o seu comportamento. Assim, a criança que obtivesse mais pontos ao longo da semana era nomeada “Aluno da semana” recebendo um prémio simbólico. E, se a turma obtivesse no final de cada semana um total de 100 pontos poderiam escolher uma atividade para ser realizada na semana seguinte. Com a implementação desta aplicação foi possível observar uma evolução positiva nos comportamentos das crianças, surtindo um efeito ainda mais positivo do que o esperado. A mestranda considera que se torna primordial motivar e estimular as crianças para a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens, e para isso é necessário recorrer a estratégias motivadoras. Esta aplicação foi também uma forma de envolver as famílias na escola, visto que a grande maioria não demonstrava grande interesse em participar na vida escolar das suas crianças, foi surpreendente observar que a maioria dos pais/encarregados de educação acederam à aplicação, comunicando com as estagiárias através da troca de mensagens e comentários.

A atividade intitulada “Apresento-vos o meu animal”, observada pela supervisora institucional (cf. anexo 12), promoveu uma boa articulação curricular entre as áreas de estudo do meio, português, expressão e educação plástica e as TIC, que surgiram não só como estratégia de motivação, mas também como promotora do desenvolvimento global das crianças. A utilização das TIC em sala de aula é uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem das crianças uma vez que esta estratégia aumenta a sua motivação, melhora o seu comportamento e confiança e ajuda a “compreender melhor os conteúdos curriculares” (Flores, Escola e Peres, 2011, p.403). Desta forma, a díade possibilitou que as crianças se colocassem sob o ponto de vista do utilizador das TIC, visto que foram estas a utilizar o computador para pesquisarem as informações necessárias sobre o animal escolhido. Esta atividade proporcionou-lhes ainda a possibilidade de terem um papel ativo na aprendizagem, visto que construíram e adquiriram conhecimentos em ação e

interação com os outros (Pimentel, 2007). Para que a atividade tivesse sucesso, foi necessário organizá-la tendo em conta a faixa etária das crianças e, portanto, desde a organização da sala, à organização dos materiais e da sequencialidade da atividade, tudo foi pensado tendo em conta as características da turma. Cada grupo teve à sua disposição um computador com acesso à internet, onde poderiam pesquisar as informações que necessitavam.

De forma a alertar as crianças para um uso correto dos recursos tecnológicos, a díade informou que seriam atribuídos pontos, na aplicação *Classdojo*, aos grupos que cumprissem as regras de segurança. Depois, para que a pesquisa acontecesse de forma orientada, foram distribuídos pelos grupos, os cartões de apresentação de cada animal, onde constavam as características que teriam que encontrar, e ainda um guião tutorial (cf. anexo 12.1). Este guião explicava de forma detalhada, através de frases simples acompanhadas por imagens, os passos que as crianças tinham que seguir para aceder ao blogue “Mundo Animal”. O blogue (cf. anexo 12.2) foi criado pelo par pedagógico e tinha como principal objetivo orientar a pesquisa, pois considerando a faixa etária das crianças (seis/sete anos) seria impossível que seleccionassem o essencial no meio de tanta informação disponível na internet.

Apesar de a mestranda reconhecer toda a relevância das TIC no ensino, é também da opinião que, o professor deve diversificar as suas estratégias e recursos, pois assim estimula a motivação intrínseca das crianças e mantém o seu interesse pela escola e por aprender (Arends, 2008). Por isso mesmo, para esta atividade o par pedagógico colocou à disposição das crianças livros adequados à sua faixa etária, tendo imagens e textos apelativos, o que levou as crianças a explorá-los com atenção. De forma a orientar a pesquisa nos livros, estes encontravam-se marcados com *post-it* de cores diferentes, cada cor correspondia a um animal, e em cada computador estava o *post-it* com a cor correspondente ao animal desse grupo. A mestranda considera que o uso das TIC e dos livros se complementaram, pois, embora se esperasse que as crianças dirigissem a sua atenção para os recursos tecnológicos em detrimento dos

livros, tal não se verificou, pois, todos os grupos mobilizaram ambos os recursos.

Terminada a pesquisa, seguiu-se o segundo momento da atividade “Pintor de telas”, que consistiu na pintura do animal e do seu habitat, de acordo com as características que tinham pesquisado no momento anterior. Antes de passarem à ilustração propriamente dita, foi distribuído por cada grupo um guião de tarefas (cf. anexo 13), que consistia numa tabela de dupla entrada, como o nome de cada elemento do grupo e as diferentes tarefas. Visto que, as crianças estavam a trabalhar em grupo este guião surgiu como estratégia que possibilitou orientar a organização das tarefas, estimulando o trabalho em colaboração, trabalhando todos para um mesmo objetivo. Depois de divididas as tarefas, as crianças fizeram um esboço do desenho em folhas de papel A4, para evitar erros aquando da pintura em tela. Posteriormente procederam à pintura na tela, seguindo o guião de tarefas (cf. anexo 13.1). O momento de pintura da tela estendeu-se no tempo, passando a realizar-se após o almoço. A díade após refletir com a professora cooperante e com a professora institucional considerou que, de facto a principal dificuldade prendeu-se com a gestão do tempo. Uma das soluções para minimizar esta dificuldade poderia ter passado pela utilização de um “*kit* de pintura” para cada grupo, pois não se teria despendido de tanto tempo na distribuição de materiais.

Refletindo ainda após ação, o par pedagógico percebeu através da observação que apesar das crianças conviverem diariamente com as tecnologias, algumas não sabiam como utilizar o computador, o que fez com que se sentissem um pouco desmotivadas. Contudo, o guião tutorial e a explicação da díade sobre como chegar ao blogue foram fundamentais para as crianças pesquisarem as informações. Os grupos demonstraram estar empenhados e motivados na realização da tarefa, à exceção de um que demonstrava pouca motivação, sendo fundamental o acompanhamento dado pela díade para que realizassem a tarefa com sucesso. A motivação e empenho demonstrado pelas crianças fez com que, em alguns momentos o ruído impedisse uma boa comunicação, sendo necessário recorrer à aplicação

ClassDojo, retirando ou atribuindo pontos, para que as crianças fizessem silêncio.

Ao longo da prática foram vários os momentos em que a díade sentiu alguma dificuldade em comunicar com as crianças, devido à dificuldade que apresentavam em escutar e respeitar o outro. Estas dificuldades sentidas pelo par pedagógico levaram à planificação da atividade “Os amigos do 1º G”, que teve como principais objetivos promover a importância da escuta, do respeito pelo outro e o trabalho cooperativo. Procurou-se aliar estes objetivos aos gostos e interesses demonstrados pelo grupo, e como tal optou-se pela interpretação e audição ativa de músicas. Num primeiro momento realizou-se a audição, em simultâneo, de duas músicas “Eu tenho um amigo” e “Girassol” do álbum “Histórias de Cantar” de Margarida Fonseca Santos. A reprodução das duas músicas em simultâneo tinha como objetivo que as crianças percebessem a importância da escuta e do respeito das regras em momentos discursivos. Após a audição das músicas, as crianças foram questionadas quanto ao tema das canções, demonstrando nesta altura alguma dúvida e confusão. Com o intuito de as levar a refletir sobre o porquê dessas dúvidas e confusões, a díade questionou as crianças sobre qual seria o motivo. O S. respondeu que a confusão se devia ao facto de estarem duas músicas a tocar ao mesmo tempo, e, que por isso não se conseguia perceber. Transpondo este acontecimento para as situações do quotidiano, o par pedagógico levou as crianças a refletir sobre a importância de falar um de cada vez e de escutar os outros com atenção, pois caso isso não se verifique a mensagem comunicativa não é compreendida.

Após este momento de reflexão, seguiu-se a interpretação e audição ativa da música “Eu tenho um amigo”. O 1º CEB é um espaço privilegiado para a aprendizagem da expressão musical (Gordon, 2000), sendo esta crucial para a formação de um indivíduo no seu todo (Sousa, 2003). De acordo com Bigan (2005), as atividades musicais estabelecem a memorização, a resolução de tarefas espaciais, a capacidade de atenção e o raciocínio. Num momento inicial, as crianças tiveram à sua disposição a letra da música, que foi lida pelo par

pedagógico verso a verso, de forma a que decorassem a letra e posteriormente a interpretassem. A letra da música não era muito extensa e por isso as crianças conseguiram aprendê-la com alguma facilidade. De seguida, e de forma a estimular o trabalho colaborativo entre o grande grupo, foi pedido às crianças que escolhessem gestos e/ou passos que pudessem associar à música. No decorrer deste momento da atividade foi possível observar que as crianças conseguiram escolher de forma unânime. Para isso foi essencial a sugestão da díade para que recorressem ao sistema de votação, de forma a eleger os gestos e/ou passos preferidos da turma. Ainda no plano de ação delineado para este dia, as crianças foram desafiadas a realizar três jogos, de expressão e educação físico-motora, no espaço exterior. Esta expressão “potencia um desenvolvimento físico, motor, intelectual, cognitivo, afectivo e social da criança” (Ferreira, 2006, p. 36) o que a torna indispensável para o desenvolvimento da criança. Como o grupo de crianças demonstrava interesse por realizar atividades de expressão e educação físico-motora, a díade pensou que poderia aliar este gosto à necessidade que o grupo demonstrava de trabalhar de forma cooperativa. Desta forma, foram planificados três jogos que não envolviam a competição, mas sim a cooperação. O primeiro jogo intitulava-se “Passeio do arco” e as crianças teriam que se organizar em roda, de forma a que de mãos dadas conseguissem passar um arco de uns para os outros. Foi possível observar, no decorrer do jogo que as crianças cooperavam entre elas, ajudando-se e incentivando as que demonstravam mais dificuldades, conseguindo compreender que não estavam a competir entre elas, mas sim a cooperar com “a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Lopes & Silva, 2009, p. 3).

O segundo jogo “Somos um caranguejo” foi realizado a pares. As crianças sentaram-se no chão, de costas uma para outra, entrelaçando os braços, formando um caranguejo. De seguida, a díade pediu para que realizassem algumas ações como: dar uma volta completa, andar para a direita, andar para a esquerda, andar para a frente e andar para trás. Mais uma vez foi possível observar que trabalharam em cooperação, demonstrando um espírito de

entreadjudada. Por fim, no último jogo “Balões no ar” as crianças foram organizadas em quatro grupos, e foi distribuído um balão a cada um. Cada grupo teve que manter o balão no ar, sem deixar cair, durante o máximo tempo possível, utilizando os braços, a cabeça ou o pé. Ao contrário dos jogos anteriores terem ido ao encontro do trabalho cooperativo, neste jogo os grupos começaram a enveredar por um caminho competitivo negativo, o que levou a diáde a intervir para um momento de reflexão de forma a levar as crianças a perceber que “se falharem não são eles que falham, mas o grupo” (Freitas e Freitas, 2003, p. 26).

Um dos interesses demonstrado pelas crianças consistia em ouvir ler histórias, o que levou a mestranda a contemplar nas suas planificações, vários momentos que fossem ao encontro deste interesse, pois tal como explanado no capítulo I, o professor deve considerar os interesses das crianças na planificação das suas ações. Além disso, a literatura acarreta inúmeros benefícios tais como proporcionar prazer ao leitor, desenvolver a sua maturidade e, desta forma, o seu enriquecimento pessoal uma vez que a leitura contribui para o desenvolvimento da sua personalidade (Garcia Sobrino et al., 1994) e para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão (Santos, 2000). A atividade “Os amigos da zebra Zizi” partiu da exploração de uma história, “Zita e a Zebra”, que se encontra integrada no livro “As histórias TOP” do manual de português. A exploração da história foi realizada tendo em conta os três momentos da leitura definidos por Sequeira (1999) antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Antes da leitura, foram explorados os elementos paratextuais do livro, sendo colocadas algumas questões de forma a estimular o interesse e curiosidade acerca da narrativa através da antecipação de conteúdos (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), o que permitiu a ativação dos seus conhecimentos prévios e, dessa forma, a construção de novos conhecimentos a partir dos anteriores.

O momento da leitura foi realizado pela mestranda, sendo pedido às crianças que seguissem a leitura e sublinhassem as palavras que não conheciam, contudo, as crianças manifestaram algumas dificuldades em seguir

o texto devido às dificuldades que têm na leitura. O que levou a que se realizasse uma segunda leitura, de forma mais lenta permitindo que as crianças a interrompessem quando fosse lida uma palavra da qual desconheciam o significado. No momento depois da leitura foram colocadas algumas questões de modo a perceber se tinham compreendido o enredo da história, e foi ainda realizado o jogo do “Verdadeiro ou falso”. Para a realização do jogo foram distribuídos pelas crianças dois símbolos, um representava o verdadeiro e outro o falso, depois foram feitas algumas afirmações sobre a história. Cada criança tinha que levantar o símbolo do verdadeiro ou falso conforme a afirmação fosse verdadeira ou falsa, registando posteriormente a resposta correta numa grelha. Com a realização deste jogo foi possível perceber que tinham compreendido o enredo da história, pois conseguiram responder corretamente à maioria das questões.

A cada resposta correta dada na atividade anterior foi surgindo no quadro a peça de um puzzle que foi posteriormente organizado em grande grupo. Este puzzle deu origem à letra <z>, que seria explorada pela primeira vez. Depois de descoberta a letra, a mestranda escreveu-a no quadro em modo de imprensa e em manuscrito, explorando de seguida o quadro silábico. As crianças conseguiram de imediato ler a letra <z> juntamente com as vogais, visto que já é uma das últimas letras a ser aprendida e, por isso, as crianças conseguem fazer associação dos sons com alguma facilidade. De seguida, foram escritas algumas palavras no quadro e pedido às crianças que as lessem. É importante que o docente compreenda que os primeiros anos de escolaridade são muito importantes para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra com sucesso, quer na vida escolar, quer na vida ativa e profissional dos indivíduos (Sim-Sim, 2007). Após esta atividade as crianças realizaram a ficha de trabalho do manual de português acerca da história ouvida e da letra <z>, que foi posteriormente corrigida no quadro. O manual é um recurso com inúmeras potencialidades, quando é utilizado com o objetivo de desenvolver “competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (Santo, 2006, p. 107)

Na atividade “O que eu mais gostei na história” as crianças puderam desenhar o momento da história que mais gostaram, com recurso a giz de cores variadas e uma cartolina A4 de cor preta. As crianças demonstraram-se bastante entusiasmadas pois era novidade para elas, acabando algumas por fazer desenhos em ambos os lados da cartolina. Assim, através de uma proposta desafiante que estimulou a imaginação e a criatividade foi possível envolver as crianças na tarefa, onde a expressão e educação plástica teve lugar, mas de forma articulada e significativa. Por isso, torna-se necessário promover atividades “não centrada[s] na produção de obras de arte, mas na criança” (Sousa, 2003, 76 p. 160). Durante a realização desta atividade foi também possível observar alguns comportamentos das crianças, nomeadamente ao nível da partilha. Ora, se inicialmente demonstravam alguma dificuldade em partilhar materiais, ao longo desta atividade foi possível observar que partilhavam entre si as diferentes cores por iniciativa própria (L.: Professora C. vês partilhei o azul com o T.M.). A mestranda acredita que uma forma de motivar as crianças é utilizar *feedbacks* encorajadores e positivos, e, por conseguinte, perante esta atitude de partilha foram atribuídos pontos, na aplicação *Classdojo*, de forma a motivar e a estimular as crianças para o desenvolvimento do hábito de partilha.

A atividade “Vamos ajudar os amigos da zebra Zizi” interligou as áreas de português, estudo do meio e expressão e educação musical. Assim, as crianças começaram por ler uma notícia, que falava sobre a fuga dos animais do zoo. Para ajudarem os animais a regressar aos seus habitats, tiveram que resolver alguns desafios. O primeiro desafio consistiu na audição de sons gravados de animais, ao mesmo tempo que visualizavam a silhueta do animal, juntamente com a primeira letra do seu nome, tendo que identificar de que animal se tratava. A criança que adivinhava o animal recebia a imagem do mesmo, que seria utilizada no desafio seguinte. Neste desafio, estavam expostos três cartazes referentes ao habitat dos diferentes animais (água, ar e terra), onde tinham que colocar cada imagem do animal no cartaz correto. As crianças conseguiram identificar os animais com facilidade, o que na opinião da

mestranda se deveu ao facto de se ter conciliado o som com a imagem e com a primeira letra do nome. Através da realização desta atividade foram promovidas aprendizagens de diferentes áreas de forma global e não compartimentada. No final do dia, as crianças pediram para ouvir mais sons de animais para tentarem adivinhar de que animal se tratava, visto que a atividade tinha despertado o interesse das crianças, recorreu-se ao *Youtube* colocando alguns sons de animais para que as crianças identificassem os respetivos animais.

No dia seguinte, realizou-se a atividade “Zizi, sua Alteza - A amizade com Z” que num primeiro momento consistiu no preenchimento da letra da música com a letra <z>. Durante a realização desta atividade foi possível observar que as crianças tiveram algumas dificuldades na escrita da letra, devido aos espaços serem demasiado pequenos. Visto que ainda estão numa fase de aprendizagem da escrita a sua caligrafia, por vezes, é de tamanhos variados e, portanto, refletindo pós ação, teria sido necessário um espaço maior para a escrita. Outro fator que condicionou a atividade, foi no momento da leitura, uma vez que a maioria dos alunos tem ainda muita dificuldade, o que fez com que grande parte do grupo se dispersasse e acabasse por perder o interesse. Para colmatar esta dificuldade, deveria ter-se tido em conta a diferenciação pedagógica utilizando diferentes estratégias e proporcionando desafios adequados a todos. As crianças também demonstraram alguma dificuldade em reproduzir a letra da música, mesmo depois de esta ter sido explorada verso a verso. A mestranda pensa que esta dificuldade se deveu ao facto de a letra ser um pouco extensa, pelo que deveria ter optado por ter utilizado uma parte mais curta da música.

Na atividade “A zebra Zizi perdeu as riscas” as crianças foram organizadas em grupos. Foi-lhes apresentado um cartaz onde estava desenhada a zebra Zizi sem algumas das suas riscas pretas. Cada grupo teria que responder a desafios matemáticos para que pudessem ajudar a zebra Zizi a recuperar as riscas que tinha perdido. No que diz respeito à formação dos grupos, esta foi feita pela mestranda de forma a que os mesmos fossem heterogéneos, encorajando o apoio mútuo e a partilha de opiniões, proporcionando o desenvolvimento da

ZDP. À medida que superavam os desafios, cada grupo recebia a risca e colocava na zebra. As riscas estavam numeradas, assim como o local a que cada uma correspondia. No final todas as crianças quiseram ter oportunidade de retirar e voltar a colocar as riscas na zebra.

As atividades realizadas pela mestranda nos seus três dias consecutivos partiram da leitura da história “João e o pé de feijão” - Tradução de Francisco Silva Pereira; Ilustrações de Laura Barella. Como já referido anteriormente, as crianças demonstravam interesse por ler e ouvir ler histórias. Esta é uma atividade que implica estar atento, concentrado, é uma “operação que implica a pessoa no seu todo: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (Garcia Sobrino et al., 1994, citado por Gomes, 2007). Mais uma vez, a exploração da história teve em consideração os três momentos definidos por Sequeira (1999) antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. No momento depois da leitura foi realizada uma apresentação em *power-point* em que cada slide era direcionado a uma criança, ou seja, cada criança tinha um slide com o seu nome e com a respetiva parte do texto que teria que ler. As frases que compunham os slides tinham diferentes complexidades, de acordo com as capacidades leitoras de cada criança. A mestranda procurou assim utilizar como estratégias pedagógicas diferenciadas, promovendo experiências de aprendizagem e desafios adequados a todos (Tomlinson, 2008). Foi ainda distribuída uma sopa de letras para que as crianças fossem realizando à medida que esperavam pelo momento de leitura. Ao contrário das atividades de leitura realizadas em momentos anteriores, esta estratégia revelou-se uma mais valia, visto que o grupo se manteve mais motivado e atento.

No momento depois da leitura realizou-se ainda um jogo através da aplicação *Kahoot*. As crianças foram organizadas em grupos e cada grupo tinha à sua disposição um telemóvel ou um tablet. Cada elemento do grupo respondia à vez a uma questão sobre o texto, para que todos tivessem oportunidade de experimentar. Esta aplicação permite que os grupos joguem todos ao mesmo tempo, mostrando os resultados de cada grupo no final de cada pergunta. Visto que as TIC constituíam um interesse das crianças, a

mestranda procurou incluir e integrá-las como estratégia motivadora, mas também promotora do desenvolvimento global das crianças, visto que é necessário que o professor diversifique as suas estratégias e recursos.

“Vamos às compras” (cf. anexo 14), atividade integrante dos momentos de supervisão, procurou promover a interligação entre a área da matemática e a área de expressão e educação dramática. Considerando o gosto demonstrado pelas crianças na realização de pequenos jogos dramáticos, foi pensada uma atividade que partisse dos seus gostos e se aliasse às suas necessidades na área da matemática, nomeadamente ao subdomínio do dinheiro. Este subdomínio já tinha sido explorado pela professora cooperante anteriormente, contudo foi possível observar que as crianças demonstravam alguma dificuldade na sua compreensão. As crianças aprendem melhor a matemática quando esta é explorada através de situações do quotidiano, por isso a recriação de um pequeno mercado, no qual tiveram que usar o dinheiro (fictício) para pagar as suas compras tornou-se num momento de aprendizagem e compreensão deste conteúdo. O facto de experimentarem e chegarem às suas próprias conclusões ao invés de apenas ouvirem a explicação do sistema monetário tornou-se mais significativo e permitiu que consolidassem melhor os conhecimentos, pois o papel do professor construtivista é proporcionar a autonomia das crianças, facilitando as suas aprendizagens (Fosnot, 1996). Com esta atividades, as crianças tiveram oportunidade de aprender a matemática de uma forma lúdica, compreendendo a sua aplicação e a sua importância no quotidiano. A atividade teve início com a visualização de um avatar que era personagem da história explorada no dia anterior, promovendo, desta forma, a sequencialidade entre as atividades. Esta estratégia teve como objetivo captar a atenção das crianças e motivá-las para a realização das atividades seguintes. De seguida, as crianças foram organizadas em seis grupos: três seriam os compradores e os outros três os vendedores.

Refletindo pós ação, para este momento de organização dos grupos, a mestranda pensa que deveria ter optado pela sua realização no momento da entrada das crianças na sala, de forma a evitar alguma confusão que surgiu

neste momento com a troca de lugares. Depois de organizados, cada grupo recebeu um *kit* com os materiais necessários ao desempenho das suas funções. O *kit* dos compradores era composto por moedas e notas fictícias, lista de compras, saco para as compras e folha de registo. Por sua vez, o *kit* dos vendedores era composto por moedas e notas fictícias para os trocos, um bloco para fazerem contas, um avental e a folha de registo. Depois procedeu-se à explicação da atividade e daquilo que as crianças deveriam fazer. No momento da explicação das folhas de registo, a mestranda deveria ter optado por projetar a mesma explicando e exemplificando o que deveriam fazer, visto que as crianças demonstraram dificuldade no seu preenchimento aquando da realização da atividade. É de extrema importância atender às dúvidas das crianças e, sendo uma dúvida de mais do que uma criança, era fundamental que fosse esclarecida em grande grupo, pois “valorizar a comunicação corresponde a assumir que a Matemática é uma actividade humana, criativa e social e que a sua aprendizagem se desenvolve a partir da interacção entre todas as pessoas da aula: professor e alunos” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p.78). Também nos momentos da compra poderia ter-se utilizado o quadro para chamar atenção do grande grupo, com o intuito de perceber se todos estavam a acompanhar, colocando questões oralmente de forma intencional. Por exemplo, no momento em que uma das crianças procedia à compra de três frascos, poderia ter sido utilizado o quadro para auxiliar as crianças nos cálculos. Visto que a atividade se prolongou para o resto da manhã, nos momentos seguintes foi tido em conta estes aspetos referidos pela supervisora institucional no momento de reflexão pós ação e colocados em prática. Fazendo um balanço geral, considera-se que a atividade proporcionou às crianças a oportunidade de vivenciarem a experiência de “comprar” utilizando dinheiro, tendo à sua disposição um ambiente rico e apelativo. No que respeita à postura, a mestranda considera que esta foi correta, mantendo uma boa relação com as crianças, demonstrando empatia e afeto.

Importa referir que o projeto “Aprender em cooperação” permitiu às crianças o desenvolvimento de aprendizagens cognitivas mais complexas, que a mestranda acredita que numa outra forma de aprendizagem não aconteceriam, permitindo-lhes ainda melhorar a sua motivação para a aprendizagem. Neste sentido, o desenvolvimento do projeto contribuiu para a aquisição e desenvolvimento de valores importantes como o respeito pelo outro, cooperação, negociação, partilha, e escuta e, conseqüentemente, para a construção do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver”, “aprender a ser”, pilares fundamentais da educação (Delors, et al., 1998). A mestranda acredita que estes factos são indicadores do sucesso do projeto desenvolvido com as crianças.

REFLEXÃO FINAL

Na presente reflexão, pretende-se realizar uma análise retrospectiva de todo o processo desenvolvido, evidenciando o seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal. A formação inicial assumiu-se como a primeira etapa de construção e desenvolvimento do perfil profissional, oferecendo a possibilidade de relacionar o saber teórico com o saber prático “a fim de ultrapassar o desfasamento [entre os mesmos] e neutralizar o perigo de uma imitação acrítica dos modelos de ação pedagógico” (Estrela & Estrela, 2001, p. 15). Assim, a mestranda teve a possibilidade de tomar consciência de que a teoria e a prática são interdependentes (Souza, 2001) e, que o conhecimento prático é essencial para uma melhor apropriação da prática profissional (Máximo-Esteves, 2008).

A mobilização da metodologia de investigação-ação, desenvolvida no segundo capítulo, permitiu intervir de forma consciente desenvolvendo uma prática reflexiva. A passagem por todas as etapas desta metodologia – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação – aconteceu de forma cíclica, sendo que a observação e a reflexão foram transversais a todo o processo. No decorrer da prática houve progressos no que diz respeito a estes processos.

A observação realizada de forma atenta e sistemática (Estrela, 1994) permitiu recolher informações acerca das realidades educativas, o que se revelou fundamental para a planificação de ações adequadas aos interesses e necessidades das crianças. Os instrumentos de recolha de informação – as notas de campo e grelhas de observação – tornaram-se fundamentais na reflexão e análise da prática educativa. O processo de observação foi sendo dominado e aperfeiçoado ao longo das práticas o que levou conseqüentemente, a uma evolução ao nível da elaboração das planificações pois, à medida que foi conhecendo melhor as crianças, as suas características e

dinâmicas, conseguiu-se planificar atividades que melhor se adequassem ao seu público, recorrendo a estratégias mais lúdicas e adaptadas aos contextos.

A elaboração das planificações em EPE teve em consideração as OCEPE, enquanto que no 1º CEB foram considerados os programas e as metas curriculares, o que permitiu a planificação de práticas adequadas e articuladas entre si. Uma das dificuldades sentidas, principalmente em contexto de 1º CEB, teve que ver com a gestão do tempo, devido à previsão inadequada do tempo necessário para a realização de cada atividade. Tal facto levou ao incumprimento de algumas planificações, que foram sempre vistas pela mestrandas como um instrumento passível de ser adaptado às circunstâncias do momento (Diogo, 2010). No decorrer da prática esta dificuldade foi ultrapassada reduzindo-se ao número de atividades por planificação e aumentando o tempo proposto para cada uma delas. Outra das dificuldades sentida na elaboração das planificações foi a promoção da diferenciação pedagógica, face à heterogeneidade das crianças e ao nível de ritmos de desempenho nas tarefas propostas, principalmente no 1º CEB. A mestrandas aprofundou o seu conhecimento teórico sobre a diferenciação pedagógica, contudo considera que deveria ter promovido mais momentos onde contemplasse a sua realização, uma vez que permite atender às especificidades e necessidades das crianças, contribuindo para o seu sucesso e possibilitando a igualdade de oportunidades.

Ora, de acordo com o exposto torna-se evidente que os processos de observação e planificação levaram a uma ação fundamentada e sustentada. Sendo o momento da ação muito imprevisível, este momento constitui-se num grande desafio para a mestrandas, que acredita ter sentido uma grande evolução neste processo. Esta evolução só foi possível porque ao longo da ação foi necessário tomar decisões que respondessem aos desafios emergentes da prática.

Aliadas à ação surgem os processos de reflexão e avaliação que foram essenciais para a melhoria da prática docente. Ambos os processos permitiram repensar estratégias e recursos, tomar consciência do impacto dos momentos

de aprendizagem nas crianças e acima de tudo, se tinha permitido à criança construir conhecimento. Para isso foram fundamentais os momentos de reflexão com o par pedagógico, assim como os momentos de reflexão com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais.

O processo de reflexão, como já referido, é transversal à observação, planificação e ação permitindo à mestranda recolher “informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34), possibilitando-lhe efetuar mudanças na sua prática, transformando-a com vista ao desenvolvimento harmonioso da criança. A realização destas reflexões passou pela construção de dois diários de formação, um para cada nível educativo, e pela elaboração de narrativas reflexivas pós ação que permitiram a “(re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral” (Oliveira, 2011, p. 290).

Para além destes momentos, a mestranda destaca os momentos de reflexão conjunta entre orientadoras cooperantes, par pedagógico e supervisoras institucionais promovendo uma interação reflexiva e sistemática com o objetivo de melhorar as práticas de todas e a co construção de saberes profissionais (Hohmann & Weikart, 2011; Ribeiro, 2011). Assim, o trabalho colaborativo assumiu um papel importante na formação da mestranda, promovendo o desenvolvimento de uma postura ética e deontológica com todos os atores, aceitando e articulando as críticas construtivas.

A supervisão teve, também, influência no processo de desenvolvimento e formação da mestranda, melhorando a sua prática educativa. Os momentos em que as supervisoras institucionais estiveram nos contextos e nas reflexões que decorreram das práticas observadas como ainda, os momentos de orientação pedagógica da mestranda configuraram-se como um processo formativo, facilitador da prática inovadora e sustentada, promovendo o desenvolvimento proficiente da mestranda (Alarcão & Canha, 2013).

A formação dupla, que habilita para a docência em ambos os níveis educativos (EPE e 1º CEB) traz inúmeros benefícios, para o educador, para o professor, para as crianças e para a educação. Torna-se necessária a existência de uma relação de continuidade educativa e articulação vertical entre os dois níveis e, por conseguinte, entre o educador de infância e o professor do 1º CEB, permitindo a existência de uma transição não fragmentada (Serra, 2004). Esta transição deve ser concebida e promovida numa lógica de continuidade progressiva, na qual as aprendizagens desenvolvidas na EPE devem ser continuadas e aprimoradas no 1º CEB (Formosinho, 2016). Para tal, torna-se importante que o educador de infância e o professor do 1º CEB se consciencializem acerca das especificidades e similitudes de cada nível educativo (Serra, 2004).

A primeira especificidade que distingue os dois níveis educativos é o facto de um ser de frequência obrigatória (1º CEB) e outro não (EPE), fazendo com que muitas vezes o contexto de EPE seja desvalorizado. Contudo a mestranda rejeita esta visão, pois tal como afirma Oliveira Formosinho & Araújo (2013, p. 10) “os primeiros anos representam uma janela de oportunidade para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças”.

Outra das especificidades que importa referir é que apesar de em ambos os níveis de educação o educador de infância e o professor do 1º CEB terem o dever de adequar o currículo às características e necessidades do público-alvo, o educador de infância orienta-se por um conjunto de princípios – as OCEPE – enquanto o professor do 1º CEB tem como referência programas e metas marcadamente prescritivos.

Ainda no que concerne às especificidades, estas também se verificam ao nível da organização dos espaços, que tanto na EPE como no 1º CEB deve refletir a ação pedagógica do educador de infância e do professor de 1º CEB (Teixeira & Reis, 2012). No entanto, a mestranda constatou que em ambos os níveis esta organização tinha uma estrutura fixa e as crianças não participavam na sua organização. A mestranda não se identifica com esta postura, pois

acredita noutras formas de encarar o ensino e o desenvolvimento da criança, baseadas no socio construtivismo (cf. capítulo I).

Ora, fazendo uma reflexão retrospectiva considera-se que o ciclo de estudos que agora está a terminar permitiu-lhe conhecer e contactar com diferentes teorias e normativos legais de EPE e do 1º CEB e, posteriormente, articulá-los com a prática. Com efeito, possibilitou ainda a construção de um quadro teórico e prático, adotando uma postura crítica face a ambos os níveis educativos, construindo uma visão holística da educação e percebendo que todas as suas etapas têm importância no desenvolvimento global da criança. A mestranda considera que evoluiu a nível da construção de saberes e práticas, construindo um perfil profissional de docente reflexivo e investigador.

Futuramente, espera-se que apoiada na metodologia de investigação-ação e no trabalho colaborativo consiga desenvolver práticas adequadas às crianças a aos seus interesses e necessidades, adaptando-se à constante evolução da sociedade numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, visto que é algo essencial para o desenvolvimento do profissional da educação (Alarcão & Tavares, 2003).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Editora Almedina.
- Alonso, L (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alcará, A & Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma Estratégia Motivacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, (Online), II (1), 165-178. Acedido a 16 de janeiro de 2017, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a19.pdf>>
- Alonso, L. (2002). Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 17-24). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão – *Actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico – 2 a 6 de junho de 2004* – Lisboa. Editora: Almedina, S. A. Edições.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Bigand, E. (2005). *Ouvido afinado. Mente e Cérebro*, 58-63

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Pré-Escolar / 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Cavalcanti, J. (2004). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* (2ª ed.). São Paulo: Paulus.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. In P. Abrantes (Coord.) et al., *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología de la Educación Escolar. 2. Desarrollo psicológico y educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355-380.
- Damásio, M. (2007). *Tecnologia e Educação - As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o processo Educativo*. Lisboa: Nova Vega.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Dolmans, D., Graves, W., Wolfhagen, I., & Vleuten, C. (2005). *Problem-based learning: future challenges for educational practice and research*. *Medical Education*, 39, 732–741.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA- Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores: Estudo de Casos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens – das conceções às práticas* (pp. 65-74). Lisboa: Ministério da Educação
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores de 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40 (3), 71-94.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 14 (2), 273-291. Acedido em 20 de janeiro de 2017, disponível em <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>.
- Fisher, J. (2005). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. In T. Vasconcelos, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1o ciclo: Que perspectivas? *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, 401–410.

- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: Boas práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764–5779). Braga: Universidade do Minho.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, M. Graciete, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81–106). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação - Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, L. e Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Muança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia Sobrino, J., Flor Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P. & Polanco Alonso, J. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.
- Garrutti, E. & Santos, S. (2004). A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FCC* (Online), 4(2), 187-197. Obtido de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/92/93>.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paídos Ibérica S.A.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de Projecto. Mangualde*: Edições Pedagogo.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Leite, L., & Afonso, A. (2001). Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. *XIV Congresso de Europa, Santiago de Compostela*, 253-260.
- Lino, D. (2013). Modelos Pedagógico de Reggio Emilia. In J. OliveiraFormosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 109–140). Porto: Porto Editora.
- Lins, S. (2003). *Transferindo conhecimento tácito: uma abordagem construtivista*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Miranda, M., (2002). A família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, pp. 11-15.

- Miras, M. (1999). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. In C. Coll et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 4763). Barcelona: Editorial Graó.
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). A voz dos profissionais. In J. Formosinho (org.), G. Monge (org.), J. Oliveira-Formosinho (org.), A. Lima, I. Machado, F. Passos, & J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica* (pp. 173-196). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação. In Actas do XVII *Colóquio AFIRSE: A escola e o Mundo do Trabalho*. Lisboa: AFIRSE
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista Noesis*, (Online), 77, 15-17. Acedido a 10 de fevereiro de 2017, disponível em <<http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html>>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; & Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, XXII, 81-9.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação*. 3ª edição. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Pacheco, J. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18 (33), pp. 11-33.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *PEC*, (Online), 2 (1), 37-42. Acedido a 8 de fevereiro de 2017, disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perry, J. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodeck (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-492). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência. Educação hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (Online), 71, 24-29. Acedido a 16 de fevereiro de 2017, disponível em <http://www.oei.es/pdfs/Noesis71.pdf>
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 8, 103-115. Acedido a 9 de fevereiro de 2017, disponível em

- <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/694/586>>.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (Vol. II, pp. 407-413). Coimbra: APL.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *A educação pela arte e artes na educação*. (Vols. 3 - Música e artes plásticas). Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, N. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humana*, (Online), 22 (1), 05-12. Acedido a 8 de dezembro de 2016, disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>>.
- Spodeck, B. & Brown, P. (1996). Modelos Curriculares de Educação de Infância. In O. Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Portalegre: Artmed.
- Strandberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista Noesis*, (Online), 77, 17-20. Acedido a 17 de fevereiro de 2017, disponível em <<http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html>>.

- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. (5ª ed.). Coimbra: Almedina .
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação (Online)*, 4 (11), 162-187. Obtido de <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, C., O' Cadiz, M. & Wong, P. (2003). *Educação e Democracia - A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vonta, T. (2009) As ideias de Vygotsky nas novas democracias. *Redescobrir Vygotsky. Destacável da Revista Noesis*, (Online), 77, 22-23. Acedido a 12 de fevereiro de 2017, disponível em <http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vygotsky.html>
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação*, (5), 3055.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª ed.). Porto: Asa Editores.

Normativos Legais e outros documentos

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Avaliação na educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico.

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

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012— 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, Habilitação profissional para a docência na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário, Diário da República, 1.ª série — N.º 92 — 14 de maio de 2014.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. (2014). Diário da República, 1.ª série - N.º 240. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 9888-A/2013, 26 de julho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 143. Ministério de Educação e Ciência.

- Despacho n.º 7442-D/2015, 6 de julho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 129.
Ministério de Educação e Ciência.
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto de 1997 – Normas das Instalações. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa, Portugal.
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986 – I série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 34/1997 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da educação pré-escolar.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República* - I Série-A n.º 166. Assembleia da República
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2009 – 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. *Diário da República* n.º 128/2015– série I. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.
- Ribeiro, D. (2016). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Agrupamento de Escolas. (2014). Projeto Educativo do Agrupamento: Rigor, Compromisso Inovação e Cidadania. Retirado de <https://sites.google.com/escolasdepedroucos.com/aep/documentosestruturantes>
- Agrupamento de Escolas. (2015). Plano Plurianual de Melhoria (TEIP): Rigor, Compromisso Inovação e Cidadania. Retirado de <https://sites.google.com/escolasdepedroucos.com/aep/documentosestruturantes>

NM