

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Ana Rita Augusto Casais

Relatório de Estágio

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

Dezembro 20**19**

Ana Rita Augusto Casais

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial
para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Margarida Marta

Prof.^a Doutora Susana Sá

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

Dezembro 20**19**

AGRADECIMENTOS

“Por fim, imaginou como esta sua irmãzinha seria no futuro, quando fosse crescida; e como conservaria, já na idade madura, o coração simples e adorável da sua infância, ...”

(As aventuras de Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll, 2015)

Antes de mais, tenho de agradecer do fundo do coração a todas as crianças que fizeram parte deste capítulo da minha vida. Durante um curto espaço de tempo, deixaram a sua marca no meu coração e nas minhas memórias. Sem dúvida, irei guardar todos os risos, todas as brincadeiras, todos os carinhos e todas as conversas partilhadas. Obrigada por me fazerem voltar à minha infância e agradeço por me tornarem novamente criança ao explorarmos juntos todos os recantos da nossa imaginação. Agradeço também por me ajudarem a crescer profissionalmente e, mais importante, por me ajudarem a colocar-vos num lugar de destaque no meu coração e na minha vida. Obrigada a todos!

Sendo, para mim, a família e os amigos os pilares de todas as nossas conquistas, não poderei deixar de agradecer-lhes o incentivo e o apoio demonstrado. Assim, agradeço à minha irmã, Marisa, por todo o encorajamento durante este momento especial. Obrigada por me teres ouvido e incentivado quando eu partilhei as minhas experiências, dificuldades e conquistas. Agradeço teres estado sempre aqui para mim e nunca me teres deixado desistir quando tudo ficava mais difícil e triste. És e serás sempre a minha base e agradeço por me tornares melhor pessoa a cada dia.

Agradeço também aos meus pais por todo o apoio em seguir os meus sonhos e procurarem sempre que eu conquistasse a vida que eu sonhava em ter. Estou agradecida para sempre por terem sacrificado alguns dos vossos desejos para que as vossas filhas tivessem uma vida diferente.

Não posso deixar de agradecer ao meu namorado, Toni, por ser aquele que me lembra da razão para eu estar a fazer isto, nos dias em que tudo me parece mais difícil. Sem esses momentos de carinho e de incentivo, não era capaz de ter concluído este percurso com a mesma confiança. Obrigada também pela compreensão dos momentos que perdemos os dois e, principalmente, pelos dias passados a construir materiais ou apenas pelos desabafos diários sobre todas as eventualidades. Tenho inúmeras razões para te agradecer do fundo do coração.

Agradeço à Francisca, meu par pedagógico, por ouvir todos os meus medos e os meus desejos durante este longo percurso. Não posso deixar de pensar que não havia mais ninguém que me acompanhasse em todas as ideias, por mais mirabolantes que fossem, e que me ajudasse a sonhar ainda mais alto. Foste, sem dúvida, o melhor par pedagógico que poderia ter e guardo todos os risos e companheirismo no meu coração, amiga.

Agradeço também à Sara Brito e à Helena Cardoso, por me acompanharem durante a primeira etapa desta formação, em conjunto com a Francisca. Sem vocês, amigas, a minha vida académica não seria tão bonita, recheada de memórias espetaculares e de aprendizagens para a vida.

Por fim, agradeço às minhas supervisoras institucionais todo o apoio e compreensão durante esta fase. Obrigada por responderem a todas as dúvidas, por distribuírem o vosso conhecimento, procurando que eu desse o melhor de mim, e por partilharem o vosso amor por esta profissão. Agradeço também às minhas orientadoras cooperantes por me acolherem tão bem nas vossas salas e terem partilhado os miminhos das crianças comigo. Obrigada por partilharem toda a vossa experiência e o vosso conhecimento e por terem realizado este percurso comigo, incentivando-me a ser melhor em todos os momentos. Estarão sempre presentes nas minhas memórias e no meu coração com muito carinho e respeito.

RESUMO

O presente relatório de estágio contempla o percurso de formação inicial desenvolvido ao longo da Prática Educativa Supervisionada, nos contextos de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se retrata a evolução profissional e pessoal através da (re)construção de aprendizagens e de conhecimentos da futura docente. Neste documento, espelha-se ainda a articulação e a indagação entre os quadros conceituais, científicos e teóricos e a realidade da prática educativa através da mobilização de conhecimentos pedagógicos e didáticos de acordo com as características individuais e as necessidades de cada criança.

Para o desenvolvimento de um pensamento de caráter reflexivo e crítico no futuro docente com habilitação profissional para a docência de perfil duplo, os processos caracterizadores da Metodologia de Investigação-Ação foram fundamentais para a colocação da teoria a serviço da prática, numa relação biunívoca, e na criação de respostas educativas que contemplassem uma aprendizagem significativa e de caráter holístico.

Neste sentido, o paradigma socioconstrutivista da aprendizagem esteve presente ao longo de toda a prática educativa, independentemente das valências educativas. Assim, objetivou-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas em relação aos seus conhecimentos prévios, interesses e vivências nas quais as crianças puderam tornar-se agentes ativos na construção dos seus próprios conhecimentos, participando constantemente na significação do seu processo educativo.

Salienta-se ainda neste documento, a relevância de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes para o desenvolvimento holístico de um futuro cidadão crítico da sociedade através da sua atividade predileta, o brincar.

Palavras-Chave: Criança; Prática Educativa; Metodologia de Investigação-Ação; Socioconstrutivismo; Aprendizagens Significativas.

ABSTRACT

This internship report includes the time of the initial formative path developed during the Supervised Educational Practice, in the context of Preschool Education and Primary Education. It portrays the professional and personal evolution through the (re)construction of learnings and the knowledge of the future teacher. This document also reveals the connection and the inquiry between the conceptual, scientific and theoretical frameworks and the reality of the educational practice through pedagogical and didactic knowledge according to the individual characteristics and the needs of each child.

To the development of a reflexive and critical characters' thought in the future teacher with the professional habilitation for dual profile teaching, the characterized processes of the Action-Research Methodology were keys to put theory into practice, in a biunivocal relationship, and in the creation of educational answers that envisaged a significative learning and holistic character.

Therefore, the socioconstrutivist theory was present during all educational experience, regardless of the educational scopes. Thus, the aim was the contextualized development of pedagogical practices in relation to their previous knowledge, interests and experiences in which children could become active agents in the construction of their own knowledge, constantly participating in the magnitude of their educational process.

Also, this document points out the relevance of a collaborative work between all the participants for a holistic development of a future society critical citizen through their favorite activity, playing.

Keywords: Child; Educational Practice; Action-Research Methodology
Socioconstrutivism; Significative learnings;

ÍNDICE

| | |
|---|------------------------------|
| Agradecimentos | I |
| Resumo | III |
| Abstract | IV |
| Índice | V |
| Lista de Anexos | Erro! Marcador não definido. |
| Lista de Apêndices | VIII |
| Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas | VII |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal | 3 |
| 1. Paradigmas e Princípios Educativos | 3 |
| 1.1. Especificidades da Educação Pré-escolar | 13 |
| 1.2. Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 20 |
| Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação | 28 |
| 1. Caracterização do contexto e da instituição | 28 |
| 1.1. Caracterização do contexto na Educação Pré-Escolar | 32 |
| 1.2. Caracterização do contexto no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 39 |
| 2. Metodologia de investigação-ação | 46 |
| Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e os resultados obtidos | 50 |
| 1. Ação desenvolvida em contexto da Educação Pré-Escolar | 50 |
| 2. Ação desenvolvida em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 66 |
| Metarreflexão | 82 |
| Referências | 86 |

| | |
|--|------------------------------|
| Normativos Legais e outros documentos | 98 |
| Anexos | Erro! Marcador não definido. |
| Apêndices | Erro! Marcador não definido. |

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

- 1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
- AE – Aprendizagens Essenciais
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- CEI – Currículo Específico Individual
- DL – Decreto-Lei
- EPE – Educação Pré-Escolar
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MAB – *Multibase Arithmetic Blocks*
- MIA – Metodologia de Investigação-Ação
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PCG – Plano Curricular de Grupo
- PCT – Plano Curricular de Turma
- PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
- PES – Prática Educativa Supervisionada
- RE – Relatório de Estágio
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), pertencente à instituição Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, procedeu-se à elaboração de um Relatório de Estágio (RE) que visa retratar o percurso de formação inicial na prática educativa de um futuro profissional de educação que apresenta a característica de habilitação para a docência em duas valências educativas.

Por conseguinte, neste RE, salientam-se as especificidades de uma habilitação de perfil duplo que, durante a PES, consistiu na sequência de um 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB (1.º semestre) para um grupo de EPE com idades entre os 5 e os 6 anos (2.º semestre). Assim, a PES, sendo um “eixo central da qualificação profissional para a docência” (Ribeiro, 2018, *s.p.*), auxilia o futuro docente a perspetivar e a refletir sobre o caráter de perfil duplo com uma visão holística da educação. Nesse seguimento, a PES sustenta a promoção de transições suaves e contínuas, sendo a sua base a fomentação da “problematização das exigências da prática profissional” (Ribeiro, 2018, *s.p.*) através da (re)construção de um pensamento crítico, fundamentado e reflexivo.

Neste sentido, com a colaboração vivenciada entre docentes e mestrandos, foi possível a construção de uma identidade profissional potenciada por esta docência profissional de perfil duplo, legalmente enunciada no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, que possibilita aos docentes uma visão mais holística e centrada na promoção de uma transição mais equilibrada entre as duas valências educativas contínuas, apesar de manterem divergências e similitudes específicas. Assim, deduz-se que as competências científicas, práticas, metodológicas, pedagógicas, sociais e morais encontrem-se espelhadas neste RE (Ribeiro, 2018) e, principalmente, no processo educativo desenvolvido com as crianças de ambos os contextos, sobressaindo os valores democráticos e

de equidade necessários para a construção da identidade de futuros adultos críticos, autônomos e empáticos com várias causas sociais e com o outro.

Neste seguimento, ressalta-se a estrutura do documento que se encontra organizado em três capítulos que se complementam e os seus respetivos subcapítulos, assim como uma metarreflexão acerca de todo o processo desenvolvido na prática educativa e a visão que esta proporcionará no futuro profissional como docente de duas valências. Deste modo, o primeiro capítulo subscreve os referentes teóricos e legais que sustentaram e orientaram a ação pedagógica nos dois contextos de prática educativa, nomeadamente, a partir do enfoque das características dos perfis de desenvolvimento de docência em ambos. Ainda neste capítulo, é realizada primeiramente uma reflexão sobre os paradigmas e conhecimentos científicos inerentes às duas vertentes educativas e, depois, salientam-se as especificidades de cada uma relativamente à prática pedagógica. O segundo capítulo enquadra a caracterização da instituição cooperante e de ambos os ambientes educativos, nomeadamente, a apresentação das individualidades das crianças dos grupos, dos recursos didáticos e materiais disponíveis, as rotinas diárias, o espaço circundante e as interações entre os elementos do processo educativo. Dado ser elementar a precisão das características individuais que circundam o ambiente educativo, é este capítulo que concede a possibilidade de o processo educativo ser único e individual a todas as crianças dos contextos educativos, dando significado às práticas realizadas e descritas no terceiro capítulo. Neste capítulo, enquadram-se ainda as contribuições da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) no processo educativo desenvolvido, especificando as etapas e como estas foram cruciais na construção de um pensamento crítico e reflexivo. O terceiro e último capítulo, como supracitado, descreve e analisa as ações pedagógicas realizadas, tendo em consideração as especificidades de cada criança, dos grupos e as características dos ambientes educativos em articulação com os conhecimentos científicos e pedagógicos explanados no primeiro capítulo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo refere-se ao enquadramento dos pressupostos teóricos e legais que sustentam a prática educativa desenvolvida nas duas vertentes educativas, EPE e 1.º CEB. Assim, prioriza-se a ligação entre a teoria e a prática na pedagogia uma vez que a mobilização de referenciais teóricos promove a melhoria da prática educativa e a constante reflexão sobre a prática implica uma reconstrução de conhecimentos que desenvolvem ainda mais a educação.

Neste capítulo serão abordados em três partes os paradigmas epistemológicos que orientam os níveis educativos supramencionados, contemplando as similitudes encontradas e valorizando as especificidades de cada um deles. Na primeira parte, apresentam-se os aspetos teóricos e legais que se encontram na base da formação da profissionalidade docente. A segunda e a terceira parte incidem sobre os pressupostos teóricos e legais que orientam o perfil de professor do 1.º CEB e de educador de infância, respetivamente.

1. PARADIGMAS E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

O direito das crianças à educação sempre se mostrou um marco de liberdade e de equidade apregoado pelas instituições educacionais desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que apresenta, respetivamente, o sistema educativo como o “órgão da sociedade, (...), [que] através do ensino e da educação” tem o dever de “promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, (...) assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva” (ONU, 1948, p.4). Com a Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificada por Portugal, em 1990, a importância de proporcionar uma educação universal e sem discriminações a todas as crianças foi salientada e reforçada dado esta

liberdade e direito ser fundamental para o “desenvolvimento harmonioso da sua personalidade” e para a preparação da criança para uma vida plena como membro de uma sociedade (UNICEF, 1990, p. 3). Ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica, estes valores foram recorrentemente lembrados, estando envolvidos em todas as atividades construídas com as crianças e não havendo discriminação de alguma.

Neste sentido, o docente tem a relevante função de formar cidadãos pertencentes a uma comunidade universal, que se constitui orientada por direitos e, conseqüentemente, deveres, inculcando a pertença a uma sociedade multicultural e diversificada através do impulsionamento da construção da cidadania (Rothes, 2000), tal como incentivado em todas as crianças da prática pedagógica, tanto como indivíduos únicos, como na sua coletividade e interação. Contudo, a definição de cidadania, que coexiste numa sociedade democrática, como potenciadora de valores, de respeito cultural e de equidade entre todos os indivíduos (Rothes, 2000), só foi valorizada como marco educacional pelas novas reformas do sistema educativo de Portugal em 1976 com a aprovação da Constituição da República Portuguesa. Assim, nesta data, a educação igualitária iniciou uma nova era em que o foco se mantinha no princípio da igualdade de oportunidades, como explícito no artigo 13.º “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social”, no artigo 74.º “igualdade de oportunidades na formação escolar” e no artigo 43.º “liberdade de aprender e de ensinar” (Constituição da República Portuguesa, 1976). Adicionalmente, a partir desta nova constituição democrática, a educação passa a ser perspectivada como uma forma de progredir a sociedade, garantindo o acesso à cultura e à democratização a todos os cidadãos (República Portuguesa, 1976, artigo 73º).

Nesta perspectiva, é fundamental a transposição dos direitos de igualdade e de dignidade social, comuns a todos os indivíduos da sociedade, para o sistema educativo, sendo um alicerce para todas as atividades que decorrem na prática pedagógica e profissional. Com estas premissas como suporte, foi decretada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que promovia “a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades” (DL n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 2.º). Ainda neste DL, está assente a organização do sistema educativo que contempla desde a sua data de publicação “educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (DL n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 4.º) que “concretiza[m] o direito à educação”

(DL n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 1.º). De acordo com esta orientação legal, a EPE deve estar estritamente interligada com a ação educativa da família, sendo este nível educativo encarado como uma extensão complementar a esta (DL n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 4.º). Por outro lado, apesar de o DL n.º 46/86 de 14 de outubro não apresentar a educação escolar como dependente da cooperação e colaboração com a ação educativa da família, esta encontra-se nos princípios gerais do documento dado a importância da presença da família, sendo esta a socialização primária da criança, como elemento positivo na escolaridade da criança tal como defendido por Bernstein (1973, citado por Fontinhas, Morais, Neves e Peneda, 1993). Este documento apresenta ainda a organização da educação escolar em ensino básico, secundário e superior (DL n.º 46/86 de 14 de outubro). A educação extraescolar abrange “atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização” em múltiplas vertentes (DL n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 4.º).

Contrariamente ao pretendido pela ratificação da LBSE, nomeadamente a crescente igualdade no direito à educação para todas as crianças, a educação igualitária encaminhou-se para outros rumos. Assim, as instituições escolares adaptaram-se a um “ensino de massas” em que a igualdade de oportunidades estava presente, mas que surtiu efeitos diferentes do esperado, como a padronização das estratégias educativas para todas as crianças (Pires, 2000, p. 191, citado por Cabral, 2016, p. 113). Por conseguinte, existiu uma apropriação pelos docentes das instituições escolares dos princípios basilares da LBSE mas verificou-se uma “ausência de modelos curriculares, de alternativas pedagógicas estabelecidas (...) uma aparente uniformidade pedagógica” (Formosinho, 2000, p. 31) Para este efeito, o ensino transmissivo continuou a existir nas instituições escolares uma vez que mantinha os ideais de igualdade e de direito à educação a todas as crianças, apesar de este conceito, que possui a finalidade das crianças construírem as suas aprendizagens e capacidades em relação a si próprias e à sociedade em que estão inseridas estar comprometido (Oliveira-Formosinho, 2009). Desta forma, continuaram presentes a utilização de materiais estruturados para todas as crianças, a associação limitada que as crianças não possuíam conhecimentos prévios, nem vivências próprias, anteriores à entrada no sistema educativo e a memorização e réplica de conteúdos e práticas (Oliveira-Formosinho, 2009). Para além disso, o docente apresentava-se como o detentor de toda a cultura e saberes, transmitindo os seus conhecimentos de

igual forma para todas as crianças do seu grupo ou turma e não existindo espaço para as interações fulcrais entre o mesmo e a criança.

Atualmente, esta percepção de igualdade apresenta variações em relação ao passado, sendo potenciado e pretendido nas instituições escolares o conceito de equidade. Este conceito tornou-se reconhecido como o mais adequado para ser utilizado em relação às oportunidades concedidas a todas as crianças, que não deverão ser iguais para todas, mas justas em função da diversidade e heterogeneidade das suas características.

Neste sentido, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca-se uma orientação inclusiva para a educação uma vez que pronuncia que, apesar das crianças terem características diferentes, necessitam de ter direito a uma educação que lhes colmate as necessidades de aprendizagem. Assim, subentende-se que a inclusão deverá ser mais do que proporcionar as mesmas oportunidades às crianças. A inclusão de indivíduos com personalidades, vivências e características diferentes nas instituições deverá ser realizada tendo em vista o sucesso de construção da aprendizagem desses mesmos indivíduos. Tendo em consideração estas práticas equitativas em relação ao direito que todas as crianças têm de aprender, foram mobilizados constantemente para a prática estes novos paradigmas através da reflexão sobre as práticas do passado com vista à melhoria do futuro da educação e, conseqüentemente, do bem-estar das crianças. Para isto, todas as crianças foram acompanhadas de acordo com as suas características e cumprindo o conceito de equidade, nomeadamente, através da “garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” para que seja reforçada “a participação e o sentido de pertença (...) para maiores níveis de coesão social” (DL n.º 54/2018 de 6 de julho).

Este sentido de cidadania, que deve estar presente na vida das crianças, nomeadamente através das instituições que elas frequentam nas suas rotinas diárias, é uma das ambições para o futuro de uma sociedade que se encontra constantemente em renovação, evidenciando-se nos princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Neste documento, os princípios “Base Humanista” e “Inclusão” remetem para o desenvolvimento de competências que tenham por base a construção de uma sociedade justa em que perdura o respeito pela dignidade humana e o acesso às melhores

oportunidades por todos os cidadãos (Oliveira-Martins, 2017, p. 13). Também o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2017-2021) onde decorreu a prática pedagógica decretou como missão e valores uma educação que fosse marcada pelo sucesso e acesso de todas as crianças, promovendo a noção de pertença, de identidade e de respeito pelas diferenças.

Deste modo, torna-se pertinente a oferecer as melhores condições e oportunidades de aprendizagem a todas as crianças uma vez que se pretende um sistema educativo que educa sem discriminações (Stainback & Stainback, 2007). Para isto, é necessário existir uma diferenciação pedagógica interna, ou seja, o docente deve realizar uma gestão do currículo que prima pela construção de experiências de aprendizagens dentro da sala de aula ou da sala de atividades, dependendo do contexto educativo, que tenham em consideração as diferenças individuais para aprender de cada uma das crianças (Santos, 2009). Na realização da prática pedagógica, a diferenciação pedagógica interna foi a mais utilizada nas planificações diárias uma vez que, como a responsabilidade de gestão do currículo recai no docente, este deve observar e conhecer as características individuais de cada criança da turma ou do grupo para a predispor para a aprendizagem. Assim, a autonomia proporcionada ao docente na gestão curricular deverá permitir que sejam proporcionadas respostas educativas personalizadas a cada criança tendo “como ponto de partida as situações reais e familiares” da sua própria existência (Leite, 2005, p. 21). Por essa razão, a planificação, como ferramenta pedagógica de extrema importância, tem a função de responder à diversidade e características individuais de cada criança assim como determinar as estratégias mais adequadas naquele momento ao grupo/turma em geral, não se desconsiderando o seu caráter flexível (Roldão, 1999).

Neste sentido, para o desenvolvimento de estratégias adequadas a cada criança e a todas as crianças, torna-se relevante a consideração de uma aprendizagem socioconstrutivista que é mais natural ao ser humano e que decorre da “interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9). Ao contrário das teorias transmissivas, esta pedagogia, preconizada por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Gardner, defende que a aprendizagem é construída e reconstruída pelas interações (Boiko & Zamberlan, 2001). Nesse seguimento, pode-se constatar que a aprendizagem é

construída progressivamente de acordo com as experiências pessoais da criança e da sua interação com o que se apresenta ao seu redor (Jonnaert, 2009). Por conseguinte, a construção do conhecimento pela própria criança proporciona-lhe um papel ativo no processo educativo, sendo o docente o responsável pela organização do ambiente educativo e o criador de oportunidades que irão permitir a aprendizagem. Para além disso, este possui a obrigação de observar as características individuais e os interesses do seu grupo ou turma para delinear as melhores oportunidades de construção de aprendizagem e as respostas educativas mais adequadas.

A participação ativa da criança no seu processo de ensino e aprendizagem também deverá ser complementada pelo seguimento dos quatro pilares da educação, que organizam a educação e que possuem vários pontos de contacto, denotando-se uma possível articulação entre todos. Estes pilares são reveladores da importância de se transpor uma educação instrumental para uma construção holística da criança, ou seja, uma realização pessoal de todas as suas capacidades que a acompanharão ao longo da sua vida (Delors, et al., 1996). Os conteúdos apresentados nestas aprendizagens fulcrais supramencionadas, que se autodenominam “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, encontram-se interligados com as competências que um docente de EPE e de Ensino do 1.º CEB tem de desempenhar no processo de ensino e aprendizagem a crianças (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), nomeadamente, promover aprendizagens significativas de competências cognitivas e sociais através da compreensão “[d]o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar” (Delors, et al., 1996, p. 91), denotando que os saberes são transversais e o conhecimento holístico, assim como envolver as crianças na construção da sua aprendizagem, partilhando as regras de convivência na sociedade e incentivando a democracia e cidadania. Nesta vertente, pode-se concretizar que as interações das crianças com os outros e com os objetos são fundamentais para a emergência da aprendizagem “uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenómenos sociais” (Fino, 2001, p. 10). Desse modo, de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) teorizada por Vygotsky, existe uma interação entre vários tipos de conhecimento, nomeadamente, um conhecimento já sistematizado e

consolidado e um conhecimento de natureza intrínseca (Vygotsky, 2007, citado por Granovsky, 2018). Com a articulação destes vários conhecimentos pelas interações sociais, irá decorrer a aprendizagem por estimulação da ZDP, sendo que o resultado será um “‘saber fazer’ autónomo para um ‘saber fazer’ mediado por outro” (Granovsky, 2018, p. 117). Ainda nesta visão, o construtivismo aliado ao papel desempenhado pelo social da criança, o referenciado socioconstrutivismo, será digno de melhores resultados quando utilizado em conjunto com estratégias mais lúdicas dado que a criança aprende a brincar. Como Solé (1980) referencia, a criança explora o seu mundo através do brincar, sendo este comportamento facilitador das aprendizagens sociais. Neste seguimento, a criança envolve-se na sua brincadeira estimulando um “desenvolvimento integral” de todas as suas capacidades e atitudes (Sarmiento & Fão, 2005, citado por Silva & Sarmiento, 2018, p. 41). Assim, parte do docente o objetivo de providenciar estratégias lúdicas que tenham como elemento chave o brincar para ambos os contextos educativos. As estratégias lúdicas deverão ser significativas para cada uma das crianças, permitindo com que as mesmas manifestem um maior interesse e, consecutivamente, uma maior construção da aprendizagem. No entanto, estas estratégias deverão ser específicas para cada grupo/turma, não devendo existir uma transposição de atividades que não sejam adequadas às especificidades das crianças. Na PES, procurou-se desenvolver estratégias lúdicas que respondessem às potencialidades de cada uma das crianças do grupo/turma, em vários momentos, tendo em consideração as características individuais, os interesses e as aprendizagens já adquiridas. Alguns exemplos destas “brincadeiras” foram as situações de jogo, sendo este um elemento motivador para aprenderem os comportamentos sociais, a cidadania, a colaboração e a cooperação com o outro (Massarotto & Godoy, 2013), a utilização de personagens fictícios, pertencentes a obras literárias a serem exploradas, ou históricos, e as dramatizações, nomeadamente, aliadas ao faz-de-conta, que estimulava a criatividade e a espontaneidade, assim como a linguagem oral.

Neste contexto, a ativação da ZDP e o papel ativo que a criança desempenha aliam-se na construção de conhecimentos e aprendizagens. Assim, a partir dos seus interesses, das suas características e das suas próprias experiências sociais, a criança constrói a sua própria aprendizagem (Jonnaert, 2009). Posto isto, ao longo da PES, todos os conhecimentos prévios e experiências passadas pelas

crianças foram alvo de reflexão dado que “a interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 9) declaram a criança como um ser individual com ritmos e formas de aprendizagem singulares e únicas. Neste sentido, os conhecimentos que a criança já possui ou as experiências de aprendizagem que a criança já vivenciou não podem ser desvalorizados pelos docentes com o risco de não existir uma significação das aprendizagens e dos conhecimentos construídos. Ainda neste parecer, deve-se assumir que as crianças já possuem conhecimentos adquiridos derivados das suas experiências culturais e sociais, ao contrário de serem consideradas *tabulas rasas*, isto é, não serem consideradas as experiências passadas e aprendizagens conquistadas, tal como o conceito utilizado por John Locke na sua teoria empírica (Oliveira & Silva, 2018). Desse modo, a prática pedagógica teve como enfoque particular os conhecimentos e experiências prévias que as crianças da turma e do grupo em particular possuíam dado que era este conhecimento que iria efetivar aprendizagens mais significativas e mais individualizadas com vista à construção do novo conhecimento (Lebrun, 2002).

Ainda nesta visão, de forma a dar resposta às potencialidades de todas as crianças através de atividades mais individualizadas e pessoais, o docente tem de colocar de parte a ideia limitada de “visões unitárias de inteligência” (Almeida, Crispim, Silva, & Peixoto, 2017, p. 91), adotando a Teoria das Inteligências Múltiplas defendida por Gardner (1995). Assim, esta teoria defende que cada indivíduo tem uma disposição própria para aprender, podendo estar acentuada uma ou mais inteligências das propostas por Gardner, “Lógico-Matemática; Linguística; Corporal-cinestésica; Musical; Espacial; Interpessoal; Intrapessoal; Naturalista; Existencialista” (Almeida, et al., 2017, p. 91). Deste modo, o docente deverá utilizar diversas estratégias para desenvolver os diferentes tipos de inteligência (Gardner, 1995), aplicando uma diferenciação pedagógica mais adequada a cada criança. Neste sentido, o docente terá como finalidade o desenvolvimento e construção de um futuro contribuinte ativo na sociedade através da estimulação das diferentes potencialidades intelectuais de cada criança para que a mesma se desenvolva holisticamente e reconhecendo o valor das suas diferenças (Barbieri, et al., 2008, citado por Almeida, et al., 2017).

Além da potencialidade das interações entre crianças e adultos dentro do espaço educativo, torna-se importante refletir sobre as vantagens das interações que podem e devem existir dentro da comunidade educativa, nomeadamente, entre o profissional de educação e os familiares das crianças. Tal como mencionado por Marques (2001), o envolvimento parental no processo de ensino e aprendizagem é significativo para as crianças e para as famílias, sendo esta cooperação e acompanhamento fundamentais para existir uma “articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 14) que possibilite ainda mais o desenvolvimento global da mesma. A ligação contínua entre os diversos contextos da criança, segundo a teoria bioecológica de Broffebrenner, influencia positivamente o desenvolvimento humano e a construção da aprendizagem uma vez que os processos interativos dos vários contextos sociais produzem efeitos no desenvolvimento pessoal da criança (Martins & Szymanski, 2004). Desse modo, a interação do docente com a equipa educativa também poderá causar influência na construção das aprendizagens das crianças uma vez que uma colaboração e cooperação favorável, nomeadamente com “a criação e o desenvolvimento de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo IV, alínea d), efetivam contribuições, trocas de opiniões e conhecimentos para uma melhoria do processo educativo das crianças (Formosinho & Machado, 2009).

Em relação à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, pretende-se que este sustente “toda a sequencialização e dinâmica da intervenção”, tendo em consideração a abordagem holística das competências que a criança apresenta, particularmente as competências comportamentais, académicas, sociais, emocionais e contextuais (DL n.º 54/2018 de 6 de julho). Na perspetiva de adaptação e adequação de estratégias às características de cada criança para se efetivarem aprendizagens mais significativas, também a avaliação deverá contemplar estas modificações. Assim, valoriza-se os aspetos cognitivos em conjunto com “o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Para as crianças realizarem aprendizagens significativas, a utilização de metodologias de trabalho que tenham princípios socioconstrutivistas são fundamentais. Como tal, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que sustentou algumas das práticas pedagógicas durante a realização da PES, tenciona proporcionar um papel ativo à criança no seu próprio processo de aprendizagem através do objetivo de “dar um sentido à aprendizagem no interior da escola” (Smith, s.d., citado por Leite, Malpique & Santos, 1993, p. 71). Durante a prática pedagógica, recorreu-se a esta metodologia por ser potenciadora das relações sociais, dada a promoção do trabalho colaborativo e cooperativo entre as crianças, por permitir com que as crianças aprendam holisticamente, sem se dividir a aprendizagem em compartimentos (Ferreira & Santos, 1994), e por partir dos interesses e necessidades das mesmas (Killpatrick, 2006, citado por Ferreira, 2009). Por essa razão, esta metodologia caracteriza-se por ser mais funcional para as crianças uma vez que estas procuram as respostas educativas que querem obter e, consecutivamente, constroem o seu próprio conhecimento através da gestão e da avaliação de todo o processo do projeto. A MTP apresenta um conjunto de fases que, apesar das suas especificidades, encontram-se articuladas durante o desenvolvimento dos projetos. Segundo Vasconcelos (2012), os projetos organizam-se em quatro fases: definição do problema, planificação, execução e avaliação/divulgação. Na primeira fase, o adulto auxilia as crianças a definirem o problema que irá originar o seu projeto tendo como base os seus conhecimentos prévios e as suas questões e interesses (Leite, et al., 1991). Após a análise das ideias prévias sobre o assunto em questão, as crianças terão de estabelecer o seu “plano de ação” que consiste nas atividades que pretendem realizar para alcançarem o seu objetivo, incluindo também as formas de pesquisa e de obtenção de informação (Ferreira, 2009). A fase subsequente envolve a execução do projeto em que, como o nome indica, as crianças colocam em prática a planificação pensada em conjunto (Ferreira, 2009). Durante toda esta fase, as crianças necessitam de refletir em vários momentos sobre os conhecimentos que já detêm e os que ainda desejam construir para alcançar a finalidade do seu projeto, podendo o rumo do projeto sofrer modificações. Por fim, na

última fase, intitulada Avaliação/Divulgação ocorre a avaliação do projeto que consiste na verificação dos objetivos alcançados e dos conhecimentos construídos durante a metodologia, além da apresentação desses mesmos conhecimentos a um grupo alvo (Vasconcelos, 2012). Como supracitado, a avaliação não ocorre só na última fase da MTP, sendo desenvolvida através de vários processos de reflexão e de análise pelas crianças ao longo de todo o projeto com o auxílio do docente (Ferreira & Santos, 1994) uma vez que as fases “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p. 17). Neste sentido e visualizando a gestão do profissional de educação durante todo o processo, apesar de o papel ativo pertencer às crianças, este deverá ser um orientador de todas as fases do projeto, auxiliando na definição do mesmo e moderando a interação entre as crianças (Leite, et al., 1991).

Como conclusão, o docente deve basear a sua prática pedagógica recorrendo ao “saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, artigo II, alínea a), seguindo como máxima a união dos conteúdos teóricos com a prática profissional. É esta reflexão constante entre os fundamentos teóricos e as situações da realidade que irá proporcionar uma melhoria do processo de ensino e providenciar qualidade e bem-estar às crianças dos contextos educativos.

1.1. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE apresenta uma evolução histórica que se torna significativa para a compreensão da sua conceção já que nem sempre foi considerada uma parte integrante e fundamental da educação de crianças com implicações positivas para a formação do seu carácter e aprendizagem. Neste sentido, as ações pedagógicas dos educadores da EPE eram muito condicionadas pelas pedagogias, ideologias e conceções da época em que decorriam.

Deste modo, nos seus primórdios, a conceção de novas exigências sociais erigidas pela reformulação do mercado de trabalho e pela industrialização associaram este nível educativo aos “cuidados infantis de higiene, nutrição e saúde e a rotinas de acolhimento e guarda” de crianças (Formosinho, 2016, p. 92), apresentando um cariz social de apoio às famílias que emergiu da “necessidade social de guarda e proteção das crianças enquanto as mães trabalhavam” (Formosinho, 2016, p. 83). Esta conceção durou até à década de 70, altura em que foram implantados os primeiros “jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação” e começou-se a valorizar as suas “características sociais” em conjunto com as “características psicológicas” (Cardona, 1997, p.21). Neste momento, a EPE apresentou-se com outras finalidades como desenvolver globalmente e harmoniosamente a criança e promover a sua progressão a indivíduo “útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade” (DL n.º 542/79 de 31 de dezembro, capítulo I, artigo 1.º), intersetando-se o cuidar e o educar (Cardona, 2011).

Com a aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 1997 e com a alteração da lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece a universalidade da EPE para as crianças com idade igual ou superior a 4 anos de idade (DL n.º 65/2015 de 3 de julho, artigo 1.º e artigo 4.º), foi dada visibilidade à EPE pela sua importância para a vida futura das crianças nos vários níveis, físicos, sociais, emocionais, psicológicos e cognitivos. Visto as crianças não serem consideradas *tabulas rasas* (Oliveira & Silva, 2018), o desenvolvimento humano infantil constitui-se como dependente dos contextos históricos e culturais, das experiências, da socialização e dos próprios determinantes genéticos (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Dado existirem variadas vantagens a futuro nível educativo para as crianças que frequentam a EPE e a transformação das características da sociedade atual serem descritas por Formosinho (2016, p.88) como “urbanizadas, massificadas, informatizadas, mediatizadas, globalizadas e multiculturais”, as famílias encontram-se menos preparadas para proporcionar uma educação plena e completa às crianças que vá ao encontro do novo conceito de sociedade desenvolvida (Formosinho, 2016), existindo uma crescente procura da presença das crianças em EPE pelos familiares devido ao seu “potencial educativo” (Cardona, 2011, p. 142). Assim, os educadores de infância devem “proporcionar às crianças vivências alargadas,

relevantes e adequadas que contribuam para a sua preparação nessa sociedade desenvolvida” (Formosinho, 2016, p. 88). As vantagens de uma educação pré-escolar também estão apresentadas nas OCEPE pelo reconhecimento que, apesar do caráter natural das aprendizagens pela interação com os ambientes sociais com os quais as crianças se relacionam, principalmente o ambiente de socialização primário, “cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 10), a EPE potencia essas aprendizagens, proporcionando uma “intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante e do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 10).

Considerando o desenvolvimento humano (Brofenbrenner, 1979, citado por Ferreira & Triches, 2009), a aprendizagem da criança é influenciada pelas características dos contextos familiares e pelas suas próprias vivências, sendo a consideração do envolvimento familiar e da seleção de experiências significativas para a criança algumas das chaves para o bem-estar emocional das crianças (Felizardo & Ribeiro, 2013). Concomitantemente, o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, possui vários parâmetros que apontam nesse sentido. Estes parâmetros envolvem a participação dos familiares e da comunidade da criança em todo processo educativo da mesma, a disponibilização de materiais que sejam “selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” e a planificação de atividades que sejam adequadas às necessidades de cada criança, tendo em consideração “os conhecimentos e as competências” que estas já possuam (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1).

No DL n.º 241/2001 de 30 de agosto também está homologado que o educador de infância deve conceber atividades e projetos curriculares globalizados, em que as crianças sejam “construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade” (Sarmiento, 2003, p. 30, citado por Cardona, 2011, p. 145), que promovam a construção de aprendizagens através do desenvolvimento de um currículo próprio em que se insere a planificação, a organização e a avaliação do ambiente educativo. Em relação à organização do ambiente educativo, este deve conter recursos “estimulantes e diversificados” que ofereçam às crianças “experiências educativas articuladas” e cujo tempo seja organizado de “forma flexível e diversificada” (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1) uma vez que existe uma “associação positiva entre a qualidade do ambiente educativo e

o desenvolvimento de competências sociais” das crianças (Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima, & Peixoto, 2009, p. 51). No que concerne à planificação das atividades e projetos pedagógicos, este deve ter em consideração a observação e reflexões sistemáticas do “grupo de crianças e de cada criança em particular” utilizando a metodologia mais pertinente e adequada às necessidades, aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem e aos interesses dos mesmos (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1). Segundo este mesmo decreto, a planificação deve ser concebida com um carácter global e flexível, integrando “situações imprevistas emergentes no processo educativo” na planificação (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1).

O relacionamento que o educador de infância deve manter com as crianças também foi refletido no desenvolvimento da PES dado que a “dimensão relacional e afectiva (...) deverá constituir a dimensão central da formação” (Estrela, 1999, citado por Rosa, 2011, p. 24) já que a EPE é considerada “um prolongamento do contexto familiar” (Mondin, 2005, p. 134).

As OCEPE também descrevem (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 10) a importância de se estabelecer “relações afetivas estáveis” em contexto de EPE, que priorizem o respeito e o acolhimento da criança através da promoção de “um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo”. O educador deverá também escutar as crianças, num clima de pedagogia da escuta, mas aceitando que proporcionar um papel ativo às crianças “obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas” (Ferreira, 2004, pp. 415-416, citado por Vasconcelos, 2015, p. 31). É este clima de apoio e de segurança recheado de interações positivas que irá proporcionar à criança um “processo social interactivo” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 63), criado pela existência da colaboração entre criança e adulto no “controlo do processo de aprendizagem e de ensino” (Hohman, et al., 1995, p. 72), pelo apoio dos interesses e necessidades das crianças e pela valorização da “ação como meio de aprendizagem” (Hohmann, et al., 1995, p. 73). Deste modo, as OCEPE auxiliam o educador de infância a construir e a gerir o seu currículo, seguindo pressupostos teóricos que fundamentam a sua prática profissional através da mobilização e colocação em prática dos mesmos, permitindo uma melhor reflexão e consequente adaptação às características do grupo, do

ambiente educativo, da comunidade educativa e, como mencionado, da sua própria ação pedagógica (Lopes da Silva, et al., 2016).

Sendo o documento supramencionado um orientador de boas práticas pedagógicas e uma ferramenta para que o educador, como “gestor/a do currículo”, planifique e avalie as suas práticas pedagógicas no desenvolvimento das crianças (Cardona, 2017, p. 149), as OCEPE servem como instrumento de apoio para operacionalizar as sugestões fornecidas, como estipulado na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro.

Para auxiliar a construção do currículo em EPE, os educadores de infância podem adotar uma articulação de modelos pedagógicos para a Educação de Infância e dos seus princípios básicos. Assim, os modelos pedagógicos, que têm a sua sustentação em “teorias de desenvolvimento e da aprendizagem” (Marchão, 2012, p. 3), fundamentam as práticas pedagógicas e a gestão do ambiente educativo pelos educadores, manifestando-se como um “auxiliar de aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes ou competências” em função das necessidades e interesses de cada criança (Marchão, 2012, p. 3). Neste sentido, sublinha-se que as características individuais de cada criança devam ser consideradas aquando a seleção de determinado princípio de um modelo pedagógico uma vez que a diversidade de aprendizagem é um fator a ser ponderado (Gardner, 1995). Considerando esta vertente, ao longo da realização da PES, foram adotados alguns princípios dos seguintes modelos pedagógicos que procuravam refletir as características do grupo, os seus interesses e necessidades: *High/Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), *Reggio Emilia* e MTP (cf. Capítulo I). Apesar da utilização maioritária destes quatro modelos, não se rejeitou a possibilidade de seleção durante a PES de princípios mais orientados para outros modelos pedagógicos que fossem mais adequados às necessidades de determinada criança. É de salientar que todos os modelos pedagógicos mencionados são orientados pela pedagogia participativa, que se opõe à pedagogia transmissiva (Marchão, 2012), e que se empenham em proporcionar um papel central às crianças na sua própria aprendizagem em colaboração com o educador de infância (Oliveira-Formosinho, 2003). Assim, estes modelos preconizam a teoria socioconstrutivista que defende que as crianças devem ser o centro da ação pedagógica, sendo influenciadas pelo ambiente em que estão inseridas e pelas interações que efetuam de acordo com a ZDP (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Considerando os modelos curriculares como orientadores da gestão do espaço educativo, afirma-se que todos possuem uma organização da sala de atividades que potencia o desenvolvimento da aprendizagem, sejam organizados em áreas de interesse ou em *ateliers*. Relacionando com a PES, dá-se enfoque à gestão do espaço de acordo com o modelo *High/Scope*. Este modelo, preconizado pelas teorias de Piaget, propicia às crianças uma aprendizagem pela ação que aponta para a aprendizagem ativa em que as crianças constroem o seu próprio conhecimento (Hohmann, et al., 1995). A organização de um ambiente de aprendizagem ativa também proporciona às crianças “oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões”, sendo este o terceiro princípio básico da abordagem *High/Scope* para a aprendizagem estimulante das crianças (Hohmann, et al., 1995, p. 7). Este ambiente deve ser organizado em áreas de interesse específicas e possuir materiais selecionados para cumprirem as intenções pedagógicas. O modelo de *Reggio Emilia*, defendido por Loris Malaguzzi, também pressupõe uma importância acrescida ao espaço pedagógico, considerando este o “terceiro educador”, uma vez que existe uma interligação entre a sensibilidade estética em que se refletem as características culturais e éticas e o desenvolvimento da “identidade individual e social” das crianças (Vecchi, 2019, s.p.). O espaço pedagógico deve assim refletir as múltiplas linguagens das crianças e apelar à imaginação e à alegria através da organização e diversidade de materiais presentes. Para além disso, este deve refletir as necessidades, os interesses e as características das crianças do grupo, acolhendo “tudo e todos” e não sendo encarado como um produto final, mas em contínua reconstrução (Horn, 2004, citado por Matias & Camargo, 2018, p. 44).

Em relação ao tempo pedagógico, todos os modelos salientam a sua importância dado que o conhecimento da rotina diária também vai permitir que as crianças ganhem autonomia e controlo sobre a sua aprendizagem ao permitir “antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann, et al., 1995, p. 8). No que concerne às interações é de ressaltar a pedagogia da escuta de *Reggio Emilia* e a inclusão numa sociedade democrática de MEM. A pedagogia da escuta, apesar de estar presente nos princípios de outros modelos pedagógicos, é muito remarcada em *Reggio Emilia* uma vez que salienta o “indivíduo plural, além de respeitar sua múltipla identidade e possibilitar o

desenvolvimento a partir do próprio sujeito” (Fortunato, 2010, p. 161). Na pedagogia da escuta, a criança pode-se manifestar através de diversas linguagens, tendo o encorajamento e o apoio do educador para “experimentar, imaginar e dar ‘voz’ às suas criações” incentivando a criatividade e a imaginação nas suas obras artísticas (Fortunato, 2010, p. 165). Assim, a criança pode expressar-se não só através da comunicação oral, mas “através de desenhos, pinturas, esculturas, histórias, enfim, inúmeras são as linguagens” (Fortunato, 2010, p. 164), sabendo que o educador de infância a estará a ouvir nas suas múltiplas possibilidades de expressão. O MEM, que deriva da influência dos estudos de teóricos como Vygotsky e Bruner (Craveiro & Formosinho, 2002), pressupõe a EPE como “um espaço de iniciação a práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p. 141, citado por Craveiro & Formosinho, 2002, p. 16). Assim, a interação tem um papel fundamental na aquisição de conhecimentos sociais de convivência e de cidadania, sendo o grupo de crianças “um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano” (Folque, 1999, p. 5) e onde se prioriza a “comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p. 6) entre pares e educadores de infância. Não obstante, a preocupação em todos os modelos que o clima na sala de atividades seja de apoio, compreensão e de afetos é uma máxima dado que, segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 6), a “aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças”, isto é, as interações positivas reforçam a confiança que as crianças têm em si mesmas para procurarem construir o seu próprio conhecimento.

Estes modelos pedagógicos têm também como sustentação o brincar como ferramenta de aquisição de competências e aprendizagens pelas crianças uma vez que a criança “assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras” (Ribeiro, 2002, citado por Lira & Rubio, 2014, p. 12). Na origem das atividades lúdicas encontra-se Froebel que enfatizou o jogo como potenciador das competências sociais das crianças e uma forma holística de adquirir várias aprendizagens (Kishimoto, 2003, citado por Lira & Rubio, 2014).

A avaliação torna-se um importante constituinte da prática dos educadores de infância dado que deve ser realizada em conjunto pelo educador de infância, pela sua equipa e também pelas crianças, sendo construída “sobre relações

apoiantes” que alvejam “construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann, et al., 1995, p. 8/9).

A avaliação em EPE, contrariamente à associação normalmente realizada a um método qualitativo e/ou quantitativo, está orientada consideravelmente para a ação e não para a qualificação das capacidades das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Deste modo, a avaliação deve ser realizada sistematicamente na “recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 16). Esta recolha irá ser alvo de um “processo de análise e reflexão” que irá fundamentar as decisões a serem tomadas nas próximas planificações, com a aspiração a uma melhoria do processo de aprendizagem, concluindo-se que a planificação e a avaliação estão interligadas (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 14). Assim, a avaliação em EPE nomeia-se um “processo contínuo e interpretativo” com carácter extremamente “formativo” que tenciona colocar a criança no centro da sua própria ação e aprendizagem, refletindo sobre as suas dificuldades e como as ultrapassar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril). É esta avaliação considerada “reflexiva e sensível”, que envolve os educadores de infância, os familiares e a criança, na análise dos dados para uma melhor adequação da planificação ao grupo e a cada criança, partilha das aprendizagens já alcançadas pelas crianças aos familiares e a tomada de “consciência da sua ação e do progresso das crianças” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 14). Assim, as finalidades da avaliação em EPE são, para além da melhoria do processo educativo através da adaptação das planificações a cada criança e ao grupo, a documentação de todo o processo educativo através de “filmes, gravações, registos escritos e fotográficos, etc” (Bujes, 2008, p. 115). Deste modo, perspetiva-se a inclusão da própria criança no seu processo de avaliação, o conhecimento da criança e do seu contexto “numa perspetiva holística” em que há uma envolvimento nesses “processos de reflexão, partilha de informação e aferição” de toda a comunidade educativa e a recolha de dados na observação do grupo e de cada criança para haver um melhor processo de aprendizagem (Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro).

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Após as crianças frequentarem a EPE, ocorre uma mudança para um novo ciclo educativo, o 1.º CEB. Este momento torna-se um período transitório alvo de várias mudanças, tanto para as crianças, como também para as famílias das mesmas. Assim, com a entrada neste ciclo onde contactam pela primeira vez com o “meio escolar” (Martins & Martins, 2017, p. 20), as crianças ganham o estatuto de “aluno”, apesar de não deixarem de serem crianças e de necessitarem de um ambiente educativo propício à sua aprendizagem, nomeadamente, através de uma abordagem socioconstrutivista, caracterizada pelo ambiente lúdico e dinâmico, a descoberta e a experimentação.

Este novo ciclo caracteriza-se por possuir quatro anos letivos e por ser obrigatório, universal e gratuito, de acordo com o que foi ratificado na LBSE (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º). De acordo com os objetivos gerais para o 1.º CEB explanados na versão mais atual da LBSE, perspetiva-se que as crianças realizem um “desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”, assim como a promoção do desenvolvimento das competências físico-motoras, das competências colaborativas e cooperativas com outras crianças e o favorecimento de um pensamento autónomo, crítico e democrático (DL n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 7.º). Tal como na EPE, a perspetiva de intervenção das famílias nas atividades da instituição escolar mantém-se como fundamental para a criação de vínculos afetivos e sociais entre a tríade família, crianças e profissionais de educação. Como objetivos específicos do 1.º CEB, denota-se a promoção de competências mais cognitivas como “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” (DL n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 8.º).

Tanto na LBSE como na sua mais recente atualização está descrito que a responsabilidade recai sobre um único professor, ou seja, em regime de monodocência, mas “que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (DL n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 8.º; DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Neste sentido, o professor tem a responsabilidade de realizar a gestão do currículo e de organizar pedagogicamente o tempo, o espaço, a turma, os recursos e as estratégias que utilizará com os seus alunos em sala de aula (Zabalza, 1987). No entanto, por a monodocência sem coadjuvação não

responder aos novos desafios colocados aos professores do 1.º CEB, é necessário existir uma monodocência coadjuvada que engloba competências como o trabalho colaborativo entre docentes titulares e docentes de áreas especializadas, como as AEC, que podem possuir outras formações mais específicas (Vale & Mouraz, 2014).

Considerando os objetivos específicos a serem alcançados no 1.º CEB, nomeadamente a nível das competências cognitivas que as crianças necessitam de adquirir, pode-se realizar um paralelismo com o conceito de professor na sua perspetiva histórica. Neste sentido, o professor era considerado o transmissor dos seus conhecimentos aos alunos, especialmente no que concerne à competência de escrita, de cálculo e de leitura (Arends, 2008). Ainda nesta perspetiva, o professor do passado deveria sustentar as suas práticas pedagógicas nas dimensões ideológicas e políticas do Estado (Formosinho, 2016), condicionando a liberdade e a flexibilidade do currículo. Na atualidade, esta conceção de professor acabou por sofrer transformações, sendo a mais marcante o facto de o ensino não se caracterizar pela transmissão unilateral dos conhecimentos. Nesta vertente atual, com a introdução dos princípios da perspetiva socioconstrutivista nas instituições educativas (cf. Capítulo I), o professor abandona o desígnio de transmissor e expositor para auxiliar os alunos a construírem o seu próprio conhecimento (Arends, 2008). Para além disso, o professor deve pretender que as crianças reflitam sobre as novas aprendizagens através de experiências que realmente tenham um significado (Arends, 2008), tal como mencionado no perfil específico de desempenho do professor do 1.º CEB. Neste documento legal está explanado que o professor deve “mobilizar (...) saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares”, mas tendo em consideração os conhecimentos prévios das crianças e as situações que possam condicionar a aprendizagem, pretendendo com que todas as crianças atinjam o sucesso escolar e pessoal (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Neste clima de sucesso para todos, deverá também ser promovida uma “participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência (...) no âmbito da formação para a cidadania democrática”, o “respeito por outros povos e culturas”, assim como a promoção da autonomia numa situação escolar caracterizada pelo “bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Dada a mudança do papel do professor como transmissor dos conhecimentos para uma abordagem mais socioconstrutivista da aprendizagem de cada uma das crianças, foi ratificado um novo documento orientador das práticas pedagógicas, o PASEO (Oliveira-Martins, 2017). Este documento tem como enfoque auxiliar o professor nas suas práticas pedagógicas através do estabelecimento de um novo perfil de aluno, que se modificou com os avanços da sociedade atual, colocando a criança como o centro da ação ao contrário de enfatizar o currículo como sendo o único provedor de competências (Oliveira-Martins, 2017). Deste modo, com vista ao “desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (Oliveira-Martins, 2017, p. 7), o documento auxilia na gestão e na organização das práticas dos professores, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, pretendendo capacitar as crianças nas diferentes literacias com o objetivo de todos serem cidadãos autónomos, críticos e reflexivos.

Na vertente do espírito democrático a ser inculcado, fica sob a responsabilidade do professor do 1.º CEB apresentar um currículo que promova competências que sejam “socialmente relevantes” e “no âmbito de uma cidadania activa e responsável” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Para isto, também o processo de ensino e aprendizagem deverá ser avaliado com a presença das constantes da cidadania e do processo democrático. Nesta análise, o professor irá proceder ao desenvolvimento e organização da avaliação do processo de aprendizagem de cada aluno através da consideração da “diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) que apresenta ao longo de todo o processo de ensino, mas também das suas vivências e das suas características individuais, implementando-se uma diferenciação pedagógica (DL 54/2018, de 6 de julho).

Nesta perspetiva, e realizando um paralelismo com a prática pedagógica, o professor é o promotor da autonomia na gestão curricular, visto ser ele que vai providenciar práticas pedagógicas mais diferenciadas e adequadas a cada criança, tendo em consideração os ritmos de aprendizagem, as experiências passadas, os conhecimentos prévios, os interesses e as potencialidades demonstrados e as fragilidades na assimilação de conhecimentos (Tomlinson, 2008). Nesta conceção, urge realçar que todos os indivíduos possuem

características e interesses individuais, com maiores competências para determinadas aprendizagens, tal como explanado por Gardner (1995), o que sustenta o conceito de diferenciação pedagógica como um elemento facilitador de construção das aprendizagens. Através da diferenciação pedagógica, o docente poderá quebrar as barreiras na interação com as crianças e, assim, apresentar respostas educativas que permitam uma maior participação na sala de aula com a finalidade de todos alcançarem o sucesso escolar e pessoal (Tomlinson, 2008).

Para além de os docentes seguirem o PASEO (Oliveira-Martins, 2017) como orientação para a prática pedagógica, também se conduzem pelos programas e metas curriculares, homologados em 2015, que enumeram o currículo específico a ser praticado nas aulas do 1.º CEB, nomeadamente através da definição dos conteúdos programáticos a serem adquiridos pelas crianças. Dado que estes documentos necessitavam de uma maior articulação entre as diferentes áreas curriculares para corresponderem à nova visão globalizante e holística do ensino (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), foi realizada uma reformulação para que se tornasse um documento menos prescritivo, concedendo mais liberdade aos docentes e às crianças para criarem o seu próprio currículo individualizado e pessoal (Roldão, Peralta, & Martins, 2017). Assim, este documento, homologado em 2018, denomina-se Aprendizagens Essenciais (AE) e tem como enfoque o aprofundamento dos conhecimentos considerados mais fundamentais no lugar de se apoiar que as crianças realizem aprendizagens menos significativas, mais variadas e que não tenham conexão com a realidade delas (Roldão, et al., 2017).

Apesar de as áreas curriculares deverem ser lecionadas sob uma visão holística da aprendizagem, em que o foco é não existirem conhecimentos fragmentados para que se assemelhe mais aos conhecimentos integrados que fazem parte da realidade, ainda existe uma matriz curricular com as horas previstas para cada área curricular do 1.º CEB. A nova atualização da matriz está explanada no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, e integra o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística, a Educação Física, o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar. As componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação surgem como áreas curriculares globalizantes e transversais, isto é, estão articuladas com todas as outras áreas curriculares (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). O ensino da

área curricular de Inglês só acontece a partir do 3º ano de escolaridade por um professor que não o titular. De acordo com este documento legal, o maior número de horas está disposto para as áreas curriculares de Português e de Matemática, o que revela que estas áreas são consideradas de maior relevância, sendo que um menor número de horas está orientado para outras áreas curriculares, como a Educação Artística e a Educação Física, colocando estas áreas numa posição mais desvalorizada e não considerando a sua importância para a expressão de outras competências valorizadas por Gardner (1995).

Visto que o docente tem autonomia na flexibilização do currículo (Arends, 2008), este pode contornar o número de horas disponível para as áreas curriculares se articular os conhecimentos holisticamente, a título de um exemplo muito utilizado durante a PES, apesar de existir um número de horas maior para as áreas curriculares de Português e de Matemática, poderá conjugar o ensino destas duas áreas com outras aprendizagens da Educação Artística e da Educação Física, aumentando também o número de horas destas áreas imprescindíveis para as crianças. Deste modo, as articulações horizontais e laterais promovem o benefício de todos os conhecimentos estarem ligados na sua totalidade, tornando as aprendizagens muito mais significativas para as crianças uma vez que as podem aplicar na sua realidade (Alonso, 2002). Na PES, foi muito utilizada a articulação curricular a nível multidisciplinar, onde há um ponto de encontro entre algumas áreas curriculares, interdisciplinar, no sentido de as áreas curriculares relacionarem-se de forma integrada, permitindo observar globalmente todos os conteúdos, e transdisciplinar, em que as áreas curriculares não estão fragmentadas e nota-se uma aproximação da realidade do Mundo (Leite, 2012).

Para além das articulações curriculares que priorizam uma aprendizagem significativa, durante a PES, foi considerado como enfoque principal a realização de atividades que colocassem a criança no centro da ação. Desta forma, para se ter acesso aos interesses e motivações das crianças, foi utilizada uma multiplicidade de estratégias e recursos educativos, com variação entre recursos tecnológicos e não tecnológicos. Com sustentação nas competências que as crianças necessitam de alcançar para se tornarem socialmente e criticamente competentes numa sociedade mais tecnológica (Oliveira-Martins, 2017), é necessário que os docentes incluam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao seu dispor, permitindo que as crianças realizem

organização e tratamento de informação e, conseqüentemente, alcancem uma maior autonomia (Quadros-Flores, Peres, & Escola, 2013). Para mais, a inclusão das TIC nas instituições educativas proporciona, para além da construção de novas aprendizagens das crianças, um aumento da qualidade das relações sociais, envolvendo uma “meditação colaborativa na criação do conhecimento distribuído” (Dias, 2007, citado por Quadro-Flores, et al, 2013, p. 328) No entanto, apesar do dinamismo associado às TIC na sala de aula, não se deve descuidar outros recursos e estratégias educativas que não sejam tecnológicos dado que a repetição de recursos torna estes mais banais e pouco motivadores para as crianças. Tendo em consideração o último ponto, o manual escolar se utilizado regularmente torna-se um fator enquadrado na rotina diária, o que deixa os alunos pouco motivados para aprender (Tormenta, 1996). Assim, a utilização do manual escolar como sendo um instrumento orientador para os conteúdos curriculares que os docentes devem lecionar providencia-lhe relevância, desde que não seja utilizado de forma exclusiva (DL n.º47/2006, de 28 de agosto).

O perfil geral de desempenho profissional do professor do 1.º CEB também explicita que este deve avaliar as aprendizagens das crianças tendo em consideração o processo de ensino específico e auxiliando no desenvolvimento de “hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, a avaliação não é apenas a parte final do processo de ensino e aprendizagem, mas é uma reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo de todo o processo, permitindo elencar as fragilidades e as potencialidades e reformular as práticas educativas para serem mais eficazes (Zabalza, 1987). Ao nível das especificidades da avaliação no 1.º CEB, esta pode ser diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira tem como objetivo recolher informações sobre as aprendizagens prévias da criança para que se proporcione respostas educativas mais específicas ao seu nível de desenvolvimento (DL n.º 17/2016, de 4 de abril). A avaliação formativa é mais sistemática e é efetuada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem uma vez que potencia a recolha de informações para serem reformuladas as intervenções posteriores em conformidade com as necessidades e fragilidades detetadas (DL n.º 17/2016, de 4 de abril; Ferreira & Santos, 1994). Por fim, a avaliação sumativa é carácter classificativo e caracteriza-se pela realização de uma comparação das

aprendizagens efetuadas com os objetivos definidos para a turma/criança (DL n.º 55/2018, de 6 de abril).

Visto que o processo de avaliação apresenta um caráter reflexivo e que objetiva o sucesso escolar de todas as crianças, é de salientar as vantagens da existência de uma maior colaboração entre os profissionais de educação neste processo de ensino e aprendizagem. Assim, com o processo colaborativo, a coadjuvação e a interação entre professores, famílias e outros agentes da educação, as crianças desenvolvem-se num ambiente muito mais propício à aquisição da aprendizagem, como foi estimulado na prática educativa (cf. Capítulo III).

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

Este capítulo é referente à caracterização da instituição onde decorreu a PES em contexto de Ensino do 1.º CEB e de EPE. A sua importância recai na compreensão das opções pedagógicas e didáticas desenvolvidas após momentos de análise e de reflexão, sendo estes sustentados nas características do contexto e dos grupos de crianças durante os diversos momentos da prática pedagógica. Ainda neste capítulo, servindo como um ponto basilar à realização da PES, encontra-se explanada a aproximação, ao longo de todo o processo formativo, à MIA como a apropriação gradual de etapas cíclicas que apoiam as práticas pedagógicas em contexto educativo com vista à “transformação social” das ações educativas (Streck, 2009, p. 90).

Deste modo, no presente capítulo, pretende-se contextualizar as práticas pedagógicas através da caracterização da instituição e dos contextos, assim como, relacionar a estratégia formativa de MIA à realização da PES.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A PES decorreu numa instituição escolar pública, integrada num agrupamento de escolas pertencente à zona metropolitana do Porto. O agrupamento é constituído por cinco estabelecimentos de educação e ensino que abrangem diferentes níveis educativos, nomeadamente EPE, 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB. A instituição sede do agrupamento escolar é a única que integra os dois últimos ciclos supracitados. Existe ainda uma instituição somente de EPE e outra que intervém a nível do 1.º CEB. As restantes duas instituições são centros escolares em que predominam as duas valências de educação e ensino da prática educativa, tendo esta sido realizada numa destas instituições.

Deste modo, de acordo com o PEA (2017-2021), este agrupamento escolar está localizado numa localidade que apresenta um crescimento demográfico

elevado em relação a anos anteriores, proporcionado pela mobilização populacional para áreas geográficas mais afastadas do centro urbano do Porto devido à crescente melhoria e desenvolvimento da rede de transportes.

Assim, de forma a proporcionar uma “educação de qualidade” (PEA, 2017-2021, p. 7) devido ao aumento populacional e à conseqüente heterogeneidade cultural, o agrupamento escolar apoia o incentivo à “democracia e a igualdade de acesso e sucesso” de todos os intervenientes com a máxima de potenciar o “sentido de identidade e pertença” (PEA, 2017-2021, p. 7). Tendo em vista estes princípios do agrupamento, a prática pedagógica também teve como pilares basilares para a construção de planificações e de ações pedagógicas os supracitados, integrando-se também outros princípios que orientam a ação educativa nesse agrupamento. Deste modo, privilegiou-se a “formação de cidadãos críticos, responsáveis” (PEA, 2017-2021, p. 7), inculcando valores às crianças que favoreçam as suas relações sociais. Para além disso, interação favorável entre todos os elementos da comunidade educativa é de extrema importância, sendo os familiares das crianças agentes que podem tomar decisões no que concerne à instituição cooperante onde foi realizada a PES. Com a finalidade de alcançar um nível maior de sucesso, o agrupamento preconiza ainda protocolos e projetos com outras entidades como “as Associações de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento” (PEA, 2017-2021, p. 4), revelando a importância do contacto com as famílias das crianças.

A instituição cooperante, que se superintende por este PEA, apresenta características que tencionam colmatar necessidades apresentadas pelo agrupamento e potenciar os princípios basilares seguidos por todas as instituições do mesmo. Assim, a instituição, como uma das mais recentes construções que integram as instituições do agrupamento e sendo um centro escolar, possui um edifício moderno com capacidade para seis salas de EPE e 12 salas de 1.º CEB e teve a inauguração das duas valências, simultaneamente, em 2012. As dimensões das salas de aula e das salas de atividades são relativamente funcionais ao que se deve ao facto de a instituição ser um espaço mais atual e conforme as normas legais.

Quanto ao material educativo e didático, este encontra-se normalmente nos gabinetes de materiais escolares, tendo de ser alvo de um processo de requisição para ser utilizado dentro das salas de aula e das salas de atividades como uma medida institucional para melhor gestão dos recursos por sala. No entanto,

existe uma grande variedade de materiais não tecnológicos que possibilitam a aquisição de conhecimentos matemáticos, como o *Multibase Arithmetic Blocks* (MAB), conhecimentos científicos, como mapas e modelos, e conhecimentos artísticos como instrumentos musicais diversificados, assim como outros materiais generalizados. É de elevar a qualidade e a diversidade dos materiais, apesar de poderem existir em maior quantidade de forma a serem utilizados e distribuídos pelas duas valências.

A nível de materiais e recursos tecnológicos e considerando que se deve observar a integração das TIC nas instituições educativas como um “contexto de inovação” (Banannan-Ritland, 2008, citado por Espíndola, Struchiner, & Giannela, 2010) nota-se uma diferenciação na quantidade e qualidade dos materiais visto a intenção da missão do agrupamento ser de proporcionar uma maior inovação e criatividade ao processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, evidencia-se que as salas, apesar de recentes, foram planificadas e construídas com pouca noção do processo de gestão de equipamentos tecnológicos, nomeadamente, na falta de tomadas elétricas ao redor das salas e as salas de EPE não possuem um espaço nas paredes para a projeção audiovisual a partir de um dispositivo eletrónico. Tendo em consideração, a gestão muito dificultada de equipamentos tecnológicos nas salas, existem ainda poucos materiais tecnológicos e com qualidade mais debilitada na instituição, o que a sua presença com qualidade corrobora o sucesso da aprendizagem das crianças nas duas valências. Entre a falta de condições e materiais tecnológicos denota-se, nomeadamente, na quantidade de telas de projeção, projetores audiovisuais e de extensões em número insuficiente para as salas da instituição e na ausência de quadros interativos, de projetores fixos em cada sala e distribuição eficiente de *Internet Wireless*. As docentes das duas valências também salientaram dificuldade em não conseguirem gerir o material tecnológico nas salas por não terem acesso continuamente ao mesmo, sendo que as salas de EPE não possuem um computador fixo que possa ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, é de salientar que, por as salas da instituição não terem tanta facilidade em possuírem materiais tecnológicos, é muito utilizada a biblioteca escolar pelas duas valências, presente no espaço da instituição, para a utilização de recursos tecnológicos, como o projetor audiovisual, a tela de projeção e computadores. Para a sua utilização, devido à gestão entre salas das duas

valências, é necessário haver um processo de marcação e reserva da biblioteca escolar. No entanto, sendo a variedade e atualidade do conteúdo literário um ponto de referência para as bibliotecas escolares infantis visto ter de existir uma “gestão enquadrada e contextualizada da respetiva coleção” (Pires, 2017, p. 12), esta não possui uma grande quantidade e diversidade de livros, o que se revelou fundamental refletir durante a PES através de *flyers* com informação sobre bibliotecas mais próximas e propostas de leitura de obras literárias (cf. Capítulo III). É de realçar que a quantidade de livros de EPE era mais reduzida do que os livros associados a 1.º CEB porque estes encontravam-se nas salas de atividades para integrarem o projeto Vai e Vem, um projeto de leitura de livros pelas crianças da EPE com os familiares, sendo estes selecionados por elas e levados para a sua residência.

Na instituição cooperante, existe ainda um espaço polivalente com dimensões reduzidos que é utilizado para os momentos de acolhimento e de prolongamento das crianças das duas valências na instituição de acordo com a situação climática. Em dias com clima favorável e devido ao espaço reduzido do polivalente, as crianças do 1.º CEB que pertençam às Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) usufruem do espaço exterior. O espaço exterior composto por um campo de jogos, área de terra batida e área com equipamento lúdico de parque infantil apresenta grandes dimensões, mas, em caso de condições climáticas pouco favoráveis, não existe um local abrigado que dê cobertura a todas as crianças de 1.º CEB. Nessas situações climáticas, também não pode ocorrer a prática de atividades físicas para as crianças do 1.º CEB dado não existir outra localização abrigada. Pelo contrário, as crianças de EPE possuem uma sala de atividades que é utilizada como ginásio para a prática de expressão motora.

Dado a PES ter sido desenvolvida num centro escolar com as valências de EPE e de 1.º CEB, as articulações entre níveis educativos foram notáveis, aprofundando-se as ações pedagógicas das transições, como a implementação de projetos em que houvesse colaboração entre todas as crianças nas atividades. As duas valências também apresentam outros projetos notáveis, como por exemplo, o projeto *Eco Escola* que dá ênfase à proteção ambiental e torna as crianças, como a missão do agrupamento menciona, mais críticas, cientes e conscientes para o futuro (PEA, 2017-2021).

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A organização do ambiente e do currículo educativo numa sala de atividades da EPE revela-se um meio proporcionador de oportunidades na educação das crianças se for concebido de forma a facilitar a construção do conhecimento, o bem-estar e a comodidade das crianças (Post & Hohmann, 2011; Lopes da Silva, et al., 2016). As reflexões sucessivas sobre o ambiente educativo pelo educador de infância devem constituir-se uma prática usual para existir alterações e mudanças necessárias, que acompanhem o desenvolvimento do grupo. Deste modo, torna-se crucial analisar as diversas dimensões que caracterizam um contexto educativo, com principal destaque para o grupo, o espaço, os materiais, o tempo e as interações, retirando as ilações necessárias para um conhecimento mais pormenorizado sobre o contexto educativo da PES. É a interligação destas dimensões que levam a um desenvolvimento do currículo muito mais adequado às necessidades e aos interesses das crianças (Lopes da Silva, et al. 2016). Os dados obtidos sobre a caracterização destas dimensões específicas surgiram a partir de processos de observação direta, indireta e naturalista, auxiliados pelo preenchimento do guião de observação e de verificação do Plano Curricular de Grupo (PCG), e irão sustentar as ações desenvolvidas explanadas no terceiro capítulo do presente RE, com vista à realização de uma prática educativa efetiva e o desenvolvimento social, individual, emocional, linguístico e cognitivo das crianças.

O grupo era constituído por 20 crianças, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades relativamente homogéneas, variando entre os 5 e os 6 anos de idade (PCG, 2018). Apesar da proximidade de idades entre as crianças do grupo, denotava-se uma heterogeneidade a vários níveis de desenvolvimento, salientando-se uma diferença de autonomia em relação à higiene e às práticas quotidianas, como apertar os cordões dos sapatos e abotoar os casacos ou calças. Com o desenvolver da PES, a díade procurou intervir no reforço da entreajuda entre crianças, solicitando às crianças mais autónomas que auxiliassem as que ainda possuíam fragilidades a este nível, por exemplo, a partilharem as táticas de apertar cordões que tinham aprendido com os

familiares, potenciando a autonomia a longo prazo por ativação da ZDP (capítulo I; Cunha & Uva, 2016).

Tendo em consideração que algumas das crianças apenas integraram a instituição escolar neste ano letivo, frequentando outras instituições escolares nos anos letivos passados e/ou não progredindo para o 1.º CEB devido a falta de vagas, é relevante conhecer as crianças que já se encontravam com a orientadora cooperante. Assim, 6 crianças já tinham pertencido ao grupo do ano letivo anterior com a orientadora cooperante, sendo que 3 crianças do sexo feminino deveriam de ter progredido para o 1.º CEB durante o presente ano letivo. A introdução de novos elementos ao grupo alterou a dinâmica de interações, denotando-se uma preferência para a formação de pares ou grupos com crianças que já conheciam, especialmente durante o jogo livre nas áreas de interesse. Para que as crianças interagissem melhor entre elas e procurassem formar mais laços afetivos com as outras crianças, a tríade necessitou de realizar atividades em pequenos grupos previamente selecionados que fomentassem a socialização entre todas as crianças.

Neste grupo, constituído maioritariamente por crianças de nacionalidade portuguesa, existe uma criança com nacionalidade brasileira, L, que se encontra em Portugal desde o ano anterior (PCG, 2018). A multiculturalidade existente na educação atual, deve ser considerada um privilégio uma vez que permite a valorização das diferentes culturas e o reconhecimento da individualidade de cada criança (Lopes da Silva, et al, 2016). Neste sentido, devendo o educador de infância mostrar sensibilidade em relação à inclusão de práticas multiculturais com o objetivo de a criança não sentir a exclusão da sua cultura (Pereira, 2004), criou-se momentos para que a L dialogasse sobre a sua vida no Brasil, principalmente durante as atividades do projeto sobre os Descobrimentos Portugueses (cf. Capítulo III). Esta intervenção teve efeitos positivos uma vez que proporcionou um maior conforto da L durante o diálogo com o grupo, tornando-se muito mais receptiva a responder questões que as crianças colocavam e com menor timidez.

O número reduzido de crianças no grupo devia-se ao Despacho Normativo n.º 10-A/2018 dado que uma criança estava referenciada como NAS, com o diagnóstico de perturbação do espectro do autismo de grau ligeiro (PCG, 2018). Esta criança, apesar de ser muito afetuosa para com os seus pares, apresenta estereótipos típicos da perturbação (Cavaco, 2009) através de um padrão de

fases de ausência de interação, distúrbios comunicacionais, no sentido de apresentar monólogos durante longos períodos de tempo, e fixação pela realização de determinados comportamentos e por interesses específicos, sem demonstrar interesse noutros assuntos referidos pelos pares e não aceitando opiniões contrárias às suas. Como a perturbação revelava-se mais significativa ao nível das interações com os pares, procurou-se realizar mais atividades de socialização, nomeadamente através de atividades em pequeno grupo em que se confrontava com opiniões e interesses diferentes dos seus, mas proporcionando espaço ao JL para selecionar quando necessitava de momentos mais individuais para se dedicar aos seus interesses específicos, como, por exemplo, o interesse pelo domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (cf. Capítulo III). O JL, como foi referenciado precocemente, possui um Plano Individual de Intervenção Precoce e beneficiava, internamente à instituição escolar, do apoio da professora de Educação Especial, com a qual se mantinha colaboração para potenciar a socialização com os pares, às quartas-feiras, com duração de 1 hora, e, externamente, de sessões de Terapia da Fala, sessões de Terapia Ocupacional e consultas de Psicologia. Existiam ainda outras 3 crianças que frequentavam sessões de Terapia da Fala. Estas crianças possuíam necessidades acrescidas relacionadas com a consciência fonológica, nomeadamente com a troca de fonemas de palavras e a má pronúncia de alguns fonemas, como o [l], o [v], o [b] e o [r] (Lopes da Silva, et al., 2016). Tendo em consideração que as crianças frequentavam o último ano de EPE e iriam transitar para o 1.º CEB, é de salientar que estas questões fonológicas foram trabalhadas através de jogos lúdicos sobre a consciência fonológica (cf. Capítulo III) uma vez que existe uma interligação da “investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura” que afirma a potencialidade destas atividades (Sim-sim, Silva, & Nunes, 2008).

Quanto à pontualidade e assiduidade das crianças, alguns elementos do grupo não eram pontuais na chegada ao contexto educativo, afetando o funcionamento de algumas atividades a serem dinamizadas e causando uma incerteza no tempo do momento do acolhimento, e apresentavam uma assiduidade irregular. Tal situação influenciava a criança por não saber o que já tinha sido realizado durante o tempo anterior e o grupo que ficava perturbado com a interrupção, gerando alguma inquietude nas crianças. Por ser um assunto relevante, a orientadora cooperante geriu a situação através de conversas

informais com os familiares da criança que afirmavam não valorizar a EPE ao mesmo nível que o 1.º CEB. De forma a colmatar a desvalorização da EPE pelos familiares das crianças, a díade, em conjunto com a orientadora cooperante, procurou fundamentar, nas reuniões de final de período, a importância da EPE para a aprendizagem das crianças, revelando as atividades que tinham sido desenvolvidas, as potencialidades destas para o futuro das crianças e envolvendo significativamente os familiares no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, observa-se a importância que os contextos familiares e socioeconómicos apresentam nas aprendizagens das crianças uma vez que a família não se limita a uma representação da socialização primária e acompanha sempre a socialização escolar, principalmente em crianças que frequentam a EPE (Pinto, 2003). Assim, é importante caracterizar o sistema familiar dos elementos do grupo e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem. As famílias pertencem a um nível socioeconómico médio, com habilitações académicas, na sua maioria, igual ou acima do ensino secundário. As idades dos familiares variam desde os 29 aos 61 anos de idade. A maior parte do grupo possui uma família nuclear com nenhum irmão ou 1 irmão, com exceção de 3 crianças que vivem em regime monoparental e têm pouco contacto com um dos progenitores. Esta ausência influenciava, principalmente, as crianças a nível afetivo e emocional quando as outras crianças referiam a sua família, sendo que o apoio e o afeto proporcionado pela tríade era fundamental nesses momentos. Devido à incompatibilidade de horários da atividade profissional dos familiares, alguns elementos do grupo frequentam o acolhimento e as AAAF promovidas e dinamizadas pela instituição escolar.

Como supracitado, o tempo pedagógico revelava-se incerto para as crianças, principalmente na duração do momento de acolhimento que podia prolongar-se até ao lanche da manhã. Visto que o estabelecimento de uma rotina estável é crucial para que a criança se sinta segura e conheça os momentos da rotina que se seguirão, pretendeu-se dar mais intencionalidade pedagógica ao momento de acolhimento e aos momentos de transição. Deste modo, iniciava-se a manhã com o momento de acolhimento que integrava, inicialmente, a canção dos bons dias, a seleção do responsável do dia, a marcação das presenças, o cálculo do total de presenças e o total de faltas e verificação do dia da semana, do estado do tempo meteorológico e a estação do ano correspondente ao mês através do

preenchimento de um “quadro do tempo”. É de salientar que a seleção do responsável do dia procedia-se, por vezes, através de operações matemáticas simples com a adição ou subtração dos dois algarismos do dia do mês e a marcação das presenças era realizada num quadro de dupla entrada onde as crianças decidiam o sentido em que seria realizada a ordem de preenchimento. Assim, dinamizava-se toda a rotina de acolhimento definida pela orientadora cooperante, incluía-se a dinamização de jogos fonológicos e de palavras, trava-línguas e explorava-se instrumentos musicais, com variação de ritmos musicais, sendo as crianças a decidir qual das dinamizações preferiam em cada dia, enquanto esperavam pelas crianças que chegavam mais tardiamente ou nos momentos de transição. Após o momento de acolhimento, prosseguia-se para as atividades orientadas até ao momento do lanche. Ainda na rotina, estava presente momentos de atividade livre nas áreas de interesse e momentos de atividades orientadas no espaço exterior.

Como a criança é o centro do processo pedagógico em PES, é crucial conhecer os interesses e as motivações do grupo. Este grupo possui vários interesses que variam entre a escuta de histórias, a mímica e a interpretação de canções, a manipulação de objetos e experimentação de materiais e um foco de interesse na Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente a nível dos animais, da reciclagem, dado esta instituição pertencer ao projeto Eco-Escolas e ser muito valorizada a Natureza, e a culinária. O grande grupo também se interessa pela partilha de experiências diárias, normalmente realizadas fora do tempo institucional. Na formação pessoal e social de alguns elementos do grupo, encontram-se algumas necessidades a colmatar como a arrumação dos materiais, o cumprimento de regras na sala de atividades e na área exterior e o respeito pelo outro, principalmente, em relação à tomada de vez no discurso oral e não ouvirem os pares. Quanto às interações entre os pares, existia pouca articulação na comunicação oral, nas brincadeiras e atividades realizadas entre o sexo masculino e o sexo feminino, sendo que, quando as crianças selecionam os elementos com quem gostariam de conviver, escolhem pares do mesmo sexo. A tríade tentou promover uma maior socialização entre pares através da seleção mista para as atividades em pequeno grupo ou em pares, o que teve um efeito positivo na criação de laços afetivos e comunicativos entre todas as crianças.

Salienta-se ainda a gestão do espaço pedagógico como crucial para que as crianças aprendam com as suas próprias ações e tenham um “espaço em que se

possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, et al., 1995, p. 51). Por conseguinte, o espaço deverá estar organizado de forma a que corresponda aos ritmos de cada criança e aos interesses das mesmas, proporcionando espaço para as brincadeiras, para as atividades e para as diferentes interações, tanto com os materiais, como com os pares e adultos. Assim, o espaço pedagógico onde decorreu a PES encontra-se organizado em várias áreas de interesse que tentam corresponder aos aspetos supramencionados, perspetivando uma característica de flexibilidade através de modificações que sustentem as necessidades e interesses do grupo, como a introdução de uma nova área de interesse, a área da loja, pelas colegas que estiveram com o grupo no semestre anterior e a área do autocarro que adveio do interesse em Inglaterra (cf. Capítulo III). Para além da organização interior da sala de atividades, o fator de luz solar é uma presença constante dado existir uma parede constituída por três janelas que dão acesso direto ao exterior, apesar de não estarem em funcionamento na altura em que ocorreu a PES.

Coloca-se em evidência na organização das áreas de interesse da sala de atividades o modelo pedagógico *HighScope* que enfatiza esta divisão, sugerindo a opção de não existir um modelo único, mas flexível (Hohmann, et al., 1995), apesar de a orientadora cooperante afirmar que não se orienta por nenhum modelo pedagógico em específico, adotando vários modelos de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Assim, as áreas de interesse presentes inicialmente na sala de atividades são a área da casinha, a área da loja, a área das construções, a área do acolhimento, a área das ciências, a área da biblioteca, a área dos jogos e a área da expressão plástica. Todas as áreas possuíam a informação do número de crianças que podiam estar em cada área de interesse, o que facilitava a dinâmica de seleção de áreas de interesse durante as atividades livres. Por essa razão, as crianças definiram autonomamente o número total de crianças que poderia utilizar a área do autocarro inglês com as premissas do espaço que o autocarro ocupava e quantos passageiros poderia levar.

As áreas de interesse mais votadas para serem utilizadas durante as atividades livres eram a área da casinha, a área da loja, a área das construções e a área da biblioteca, sendo necessário a tríade ter em atenção a rotatividade nessas áreas. Assim, torna-se importante salientar alguns aspetos em torno das

mesmas. A área das construções partilhava o espaço reservado para a área do acolhimento, mas diferenciava-se pela utilização dos jogos de construção armazenados em gavetas opacas. Para facilitar a identificação dos materiais que as gavetas contêm, o modelo pedagógico *HighScope* sustenta que a etiquetagem com ilustrações é fundamental para flexibilizar o rendimento das crianças nessas áreas (Hohmann, et al., 1995). No entanto, a díade não sentiu necessidade de intervir nessa altura do ano letivo porque as crianças já tinham memorizado as gavetas com os jogos, não sendo necessários identificadores. A área da biblioteca, apesar de não possuir uma grande diversidade de livros uma vez que existe uma biblioteca na instituição, possuía outros elementos bastante utilizados pelo grupo. Notou-se que os fantoches, muito recorridos por crianças do grupo com uma personalidade mais reservada, eram como uma extensão do jogo dramático, sendo utilizados como um modo de as crianças superarem a timidez, falarem sobre algo que as incomodava mais facilmente (Lopes da Silva, et al., 2016) e para inventarem e criarem as suas próprias histórias literárias. Neste sentido, a díade recorreu à construção de um fantocheiro com as crianças para que pudessem ter um lugar próprio e reservado para utilizarem os fantoches. Como na sala de atividades não existia muitos lugares mais reservados, o fantocheiro também era utilizado como um espaço de introspeção ou para realizarem alguma atividade mais individual como ler. Outros objetos muito utilizados pelas crianças nesta área eram os dados com ilustrações para a criação de histórias construídos pelas colegas. Apesar de as crianças, antes de terem um fantocheiro, apenas efetuarem uma frase para cada dado, não desenvolvendo muito a sua história, as crianças passaram a utilizar os dados em conjunto com os fantoches e o fantocheiro podendo comunicar mais e melhor com os pares numa situação teatral. A área da casinha e da loja era sobretudo requisitada para que as crianças pudessem socializar mais entre elas e interpretar comportamentos da realidade. Nestas áreas de interesse, já existia uma permeabilização de objetos entre as áreas articulada pelas colegas e a orientadora cooperante, nomeadamente, o bloco de notas pertencente à casinha que tinha a função de lista de compras e que potenciava o estímulo da escrita e a sua importância. No entanto, outros materiais de diferentes áreas de interesse passaram a ser integrados na área da casinha e na área da loja, após um diálogo da díade com a orientadora cooperante. Alguns desses materiais eram o autocarro inglês, as balanças, os pesos e as lupas da área das ciências, alguns

jornais e revistas da área da biblioteca e objetos construídos na área de construções.

Após o término do dia e salientando a importância das interações entre toda a comunidade educativa, a orientadora cooperante comunicava com as famílias das crianças que não ficavam nas AAAF. Nestes breves momentos de comunicação com as famílias, realça-se a abertura de sugestões de atividades pelos familiares, principalmente envolvendo a interação entre estes e as crianças durante o tempo de atividades, o suscitamento de novos interesses e ideias sugeridas pelas crianças e a informação das novas aprendizagens e trabalhos efetuados durante esse dia. Era nestes momentos finais do dia e nas reuniões de final de período que os familiares expunham as suas dúvidas e ansiedades, principalmente em relação à entrada no 1.º CEB, e relatavam o que as crianças tinham contado que aprenderam na EPE em casa. Assim, nestes momentos, a tríade demonstrava apoio e tranquilizava os familiares quanto à nova etapa educacional, referindo atividades que as crianças tinham realizado com crianças mais velhas da instituição e o modo como elas reagiram a estas.

De uma forma geral, as informações adquiridas durante a caracterização do ambiente educativo em EPE, contribuirão significativamente para a elaboração de atividades mais significativas e contextualizadas, que fossem adequadas aos interesses e necessidades identificadas, durante a extrapolação para a ação e que serão interpretadas e analisadas no capítulo III do presente relatório.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Para a realização de uma prática educativa adaptada a cada criança, tendo a consideração das suas individualidades e necessidades, foi necessário proceder-se à caracterização específica da turma pertencente à valência de 1.º CEB.

Deste modo, através da observação direta e indireta realizada durante a prática educativa, recolheram-se através de alguns instrumentos de recolha de dados e de verificação em documentos legais, como o Plano Curricular de Turma (PCT, 2018), várias evidências que permitiram realizar uma caracterização geral

da turma, considerando as especificidades de cada elemento da mesma, dado que as crianças, apesar de pertencerem a um mesmo contexto, continuam a apresentar características individuais que necessitam de ser realçadas. Simultaneamente, para facilitar o processo de recolha de evidências sobre a turma, recorreu-se ao preenchimento de uma grelha de observação sobre a identificação e caracterização da turma (cf. Apêndice A1), realizada com recurso a entrevistas informais à docente cooperante, verificação em documentos legais e à observação direta dos comportamentos dos elementos da turma, ação da professora cooperante e estrutura da sala de aula.

A turma do 4º C era constituída por 20 crianças, sendo 12 crianças do sexo feminino e 8 crianças do sexo masculino e possuíam idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Uma aluna que integrou a turma no início do ano letivo tinha nacionalidade brasileira (ML), tendo imigrado para Portugal meses antes de as aulas terem iniciado.

Durante a prática educativa foi fundamental observar todos os alunos uma vez que é a partir das observações que ocorre a definição de problemas que, após intervenções, serão verificados e observados novamente (Postic, 1979), o que resultará numa melhor seleção de estratégias adequadas para cada aluno da turma. A partir desta observação, com recurso ao PCT e a constantes reflexões com a docente cooperante, detetou-se que a turma incluía três alunos identificados com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Duas destas crianças apresentavam um currículo específico individual (CEI) (M e J), enquanto que outra possuía apenas adequações a nível dos processos de avaliação (MM). É da responsabilidade do papel de professor de 1.º CEB a procura da diferenciação pedagógica através de “estratégias que ajudam todos os alunos a ter sucesso” (Ainscow, 1998, p. 34) e que possibilitem a inclusão de alunos com NAS nas atividades da turma. Assim, as crianças devem ser incluídas e “devem ser educadas num ambiente o menos restritivo possível” (Arends, 2008, p. 53), onde realmente efetuem atividades que, apesar de serem mais específicas para aquele aluno, sejam semelhantes ao que a restante turma se encontra a realizar. A título de exemplo, a aluna J realizava constantemente trabalho individual que nem sempre se assemelhava ao dos seus pares devido aos seus problemas de audição, visuais e de memória que lhe não permitiam a fixação de conteúdos tão facilmente quanto o restante grupo (PCT, 2018). Considerando estes problemas de saúde, possuía adaptações a nível do 1.º ano

de escolaridade, o que se diferenciava bastante do nível curricular dos pares. Após reflexão com a docente cooperante, concluiu-se que seria mais benéfico para a aluna estar incluída em atividades de grande e pequeno grupo, com ênfase nos momentos em que existisse um predomínio da oralidade. No entanto, a procura de desafios mais específicos continuou a decorrer. Por outro lado, o aluno M, apesar de possuir um CEI, apoio pedagógico individualizado e diversas terapias (terapia ocupacional e fisioterapia), não realizava trabalhos individuais a não ser com a docente de Educação Especial. Este aluno que, possuía uma incapacidade de 95% e atrasos no desenvolvimento, possuía áreas Curriculares Específicas como a Comunicação, Linguagem, Tecnologias de Informação e Comunicação, Motricidade Fina e Perceção sonora/musical. Ainda na última avaliação do CEI que estava inserida no processo individual do aluno, os registos apresentavam o aluno como “rejeita tudo o que seja aquisição de saberes” e que “não é recetivo a estratégias”. Para além disso, este aluno utilizava uma cadeira de rodas e necessitava do apoio de uma assistente operacional para o acompanhar na realização de atividades e das rotinas diárias. Na sala de aula, o aluno raramente construía processos de socialização, nível a que a díade entrevistou (cf. Capítulo III), que são a base para a inclusão, dado que o restante grupo não possuía momentos de atividades partilhadas com o M e encontravam-se a realizar trabalhos específicos do seu ano de escolaridade. Ainda nesse sentido, a MM apesar de possuir apenas adequação nos processos de avaliação, possuía fragilidades ao nível da perceção dos conteúdos curriculares e ao nível das interações. A nível relacional, esta criança possui uma baixa autoestima o que condiciona a sua capacidade de manter relações afetivas com outras crianças, percecionando que as outras crianças “não gostam dela”.

Como a função de criar e manter uma escola inclusiva é da parte dos docentes e de toda a comunidade educativa, as estratégias de inclusão de todos os alunos foram cumpridas ao longo de toda a prática (cf. Capítulo III), tanto em relação a alunos com NAS, como com alunos que necessitavam de um aumento da autoestima e de maior apoio e acompanhamento do professor, como o caso de 3 alunos que se encontravam a beneficiar de Apoio Educativo (MM, L e VI). Através do processo de observação sistemática, a díade teve um papel fundamental na sinalização das dificuldades na área curricular de matemática da aluna ML, que tinha integrado a turma recentemente. Como a docente cooperante encontrava-se a realizar o processo de sinalização oficial desta

aluna, a díade comprometeu-se a apoiá-la mais individualmente nas fragilidades.

Quanto ao agregado familiar das crianças, 7 crianças possuem pais separados, vivendo com a mãe ou o pai, sendo que algumas das crianças possuem alguma instabilidade familiar o que causa problemas a nível escolar, principalmente, no que remete ao cumprimento de regras, fragilidades na aprendizagem e de violência no recreio. De acordo com os dados presentes no PCT que datam o 3º ano de escolaridade da turma, uma grande parte dos pais encontrava-se empregada nesse momento, apesar de uma maioria possuir habilitações escolares iguais ou inferiores ao nível do Ensino Secundário. A partir destas informações, pode-se caracterizar a componente socioeconómica dos agregados familiares da turma como média. Quanto ao número de irmãos que pertencem aos agregados familiares das crianças, estes situam-se entre zero a três irmãos. O M, durante a prática pedagógica, teve o nascimento de duas irmãs gémeas o que proporcionou um decréscimo na sua motivação para realizar as atividades, aumentando os níveis de sono e problemas de saúde. A ML também revelou à díade que, quando emigrou do Brasil, teve de deixar a irmã mais nova no país, mas que se juntaria a ela em Portugal brevemente.

Estas características familiares e socioeconómicas refletem-se muitas vezes no processo de ensino e aprendizagem das crianças, devendo o professor focar-se em analisar estas situações e avaliar os riscos e fragilidades que as crianças poderão ter durante a realização de atividades e também no seu bem-estar. Realmente, deu para observar, durante a prática, que as crianças que possuíam maior instabilidade familiar e económica não recebiam tanto apoio em casa e não realizavam os trabalhos de casa marcados pela docente titular com frequência. Uma grande parte das crianças estava integrada em ATL's, realizando os seus trabalhos de casa nos mesmos. Algumas das crianças, como referido pela docente cooperante, devido à indisponibilidade dos familiares para as irem buscar à instituição, aderiam às atividades extracurriculares (AEC).

Quanto aos interesses e motivações da turma, demonstram interesse e vontade em aprender, principalmente, quando são utilizadas as estratégias mais adequadas e específicas. Essa motivação aumenta sempre que as atividades se desenrolam com foco nas suas áreas curriculares favoritas como estudo do meio e expressões artísticas. No entanto, as crianças apresentam ritmos de trabalho e níveis de desempenho da aprendizagem muito diferentes, o que remete a uma

maior necessidade de apoio e de diferenciação pedagógica. Ainda em relação aos interesses, era uma turma que, no geral, revelava uma maior motivação com o englobar de desafios, procura de pistas e temáticas que lhes cativem nas atividades desenvolvidas. Constatou-se também que algumas crianças participavam ativamente nas atividades enquanto que outras encontravam-se mais reservadas sendo os motivos, fragilidades nos conhecimentos, capacidades e atitudes a adquirir nas áreas curriculares, principalmente nos conteúdos curriculares de matemática, ou falta de interesse nas mesmas áreas curriculares (cf. Capítulo III).

Relativamente à matriz curricular (cf. Capítulo I), como suprarreferido, as áreas curriculares de interesse são o estudo do meio e as expressões artísticas, mas revelam interesse por português quando as aulas se revelam diferentes do habitual. As aulas, normalmente, eram lecionadas com recurso ao manual escolar, o que acabava por condicionar a criatividade e o raciocínio dos alunos uma vez que eles já sabiam o que ia ser trabalhado posteriormente e quais os textos de português que deveriam de ler. Para contrariar esta situação, na PES, foram utilizadas várias estratégias para diversificar o processo de ensino e aprendizagem, combinando textos de obras presentes no manual com outras obras literárias (cf. Capítulo III).

No caso das necessidades observadas ao nível da matriz curricular, foi detetada uma fragilidade quanto à aplicação dos conhecimentos em situações do quotidiano ou do real e na capacidade de resolução de problemas. O PPT apresenta ainda outra fragilidade quanto à atenção e a concentração que as crianças demonstram nas atividades propostas, mas, mais uma vez, isto relaciona-se com as áreas curriculares de interesse para os alunos. Algo que constituiu uma situação problemática para a díade e para a docente cooperante era a relação entre pares. Estas possuíam comportamentos, por vezes, inadequados quando em situações de conflito no espaço exterior, o que tinha repercussões a nível escolar em atividades em pequeno grupo e/ou em pares. Como esta situação revela carência de certos valores e também de participação democrática, principalmente, quando o trabalho colaborativo e cooperativo deve ser incentivado com crianças, foi necessário intervir mais nesse sentido durante a prática pedagógica, reforçando a importância da colaboração, cooperação e a ajuda (cf. Capítulo III). Ainda nessa vertente, o PCT da docente cooperante revelava a mesma fragilidade, solicitando aos Encarregados

de Educação para promoverem “o respeito pelo outro e o empenho no trabalho”. Outra fragilidade notada foi em relação às tecnologias de informação e comunicação. As crianças revelaram em várias alturas que, normalmente, não possuíam recursos tecnológicos, como *tablets*, computadores e telemóveis, em casa que tivessem acesso, a não ser quando os familiares lhes davam autorização. Quando uma das crianças levava o telemóvel para a escola, os pares ficavam muito admirados com a forma como este manuseava o equipamento. Algumas das crianças do sexo masculino, revelaram também que só utilizavam o computador para jogos, durante os fins-de-semana na sua maior parte. Estas fragilidades notaram-se mais quando a díade levava recursos tecnológicos para a sala de aula e as crianças não conseguiam escrever com um teclado ou carregar nas teclas certas do rato do computador.

Como os familiares fazem parte da comunidade educativa, estes devem-se sentir como uma das partes da sala de aula em associação com os seus educandos. No caso desta turma, os familiares não eram muito participativos na vida escolar das suas crianças, mas participavam em todas as reuniões de avaliação, no final de cada período, quando necessitavam iam para atendimentos com a professora titular e viam as informações escritas na caderneta do aluno, um recurso que é utilizado para criar uma maior proximidade entre os familiares, a instituição escolar e as crianças.

Como o espaço proporciona oportunidades de aprendizagem, as crianças devem ser o centro do seu processo de ensino e aprendizagem num ambiente favorável e organizado de acordo a providenciar as melhores aprendizagens. Assim, a disposição e o ambiente da sala de aula devem ser os mais adequados às necessidades individuais dos alunos e às capacidades que se quer promover na turma.

Deste modo, no início da prática educativa, a sala de aula estava organizada com as mesas e as cadeiras dispostas em formato de U, mas devido ao espaço reduzido para este formato, três das mesas encontravam-se no centro, isoladas. A distribuição das crianças pelas mesas não possuía uma lógica aparente dado que as crianças com mais fragilidades se encontravam em lugares mais distantes da professora titular. Uma observação que foi constatada era o facto de o M não possuir uma mesa, já que não efetuava trabalhos individuais. Quando as crianças eram organizadas em grupos para a realização de trabalhos

colaborativos e cooperativos, as mesas e os alunos mantinham-se no mesmo local.

Após reflexão com a docente cooperante, chegou-se à conclusão de que as atividades tinham uma maior envolvimento se as crianças estivessem organizadas de acordo com o que se propunha na atividade. Deste modo, ao longo da prática, as mesas mantiveram-se em formato de U, mas, os lugares das crianças sofreram alterações de acordo com as necessidades das mesmas. Durante a realização de trabalhos de grupo, as crianças colocavam as cadeiras de forma a ficarem juntas ao seu grupo dado as variações de gestão do grupo durante as várias atividades das aulas. Também foi fornecida uma mesa ao M junto dos seus colegas para que ele pudesse realizar as suas atividades, mas, por vezes, quando não estava disposto a realizar as atividades, perturbava as outras crianças ao fazer sons com a mesa.

Quanto aos materiais na sala de aula, para além dos materiais artísticos presentes na sala, existiam manuais escolares de anos anteriores que os alunos poderiam consultar caso tivessem alguma dúvida em algum conteúdo curricular. Existiam também materiais pedagógico-didáticos que ajudavam as crianças com maiores fragilidades, assim como dicionários que as crianças tinham mobilizado para a sala de aula. A sala também possuía a falta de um local para as crianças depositarem os seus pertences, como livros, cadernos e porta-lápis, uma vez que estas ao colocarem nas suas mesas, reduzia-lhes a superfície que tinham disponível para trabalhar e conduzia a conflitos com os pares por utilizarem o espaço individual do outro. Ainda na sala de aula, existiam quadros para a exposição de trabalhos que só eram aproveitados pelas docentes das AEC para a afixação de atividades realizadas nessas aulas e quadros de presença e de marcação do material.

Na sala de aula, só existia um computador para a professora titular o que tornava difícil o contacto com as tecnologias de informação e comunicação, sendo necessário a utilização da biblioteca escolar para a realização de trabalhos com recursos tecnológicos.

Após este conhecimento das características que apresenta o contexto desta valência cooperante, foi possível a realização de atividades mais significativas para esta turma em particular, assim como para cada criança, mas tendo em consideração as características, seja fragilidades ou potencialidades, que o espaço apresentava (cf. Capítulo III).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A investigação em educação é essencial para a construção de um pensamento reflexivo que se manifeste pelo questionamento de todas as práticas educativas de um docente. Assim sendo, um docente em formação inicial necessita de evoluir a sua construção do conceito de investigação na educação uma vez que se encontra numa fase muito recente da realidade nos contextos educativos.

Neste caso, a MIA caracteriza-se como sendo a metodologia eleita para o decorrer das práticas educativas dado que é a que mais se aproxima da utopia do contexto educativo em que o profissional apresenta características reflexivas, investigadoras e de constante formação (Coutinho et al., 2009). Deste modo, o profissional deve ter como critérios a melhoria de qualidade da prática educativa e profissional, de forma a que a contínua formação e reflexão construtiva sobre a profissão melhore as ações educativas de um docente (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Assim, através da formação e aprendizagem contínua proporcionada pelo papel da investigação, o professor desenvolve ferramentas, como a crítica reflexiva, que lhe permite superar eventuais situações pedagógicas que ocorrem na prática educativa (Máximo-Esteves, 2008), sustentando um conhecimento holístico construtivo de toda a sua atividade profissional com implicações positivas para a vida futura dos seus grupos de crianças.

Deste modo, a reflexão crítica e construtiva realizada pelos docentes ultrapassa o patamar teórico, revelando-se uma análise partilhada com os outros membros da comunidade educativa acerca de acontecimentos das suas práticas profissionais. Desta forma, constata-se que, para existir uma prática pedagógica efetiva, é necessário constituir-se uma interligação entre a teoria e a prática, fomentada através de ciclos sucessivos de investigação, reflexão e ação, coadunando “lógicas temporais e epistemológicas diferentes” (Estrela & Estrela, 2001, p. 39).

Com vista à realização de práticas sustentadas na reflexão, a MIA permite ao profissional formular e resolver problemas da sua prática que evoluem a sua prática profissional, culminando em uma nova fase de reflexão (Sanches, 2005). Por conseguinte, o contacto próximo com a prática e a observação constante da

realidade, auxilia o profissional a refletir individualmente e colaborativamente de modo a construir o seu conhecimento, relacionando a prática e a teoria. Considerando a importância da MIA, releva-se o caráter cíclico e em espiral em que as diversas fases se posicionam, articulando-se continuamente (Coutinho, et al., 2009), facto que se torna fundamental para a construção e melhoria da prática educativa. Daí advém que o investigador deve-se considerar um produtor de intervenção, uma vez que não se resume à teoria e à descrição da realidade, necessitando de efetuar ações e proporcionar mudanças, que, eventualmente, irão ter consequências para essa mesma realidade, suscitando a identificação de novos problemas a serem alvo de reflexões (Coutinho, et al., 2009).

Para além da sua natureza cíclica e de caráter interventivo, a MIA proporciona ainda um crescimento autocrítico e de autoavaliação do profissional, requisição atualmente muito em voga para o desenvolvimento da área de investigação em educação (Coutinho, et al., 2009). Deste modo, os profissionais de educação tornam-se agentes de mudança com capacidade de autoavaliar as suas práticas pedagógicas e educativas, refletindo continuamente e conseguindo uma melhor e maior adequação do processo de aprendizagem aos interesses e necessidades das crianças (Arends, 2008). Considerando este ciclo contínuo de investigação-ação, destaca-se as seguintes fases: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

A observação, apesar de ser a primeira fase da MIA, é considerada de caráter contínuo, transversal e sistemático, dado que irá providenciar dados para a identificação do problema, assim como permitirá a verificação de alguma mudança durante o processo de investigação (Estrela, 1994). Para realizar uma observação mais eficiente durante a PES, o cumprimento das premissas de observação de classes foi crucial, delimitando o campo de observação, através de grelhas de observação com vários parâmetros, definindo as unidades de observação em relação ao que se pretende observar e estabelecendo as sequências comportamentais, nomeadamente no preenchimento das grelhas de observação (cf. Apêndice A1) e através do registo no diário de formação (Estrela, 1994). A partir das observações contínuas, conseguiu-se identificar e formular hipóteses que foram verificadas através de outras observações realizadas posteriormente (Postic, 1979) e recolheu-se informações acerca do contexto educativo e dos interesses, aprendizagens e necessidades das crianças através,

não só dos instrumentos supracitados, mas também de notas de campo e de registos fotográficos e audiovisuais. A observação foi, assim, uma necessidade uma vez que providenciou dados que permitiram a compreensão das ações e dos comportamentos dos elementos do grupo/turma e que conduziram às intervenções uma melhor fundamentação e pertinência das estratégias educativas (cf. Capítulo III).

Com recurso à interpretação dos dados recolhidos durante a observação e à reflexão constante, inicia-se a etapa da planificação, que é caracterizada por ser um documento orientador para a ação que apresenta as atividades, objetivos e recursos mais adequados e com intencionalidade educativa de acordo com o que foi observado durante a etapa da observação (Zabalza, 1987; cf. Anexo A1 e Anexo A2). As planificações não se devem cingir a uma caracterização rígida, facto a que se procurou atender durante a PES, procurando proporcionar flexibilidade e valorizar situações não previstas, que surgiam das contribuições e necessidades das crianças, segundo uma perspectiva construtivista do processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I), e contribuindo para uma aprendizagem mais rica (Diogo & Vilar, 2000).

Após o momento ocorrido de planificação de acordo com as necessidades e individualidades de cada uma das crianças e do grupo, procede-se para a intervenção ou ação. Durante este momento interventivo, sucedem-se as reflexões contínuas acerca das ações vivenciadas, das estratégias implementadas e das observações e evidências que são recolhidas. No entanto, o processo de reflexão sendo considerado constante e contínuo, encontra-se em todos os momentos da MIA através de uma atitude de eterno questionamento e de definição de problemas (Postic, 1979). Tal atitude revela que um docente em formação ou da prática profissional necessita de manter estas reflexões contínuas de forma a obter mais evidências e informações sobre o contexto e sobre a prática realizada, tal como é corroborado por Schön (1987) ao indicar que existem vários tipos de reflexão que são realizadas em diversos momentos, antes da ação, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Enquanto a realização da prática educativa, este processo de reflexão manteve-se continuamente, sendo realizado individualmente, em díade, com as docentes cooperantes, com a díade, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais ou entre a díade e as supervisoras institucionais. Assim, a reflexão conjunta foi uma constante, dado esta ser uma metodologia que apoia a

construção de relações entre toda a comunidade educativa sustentadas no trabalho participativo e colaborativo (Coutinho, et al., 2009). Sendo o docente um elemento que pertence ao contexto educativo, necessita de saber colaborar e cooperar com todos os elementos da comunidade educativa, realizando reflexões constantes (Coutinho, et al., 2009) para adequar as suas práticas às necessidades e interesses dos alunos. Neste sentido, foi essencial a as partilhas reflexivas com as docentes cooperantes sobre os contextos educativos, as crianças e as estratégias e recursos mais adequados e os *feedbacks* recebidos pelas supervisoras institucionais que proporcionavam uma maior e melhor reflexão sobre a prática pedagógica que estava a decorrer.

Para além da elaboração de guiões de observação, que auxiliavam na reflexão antes da ação (cf. Anexo A3), também foram elaboradas narrativas individuais que proporcionavam ainda mais momentos de reflexão a partir da escrita. Estas foram fundamentais para a reflexão sobre ação uma vez que possibilitavam o questionamento do processo de ensino e aprendizagem realizado até ao momento e a análise das observações adquiridas após as intervenções com ênfase no que poderia ser continuado ou no que deveria de ser reformulado em intervenções posteriores. Assim, a reflexão como uma ação transversal a todas as fases do ciclo investigativo (Perrenoud, 2000) consolidou e aprimorou a prática educativa através da inovação da ação pedagógica, individual ou em colaboração e cooperação em tríade ou díade, com vista à construção das aprendizagens das crianças.

Os momentos de reflexão tornaram-se evidentemente em momentos de avaliação da prática pedagógica. Durante esta etapa, era realizada uma reflexão sobre a efetividade das decisões pedagógicas na ação, procurando, desta forma, melhorar as potencialidades e colmatar as fragilidades ocorridas durante esse processo. Deste modo, objetivou-se, no decorrer da prática educativa, avaliar e transformar as estratégias, objetivos e recursos nos mais adequados para cada criança.

Após este percurso formativo, pode-se considerar que a MIA é um processo cíclico que se adequa bastante ao trabalho realizado ao longo da PES dado que exigiu uma constante reflexão e questionamento de forma a existir uma avaliação recorrente da prática pedagógica. Este processo cíclico não deve ser limitado apenas a docentes em formação inicial, mas deve se mostrar como um processo continuado na prática profissional.

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

O presente capítulo tem como intenção a descrição e a consequente análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas em ambos os contextos em que ocorreu a PES. Estas ações foram sustentadas nos pressupostos teóricos e legais (cf. Capítulo I) com articulação dos aspetos específicos acerca do contexto educativo em questão, presidindo as etapas da MIA (cf. Capítulo II).

Deste modo, através da mobilização do quadro concetual teórico e legal e das informações referentes aos contextos foi possível dinamizar a ideal relação biunívoca entre a teoria e a prática, construindo um docente de perfil duplo através das constantes reflexões que resultaram na solidificação do conhecimento durante as ações pedagógicas (Formosinho, 2000). Em toda a ação desenvolvida, o foco manteve-se nas potencialidades, características e necessidades das crianças, perspetivando-se uma visão socioconstrutivista da educação, em que é privilegiada as vozes e decisões das crianças.

Assim, este capítulo encontra-se estruturado em dois pontos que visam a reflexão sobre as ações desenvolvidas na PES nos contextos educativos de EPE e de 1.º CEB, salientando-se a construção do perfil de uma docente em formação através da fundamentação das opções metodológicas tomadas e dos recursos didáticos utilizados durante o percurso da prática.

1. AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES em contexto de EPE teve como base a elaboração de planificações centradas nos desejos, interesses e necessidades que as crianças demonstravam e cujas atividades estimularam as aprendizagens adquiridas pelas mesmas, visto “o acento [ser] colocado na participação e agência da criança no desenvolvimento do currículo” (Ribeiro, 2016, p. 9). É de salientar a

importância das reflexões sucessivas sobre as questões emergentes da prática pedagógica que permitiram a construção de saberes profissionais em articulação com o par pedagógico, a docente cooperante e a supervisora institucional. Esta interação colaborativa foi muito significativa para o desenvolvimento da identidade profissional do par pedagógico, mas também para a criação de uma sala de atividades promotora de aprendizagens uma vez que usufruía de “uma atmosfera que lhes [permitia] porem à disposição um do outro o máximo de recursos, de imaginação, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 68). Para além da interação desta natureza com as suprarreferidas intervenientes, também existiu uma interação com momentos de natureza colaborativa e cooperativa com as restantes colegas a realizar PES na mesma instituição e as respetivas docentes cooperantes. Esta interação entre a comunidade educativa deve ser favorecida tal como referenciado nos princípios basilares da metodologia de IA (cf. Capítulo II).

As ações realizadas durante este contexto de prática educativa alcançaram a significação (Parente, 2002) através da apropriação dos dados recolhidos pela observação direta e indireta do grupo de crianças de EPE e das considerações realizadas pelo análogo processo interpretativo. Por conseguinte, estas informações recolhidas foram mobilizadas para a prática de forma a proporcionar oportunidades para o desenvolvimento e construção do conhecimento de cada uma das crianças do grupo (Coutinho, et al, 2009; Sanches, 2005). Como o cerne das planificações residia no interesse das crianças, sem nunca descurar as necessidades e os conhecimentos prévios que elas possuíam, as ações desenvolvidas sustentaram uma intencionalidade educativa gerida pelas “intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos” o que as fez “envolverem[-se] numa série de acções que as [levaram] em direção a um objetivo” (Hohmann, et al., 1995, p. 251). A intencionalidade mostrou-se presente também uma vez que envolveu reflexões sucessivas sobre os motivos de idealização das atividades, a forma como poderiam ser transpostas para a ação e as finalidades que se pretendia com as mesmas (cf. Capítulo II) (Lopes da Silva, et al., 2016).

Deste modo, ao longo do período em que decorreu a PES, a diáde procurou dialogar, observar e “brincar” nos momentos de jogo livre com cada criança de forma a conhecer melhor as suas individualidades, conhecimentos e vivências prévias (Lopes da Silva, et al., 2016). Apesar de cada criança ter as suas próprias

necessidades e interesses que devem ser valorizados pelos educadores de infância de forma a que exista “uma crescente unicidade dos indivíduos e não uma semelhança cada vez maior” (Zabalza, 1998, p. 111), o par pedagógico, juntamente com a docente cooperante, procuraram também detetar os interesses comuns ao grande grupo (cf. Capítulo II) para que as atividades concebidas se tornassem elementos significativos e construtores de conhecimento e de experiências (cf. Capítulo I). Assim, conjugando as intenções de cada criança com as do grupo através da valorização da máxima da negociação, fez-se uso do conceito da EPE que assume este contexto como sendo de socialização e que tem como pilar “as experiências relacionais proporcionadas” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26), adotando a perspetiva ecológica do desenvolvimento de Brofenbrenner (cf. Capítulo I). Esta perspetiva foi assim colocada em prática com o propósito de formar “cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Lopes da Silva, et al., p.6) proporcionando oportunidades para que cada criança mostrasse as suas opiniões e pensamentos e que utilizasse o seu direito de participação na gestão do seu currículo, colocando em evidência momentos de partilha e de confronto de ideias com os seus pares e fomentando uma formação pessoal e social.

Um exemplo desses momentos de partilha de conhecimentos prévios surgiu durante um diálogo do grande grupo sobre viagens ao estrangeiro. Esta temática de conversa, onde constaram a descrição das visitas a países estrangeiros realizadas por algumas das crianças com os familiares, surgiu de um jogo simbólico espontâneo que o JL realizou durante alguns dias e que despertou a curiosidade das crianças. O jogo simbólico, que teve origem numa lembrança do JL da viagem a Inglaterra, consistia em dar o “chá das cinco” às crianças e aos adultos a várias horas do dia “Já são 5h! São horas do chá das cinco, M” (JL) e em pedir uma determinada quantidade de libras pelo chá “São 2 libras pela chávena de chá” (JL). Primeiramente, o JL realizava jogo autónomo, muitas vezes, recorrendo a um monólogo (cf. Capítulo II) onde referia as libras e, caso algum adulto da sala de atividades o questionasse, referia que eram “moedas de Inglaterra. Na Inglaterra, usam-se para pagar” (JL). No entanto, demonstrou que não conhecia o facto de os euros não serem utilizados em Inglaterra. Algumas crianças do grupo, interessadas com o jogo simbólico do JL, aderiram à brincadeira e começaram a referenciar as libras na área da loja, apesar de não saberem o que seriam, e a Inglaterra na área do jogo simbólico.

O momento espontâneo de diálogo entre grupo sobre o jogo simbólico, que decorreu no momento da partilha diária (cf. Capítulo II), foi muito interessante e derivou em contribuições sobre os locais que já tinham visitado, o que realizaram durante a viagem e como é que se deslocaram para esses locais. O JL também contribuiu com alguns pormenores da viagem a Inglaterra, mas a fixação pelas libras e pelo “chá das cinco” permaneceu em quase todo o diálogo, divulgando apenas que tinha viajado de avião. Com a referência a este meio de transporte, algumas crianças (F, Gu, MO) partilharam o que sentiram durante a viagem, enquanto que as outras crianças exclamavam o que sentiam em relação aos aviões: “Também queria andar!” (Ma); “Ai, eu tenho muito medo de andar de avião!” (K); “O avião pode cair” (Di).

Este momento de participação oral das crianças, com poucas interferências dos adultos que apenas realizavam perguntas-chave e incentivavam as crianças mais reservadas a participar oralmente, permitiu que as crianças exteriorizassem os sentimentos e ideias através de um ambiente de escuta e participação (Fortunato, 2010). A opção de pouco interferir no discurso das crianças foi propositada já que o educador de infância é o gestor de um ambiente que potencie o desenvolvimento da criança e, nesse momento, o mais adequado seria interferir apenas quando a criança necessitasse de uma intervenção do docente (Fortunato, 2010). Assim, foi notório o interesse do grupo, que já tinha sido revelado anteriormente, mas de forma individual.

Seguindo a nova vontade de explorar países, a diáde organizou uma atividade que permitiu ao grupo “ampliar o espectro de experiências possíveis” (Zabalza, 1987, p. 123; cf. Apêndice A2), sem se ausentar do país. Para isto, tendo em consideração o papel de promotor de oportunidades do educador de infância, a atividade necessitou de reflexão acerca das estratégias e dos recursos a serem utilizados tendo em consideração os objetivos definidos para as necessidades e interesses de cada criança (Lopes da Silva, et al., 2016).

Deste modo, as crianças participaram numa caça ao tesouro, em pequenos grupos, que pretendia a procura de imagens emblemáticas de Inglaterra com recurso à aplicação *QRCode* e a um telemóvel (cf. Apêndice A3). Para encontrarem os papéis com os códigos da aplicação, as crianças tinham de utilizar um mapa que lhes fornecia a localização de cada imagem. A utilização da tecnologia com crianças pequenas teve o efeito pretendido já que estas demonstraram-se recetivas à atividade, querendo manusear o equipamento

tecnológico, algo a que muitas não têm acesso (cf. capítulo II). Como recompensa da caça ao tesouro, foi-lhes oferecido bilhetes de avião fictícios com partida para o dia seguinte com os quais ficaram muito admiradas: “Eu tenho medo de alturas” (Gu); “Quando é que vamos a Inglaterra?” (RM).

Após a explicação de que se iria realizar uma simulação de uma viagem a Inglaterra no dia seguinte, as crianças mais ansiosas com o voo de avião ficaram mais serenas, mas sem deixarem o entusiasmo pela recompensa desvanecer: “Podemos ficar com os bilhetes?” (L); “Precisamos deles para andar de avião.” (K). Para proporcionar maior ênfase à atividade da simulação do voo, a docente cooperante realçou que, nas viagens de avião, transporta-se malas de viagem e que as crianças poderiam pedir aos familiares para lhes fazerem as malas. Esta contribuição da docente cooperante, que marca a colaboração desenvolvida no contexto de PES, foi essencial para as crianças se envolverem na atividade, mas também envolverem a família mais próxima dado que “se interessam pelo que acontece no jardim-de-infância” (Vasconcelos, 1997, p. 204).

Assim, no dia seguinte, a díade recebeu as crianças com roupas e chapéus de assistentes de bordo, o que causou muitos comentários das crianças: “Sempre vamos andar de avião!” (JM); “Eu sei que são vocês, Rita e Francisca!” (JL) (cf. Apêndice A4). As “assistentes de bordo” conduziram as crianças para o “avião” que se encontrava no espaço exterior, sempre encarnando as personagens e motivando as crianças a criar e a interpretar os seus próprios papéis no jogo simbólico, além de terem a oportunidade de selecionar autonomamente essas personagens (Lopes da Silva, et al., 2016).

A seleção do espaço exterior com o lugar da atividade foi com a intenção de aproveitar um espaço com características grandes, propícias à criação de aprendizagens sem serem limitadas ao espaço interior (Bento & Portugal, 2016). O incentivo do aproveitamento do espaço exterior para a realização de atividades foi muito referenciado pela supervisora institucional dadas as condições favoráveis da instituição onde ocorreu a PES (cf. Capítulo II).

Durante o caminho realizado para o exterior, as crianças comentavam como é que seria o avião, se seria um cartão construído com cartão ou um avião de plástico. Algumas até imaginaram que seria um avião verdadeiro. Quando alcançaram o avião, construído com cartão e filas de cadeiras, surgiu um conflito de ideias sobre a dimensão real de um avião: “Viram? Eu disse que não era um avião verdadeiro! Como é que elas iam pôr aqui? (Gu); Não está parecido com

um avião verdadeiro... Não são destas cadeiras” (MO); “Elas podiam trazer um!” (Mar); “Tu nunca viste um avião! Não sabes como é!” (Gu). Com este debate entre as crianças que continuou durante algum tempo, cada uma referiu a sua conceção de avião, sendo definida a partir de aviões reais que já tinham observado ou aviões visualizados nos suportes tecnológicos que não apresentavam a mesma dimensão dos reais. O facto de o “avião” ser construído apenas com recursos mínimos, tendo apenas como identificadores as características mais emblemáticas de um avião, causou, inicialmente, alguma discussão entre as crianças que foi facilmente substituída pela perceção dos pontos de vista dos pares que referiam as razões de aquilo ser um avião, “Mas tem cadeiras de cada lado como os aviões” (F).

Após esse momento, iniciou-se a viagem de avião com a requisição dos bilhetes às crianças. Durante essa ação, notou-se alguma reticência em entregar os bilhetes, questionando as “assistentes de bordo” a razão para os entregarem: “Mas os bilhetes não eram para nós?” (L)”. Com a intervenção de outras crianças, essa questão foi respondida “É para entrarmos no avião” (MM). Este momento foi simbólico porque justifica que, sem intervenção do adulto, esta ação resultou num momento de “interdependência” em que as crianças se ajudam mutuamente e que, sozinhas, conseguem encontrar a resposta nos conhecimentos que algumas delas já possuem (Vasconcelos, 1997, p. 168).

Durante a ação foi muito significativo observar que as crianças realizavam um jogo simbólico espontâneo, interagindo com as “assistentes de bordo” de acordo com o passageiro que estava a interpretar. Alguns dos “passageiros” pediram jornais e revistas, inventando notícias que partilhavam com o colega do assento próximo e fingindo que liam. No entanto, em algumas crianças (L, Da, JL, R) denotou-se no momento de reflexão após a ação (cf. subcapítulo 2.3) que, inicialmente, não associaram que se podia mobilizar o jogo simbólico que, normalmente, é realizado na área do jogo simbólico da sala de atividades, para o espaço exterior. Algumas recusavam os “lanches de avião”, que consistiam em comida e bebidas com objetos da área do jogo simbólico, ficando muito reservadas por estarmos a fingir ser outra pessoa, realçando que a comida pertencia à área do jogo simbólico e questionando “Como é que o avião vai voar se as cadeiras estão presas ao chão?” (JL). Assistindo o restante grupo a realizar um jogo simbólico em que as cadeiras do avião eram projetadas durante a turbulência e pedindo mais bebidas às “assistentes de bordo”, as crianças

supracitadas iniciaram o jogo simbólico, interagindo com os pares nas mais diversas situações imaginadas.

Depois da viagem, como iam visitar museus em Inglaterra (cf. Apêndice A5), tiveram que realizar o câmbio da moeda Euro para Libra, num espaço que representava uma loja de câmbio. Neste espaço, cada um tinha de entregar a quantia de dinheiro português que lhes tinha sido entregue previamente e, algumas crianças, ainda referiam a quantidade de dinheiro que possuíam. Um conflito ocorreu quando algumas crianças consideravam que tinham menos dinheiro do que outras. Nesta situação, apresentou-se uma atitude de gestores de resolução de conflitos em que a prioridade foi ouvir os raciocínios das crianças e, de seguida, dialogar (Vasconcelos, 1997), referindo que a quantidade de notas e moedas era diferente, mas que o valor representava o mesmo. Para as crianças compreenderem melhor a diferença, utilizou-se a associação ao valor de objetos concretos do seu quotidiano, nomeadamente, no supermercado.

Algo que merece referência foi o significado que esta ação deteve para as crianças desde o momento em que ganharam o bilhete de avião e que transmitiram, seguidamente, para os familiares. Tendo em consideração as características da envolvência dos familiares do grupo com a EPE (cf. Capítulo II) os familiares são, muitas vezes, contactados via documento informativo, o que nem sempre tem adesão. Para esta ação, as crianças comunicaram aos familiares que teriam uma viagem de avião e alguns mandaram as malas de viagem recheadas de almofadas, cobertores, roupa e brinquedos. Para além das malas de viagem, alguns familiares contactaram a educadora para saberem como tinha corrido a “viagem”, o que demonstra a importância que esta atividade teve para as crianças ao envolverem os familiares na sua própria aprendizagem (Catarsi, 2011).

Após as crianças terem contacto com várias experiências proporcionadas pelas atividades planificadas em função dos interesses das crianças e seguindo a MIA onde foram recolhidos vários dados obtidos antes, durante e após as atividades, foram criadas condições para a criação de um projeto de grupo orientado pela Metodologia de Trabalho de Projeto (cf. Capítulo I) que é considerada “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989, p. 2, citados por Vasconcelos, 2012, p. 10). Neste sentido, o educador de infância deverá proporcionar as oportunidades necessárias para o projeto em função dos interesses e curiosidades das crianças. As atividades

do projeto intitulado “A navegar pelas ondas do mar” colocaram a criança como centro da ação, sendo ela a selecionar as aprendizagens que gostaria de construir e tendo o adulto o papel principal de criação de condições para a aprendizagem ser significativa (Lopes da Silva, et al., 2016). Para a seleção do título do projeto, as crianças deram várias sugestões que eram elencadas pela diáde para, no final, existir o procedimento de votação que potenciaría a construção de um processo democrático (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015). A valorização da construção de um saber democrático com a estimulação de processos de votação e de negociação sempre foi um dos objetivos da diáde presente em múltiplas atividades, tendo em consideração as características das crianças do grupo (cf. Capítulo II).

O projeto, que se sustentou nas questões das crianças e na demonstração dos seus interesses e curiosidades nas semanas prévias à sua implementação, teve como mote a época dos Descobrimentos e a exploração dos países descobertos e/ou explorados durante essa altura histórica. As primeiras observações e questões realizadas pelas crianças surgiram após a dinamização de uma atividade da “viagem” a Inglaterra em que as crianças tiveram a oportunidade de se movimentarem pelas ruas do país a visitar os locais mais emblemáticos num jogo de orientação e visualização espacial num autocarro típico inglês no momento de reflexão final do dia (cf. Apêndice A6). Este autocarro foi planejado e construído pelas crianças com recurso a materiais de desperdício, muito valorizados pela instituição por ser parte do projeto Eco-Escolas e também por ser um valor do âmbito da Ecologia que deve ser incentivado nas crianças mais jovens como futuros cidadãos de um planeta com recursos em diminuição (cf. Capítulo II). Durante o momento de reflexão sobre as ações do dia, as intenções das crianças seguiam no sentido de que gostariam de realizar mais “viagens” para outros lugares do Mundo de forma a explorarem novas culturas e gastronomia diferentes: “Quero ir a mais países” (K); “Vamos ao Brasil!”. As crianças também tinham curiosidade em saber a razão de alguns países distantes de Portugal terem como o idioma o português, revelando frequentemente opções para tal ter acontecido: “No Brasil falam brasileiro, mas nós percebemos bem ... Eu vejo muitos vídeos brasileiros no telemóvel” (D); “Pessoas que foram de férias ensinaram a falar português” (MO).

Durante um desses momentos, as crianças também mencionaram os modos de vida dos piratas e a curiosidade que ainda se mantinha sobre a alimentação

que eles tinham e a procura das “ilhas do tesouro”, o que adveio de um teatro interativo realizado em díade onde, através de rimas e canções, os piratas contavam a sua história, sendo as crianças as detentoras do rumo que a história poderia ter por processos de votação. A exploração da “ilha do tesouro” que ocorreu na história desse teatro deu origem a várias menções a ilhas que já conheciam, como a Madeira, tendo uma criança manifestado interesse em explorar as ilhas portuguesas porque os familiares possuíam objetos tradicionais daqueles locais “Tenho um instrumento musical que a minha avó disse que era da Madeira!” (Mar). Algumas crianças (Le, P, R, RC) também não identificavam a Madeira como uma ilha fora de Portugal Continental, possuindo dificuldade em especificar como é que se podia viajar até este local: “Podemos ir de comboio” (P).

Com este diálogo, foi possível ter a contribuição de todas as crianças quanto às novas atividades que se poderiam dinamizar, emergindo um interesse comum a todo o grupo de se construir um novo meio de transporte que desse para realizar viagens marítimas e a consequente exploração de novas ilhas e territórios: “Agora podemos andar num barco” (K); “Vamos fazer um barco como o autocarro” (RC).

Apesar de neste momento, as crianças já demonstrarem vontade de efetuarem explorações marítimas com a utilização de um barco, só quando exploraram uma música 1492: *Conquest of Paradise* de *Vangelis*, cuja coreografia seria apresentada no Dia do Agrupamento, é que a associaram à época dos Descobrimentos com a referência de barcos, piratas e marinheiros. Com estas novas observações, é que o rumo do novo projeto ficou muito mais delimitado, centrando-se nas explorações que os marinheiros portugueses fizeram e sendo dadas novas sugestões de pesquisa para atividades posteriores uma vez que esta metodologia “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p. 140, citados por Vasconcelos, et al., 2012, p. 10).

Como consequência dos novos interesses das crianças, das sugestões para possíveis atividades e da procura de respostas para algumas questões que se colocavam, o profissional deve saber identificar “o potencial que uma situação vivida tem para se transformar em projeto” (Oliveira-Formosinho & Costa,

2011, p. 87). Assim, nas semanas seguintes, a díade centrou-se em proporcionar oportunidades que dessem resposta a esse potencial em articulação com a participação ativa das crianças, sendo a primeira fase a ser seguida a Fase I – Definição do Problema em que as crianças, em pequeno grupo, revelaram os conhecimentos prévios e concepções que possuíam sobre as navegações portuguesas, os Descobrimentos e os marinheiros e os seus modos de vida durante a realização de uma “teia inicial” constituída de registos gráficos e de citações feitas pelas crianças (Vasconcelos, et al., 2012, p. 15; cf. Apêndice A7). Este mapa de concepções organizou-se em “O que queremos saber” e “Algumas ideias que já temos” ficando em evidência, no diálogo, as explorações marítimas a locais cujo idioma seja o português e a exploração da cultura desses países, bem como dos animais e alimentos que existem ou existiam nos mesmos. Durante a construção do mapa de concepções acabou-se por entrar na Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho – da MTP uma vez que as crianças deram exemplos de atividades que gostariam de realizar e das informações que necessitavam de pesquisar, assim como os procedimentos e as fontes de pesquisa que poderiam utilizar para saber a resposta às questões colocadas sobre os Descobrimentos, de entre as quais utilização da *Internet* e livros, a verificação da localização geográfica dos países no mapa-mundo e no globo terrestre e contactar com os nativos desses locais: “Podemos ver no globo a que sítio foram e ir visitá-los” (Ma); “Podemos falar com pessoas dos países” (JL). Assim, acrescentou-se no mapa de concepções mais duas categorias, “Como podemos descobrir mais” e “O que queremos fazer”, existindo um espaço livre para serem acrescentadas novas ideias dado que esta planificação era meramente organizadora e foi elaborada para ser o mais flexível possível de forma a estar de acordo com os interesses e necessidades das crianças durante as semanas. Visto o nível de interação e negociação existente no momento da planificação do projeto, pode-se considerar que envolveu fundamentos da Pedagogia-em-Participação (cf. Capítulo I) uma vez que as crianças tiveram “o direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011, p. 77), existindo uma construção “de pontes entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida, (...) e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução dos problemas” (Rogoff, 1990, citado por Gambôa, 2011, p. 74).

Ao longo da fase III – Execução, a sala de atividades foi transformada numa sala de pesquisa e exposição de informações sobre os Descobrimentos, contendo diversos materiais construídos pelas crianças que envolveram uma profunda análise e reflexão (Vasconcelos, 2009, citado por Vasconcelos, 2012). Um dos materiais que construiu aprendizagens “de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 12) e que englobou a agência e a participação da criança em toda a sua totalidade foi a construção da embarcação a ser utilizada para explorar cultural e historicamente os diversos locais (cf. Apêndice A8). Para selecionarem a embarcação cronologicamente correta foi realizada pesquisa de informação em pequenos grupos acerca das embarcações utilizadas na altura na *Internet*, nos livros infantis e livros escolares, possibilitando-lhes a distinção através de ilustrações das caravelas e das naus (cf. Apêndice A9). Como algumas das ilustrações e imagens possuíam um texto descritivo, as crianças depreenderam que para conhecerem mais sobre as diferenças necessitavam de analisar o texto, requisitando muitas vezes auxílio do adulto para ler a descrição: “Lê-me o que está nesta imagem... É sobre as velas?” (M).

Após a pesquisa de informações em recursos tecnológicos e não tecnológicos, as crianças necessitaram de efetuar uma contagem através de votação para decidirem qual das duas embarcações, nau ou caravela, iria ser construída. Este foi um momento indispensável para a continuação das atividades do projeto, além de ter sido proposto pelas próprias crianças uma vez que não chegavam a um consenso quanto à embarcação a ser construída. Considera-se, assim, que o incentivo do diálogo e da negociação entre crianças para que todas elas se sintam “valorizada[s] e escutada[s]” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 37) foi culminando na colmatação à fragilidade na área da Formação Pessoal e Social que foi detetado naquele grupo em específico (cf. Subcapítulo 2.3), começando as próprias crianças a terem atitudes democráticas e de respeito com os pares. Após a votação através de um gráfico de pontos, a embarcação selecionada foi a caravela, mas notou-se que algumas crianças não ficaram entusiasmadas com a situação, sendo os pares a apoiarem as mesmas e a mostrarem a importância das votações para saberem o que a maioria do grupo preferiu.

Com a embarcação decidida, procedeu-se à planificação, estruturação e construção da caravela com os materiais que as crianças tinham disponíveis para a construção como materiais de desperdício trazidos por elas ou pelos adultos da sala de atividades. Durante esta planificação, as crianças

necessitaram de delinear, selecionando o número, a localização e o formato das velas a serem colocadas na caravela. Para além disto, procederam à análise da geometria presente numa caravela, como, por exemplo, a parte da proa ser triangular e a popa ser semelhante a um paralelepípedo, mobilizando estas formas e sólidos geométricos para a construção no cartão disponível (Mendes & Delgado, 2008). A decoração da caravela também necessitou uma análise intensa da caravela uma vez que as crianças queriam selecionar as cores mais semelhantes às das ilustrações, existindo um diálogo intenso sobre as cores que poderiam utilizar e a experimentação da mistura de cores de tinta guache disponível na sala que poderiam resultar nas cores selecionadas, criando uma situação de “reflexão sobre o fazer” criações artísticas (Peterson & Coutinho, 2017, p. 283). Neste momento de seleção de cores, as crianças utilizaram vários processos de negociação com a utilização de argumentos com os pares que discordavam da escolha das cores a serem utilizadas como “Nós não podemos pôr a caravela azul! Elas eram feitas de madeira” (Gu).

Durante a fase de pesquisa de informações nos recursos, as crianças detetaram que existiam algumas decorações específicas de uma caravela e quais os locais onde essas decorações deveriam de estar expostas. Assim, as crianças decidiram fazer o leme, a âncora, as cruces vermelhas das velas das caravelas portuguesas e colocar o nome da embarcação. Com este processo, algumas crianças começaram a utilizar algumas designações náuticas para se dirigirem a estes objetos, corrigindo as que intitulavam o leme de “volante” e auxiliando as que não se lembravam dos nomes corretos. Também começaram a questionar as diferenças entre os modos de vida presentes e passados, nomeadamente, o facto da alimentação que os marinheiros efetuavam durante as navegações (questão que foi respondida durante um jogo de descoberta de alimentos que existiam durante os Descobrimentos e que eram viáveis de serem levados para as viagens) e a razão de não podermos colocar candeeiros na caravela já que não existia eletricidade, “mas eles eram antigos não tinham luz, temos de pôr umas velas” (L).

Com a finalização da construção e decoração da caravela, faltava a decisão do nome que a caravela iria ter para se dar início às viagens marítimas. Através de uma votação por gráfico de pontos das várias sugestões de nomes, a caravela passou a ser intitulada *Caravela dos Bons Momentos*. A estratégia de se utilizar frequentemente a votação derivou do incentivo dado às crianças para que

percebessem o conceito de democracia como sendo um direito para dar voz a todos. Tal como mencionado anteriormente, esta estratégia passou a ser estabelecida pelas próprias crianças que percebiam que realmente era a forma mais justa de se seleccionar algo. Um facto que se começou a alterar-se com as várias votações foi as crianças deixarem de se seguir pelo “que estava a ganhar” e passarem a justificar as suas escolhas, notando-se a construção de um pensamento crítico e da sua individualidade enquanto cidadão.

O passo seguinte após a construção da caravela, que era muito desejado e comentado pelas crianças, foi “navegar” na mesma, iniciando-se desta maneira as viagens marítimas aos vários locais que os navegadores portugueses um dia exploraram (cf. Apêndice A10). Assim, estas viagens eram realizadas através de um jogo simbólico em que as crianças assumia os papéis de tripulantes da caravela. Para este jogo simbólico, as crianças possuíam uns cartazes que tinham escrito as funções dos marinheiros presentes na caravela, como capelão, escrivão, capitão, entre outros. Estes cartazes eram atribuídos às crianças que participavam no jogo simbólico e estas tinham de dramatizar a realização dessas mesmas funções a nível motor, como lançar a âncora, ou a nível oral, por exemplo, dar ordens aos marinheiros sobre as funções a serem realizadas. As crianças a quem era atribuída a função de escrivão possuíam de igual modo um diário de bordo para registarem graficamente todos os acontecimentos que ocorriam durante as viagens marítimas como tempestades, aparecerem tubarões e animais provenientes dos locais que visitavam, encontrarem nativos desses locais, entre outros. Como uma das crianças do grupo (JL) já conseguia ler, era frequentemente requisitado pelos colegas e pela díade para ajudar na identificação dos cartazes das funções. As crianças também efetuavam diversas vezes papéis diferentes uma vez que este jogo simbólico era efetuado de forma encurtada ou alongada (de acordo com os pedidos das crianças) durante todos os locais a serem explorados, seguindo a ordem cronológica dos Descobrimentos Portugueses: arquipélago da Madeira, arquipélago dos Açores, arquipélago de Cabo Verde e Brasil.

De acordo com a exploração das ilhas, o projeto respondeu a várias das questões iniciais das crianças, assim como outras questões que foram colocadas ao longo do projeto que só podiam ser respondidas através de métodos experimentais, como a flutuação e o funcionamento de um vulcão, ou outras desmistificações, como a desmistificação das concepções iniciais de ilhas (“são

redondas e há uma árvore no meio” – MO, “as ilhas têm coqueiros” - JL; “é onde moram os piratas” - JM). Para a desmitificação desta última, o envio de uma carta para um grupo de EPE do Faial, nos Açores, foi essencial para eles perceberem o modo como os habitantes de uma ilha a descrevem. Para isto, em pequenos grupos, pesquisaram mais informações sobre o Faial a partir de uma *Webquest* constituída por vídeos, imagens e pequenas descrições da ilha, e, de seguida, estruturaram as questões que gostariam que o grupo de crianças do Faial lhes respondesse (“Como é que eles vão à escola? Têm autocarros?” – MO) (cf. Apêndice A11). Ainda durante este projeto e dando resposta às necessidades das crianças, especificamente em relação às fragilidades de algumas crianças a nível da consciência fonológica (cf. Subcapítulo 2.3) foram realizados alguns jogos de palavras que englobassem o campo da consciência linguística como os esquemas rimáticos de algumas palavras e identificação e pronúncia de fonemas (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008).

Na parte final do projeto, fase IV – Divulgação/Avaliação de acordo com a MTP, com auxílio da teia inicial construída, as crianças notaram uma evolução acerca das respostas para as questões que tinham inicialmente, principalmente, em relação ao modo de vida dos marinheiros (alimentação e higiene) aquando as navegações marítimas, o modo de funcionamento de uma caravela, as profissões e as funções associadas aos marinheiros e conhecimento cultural e natural dos locais geográficos explorados, articulando a relação entre o presente e o passado.

Ainda nesta fase, as crianças também quiseram partilhar o projeto com os familiares e os pares da instituição. Priorizando os fundamentos de Bronfenbrenner (1999, citado por Martins & Szymanski, 2004; cf. Capítulo I), a família da criança deve ser incluída nas atividades realizadas pela criança na instituição dado esta ser de elevada importância no processo educativo, potenciando a criação e a partilha de aprendizagens entre estes dois contextos sociais da criança. Assim, esta articulação deve ser incentivada e valorizada pelos educadores de infância, possibilitando-os de serem “coeducadores” da criança (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 31). Deste modo, as crianças sugeriram várias formas de partilha final das atividades desenvolvidas e dos conhecimentos construídos ao longo do projeto aos familiares, para além da partilha semanal das atividades desenvolvidas através de um *flyer* (cf. Apêndice A12). Devido a políticas internas da instituição em relação à lei em vigor sobre

a proteção de dados, nem todas as sugestões eram viáveis de serem realizadas. No entanto, as crianças, que já tinham considerado a realização de um livro físico para os familiares, mas teriam de imprimir várias versões, pesquisaram com a ajuda dos adultos da sala de atividades outra alternativa. Assim, selecionaram a realização de um livro eletrónico com a aplicação *Storyjumper* (cf. Apêndice A13). Com esta opção, foi construído o livro com a utilização de registos fotográficos das atividades e com os comentários das crianças acerca das atividades realizadas, assim como, foi enviado num *cd* com um registo gráfico sobre o projeto no envelope.

Em relação à divulgação para os pares da instituição, as crianças selecionaram, através de votação, a atividade preferida da maioria do grupo para ser realizada em conjunto com outras crianças de uma sala de atividades da EPE já que as crianças tinham demonstrado interesse e curiosidade acerca das atividades que o grupo realizava com o *barco*: “O D está sempre a vir aqui para ver a caravela”(RM); “Hoje a C perguntou-me porque é nós fizemos um barco”, após questionada sobre a resposta que deu, “Eu disse-lhe que nós usávamos para viajar para outros sítios” (MM). A atividade mais votada para ser dinamizada pelas crianças para o outro grupo da EPE foi a viagem de caravela até ao Brasil (cf. Apêndice A14). Deste modo, as crianças mostraram como os pares poderiam realizar o jogo simbólico da viagem na caravela e, quando as crianças chegaram ao novo local, encontraram os nativos do Brasil, papel interpretado por algumas crianças. Durante esta atividade de divulgação, as crianças tentaram passar a dificuldade de comunicação dos navegadores com os nativos brasileiros, tentando falar uma imitação da língua *tupi* a qual as outras crianças não entendiam. Vendo que as crianças não estavam a perceber, explicaram que os nativos brasileiros não entendiam português e que tinham de comunicar por língua gestual, utilizando o gesto do “Olá” para comunicar com as crianças e apontando para a caravela tal como aconteceu durante a atividade. Para finalizar a atividade, as crianças decidiram oferecer uma salada de frutas, preparada previamente pelo grupo, como ocorreu durante a troca de oferendas entre os nativos brasileiros e os navegadores (a dádiva de espelhos pelos navegadores e a oferta de fruta pelos nativos). Ainda durante este momento, as crianças também explicaram que, na atividade desenvolvida anteriormente, os nativos brasileiros ficaram muito admirados pelas imagens refletidas nos espelhos, tendo atitudes e expressões muito assustadas.

Para o desenvolvimento de todo este projeto, que esteve intrinsecamente articulado com as necessidades, interesses e conhecimentos prévios das crianças, a colaboração entre tríade e a orientação da supervisora institucional foi essencial, sustentando um alto grau de satisfação profissional (Damiani, 2008). Com esta colaboração e cooperação, denotou-se uma evolução na capacidade de a criança tomar as suas próprias decisões para as ações desenvolvidas, sendo o ponto central de um projeto específico para aquela sala de atividades, para todas as crianças e para cada uma delas.

A colaboração também foi visível no aproveitamento e dinamização do espaço exterior entre todas as docentes estagiárias na referida instituição, com o incentivo da supervisora institucional (cf. Apêndice A15). Tendo em consideração as características do espaço exterior da instituição (cf. Subcapítulo 2.1), as docentes estagiárias construíram, em conjunto com as crianças de cada sala com docentes estagiárias, uma tenda no exterior que proporcionasse um espaço convidativo para a leitura de histórias (Carmo, Lima, & Ferreira, s.d.) devido a alguns comentários das crianças sobre o espaço exterior não possuir uma superfície com boas condições para as crianças se sentarem. Em consequência destes comentários, as seis docentes estagiárias iniciaram a estrutura da tenda que, para se manter mais segura para as crianças, foi construída com recurso a madeira. Após isto, as crianças desenharam e pintaram garrafas de plástico, que foram utilizadas para formar duas das três paredes da tenda, com ilustrações sobre os livros preferidos do projeto “Leitura em vai e vem” (cf. Subcapítulo 2.3). Estas garrafas foram angariadas e trazidas para a instituição pelos familiares das crianças, assim como pelos adultos da EPE. Para o espaço se tornar visualmente atrativo e relacionado com o espaço exterior foram colocadas flores, heras, um tapete a imitar relva e um tule branco de forma a não obscurecer a tenda e esta possuir muita luz natural.

Com a tenda construída, as crianças de cada sala de atividades fizeram uma votação para selecionarem o nome favorito de cada sala e, mais tarde, foi realizado um sorteio com os nomes mais votados das três salas. Assim, o nome da tenda passou a ser “A caverna dos meninos perdidos” com referência à história de *Peter Pan*.

Em suma, a colaboração e a cooperação entre a comunidade educativa, para além de construir aprendizagens, deixa as crianças muito mais felizes que é o mais importante de EPE como um espaço securizante e de apoio (Lopes da Silva,

et al., 2016). Durante toda a prática de PES, a ambição de que as próprias crianças efetuassem trabalhos colaborativos entre elas e que a formação pessoal e social fosse bem potenciada irá contribuir para a formação de cidadãos críticos e autónomos. Para isto, a dinamização de atividades em que as crianças foram o centro e participassem ativamente foi extremamente crucial para a criação de aprendizagens e oferta de novas experiências.

2. AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo irá analisar as ações pedagógicas dinamizadas no contexto educativo de 1.º CEB no âmbito do processo formativo PES sob um ponto de vista reflexivo e crítico. Deste modo, todas as situações formativas vivenciadas durante este período tiveram uma contribuição única para o desenvolvimento de competências elementares de um perfil de docente do 1.º CEB. A construção deste perfil só se revelou possível através da mobilização de referentes teóricos e legais (cf. Capítulo I) com vista ao desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem articulado com as necessidades e individualidades de cada criança e da turma do contexto educativo cooperante (cf. Capítulo II).

Assim, o processo da MIA (cf. Capítulo II) foi integrado nas práticas pedagógicas para uma constante adaptação às necessidades e interesses da turma e de cada criança como um indivíduo único, destacando-se as etapas de observação e de reflexão como fundamentais para todo este processo pedagógico de forma a existir a construção e reconstrução de “significações, cada vez mais elaboradas, sobre a realidade” (Parente, 2002, p. 168).

Posto isto, cada criança deve ser considerada única e individual, mas fazendo parte de um meio social e integral de um grupo, tal como Morin indica na sua conceção sobre “identidade humana” nos seus sete saberes para a Educação (Morin, s.d., s.p.), necessitando de ser detentora de várias competências específicas geradas pela individualidade do seu processo de ensino e de aprendizagem e pela definição de objetivos, estratégias e recursos adequados a

cada criança. Conseqüentemente, a instituição deve honrar um “caráter inclusivo e multifacetado” (Oliveira-Martins, 2017, p. 8) visto os percursos escolares serem diferentes para todos os alunos uma vez que todos possuem fragilidades e facilidades nas áreas de competência, mencionadas pelo PASEO (Oliveira-Martins, 2017), distintas. Assim, os professores do 1.º CEB têm como presente função o desenvolvimento de competências e capacidades da geração atual com vista ao futuro desta, potenciando a transposição de “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história (...), tomar decisões livres e fundamentadas (...), e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira-Martins, 2017, p. 9).

Deste modo, foram dinamizadas atividades em que o foco principal fosse a articulação curricular, sendo visível a transversalidade de saberes das várias áreas curriculares e não curriculares orientadas pelas AE com a utilização de recursos que motivassem os alunos. Desta forma, a articulação das áreas curriculares permite um desenvolvimento holístico do aluno a partir da aprendizagem significativa mais próxima da realidade e com consideração dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno (Leite, 2012). Neste sentido, potenciou-se a dinamização de atividades que desafiassem de forma interessante as crianças, demonstrando a sua possível aplicação na vida real (Zabala & Arnau, 2010). Com isso em vista, as atividades dinamizadas, apesar de seguirem o horário semanal previsto para aquela turma, possuíam sempre um fio condutor na articulação entre duas ou mais componentes das áreas curriculares e não curriculares. Para isto, os momentos de motivação foram essenciais para existir esta articulação (Veríssimo, 2013).

Como consequência da observação e da reflexão sistemática das intervenções, foi possível a identificação dos interesses e dos fatores motivacionais dos elementos da turma, como os materiais manipuláveis, desafios, trabalho colaborativo, recursos tecnológicos e jogos (cf. Capítulo II), de forma a produzir um maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Tal como explanado no segundo capítulo, algumas crianças revelavam uma maior predisposição para participarem nas aulas enquanto que outras não tinham ocasião de participar tanto (cf. Capítulo II), necessitando de serem incentivadas a tal. Considerando que as iniciativas e a predisposição para a aprendizagem devem ser valorizadas uma vez que revelam entusiasmo e

interesse pelas atividades dinamizadas, o par pedagógico decidiu não bloquear essas intervenções (Drew, Olds, & Olds, 1989). No entanto, a díade interveio na gestão das interações discursivas, estimulando e reforçando a participação das crianças mais reservadas através da seleção de crianças para participarem e, caso necessitassem de ajuda, poderiam requisitar o auxílio dos colegas. Contudo, sempre existiu o respeito pelas crianças caso não quisessem participar dado que os níveis de motivação variam ao longo do dia. Quanto à regulação da participação das crianças mais participativas, como esta afetava, geralmente, a qualidade das intervenções, dado que as crianças mais reservadas não tinham oportunidade para participar, foi necessário utilizar a estratégia educativa de sensibilizar para a formação pessoal e social através da padronização de regras de respeito pelos outros colegas.

Quanto à utilização de recursos tecnológicos como motivação, foi necessário mobilizar esses recursos dado que já correspondem à realidade das crianças e cada vez é mais essencial reconhecer a potencialidade destes recursos para o processo de ensino e aprendizagem e também para a continuação do desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais ligada à educação tecnológica. Desta forma, as Tecnologias de Informação e Comunicação devem ser promovidas nas salas de aulas para existir uma maior variabilidade de recursos e também porque estes auxiliam na construção do conhecimento uma vez que potenciam a atenção dos alunos, estimulam o pensamento e facilitam a compreensão e retenção de informação (Flores & Ramos, 2016). Através desta promoção de capacidades tecnológicas, o aluno será dotado de conhecimentos e saberes que lhe proporcionarão um maior pensamento crítico, consciente e autónomo.

Neste seguimento, no decorrer da prática educativa foram desenvolvidas várias ações que tiveram como recursos as TIC. Por norma, a turma demonstrava um maior nível de interesse quando utilizados recursos tecnológicos nos momentos de motivação quer fosse a visualização de pequenos vídeos ou quer fossem imagens. Um dos usos de recursos tecnológicos durante um momento de motivação foi a projeção e visualização de um vídeo que tinha como protagonistas alguns elementos da turma (cf. Apêndice A16). No vídeo, que foi gravado em segredo dos pares para ser uma surpresa, os alunos dramatizavam situações em que eram mencionados provérbios contraditórios, isto é, provérbios que são utilizados em diversas situações, mas que possuem

significados opostos como “Quem espera sempre alcança” e “Quem muito espera, desespera”. A seleção destes alunos para representarem o vídeo foi estratégica, dado que estes alunos não revelavam muita participação nas aulas de português por não gostarem da área curricular e possuírem algumas fragilidades nos conteúdos curriculares da mesma. Durante o momento de gravação, as crianças tiveram consciência de que tinham sido selecionadas para serem as protagonistas do vídeo por não participarem muito nas aulas e revelaram que só acontecia por não terem interesse numa determinada área curricular (“Só nos escolheste porque nós não gostamos de português...” - M; “M, foi porque nós não queremos saber dessas aulas!” – L). Os comentários após esta participação foram muito positivos, apesar de existir algum receio das opiniões que os colegas iriam ter (principalmente, a M que possuía baixa autoestima), tendo sido o comentário mais marcante o da J que revelou que nunca tinha sido convidada para ser protagonista porque não conseguia reter informação (cf. Capítulo II). Quando o vídeo estava a ser apresentado, a turma ficou bastante surpreendida por os colegas aparecerem, dizendo diversas vezes: “Olha a J! - G”, “Estiveste mesmo bem, M - Gu”. Os colegas, vendo que a M estava a ficar ansiosa e tímida, apoiaram-na e elogiaram-na, aumentando a sua autoestima. Pode-se considerar que esta atividade, apesar de ser de motivação, teve bastantes benefícios para a turma e para os elementos que participaram no vídeo (em aulas posteriores, a M falou bastante sobre a sua participação no vídeo e em fazer “outra surpresa para a turma”), não apenas a nível curricular, mas também na transversalidade da formação pessoal e social em todas as áreas curriculares.

Para além da aplicação nos momentos de motivação da aula, os recursos TIC também foram utilizados nos momentos fundamentais. Alguns exemplos dessa utilização foi a partir de um jogo informático de respostas múltiplas a questões, *Quem quer saber mais?* (cf. Apêndice A17). Uma das ferramentas da aplicação *Class Tools* mais essenciais para aquela turma em específico foi o *Random Name Picker*. Com esta aplicação, os nomes dos elementos da turma eram escolhidos aleatoriamente, proporcionando uma maior equidade da participação nas atividades.

O jogo informático *Quem quer saber mais?* surgiu como uma atividade de uma sequência didática dinamizada na intervenção de um dia de aulas através das reflexões conjuntas em tríade sobre as necessidades e interesses específicos

das crianças. A intervenção de um dia da discente, como continuação da articulação de saberes e conhecimentos cujo foco encontrava-se no conto de *A princesa e a ervilha* de Hans Christian Andersen, tencionava prosseguir e consolidar os objetivos do primeiro dia da sequência didática, dinamizado pelo par pedagógico que já tinha realizado a pré-leitura e a leitura do conto, nomeadamente a interpretação da obra literária infantil, a promoção da escrita criativa, a utilização de prefixos, a planificação textual e consolidação de conhecimentos matemáticos. Foi necessário reforço destas competências uma vez que os alunos iriam realizar provas de avaliação intermédia de português e matemática o que, apesar de não ser o único processo de avaliação, continua a ter importância para os intervenientes no processo educativo (cf. Capítulo I), assim como, estava orientado pela planificação mensal da docente cooperante.

O início deste dia teve uma maior centralidade na matemática onde, através da resolução de desafios em modo de jogo que promove o empenho geral dos alunos desta turma, foram organizados em pares de modo a existir um trabalho colaborativo e cooperativo entre alunos que tinham maior facilidade nos conteúdos curriculares de matemática e os que tinham menos, tal como reforçado pela ZDP (Capítulo I). A aluna J não fazia par com nenhuma criança da turma dado os conteúdos curriculares extremamente diferentes (Capítulo II). No entanto, participava na mesma com os desafios específicos para ela e relacionados com o conto, estando mais acompanhada pelos adultos da sala de aula. Para a ajudar a concretizar a nível abstrato os números naturais do 0 ao 100 foi ainda entregue como material manipulável o MAB (Stuart, 2000). Com o foco mais orientado para o português, foram realizadas algumas atividades relacionadas com as regras básicas para uma boa leitura, demonstrando aos alunos que se uma compreensão e análise do texto que se vai ler for eficiente, a leitura também será (Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007). Esta ênfase foi fundamental dado algumas crianças terem dificuldades na entoação e ritmo de leitura, assim como o respeito pelos sinais de pontuação e outras marcas gráficas. Ainda nesta sequência, como referido, foi dinamizado o jogo eletrónico *Quem quer saber mais?*, em grande grupo, que consistia num jogo respostas múltiplas com questões de inferência, de contexto e de opinião sobre o conto lido. Este jogo resultou numa ligação entre toda a turma dado que respeitavam a vez de falar do outro e permitiu que a J participasse numa atividade em conjunto com os mesmos conteúdos curriculares que os seus colegas uma vez

que não tinha de redigir (cf. Capítulo II), possuindo o apoio de algumas crianças na interpretação das questões.

Como conclusão da sequência didática, a turma realizou uma atividade em conjunto que consistia na criação de pequenos trabalhos individuais de arte plástica, nomeadamente, os colchões da princesa, que, no final, foram colocados juntos, tal como na história de *A princesa e a ervilha*. O M necessitou de algum auxílio da docente de Educação Especial na realização do trabalho individual devido à elevada percentagem de incapacidade (cf. Capítulo II). O facto de a docente de Educação Especial ter dado uma contribuição com o M em algumas aulas dinamizadas mostra que o trabalho colaborativo com a equipa educativa é imprescindível (Santos, Makishima, & Silva, 2015).

Ainda no sentido da utilização de uma grande variedade de recursos para manter os níveis de motivação e para colmatar as necessidades específicas de cada uma das crianças (cf. Capítulo II), foi realizada uma sequência didática durante a intervenção dos três dias. Esta planificação (cf. Apêndice A18) foi elaborada com o intuito de promover os hábitos de leitura na turma dado que muitas crianças revelavam que só liam os textos incluídos no manual de português, por obrigação (“Eu só leio estas histórias quando a professora manda” – V; “Não gosto de ler só quando sou obrigada para os testes” - A). Nesta decorrência, algumas crianças revelaram que já sabiam as histórias que iam ter de ler porque a “matéria” seguia no sentido do manual de português e só um aluno demonstrou hábitos de leitura regulares, enraizados por incentivo dos familiares (“Eu já li esta história.”, “Já sei o que aconteceu! Eu li esta com a minha mãe!” - P. B.).

A planificação desta sequência didática englobou as áreas curriculares de português, matemática, educação física e teatro. Como as crianças tinham interesse na realização de mais estratégias de resolução de desafios, situações de jogo e descoberta de pistas, tal como foi realizado em algumas ações educativas anteriores (“Professoras, vamos fazer mais jogos quando derem aulas?” – L, “Eu gostei mesmo muito dos desafios!” – V), a centralidade desta planificação foi similar para provocar uma predisposição para a aprendizagem visto ser do interesse da turma.

Para isto, foi realizado um jogo de descoberta do conteúdo literário do livro *A menina que queria salvar os livros*, de Klaus Hagerup, com ilustrações de Lisa Aisato, através da descoberta de pistas. Com esta estratégia, os conteúdos

curriculares definidos na planificação mensal do mês de novembro pela docente cooperante encontrar-se-iam todos interligados tendo como plano de fundo a descoberta da leitura do livro. Deste modo, houve uma potencialização da interdisciplinaridade e da possível transdisciplinaridade que permitem que a criança desenvolva as suas capacidades de forma holística, sem haver barreiras entre os seus conhecimentos, uma vez que todas as competências a serem adquiridas encontram-se interligadas (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994).

Para a promoção da leitura, o professor do 1.º ciclo deve auxiliar a criança através da promoção do desenvolvimento de “estratégias de automonitorização da leitura que lhe possibilitem obter do texto um sentido tão profundo quanto possível e enraizar hábitos de leitura, essenciais à prática de leitura extensiva e, conseqüentemente, ao prazer de ler” (Sim-sim, 2001, p. 55). Como já tinha sido desenvolvida uma atividade que permitiu a criação de estratégias de autonomia durante a leitura em voz alta nas ações educativas da intervenção de um dia, uma vez que muitas crianças não gostavam de ler em voz alta receosas de cometerem erros, esta planificação centrou-se mais na intenção de descobrirem a história e ganharem gosto e prazer pela leitura de um livro que não conheciam.

Deste modo, para incentivar a leitura, os alunos eram recompensados com uma parte da história no final de cada tempo de aula, não sendo forçados a realizar uma leitura em voz alta. Para motivar para a história do livro, esta foi dividida em partes que finalizassem em momentos-chave. As crianças só tinham acesso à continuação dos momentos-chave após descobrirem a parte seguinte através da resolução das pistas. A não obrigação da leitura em voz alta foi também para quebrar o padrão de leitura a que os alunos estavam habituados dado que mencionavam que tinham sempre de ler em voz alta “Não vamos ter de ler, pois não? – Lu”. Assim, os alunos acompanhavam a leitura de cada parte através da leitura silenciosa. Ainda neste momento, foi curioso observar que, com o interesse de descobrirem os acontecimentos da história, intimamente iniciavam uma leitura silenciosa da continuação dos momentos-chave que retomavam as partes em que a história finalizou.

As pistas que as crianças tinham de resolver eram introduzidas em determinadas aulas sob a forma de cartas das personagens, avatares, desenhos, entre outros, que pretendiam transmitir mensagens com desafios das personagens. A partir destas, eram introduzidos desafios, relacionados com os conteúdos curriculares estipulados pela planificação mensal, interligados com

os acontecimentos das partes que as crianças já possuíam, normalmente, sob a forma de questões e desafios que as personagens necessitavam de resolver.

Para motivar os alunos para a área curricular de matemática, era utilizado um avatar da *Senhora Monsen* (uma das personagens da história) através da aplicação *Voki*. Desta forma, esta personagem introduzia os desafios matemáticos que as crianças teriam de resolver, sempre contextualizados com a história. Um desses desafios foi as crianças descobrirem a resposta a uma questão colocada pela *Senhora Monsen* que se debatia na utilização de uma fração que traduzisse a quantidade de vezes que as personagens do livro apareceram numa atividade dinamizada noutra aula, remetendo para a utilização da frequência absoluta (Apêndice A19). Tal como seria de prever, as crianças estando centradas na resolução do desafio, consideraram este exercício de fácil resolução uma vez que estava contextualizado na história que estavam a ler.

Após receberem os desafios pelas personagens em aulas distintas, as crianças colocavam os mesmos num cartaz dos “Desafios Pendentes”. Cada mensagem das personagens possuía ainda uma data de resolução para as crianças não se sentirem confusas sobre o desafio a ser realizado primeiro. Com a mesma intenção de não causar confusão, o momento de resolução do desafio era também apontado no papel de cenário para completarem com os acontecimentos da história.

Depois de resolverem os desafios propostos pelas personagens, as crianças recebiam um mapa do tesouro que marcava o lugar escondido de um código da aplicação *QRCode* que lhes dava acesso à parte seguinte da história. Ainda antes da entrega do mapa do tesouro, eram explicadas as regras para a descoberta do código *QRCode*. Estas regras consistiam na seleção de três crianças que iriam tentar descobrir o código com o mapa, sendo a seleção aleatória e rotativa. Na entrega do primeiro mapa do tesouro, algumas das crianças não cumpriram as regras, estando muitas crianças a procurarem o código no mesmo lugar. No entanto, após a repetição das regras e do reforço de que todas iriam realizar a procura do código nesses três dias, a dinamização desse momento da aula tornou-se mais fácil para as crianças selecionadas.

Ainda após a descoberta e leitura das partes da história, as crianças tinham que escrever uma frase síntese no papel de cenários dos acontecimentos da história. Para este momento planificado, que se demonstrou mais extenso, fez-

se uso da flexibilidade da planificação (Diogo & Vilar, 2000) e transitou para a última aula das ações pedagógicas nos três dias. Deste modo, as crianças puderam refletir sobre todos os acontecimentos do livro, uma vez que já possuíam todas as partes, e relembrou os momentos mais importantes da história.

Durante esta sequência didática, como estava estipulado na planificação mensal da docente cooperante a abordagem à estrutura de uma carta, foi introduzida esta componente como um pedido de ajuda do *Milton Berg* (outra personagem da história) na escrita de uma carta para a personagem principal. Assim, como forma de cativar os alunos para a temática, foi colocado um marco de correio na sala de aula (“Está aqui um correio!” - LA, “Vamos ver se tem cartas!” – VI). No interior do correio, localizava-se uma carta do *Milton Berg* que requisitava a ajuda dos alunos na escrita da carta para a outra personagem. Com o pedido de ajuda para a estrutura de uma carta, os conhecimentos prévios dos alunos foram ativados (Ausubel, 1982, citado por Coutinho & Lisbôa, 2011), refletindo sobre as similitudes e diferenças da estrutura de uma carta e da estrutura de um postal.

Procurou-se, desta forma, quebrar o padrão da introdução da estrutura de carta com as típicas *Cartas para o Pai Natal*, que até se revelam contempladas no manual de português dos alunos. Para isto, não houve referência a esta época festiva uma vez que as instituições escolares possuem alunos de várias culturas e religiões dado que “a heterogeneidade linguística e cultural da população que frequenta as nossas escolas é uma realidade” (Sim-Sim, 2001, p. 58) e, deste modo, foram referidas as cartas que as crianças poderiam ter escrito para amigos, familiares ou outras pessoas de referência. No entanto, este padrão de escrita de cartas para o “Pai Natal” durante este momento letivo antes da época festiva do Natal acabou por ser mencionado (“Para os amigos nunca escrevi, mas já mandei para o Pai Natal...” – F), utilizando-se na mesma a oportunidade para considerar os conhecimentos prévios que as crianças possuíam de modo a existir “interação entre conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (Arends, 2008, p.12).

Ainda durante estes dias, foi possível observar uma fragilidade que as crianças demonstravam a nível de pesquisas autónomas em material fornecido para conseguirem responder aos desafios propostos pelas personagens, especialmente em estudo do meio. No entanto, como os momentos de pesquisa

autónoma em diversas fontes documentais primárias e secundárias são importantes para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento de autonomia (Pozo & Postigo, 2000 citados por Coutinho & Lisbôa, 2011), assim como mencionado no novo perfil do aluno do século XXI (Oliveira-Martins, 2017), foram reforçadas essas estratégias em ações posteriores. Para além disso, estas promovem a construção do conhecimento tal como perspectivado pela teoria construtivista de Piaget (cf. Capítulo I) (“Professora, não sei a definição.” - S; “Não estou a conseguir encontrar a resposta. Está nesta parte, mas não sei onde.” – G). Após reflexão, notou-se que esta dificuldade de analisarem as informações em fontes de pesquisa advém de não terem muito contacto com esta estratégia, tendo sido estimulado esse contacto em outras aulas de estudo do meio que foram planificadas pelo par pedagógico, mas com a redução do número de páginas e organizando as temáticas de pesquisa por grupo. Também no sentido de promover a interdisciplinaridade, foi dinamizada uma aula de educação física articulada com estudo do meio. Durante esta aula, que tinha como foco a consolidação de conhecimentos sobre a Batalha de Aljubarrota, foi realizada uma série de exercícios físicos que facilitaram a aquisição de nomes de personagens históricas, assim como, alguns aspetos mais históricos dessa batalha.

Focando no mote que a instituição escolar deve promover “políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno” (Rodrigues, 2006, p. 302), o apoio à aluna J manteve-se. Neste caso, como eram atividades curriculares muito pouco adaptáveis ao 1.º ano de escolaridade no qual a aluna se encontrava, foram dinamizados desafios específicos para esta. De forma a não colocar a J a realizar atividades muito diferentes dos seus pares, foi utilizada na mesma a estratégia de serem as personagens a revelarem os seus desafios nas atividades individuais. Apesar das atividades individuais em algumas alturas, a aluna continuava a realizar outras em grande grupo e em pequeno grupo, que sempre se revelaram muito cruciais para o desenvolvimento da sua aprendizagem uma vez que esta aprendia muito mais com o incentivo dos pares (cf. Capítulo I).

Durante as atividades que a aluna teria de realizar autonomamente, estas incluíam jogos com recurso a materiais manipuláveis, fundamentais para a concretização do pensamento abstrato (Matos & Serrazina, 1996), como, por exemplo, um Jogo da Glória com questões sobre dinheiro (esta componente foi

requisitada especificamente pela aluna que se interessava bastante no manuseamento de dinheiro) e um conjunto de impressões de notas e moedas para a auxiliar durante o jogo. Apesar de na planificação constar todas estas estratégias de diferenciação pedagógica, a aluna, que não demonstrava assiduidade (cf. Capítulo II), foi transferida de instituição nessa semana pela iniciativa de familiares, não chegando a realizar algumas das propostas apresentadas na planificação.

Tendo em consideração as necessidades e os interesses das crianças demonstrados ao longo da PES, foi proposta a realização de um projeto de intervenção que se assemelhasse a uma aproximação da Metodologia de Trabalho de Projeto (cf. Capítulo I). Assim, foi dinamizado um projeto de intervenção com uma duração de quatro dias, sendo responsáveis pela sua concretização o par pedagógico com a colaboração da docente orientadora e da supervisora institucional (cf. Apêndice A20). As observações que serviram de base para a problematização do projeto foram recolhidas pelo par pedagógico durante a realização das suas intervenções na prática pedagógica e focaram-se nos interesses demonstrados pelos alunos quanto ao desenvolver de novos hábitos de leitura de obras literárias. Esta necessidade, como já referido, apresentava-se como uma das fragilidades de uma grande parte da turma através da revelação de falta de hábitos de leitura por não terem interesse nos textos a ser lidos. Acrescentando as novas observações recolhidas da sequência didática dos três dias, os alunos revelaram gostar de obras literárias que não estivessem no manual escolar e as quais eles não conhecessem, permanecendo o mistério da descoberta do conteúdo literário de um livro, desde as personagens até aos acontecimentos da história, mencionando diversas vezes esses livros (“É sobre o *Milton Berg?*”- V; “Gostava de ser como a *Anna* e conhecer todas as histórias – J”).

Com o objetivo da promoção do gosto pela leitura e da criação de hábitos de leitura regulares que, normalmente, advêm da curiosidade e do interesse pelas obras literárias que as crianças selecionam autonomamente, criou-se um projeto de intervenção literária que proporcionasse às crianças a hipótese de selecionarem as suas próprias obras de um repertório de oferta de obras literárias de qualidade, recomendadas para vários níveis de ensino. A partir desta seleção de obras, as crianças poderiam optar pela obra literária que mais lhes interessava, contribuindo com os seus pensamentos e ideias para a

realização de atividades que envolvessem esses livros. Para uma maior contribuição das crianças mais reservadas, que não gostam de contribuir com ideias em frente à turma, foi utilizada a estratégia da colocação de uma caixa de sugestões na sala de aula para que todas as crianças pudessem participar, sem limite, com as suas próprias ideias uma vez que “é fundamental o papel da ação do sujeito na aquisição do conhecimento” (Werneck, 2006, p. 185). Com esta estratégia, as crianças tiveram autonomia para decidirem qual o rumo que o projeto deveria de ter, sendo elas a proporcionarem as ideias de atividades a desenvolver em torno do projeto e em relação aos livros selecionados. Esta estratégia, tal como todas as estratégias que implicam dar o direito de liberdade de decisão às crianças, implicou uma grande flexibilidade ao nível de construção da planificação (Diogo & Vilar, 2000). Já que as ideias de atividades teriam de surgir das crianças, a díade tentou não intervir na sugestão de ideias uma vez que acabaria por influenciar a criatividade de cada um na seleção de atividades (“Ainda não escrevi, não sei.” - MJ), além de que afetaria a promoção do espírito crítico e autónomo que se ambicionava a esta turma (cf. Capítulo II). Apesar da realização de atividades que impliquem uma maior concretização da construção de cidadãos autónomos, críticos e criativos surtir um efeito positivo na revelação destas características inatas do ser humano, não se conseguiu realizar todas as atividades sugeridas pelas crianças devido à curta duração do projeto (“Eu vou escrever a minha sugestão” - V, “Eu tenho muitas ideias. – LA).

Este projeto literário, apesar de ser mais marcado ao nível do português, envolveu as diferentes áreas curriculares dando origem a uma sequência didática uma vez que a turma já se encontrava predisposta a ter “a integração didática como forma e opção metodológica de abordagem aos processos de ensino e aprendizagem” (Pais, 2013, p. 67) e tornava-se muito mais empenhada e interessada em construir aprendizagem. A própria integração das histórias das diversas personagens das obras literárias no projeto foi o mote para a introdução e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Para uma melhor eficácia do projeto e para aumentar os níveis de motivação dos alunos, integrou-se na sequência didática o interesse que os alunos demonstraram possuir em relação a desafios e à descoberta de pistas e que já tinha sido implementado em intervenções anteriores (“Eu quero fazer mais daqueles desafios que vocês fizeram” – LA; “Vamos fazer aquele jogo de descobrir pistas?” – GO). Deste modo, a própria introdução ao projeto literário

foi um jogo de procura de frases, títulos e autores de livros que já tinham sido abordados pela díade, durante as suas intervenções, e pela professora titular da turma. Este jogo deu lugar à descoberta de pequenos papéis pela sala de aula que preenchessem a *Impressão Literária do 4º C* (cf. Apêndice A21), uma representação amplificada de uma impressão digital que se encontrava semipreenchida com alguns nomes de obras, citações e autores abordados até ao momento do ano letivo (“Essa [citação] é do livro da Anna” – LA; “São as histórias que já lemos” - GU). Assim, foram explorados os conhecimentos prévios das crianças que foram a motivação para o decorrer do projeto. Esta *Impressão Literária* foi retomada no final do projeto literário com o título da obra que mais gostou de ler durante os períodos do ano letivo e com uma breve justificação, seguida da impressão digital de cada elemento da turma. Este momento representou assim o percurso literário realizado até ao momento da turma como um todo, mas expressando as individualidades de cada criança na seleção do seu livro favorito.

Na vertente da seleção das obras literárias, o mistério e a curiosidade também estiveram frequentemente presentes. Para manter o interesse dos alunos focado na literatura, foi realizado um jogo de descoberta dos livros que tinham como opção. Para isto, foi entregue um guião a cada grupo para a atribuição de pontuação a cada aspeto do livro, como título, qualidade das ilustrações e *trailer*, de forma a facilitar a seleção das obras, existindo durante esse momento um processo de negociação entre todos os elementos do grupo (cf. Apêndice A22). No entanto, os grupos não tinham acesso à capa do livro porque é muito frequente a seleção de livros pelas capas, o que não representa o conteúdo literário que apresentam. Para existir uma maior facilidade de selecionarem os livros, foram ainda apresentados *trailers* narrados, na sua maior parte, pelas personagens das obras literárias que, apesar de mostrarem as individualidades do livro ao tentar convencer os “leitores” a escolherem-lhe, não revelavam pormenores acerca do enredo do mesmo, permanecendo o mistério e o valor da descoberta que se verificou nos comentários de ambição de efetuarem a leitura dos livros (“Quando é que podemos ler o livro?” – VI).

Apesar de o projeto ambicionar a consciência crítica na seleção de livros autonomamente, a díade decidiu organizar a turma em grupos de forma a existir um processo colaborativo e cooperativo. Esta decisão adveio da necessidade de trabalho colaborativo e cooperativo entre os elementos da turma e a capacidade

de trabalhar em equipa, uma fragilidade que foi detetada pela díade em reflexão com a professora titular (cf. Capítulo II). Deste modo, com o processo de trabalho de grupo, as crianças poderiam ser mais capacitadas ao nível das bases do trabalho colaborativo e cooperativo através da utilização da negociação e da argumentação. Outro fator que levou a esta gestão do grupo foi o facto de existirem diversas individualidades na turma a nível de aquisição de conhecimentos, sendo que alguns alunos ficavam mais favorecidos com crianças com maior facilidade na aprendizagem, enquanto estes necessitavam de demonstrar uma maior empatia com os pares, prevendo-se assim uma relação mútua de interesses. Para a seleção dos grupos, foi utilizado um jogo de conteúdos gramaticais para as crianças descobrirem o seu grupo. Esta organização parecendo aleatória para os alunos, foi deste modo um processo de organização da turma no seu melhor funcionamento.

Como a potenciação da consciência crítica, assim como os processos de negociação e de argumentação, são processos que devem ser fomentados em bastantes atividades, notou-se que os alunos continuaram a apresentar fragilidades a esse nível, havendo a sobreposição de alguns elementos dos grupos na seleção do livro. Devido a alguns comentários de crianças que não tinham conseguido selecionar o livro que gostariam ou que tinham interesse em conhecer os outros livros do projeto que não tinham sido selecionados (“Eu queria ter ficado com A Rainha do Norte.” – J, “Eu gostei das ilustrações das Cem Sementes [que voaram]. Eram muito bonitas.” – AR, deu-se a conhecer durante a sequência didática, principalmente, sob a forma de desafios nas aulas estipuladas para matemática e com a atividade de construção da *Árvore dos Leitores* (cf. Apêndice A23), excertos dos mesmos, fomentando a curiosidade de efetuarem a leitura. Também foram dispostos os livros não selecionados na sala de aula para as crianças poderem aprofundar noutras ocasiões do dia para além dos momentos estabelecidos para o projeto literário e foram colocadas outras sugestões de leitura existentes nas bibliotecas próximas e que não existiam na biblioteca institucional (cf. Apêndice A24; cf. Capítulo II).

Com a caixinha de sugestões, o ambiente construtor da aprendizagem em que a criança orienta as suas próprias intenções verificou-se logo nas primeiras intervenções relativas ao projeto. Devido a esta estratégia, cada criança deu a sua contribuição com ideias de atividades, sendo necessária a construção de um painel *Com esta obra quero experimentar...* que continha as ideias de

atividades sugeridas e depositadas para serem dinamizadas durante o projeto, na atividade *Mil formas de explorar um livro* (cf. Apêndice A25). Durante estas atividades, as crianças podiam fazer uma seleção e dinamização das ideias favoritas, em grupo, e, após a conclusão dessa tarefa, podiam selecionar uma nova ideia do painel para desenvolverem.

Também se sentiu necessidade de introduzir atividades de realização de novos *trailers* para as obras literárias dado as crianças terem colocado na caixa de sugestões a concretização de teatros sobre a obra e terem demonstrado muito entusiasmo em relação aos *trailers* das obras que poderiam ter sido realizados de acordo com outras perspectivas (“Podiam ter feito as vozes que usam nos trailers de filmes” - GO). Favorecendo este espírito crítico das crianças, tiveram a possibilidade de idealizarem e realizarem os *trailers* da forma como preferiam. Para isto, idealizaram e preencheram guiões para os *trailers* (cf. Apêndice A26), pensaram como poderiam utilizar os recursos tecnológicos para cativar o público e adquiriram capacidades artísticas na elaboração de adereços e na dramatização das cenas dos *trailers* (cf. Apêndice A27).

Para conhecerem mais sobre o enredo dos livros também foi utilizada a ferramenta tecnológica *Webquest* que, garantidamente, proporcionou autonomia para a realização dos desafios apresentados e que promoveu o contacto com a utilização de recursos tecnológicos que nem todos os alunos possuem (cf. Capítulo II). Como atividade final do projeto de intervenção, as crianças colocaram a hipótese de ser realizado um audiolivro que incluísse as personagens das histórias lidas, idealizando, planificando, lendo e escrevendo a história com adição da criação das ilustrações da mesma (cf. Apêndice A28). Como as atividades partilhadas entre o M e a restante turma são mais escassas, foram incluídas e reforçadas as mesmas durante a realização do projeto literário. Assim, foram incluídos os contributos deste no projeto através da exploração do livro *À descoberta das quatro estações*, um livro criado pela diáde que pretende potenciar a descoberta das texturas e das sensações que as mesmas provocam visto ser uma das fragilidades do M (cf. Capítulo II).

Dado que as crianças devem participar na sua avaliação e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo I), propôs-se às crianças o preenchimento de um questionário (cf. Apêndice A29). Este questionário tinha como objetivo avaliar o modo como o projeto foi desenvolvido e como este influenciou a prática de hábitos de leitura das crianças.

Como o M apresenta uma diversificação a nível de conteúdos curriculares em relação à restante turma que o torna incapaz de acompanhar o ritmo cognitivamente, a tríade sentiu a necessidade de criar um projeto específico para que fosse ao encontro das competências que ele necessita de possuir. Deste modo, objetivou-se a criação de planificações quinzenais específicas que o estimulassem a nível sensorial e a nível das rotinas diárias (Apêndice A30). Em reflexão com a professora titular, as atividades propostas seguiam no sentido da coordenação motora fina e grossa através da exploração da arte e da música. Ao longo do desenvolvimento das atividades (cf. Apêndice A31), o par pedagógico observou que, por vezes, o M necessitava de mais tempo para contactar com os materiais, como pasta de corante alimentar e gelatina, não expressando vontade de interagir com os mesmos. Nesses momentos, era preferível para o aluno que essas atividades transitassem para outras alturas em que estivesse mais disposto, o que gerou resultados muito mais positivos. No entanto, devido a uma situação familiar, no final da PES, o aluno passou a regredir nos comportamentos de interação com os materiais sensoriais. A socialização com os pares também foi uma parte fundamental a ser realizada, existindo momentos nas aulas em que os alunos expressavam vontade de ir ter com o M e contactar com as atividades que ele estava a realizar, estimulando-o.

Em suma, após este percurso pedagógico de muito contacto com a diferenciação pedagógica, pode-se relevar que todas as crianças apresentam especificidades, tendo de ser implementadas atividades que vão ao encontro dessas individualidades através de estratégias específicas. No entanto, não se deve deixar de representar a turma como um todo, apesar das diferenças individuais, reforçando-se o trabalho colaborativo e cooperativo e, principalmente, os valores que advêm e são a base da socialização.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão surge como uma análise crítica à construção de conhecimento profissional desenvolvida ao longo do percurso de formação inicial vivenciado na PES. Este percurso formativo permitiu o alcance das competências e aprendizagens que um profissional de educação deve desenvolver nas suas práticas profissionais, em concordância com os objetivos propostos pela unidade curricular de PES do presente mestrado (Ribeiro, 2018), aplicando os saberes e conhecimentos adquiridos no primeiro grau de formação inicial, a Licenciatura em Educação Básica. Neste sentido, reflete-se sobre as aprendizagens mais marcantes e desafios vivenciados durante o primeiro contacto com a realidade de ter um “papel mais orientador” (Siraj-Blatchford, 2004, citado por Folque, 2012, p. 91) na construção do conhecimento das crianças, considerando que são essas que fazem crescer os recém-docentes como profissionais da educação e que levam às pequenas conquistas dentro de uma sala de atividades ou sala de aula.

Iniciando com as aprendizagens mais marcantes, é de realçar o efeito que a colaboração e a entreaajuda tiveram na aquisição de novas competências e saberes. Neste campo, denota-se que os “espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa” (Lopes & Silva, 2011, p. XIII) existentes entre toda a equipa educativa, especialmente entre par pedagógico e orientadores cooperantes, com realce também na partilha entre os outros pares pedagógicos na mesma instituição e as suas orientadoras cooperantes, foram essenciais para que se experimentassem novas metodologias, estratégias e atividades de forma a que o sucesso fosse encontrado nas pequenas conquistas da vida quotidiana. Esta troca de aprendizagens entre mestrandas que procuravam contribuir com inovação e profissionais de educação que partilhavam os seus conhecimentos e as suas práticas pedagógicas realmente permitiu a “cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida” (García & Roblin, 2008; Marcelo, 2009, citados por Alarcão & Canha, 2013, p. 50). Sendo a formação inicial um meio para a aprendizagem de competências por futuros educadores e professores, é de salientar a importância da supervisão e

dos espaços de reflexão e de discussão nos seminários de PES para os futuros profissionais de educação aprenderem a exercer a profissão de forma colaborativa. Deste modo, dado que a formação inicial “surge como espaço privilegiado para a criação intencional de oportunidades de aprendizagem colaborativa (Alarcão & Canha, 2013, p. 52), são essas práticas em colaboração que proporcionam “partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51) que levam à transformação e reformulação das práticas.

A partir dos processos reflexivos sistemáticos que têm em vista a melhoria da realidade prática e que caracterizam o quotidiano de um educador de infância e de um professor de 1.º CEB, realça-se a fundamentabilidade de um profissional de educação conseguir inovar, criativamente, e reformular a sua prática profissional, procurando as melhores estratégias que levam uma criança a alcançar a supremacia das suas competências. Neste caso em específico, que ocorreu várias vezes durante a prática pedagógica de PES, a inovação era um fator que condicionava as práticas e intervenções futuras com um determinado grupo. Assim, era a criação de atividades mais inovadoras que proporcionava dados que permitiam a realização de intervenções posteriores mais adequadas aos interesses e necessidades de determinada criança ou do grupo em geral. Como resultado de atividades diferentes e de mudanças no próprio ambiente educativo durante a prática pedagógica, conseguia-se observar e refletir sobre o que poderia ter resultados positivos e menos positivos com aqueles grupos em específico. Neste âmbito, pode-se afirmar que um profissional de educação inovador é também reflexivo dado que para inovar necessita-se de pensar sobre o que se pretende melhorar e como se poderá realizar essa melhoria. Deste modo, os profissionais de educação “tornam-se aprendizes do seu próprio ensino” (Lopes & Silva, 2011, p. XVII).

Neste sentido, muitas das atividades consideradas inovadoras permitiram que as crianças construíssem as suas aprendizagens através da brincadeira, independentemente dos recursos utilizados durante as mesmas, uma vez que o brincar “proporciona um clima especial para a aprendizagem” (Moyles, 1989, p. 41). No caso da PES, denotou-se que as crianças preferiam realizar as suas aprendizagens através de situações de jogo grupal, simbólico e de descoberta, em que predominasse o mistério, a “viagem” mental a vários locais e

experiências novas. Outro fator importante para que a brincadeira se estendesse para além das fronteiras a que as crianças estavam limitadas era a dinamização de atividades no exterior, onde se notava uma maior liberdade e predisposição para aprender.

Nestas brincadeiras, considera-se que existia um maior envolvimento das crianças, mas também da professora em formação, do par pedagógico e da orientadora cooperante. Nestas situações, o clima de aprendizagem e as interações entre adultos e crianças e crianças com outras crianças eram de confiança, de partilha e, principalmente, de respeito pelo outro, criando a tão desejada convivência democrática. Existia uma troca de interações, sem limitar as iniciativas e aceitando as sugestões de outras crianças, criando uma dinâmica que potenciava as relações sociais tão importantes para o futuro. Deste modo, as crianças também notavam o interesse dos adultos na brincadeira delas.

Assim, outro elemento positivo retirado da PES era a possibilidade de os adultos demonstrarem interesse e partilharem o seu próprio gosto pela aprendizagem, auxiliando as crianças a notarem a “emoção de ser aluno ou professor, a absorção que acompanha o processo de ensino e aprendizagem, as sensações de estar envolvido na atividade” (Lopes & Silva, 2011, p. XVI). São estas aprendizagens que um profissional de educação gostaria de que as crianças adquirissem uma vez que aprender deverá ser encarado como um gosto e as crianças necessitam de ser inspiradas e estimuladas para isso.

Para inspirar as crianças para a aprendizagem, o profissional de educação necessita de conhecer as suas características individuais, as suas necessidades e os seus interesses para conseguir dinamizar atividades mais específicas para cada. Esta vertente da educação pode ser encarada como um desafio para muitos profissionais, tal como aconteceu durante a prática pedagógica. Refletindo sobre a PES e considerando a monodocência que prevalece em ambos os níveis educativos, denota-se que pode ser um desafio dar resposta a todas as crianças de acordo com as suas especificidades e proporcionar-lhes estratégias mais individualizadas. No entanto, é importante considerar os benefícios que o apoio individualizado e as estratégias específicas podem produzir a longo prazo, não só a crianças sinalizadas com NAS, mas às restantes também, uma vez que todas as crianças trazem vivências exteriores às instituições educativas e características individuais próprias que têm efeitos na construção da sua aprendizagem.

Neste sentido, ao longo deste percurso formativo inicial, ressalta-se mais uma vez o processo colaborativo que existiu, na unidade curricular de PES, ao nível das reflexões contínuas realizadas com docentes e futuras profissionais de educação nos tempos dedicados para problematizar as práticas educativas e para partilhar as vivências inerentes ao processo educativo de crianças com idades bastantes distintas. Sem a presença destes processos de colaboração, cooperação e de entreajuda na transmissão e (re)construção de conhecimentos articulados com a prática entre as docentes que acompanharam, orientaram e apoiaram a prática educativa nas duas vertentes educacionais e o par pedagógico, este desafio não teria sido ultrapassado e não seria uma das conquistas da díade.

Por fim, considera-se que a formação inicial de docentes é apenas a “configuração de uma primeira identidade profissional” (Marta, 2015, p. 173) e que não cria um docente no seu final (García, 1999). Assim, a formação inicial constrói apenas um profissional de educação, mas é com a presença da formação contínua e com a reflexão e a reformulação das suas práticas que este se reconstrói constantemente. Deste modo, com a formação contínua, existe constantemente a (re)criação e (re) aquisição de um pensamento reflexivo, crítico e investigativo, fundamental para as exigências do processo educativo, com o objetivo de se articular, mais eficazmente, conhecimentos teóricos e legais com as problemáticas derivadas da prática pedagógica, num seguimento biunívoco.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, R., Crispim, M., Silva, D. & Peixoto, S. (2017). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. *Ciências Humanas e Sociais*, 4 (2), 89-106. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/download/4218/2584>
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, (5), 62-88. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6 (1), 51-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Bujes, M. (2008). Artes de governar a infância: Linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. *Educação*

- em *Revista*, 48, 101-123. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a06n48>
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves, *Professores e Escolas: Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de Infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 141-159. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1102>
- Cardona, M. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 18 (38), 143-159. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723818382017143/pdf>
- Carmo, A., Lima, A., & Ferreira, L. (s. d.). *Sala de leitura: sua importância na formação do aluno-leitor*, comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Educação, Brasil.
- Catarsi, E. (2011). *Pedagogia de la família*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cavaco, N. (2009). *O profissional e a educação especial – Uma abordagem sobre o Autismo*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, XVIII (1), 5-22. Disponível em http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf
- Coutinho, C., Sousa, S., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, M. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigac%3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF

- Craveiro, M. & Formosinho, J. (2002). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância. *Saber e Educar*, 7, 9-27. Disponível http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/997/2/SeE_7OrientacoesCurriculares.pdf
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). Aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, (41), 133-159. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839>
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do currículo*. Cadernos pedagógicos. Porto: Edições Asa
- Drew, W., Olds, A. & Olds, H. (1989). *Como motivar os seus alunos: actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Espíndola, M., Struchiner, M. & Giannella, T. (2010). Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino: Contribuições dos Modelos de Difusão e Adoção de Inovações para o campo da Tecnologia Educacional. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9 (1), 89-106. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3269034>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (orgs.). (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Felizardo, S. & Ribeiro, E. (2013). Envolvimento parental e suporte social em contextos inclusivos. In J. Palhares & A. Afonso, *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias* (pp. 1453-1458). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143-158. Disponível em <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1263>
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, S. & Triches, M. (2009). O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Pedagógica*, 11 (22), 39-55. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/372/196>
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). *Práticas com TIC potenciadoras de mudança*. Comunicação apresentada no 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE, Bragança. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf
- Fontinhas, F., Morais, A., Neves, I. & Peneda, D. (1993). Influência da socialização primária e secundária na relação entre a orientação da codificação e o aproveitamento na escola. In A. Morais, I. Neves, A. Medeiros, D. Peneda, F. Fontinhas & H. Antunes, *Socialização Primária e Prática Pedagógica: Análise de Aprendizagens na família e na escola* (Vol. II, pp. 191-214). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12. Disponível em http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2000). *Educação para todos: O ensino Primário*. Cadernos PEPT 21. Lisboa: Ministério da Educação.

- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: de educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica* (pp. 82-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fortunato, I. (2010). Pedagogia da Escuta: Currículo e projetos em Reggio Emília. *QUAESTIO*, 12 (8), 159-169. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/182/182/>
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira- Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação* (pp. 44-77). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *As Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Granovsky, P. (2018). Zona de desenvolvimento proximal e formação profissional. *Laboreal*, 14 (2), 116-118. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-52372018000200012
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo: Um quadro teórico*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Leal, T., Gamelas, A., Abreu-Lima, I., Cadima, J. & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, XXIII (2), 43-54. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v23n2/v23n2a03.pdf>
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Leite, C. (Org.) (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93.

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2012.161.09/773>

- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de projecto*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Saberes da Educação*, 5 (1), 1-22. Disponível em http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, E. & Martins, S. (2017). Educação parental na transição e adaptação das crianças portuguesas da pré-escola ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Rev. Educ. PUC*, 22 (1), 19-35. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5446>
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 4 (1), 63-77. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- Massarotto, S. & Godoy, M. (2013). *Estratégias lúdicas na construção da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*. Cadernos PDE (vol. I). Paraná: Secretaria da Educação.
- Marchão, A. (2012, maio). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância*, comunicação apresentada nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil, Portalegre. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2540/1/O%20lugar%20do%20livro%20nos%20modelos%20curriculares%20para%20a%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Porto: Novas Edições Académicas.
- Matias, A. & Camargo, G. (2018). Os espaços educadores na abordagem de Reggio Emilia e suas contribuições para uma escola da rede privada da

- região de Criciúma/SC. *Saberes Pedagógicos*, 2 (2), 36-56. Disponível em <http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/4247/3959>
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Mondin, E. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia*, (1), 131-138. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28016.pdf>
- Morin, E. (s.d.). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.
- Moyles, J. (1989). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Oliveira, J. & Silva, Y. (2018). As concepções educacionais e pedagógicas de Locke e a educação profissional. *Saberes*, 19 (2), 188-205. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/download/13646/10684/>
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M.: Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18 (5), 5-9. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_o_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Aprender em companhia: Uma pedagogia participativa. In J. Oliveira-Formosinho, H. Costa & A. Azevedo, *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens* (pp. 5-13). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O trabalho de projecto na pedagogia em participação* (pp. 83-124). Porto: Porto Editora.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: Crítica da razão didática. In F. Azevedo (coord.), *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.

- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 166-212). Coleção Infância n.º 12. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa Editores.
- Perrenoud, P. (2012). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa. *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Peterson, S. & Coutinho, R. G. (2017). Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. *Revista GEARTE*, 4 (2), 282-294. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/viewFile/71588/43532>
- Pinto, C. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: Representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In C. Pinto & M. Teixeira (Org.), *Pais e escola: Parceria para o sucesso* (pp. 21-70). Porto: ISET.
- Pires, H. (2017). *O contributo da biblioteca escolar para o reforço da escola inclusiva*. Lisboa: Rede Bibliotecas Escolares.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, Martinez-Figueira, & F. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora. Disponível em

- http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância: Contributos para uma epistemologia da práxis*. Porto: Edições Esgotadas.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. in D. Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4 (2), 7-16. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n6&category_slug=documentospdf&Itemid=30192
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). *Gestão de currículo e avaliação de competências: As questões dos professores* (3.ª ed.). Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Rosa, M. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (93), 24-27. Disponível em http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI93_24_28.pdf
- Roths, L. (2000). Luís Roths. In Seminário Educação Intercultural e Cidadania, *Educação Intercultural e Cidadania* (pp. 61-70). Ministério da Educação: Edição CNE.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), 127-142. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57. Disponível em <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>

- Santos, S., Makishima, E. & Silva, T. (2015, outubro). *O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – O fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná*. Comunicação apresentada no XII Congresso Nacional de Educação, Brasil. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de professores*, 2, 51-64. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000704_FE.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, M. (1980). *El juego infantil: Organización de las ludotecas*. Barcelona: Oikos-tau, S. A. de Ediciones.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2007). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Streck, D. (2009). Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 89-100. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a06.pdf>
- Stuart, V. (2000). Math Curse or Math Anxiety?. *Teaching Children Mathematics*, 6 (5), 330-335. Disponível em

- <http://driscollmathathome.weebly.com/uploads/1/9/8/5/19850427/tcm2000-01-330a.pdf>
- Tormenta, J. (1996). *Manuais Escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos com turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vale, A. & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º ciclo do ensino básico: Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, (43), 85-102. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_Vale%26Mouraz.pdf
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, II série (4), 25-42. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/96/95>
- Vecchi, V. (2019). Poéticas da aprendizagem. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell & C. Schwall, *O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores. In J. Machado & J. Alves (orgs), *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ CEDH & SAME.
- Werneck, V. (2006). Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 14 (51), 173-196. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>
- Zabala, A. e Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Porto: Asa Editores II.
Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do currículo na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Lisboa.

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

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República n.º 201/2001, Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201/2001, Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares. Diário da República n.º 165/2006, Série I de 2006-08-28. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Ministério da Educação, Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Regime jurídico de suporte à aprendizagem e à educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho. *Organização curricular dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009. *Estabelece o 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*. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. *Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância*. Diário da República n.º 300/1979, 12º Suplemento, Série I de 1979-12-31. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *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*. Diário da República n.º 128/2015, Série I de 2015-07-03. Ministério da Educação, Lisboa.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- ONU. Organização Nacional das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- PCG. Plano Curricular de Grupo. (2018).
- PCT. Plano Curricular de Turma. (2018).
- PEA. Projeto Educativo do Agrupamento. (2017-2021).
- República Portuguesa. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Assembleia Constituinte, Lisboa.
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Disponível em

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

UNICEF. (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Portugal: Assembleia Geral das Nações Unidas.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Espanha: UNESCO.

