

Sara Daniela Dias Ribeiro de Brito

Relatório de Estágio

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

setembro 2019

Sara Daniela Dias Ribeiro de Brito

Relatório de Estágio

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

setembro 2019

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, por me proteger e por cuidar de mim, onde quer que esteja.

À minha mãe e aos meus irmãos, pela força e apoio incondicional, por me ampararem nos momentos mais difíceis e me ajudarem a superá-los. Por terem acompanhado todas as etapas da minha vida, pelo carinho e por acreditarem sempre em mim.

Aos meus sobrinhos, pela alegria contagiante e pela ternura.

Aos meus amigos de todas as horas, Brito, Carlos, Fátima, Márcio e Pedro, pela preocupação e pelas palavras de incentivo.

Às amigas que tive o prazer de conhecer durante este percurso formativo, Helena Cardoso, Joana, Francisca e Rita, pelo apoio e pelos bons momentos.

Ao meu par pedagógico, Helena Costa, pela dedicação e otimismo e, principalmente, pela amizade.

Às minhas orientadoras de estágio, professora Doutora Deolinda Ribeiro e professora Doutora Susana Sá, pela orientação e dedicação ao longo de toda esta etapa formativa, pelos conselhos e pelo tempo disponibilizado. Pela partilha de conhecimentos e por impulsionarem o meu crescimento profissional e pessoal.

A todas as crianças que cruzaram o meu caminho, pelas aprendizagens e pela alegria e conquistas partilhadas. Pelo carinho, pelos sorrisos com que me recebiam e por me terem ajudado a conquistar um sonho.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, intrínseca ao plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Procura espelhar o percurso formativo em contexto de ação pedagógica nos dois níveis educativos referidos, com vista à construção de um perfil duplo de docência.

Este documento encontra-se organizado em três capítulos que, conjuntamente, evidenciam a construção de saberes inerentes à prática educativa e possibilitam uma melhor compreensão sobre a intencionalidade educativa das atividades desenvolvidas.

No capítulo I foi construído um quadro teórico sobre a educação e o perfil docente, procurando salientar as similitudes e as diferenças entre ambos os níveis educativos. Nele encontram-se explanados os princípios e as metodologias que pautaram a prática educativa supervisionada. No capítulo II procedeu-se à caracterização do ambiente educativo em que se desenvolveu a prática pedagógica, realçando o papel que este assume no desenvolvimento da criança. Efetuou-se, ainda, no capítulo III, uma reflexão crítica sobre algumas das atividades desenvolvidas em ambos os contextos, descrevendo-as e referindo os impactos que estas surtiram no desenvolvimento do grupo.

Ao longo do relatório pretendeu-se assumir uma posição crítica e indagadora sobre a prática educativa, na qual o processo reflexivo assumiu um papel de destaque como instrumento potenciador da melhoria da ação docente e como fase fundamental do processo cíclico da metodologia de investigação-ação.

Palavras-Chave: Criança, Metodologia de Trabalho de Projeto, Investigação-Ação, Aprendizagem.

ABSTRACT

The present internship report was developed in the curricular unit of Supervised Educational Practice, inserted in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, taught at the Superior Education School of the Polytechnic Institute of Porto. It aims to reflect the formative path in the context of pedagogical action in the two educational levels abovementioned, aiming to build a dual profile of teaching

This document is organized into three chapters that, together, highlight the construction of knowledge inherent to educational practice and enable a better understanding of the educational intentionally of the developed activities.

In chapter I a theoretical framework about education and teacher's profile was build, aiming to emphasize the similarities and the differences between both educational levels. Principles and methodologies that guided the supervised practice are explained here. In chapter II there is the characterization of the educacional environment in which the pedagogical practice was developed, highlighting the role it plays in the child's development. Chapter III also presents a critical reflection on some of the activities developed in both contexts, describing them and referring to the impact they had on the group's development.

Throughout the report it was intended to take a critical and inquiring position about the educational practice, in which the reflective process assumed an important role as a tool for enhancing the teaching action and as a fundamental phase of the cyclical process of the research-action methodology.

Keywords: Child, Project Work Methodology, Research-Action, Learning

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	v
Introdução	1
Capítulo I – enquadramento teórico e legal	3
1. Perspetivas sobre educação	3
2. Perfil docente e prática educativa na educação pré-escolar	16
3. Perfil docente e prática educativa no 1.º ciclo do ensino básico	22
Capítulo II – Caracterização do contexto educativo e metodologia de investigação	29
1. Caracterização da instituição educativa	29
2. Caracterização do ambiente educativo no contexto da educação pré-escolar	34
3. Caracterização do ambiente educativo no contexto do 1.º ciclo do ensino básico	40
4. Metodologia de investigação	46
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	51
1. Prática educativa em contexto de Educação Pré-Escolar	51
2. Prática educativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Metarreflexão	84
Bibliografia	87
Legislação e outros documentos	97
Obras de literatura para a infância	98

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
AE – Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
ASE - Ação Social Escolar
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-Ação
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
MEM - Movimento da Escola Moderna
MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PA – Perfil do Aluno
PAA – Plano Anual de Atividades
PEA – Plano Educativo do Agrupamento
PT – Plano de Turma
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio constitui-se como elemento integrante da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A sua realização está prevista pelo Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014 para a obtenção do grau de mestre e para a habilitação à prática docente em ambos os níveis educativos supramencionados.

O documento traduz, assim, o percurso formativo desenvolvido pela sua autora em contexto de EPE e de 1.º CEB no qual se procurou adotar uma atitude crítica, reflexiva e indagadora sobre a PES. Ao longo desta etapa formativa foram desenvolvidos diversos momentos de reflexão partilhada que contribuíram significativamente para a progressiva melhoria das práticas educativas e, conseqüentemente, para a construção do perfil profissional que o presente documento espelha. Estas reflexões aconteceram em seminários, reuniões entre o par pedagógico e as orientadoras supervisoras e orientadoras cooperantes, bem como de forma informal entre o par pedagógico. Importa, ainda, realçar a o trabalho colaborativo com o par pedagógico, bem como com as docentes titulares, na medida em que impulsionou o crescimento profissional através da partilha de conhecimentos, perspetivas e saberes.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos que, conjuntamente, evidenciam o modo como se estabeleceu a relação teoria-prática, bem como as intencionalidades educativas das atividades desenvolvidas. Pretende-se, ainda, evidenciar o papel preponderante da observação como meio de recolha de informações sobre o ambiente educativo, sendo que as informações recolhidas em cada contexto sustentaram a planificação da ação.

O primeiro capítulo contempla a fundamentação, referentes teóricos e o enquadramento legal sobre a educação que sustentou a PES. Nele reflete-se sobre as perspetivas teóricas transversais à EPE e ao 1.º CEB, bem como, em subcapítulos, as especificidades de ambos os níveis educativos. Este capítulo traduz o conhecimento pedagógico adquirido no percurso formativo, que fundamenta a prática educativa descrita no terceiro capítulo.

O segundo subdivide-se em quatro subcapítulos e nele apresenta-se a caracterização do ambiente educativo onde decorreu a PES. No primeiro

subcapítulo caracteriza-se o contexto enquanto instituição educativa, em particular a sua organização e recursos existentes. No segundo e terceiro subcapítulo caracteriza-se o contexto educativo ao nível dos pilares da educação em ambos os contextos, designadamente a organização do espaço e materiais, as interações (criança-adulto, criança-criança, escola-família) e a organização do tempo. Neste capítulo encontra-se, ainda, um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação-ação (IA) enquanto estratégia promotora de conhecimentos profissionais inerentes à prática docente, salientado o seu carácter cíclico e as diversas fases que o constituem.

No terceiro capítulo descreve-se e analisa-se algumas ações desenvolvidas durante a prática educativa em EPE e no 1.º CEB, evidenciando a articulação entre o quadro teórico explanado no primeiro capítulo e as características do contexto referidas no segundo capítulo. Pretende-se salientar os conhecimentos profissionais construídos e a contribuição e impacto das ações no desenvolvimento crianças.

O relatório culmina numa metarreflexão onde se realiza uma reflexão sobre todo o percurso formativo, salientando-se as aprendizagens alcançadas, dificuldades sentidas e de que forma foram ultrapassadas. Nele evidencia-se o cruzar de perspetivas entre os dois contextos educativos, assim como as metodologias e aspetos do perfil docente transversais aos dois níveis educativos.

Refira-se, ainda, que após a metarreflexão são apresentadas as referências bibliográficas e outros documentos consultados, bem como os anexos e apêndices. Os anexos e apêndices integram os modelos de planificação, grelhas de observação e exemplos de planificação desenvolvidas, o que possibilita uma melhor compreensão da prática educativa.

Este documento retrata, assim, a formação inicial como docente de perfil duplo, sendo esta percecionada como um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional. De facto, tal como defende Freire (1991, p. 58) “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo mobilizam-se os pressupostos teóricos e legais que fundamentaram e sustentaram a prática educativa desenvolvida na EPE e no 1.º CEB. Este quadro teórico, articulado com as particularidades de cada contexto, permitiu conferir intencionalidade educativa às ações desenvolvidas, assim como a prática desenvolvida possibilitou a sedimentação e aprofundamento dos pressupostos teóricos. A relação teoria-prática revela-se, neste sentido, imprescindível à prática docente, na medida em que “a prática sem a teoria é estática; a teoria sem a prática é estéril” (Haigh, 2010, p.13).

Apresentam-se, assim, os pressupostos orientadores subjacentes às práticas desenvolvidas em ambos os níveis educativos, procurando salientar as similitudes entre si, bem como as suas especificidades.

1. PERSPETIVAS SOBRE EDUCAÇÃO

A educação tem como objetivo formar cidadãos plenos e capazes de enfrentar um futuro incerto e em constante mudança, dotando-os de competências e saberes essenciais para tal. Isto é, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2003, p. 89). Marques (2000) destaca, também, o papel preponderante da educação no “desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança” (p. 54). Ou seja, a educação acontece quando se desenvolvem as potencialidades de cada um, procurando sempre descobrir e superar os seus próprios limites e indo mais além. Bruner realça, ainda, a base interacionista pela qual se desenvolve o processo de educação, já que “a educação é uma conversa entre indivíduos” (Ribeiro, 2011, p. 42).

Nesta perspectiva de promover o desenvolvimento holístico da criança e para que esta seja capaz de enfrentar e de se adaptar a “um mundo em mudança” (Delors, 2003, p. 89), é essencial a educação organizar-se em volta de quatro pilares do conhecimento, nomeadamente “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Estes pilares estão patenteados no documento de orientação curricular “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PA), considerando-os fulcrais na formação de um indivíduo (Martins et al., 2017).

O “aprender a conhecer” consiste na “aquisição dos instrumentos do conhecimento” (Delors, 2003, p. 90) e no desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de compreensão. Relaciona-se com o desenvolvimento do gosto pelo conhecimento e de bases essenciais à aprendizagem ao longo da vida. A PES procurou responder a este pilar através, por exemplo, da dinamização de atividades que desenvolvessem competências de investigação na criança, especialmente no âmbito do desenvolvimento de projetos (cf. capítulo III).

O “aprender a fazer”, por sua vez, está intimamente relacionado com o pilar anterior, pois tem que ver com a aplicação das aprendizagens adquiridas no meio envolvente. Relaciona-se, assim, com a capacidade de responder a desafios e/ou situações, mobilizando os conhecimentos construídos (Delors, 2003).

O “aprender a viver juntos” é, possivelmente, de acordo com Delors (2003), o grande desafio da educação atual, importa que a educação promova o desenvolvimento de competências colaborativas, aceitação das diferenças, respeito pela dignidade de cada indivíduo. Este pilar é, de facto, bastante pertinente na atualidade devido à crescente globalização e emigração de pessoas para países com culturas distintas.

O “aprender a ser”, transversal a todos os pilares, está relacionado com o desenvolvimento pleno de cidadãos. Efetivamente, a educação deve promover o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança como “memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (Delors, 2003, p. 102), formando, assim, cidadãos autónomos, intervenientes na comunidade e com sentido de responsabilidade social.

Estes quatro pilares funcionam unanimemente, existindo diversos elos entre si, sendo que nenhum deve ser sobrevalorizado em relação ao outro (Martins et al., 2017). O que se verifica, no entanto, na educação atual é que há uma valorização do “aprender a conhecer” em detrimento do “aprender a fazer”,

sendo que os outros dois pilares surgem também apenas como uma extensão do primeiro (Delors, 2003). Este aspeto evidencia-se, por exemplo, na avaliação ao nível do 1.º CEB, uma vez que se verifica uma desvalorização da avaliação formativa em relação à avaliação sumativa, acabando por reduzir um pouco a criança à sua dimensão cognitiva e ao “aprender a conhecer”. A dimensão emocional e social do desenvolvimento da criança, relacionadas com o “aprender a ser” e o “aprender a viver juntos”, acabam por ser menos reconhecidas no momento da avaliação. Estas perspetivas sobre a avaliação serão mais aprofundadas posteriormente no subcapítulo “Perfil docente e prática educativa do 1.º ciclo do ensino básico”.

Nesta perspetiva, a PES, para além de procurar promover o desenvolvimento dos pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, focou-se também no “aprender a ser” e no “aprender a viver juntos”, através da dinamização de atividades colaborativas, salientando-se a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) como promotora da colaboração entre pares (Vasconcelos et al., 2011). Efetivamente PA prevê o desenvolvimento de competências no estudante ao nível do relacionamento interpessoal (Martins et al., 2017). O trabalho colaborativo assume-se, assim, nesta perspetiva, como uma estratégia vantajosa e promotora do desenvolvimento de competências de interação com o outro, bem como de competências colaborativas na criança. A criança aprende, implicitamente, a “viver juntos” (Delors, 2003), conhecendo e respeitando o outro e tudo o que lhe é inerente (ideias, conhecimentos, cultura, entre outros).

O desenvolvimento pleno de todas as potencialidades e dimensões da criança é considerado pela UNICEF (1989) um direito da criança, defendendo, que a educação “deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas” (p. 21). Defende, ainda, que a educação deve desenvolver na criança o conhecimento e o respeito, tanto pela sua cultura como pela de outras civilizações, bem como prepará-la para a vida em cidadania, impulsionando o desenvolvimento de sentido de responsabilidade pessoal e social, “num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos” (UNICEF, 1989, p. 21). Cardoso (2013) preconiza esta visão sobre ao papel da educação, frisando que é importante que esta “se saiba centrar no essencial: cultivar a humanidade” (p.31). Numa análise, ainda que breve, é possível observar aspetos comuns entre os princípios defendidos pela UNICEF em datas

diferenciadas relativas ao papel preponderante da educação no desenvolvimento global da criança. A convenção dos direitos da criança (UNICEF, 1989), reconhece, no artigo 28º, o direito da criança “à educação e (...) [ao] exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (p. 20), numa perspectiva de incentivo ao enriquecimento intelectual, formando futuros cidadãos capazes de desenvolver pensamento, de tomar decisões e de fazer escolhas fundamentadas. Esta perspectiva sobre a educação foi considerada na PES através, por exemplo, da dinamização de momentos de partilha de opiniões ou ideias acerca de um determinado assunto/tema, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico e o respeito pelo outro. Esta visão da educação enquadra-se, ainda, na perspectiva de Cardoso (2013), que considera que um bom docente compreende “o papel contributivo [da educação] para um mundo melhor” (citado por Carneiro, 2013, p. 22).

O sistema educativo português atual procura concretizar os princípios defendidos pela convenção dos direitos da criança, reconhecendo, na lei n.º 46/86 o direito do indivíduo à educação e à cultura, garantindo “uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (lei n.º 46/86, artigo 1º), bem como a igualdade de acesso à educação. Este princípio é concretizado através de uma abordagem de educação inclusiva que prioriza a participação, integração, aprendizagem e sucesso de cada criança, independentemente das suas características (Pereira et al., 2018; DL 54/2018). Os docentes devem, neste sentido, promover a diferenciação pedagógica, adequando o processo de aprendizagem à singularidade das crianças. A PES pautou-se por este princípio, na medida em que o par pedagógico procurou oferecer um apoio mais individualizado, no sentido de coadjuvação, às crianças que o necessitassem, alargando, assim, as suas possibilidades de sucesso.

O sistema educativo abrange a EPE, a educação escolar e a educação extraescolar, sendo que a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB, a educação escolar integra o ensino básico, secundário e superior, bem como atividades de ocupação de tempos livres, e, por fim, a educação extra escolar, de carácter formal e informal, “engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional” (lei n.º 46/86, artigo 4º). No presente

documento importa analisar e refletir, em particular, sobre a EPE e o 1.º CEB, uma vez que compreendem os dois níveis de educação patentes na construção do perfil duplo profissional.

Nos últimos anos, têm-se investido na qualidade da formação de educadores e de professores, aumentando a sua exigência, com o objetivo de melhorar progressivamente a qualificação da população portuguesa. Considera-se, pois, que a “qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem [está] estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (DL n.º 43/2007). A PES enquadra-se nesta perspetiva, como uma estratégia enriquecedora de formação e qualificação de docentes, já que cria oportunidades para que os “conhecimentos, capacidades, competências e atitudes”, adquiridos ao longo da formação académica, se aliem à prática educativa, “na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas” (DL n.º 43/2007). O presente documento procura, assim, evidenciar como se articulou a teoria e a prática, sendo que a prática resultou de uma articulação entre a teoria e as características do contexto.

A supervisão, intrínseca à PES, é considerada “um processo privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3115), potenciando a melhoria progressiva da prática pedagógica (Moreira, 2005; Ribeiro, 2006). O processo de supervisão revelou-se essencial e determinante no percurso formativo, uma vez que impulsionou o crescimento profissional e o aprimoramento da prática educativa através de reflexões partilhadas. Efetivamente, a supervisão facilitou a identificação de aspetos a melhorar na ação pedagógica, bem como a superação de dificuldades sentidas. A reorganização do espaço em contexto de EPE, de forma a melhorar as suas potencialidades educativas (cf. Capítulo III), constituiu uma das melhorias da ação pedagógica que resultou da reflexão partilhada e da orientação proveniente da supervisão.

A melhoria da prática educativa desenvolvida foi, efetivamente, impulsionada através da prática de reflexões partilhadas entre formadores e formandos, uma vez que possibilitaram o confronto entre diferentes perceções e opiniões sobre a ação pedagógica, bem como a partilha de conhecimentos e de experiências. Através da reflexão tomou-se consciência de diversos aspetos da prática educativa, o que possibilitou retirar “implicações (...) e repensar as estratégias para a acção futura” (Ribeiro et al, 2007, p. 3120). Os momentos de

reflexão partilhada, entre o par pedagógico e as orientadoras cooperantes e as orientadoras supervisoras, permitiram, assim, enriquecer o percurso de formação inicial, potenciando uma articulação clara e coerente entre a teoria e a prática. Do ato de reflexão emergiu a construção e desenvolvimento de uma “identidade profissional” (Ribeiro, 2007, p.44), espelhada no presente documento.

A reflexão partilhada no âmbito da supervisão, permite desenvolver e construir no educador e professor competências para se tornar um profissional reflexivo, sendo este um dos princípios relativos ao perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (DL n.º 240/2001). Assim, importa que um docente se assuma como um profissional capaz de mobilizar conhecimento científico, técnico e pedagógico, bem como competências indagadoras e questionadoras da sua própria prática educativa, refletindo para a ação, na ação e sobre a ação (Ribeiro, 2011). Esta reflexão torna-se mais enriquecedora quando partilhada com outros profissionais, numa perspetiva de colaboração, funcionando como meio privilegiado de investigação e de construção de conhecimento sobre a prática educativa (DL n.º 240/2001), traduzindo-se, assim, em melhorias e aperfeiçoamentos que contribuem para o desenvolvimento contínuo de capacidades e aptidões profissionais (Coutinho et al., 2009). Assim, o docente assume um papel ativo e dinâmico numa equipa profissional onde se valoriza o trabalho colaborativo como meio para atingir fins comuns que passam pela melhoria e adaptação das práticas educativas ao contexto, de modo a enfrentar os desafios que se lhe colocam. Alarcão e Canha (2013) defendem que as práticas colaborativas apresentam várias oportunidades de desenvolvimento profissional, uma vez que resultam da interação entre profissionais e da partilha de experiências e conceções, conduzindo à (re)construção de conhecimentos pedagógicos (Alarcão & Canha, 2013). Os docentes envolvem-se, assim, “num processo de formação em contexto profissional, [onde] aprende na partilha e no confronto com os outros, [e] qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho” (Alarcão, 2000, p. 18). Estes princípios foram considerados na PES, sendo evidente o espírito colaborativo existente entre o par pedagógico e as orientadoras cooperantes, bem como com a assistente operacional que apoiava o grupo da EPE. Refira-se, novamente, a reorganização do espaço da sala da

EPE, que foi pensado em equipa educativa, tendo também em consideração as sugestões da orientadora supervisora.

O DL n.º 241/2001, que aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, explicita que o educador deve fomentar a “cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (artigo 3º) e que o professor deve fomentar “a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (artigo 3º). Como se pode depreender, o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre crianças está também previsto pela lei como método privilegiado de desenvolvimento de princípios de convivência e de cidadania na criança, formando, assim, cidadãos mais plenos e capazes (Freitas & Freitas, 2002, citado por Milheiro, 2013). Importa, no entanto, esclarecer que os conceitos de cooperação e colaboração apresentam alguns contrastes. A cooperação é definida como um “processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou aos pares) para atingirem um objectivo comum” (Santana, 2007, p. 31). Segundo Panitz (1999), esse objetivo comum é alcançado através da estruturação das interações, sendo a comunicação mais limitada em relação ao trabalho colaborativo. A colaboração, por sua vez, é um processo onde se evidencia o envolvimento afetivo da criança e onde as interações entre os membros do mesmo grupo é mais rica. Alarcão e Canha (2013) consideram que a colaboração

“está intimamente ligada à natureza das relações entre pessoas, que compreendem, necessariamente, dimensões emocionais e afetivas. E remete para ideias de fundo consonantes com princípios de partilha e de equidade sobre formas de construção de conhecimento, de organização do trabalho, sobre desenvolvimento e, nesta medida, para uma determinada forma de entender a vida do Homem enquanto ser social que se aproxima dos ideais da democracia.” (p. 46)

Depreende-se, pois, que a principal diferença entre a cooperação e a colaboração assenta no nível de envolvimento da criança na atividade e com o outro. Considera-se que as atividades desenvolvidas no âmbito da PES, em ambos os níveis educativos, potenciaram o trabalho colaborativo, uma vez que as crianças se demonstravam motivadas e envolvidas no processo de conquista de objetivos comuns e as interações aconteciam na base da partilha de ideias, conhecimentos e de responsabilidades. Refira-se, a título de exemplo, o

desenvolvimento do projeto em EPE (cf. Capítulo III), em que as crianças, embora participassem em atividades diferentes, sabiam que os materiais que construíssem seriam partilhados com todo o grupo.

A aprendizagem colaborativa pode ser potenciada através da adoção da MTP, uma vez que implica o “envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.33). Apostar no desenvolvimento de projetos, segundo Gâmbôa (2011), é garantir uma prática pedagógica que valoriza a voz da criança através da escuta e satisfação dos seus interesses e curiosidades. A MTP pode ser desenvolvida em vários níveis educativos e pode traduzir-se em experiências mais ricas e significativas para as crianças, já que, privilegia o trabalho de pesquisa como método de construção de conhecimento, conferido, assim, um papel ativo à criança (Rangel & Gonçalves, 2011). Esta metodologia promove, ainda, interdisciplinaridade, impulsionando, assim, o desenvolvimento holístico da criança, numa perspetiva de lhe dar um “olhar interdisciplinar” face ao real (Morin, 2002, citado por Vasconcelos et al., 2011).

A MTP assenta em quatro etapas de desenvolvimento, sequenciais e articuladas entre si, designadamente: fase I – definição do problema; fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III – execução; fase IV – divulgação/avaliação (Vasconcelos et al., 2011; Leite et al., 1989). Na primeira etapa - definição do problema – define-se o problema ou assunto a ser investigado, sendo criado espaço para a partilha de saberes sobre a temática a ser desenvolvida (Leite et al., 1989; Vasconcelos et al., 2011). Na etapa seguinte – planificação e desenvolvimento do trabalho – planifica-se o trabalho a ser desenvolvido, bem como os materiais, recursos e ferramentas necessários à investigação da problemática (Leite et al., 1989). A planificação consiste, porém, numa simples previsão do que vai ser desenvolvido, uma vez que terá de ser reformulada e reajustada conforme as informações investigadas durante a execução do projeto. A fase III – execução - consiste na concretização do que foi planeado, correspondendo ao momento em que a criança recolhe dados para a sua investigação, analisa-os e pensa sobre eles, de modo a alcançar uma resposta/resolução ao problema. Nesta etapa são valorizados os processos da criança, considerando que o produto “é o resultado de todo um processo” (Leite et al., 1989, p. 76). Na fase IV – divulgação/avaliação - é apresentado à comunidade o produto que emergiu do desenvolvimento do projeto, sendo que

para isso podem ser considerados diversas estratégias, como fotografia, vídeo, texto, entre outros (Vasconcelos et al., 2011). Para além deste aspeto, consiste num momento de retrospectiva em que a criança confronta todas as aprendizagens alcanças ao longo do projeto, revelando as novas questões ou problemas que lhe poderão ter surgido, “mostrando assim que o processo é aberto, crescente, imparável” (Leite et al., 1989, p. 76).

A MTP pode ser potenciadora do trabalho grupal, fomentando, assim, a comunicação e partilha de ideias e conhecimentos entre elementos, sendo que cada elemento do grupo incorpora “diferentes experiências, aptidões, saberes” (Leite et al., 1989, p. 75; Rangel & Gonçalves, 2011). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) salienta também a importância de o educador dinamizar trabalho de pares e de grupo, já que este constitui um meio privilegiado de confronto de ideias e de colaboração “na resolução de problemas ou dificuldades” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 25), alargando, assim, “as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem colaborativa em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras”. Relativamente aos documentos reguladores do 1.º CEB, estes parecem não valorizar tanto o trabalho em grupo como meio privilegiado de construção de conhecimentos, salientando apenas a sua importância como “Estratégia de Educação para a Cidadania” (Ministério da Educação, s.d., p. 2). No entanto, à saída da escolaridade obrigatória, é esperado que um jovem tenha desenvolvido competências no âmbito de relacionamento interpessoal, sendo capaz de desenvolver trabalho em equipa de modo a alcançar um objetivo comum e de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração” (Martins et al., 2017, p. 25), bem como respeitar diferentes perspetivas. Importa, neste sentido reconhecer que o desenvolvimento de trabalho grupal no 1.º CEB deve ser mais privilegiado, pois representa um papel crucial, não só no desenvolvimento de competências interpessoais, mas também no processo de aprendizagem. Este aspeto será evidenciado no terceiro capítulo, uma vez que na PES se procurou investir no trabalho grupal.

O trabalho de grupo destaca-se por ser uma estratégia que confere à criança mais autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem, concedendo-lhe, assim, um papel ativo e dinâmico (Ferreira & Santos, 2000; Latorre, 2008). Fomenta, ainda, a aprendizagem colaborativa, garantido um

“ambiente psico-afectivamente estável, socialmente estimulante e psicologicamente motivante” (Alves & Fernandes, 1984, p.11) onde as crianças com mais dificuldades ou mais tímidas se sentem motivadas e confortáveis para comunicar as suas ideias e conclusões (Ferreira & Santos, 2000).

Esta metodologia enquadra-se na perspetiva socioconstrutivista da educação preconizada por Vygotsky, já que atribui um papel fulcral às interações com o meio e com o outro na construção do conhecimento. A educação é, portanto, visionada como um “processo de socialização” (Mizukami, 1986, p.71) e como “um processo interactivo” (Altet, 2001, p. 16). A partir de momentos de interação com o outro, a criança expõe as suas ideias e ouve as do outro, gerando, assim, conflitos cognitivos na criança que a levam a questionar-se e a construir e reconstruir conhecimento, progredindo, assim, na sua forma de pensar e perceber o mundo. Neste sentido, importa que o docente incentive a atividade grupal nas suas práticas educativas, já que, para além do que foi referido anteriormente, constitui também uma estratégia privilegiada para integrar todas as crianças no processo educativo e no meio social (Mizukami, 1986).

Esta abordagem encara a criança como um ser naturalmente social e capaz de conquistar conhecimento e de alcançar conclusões por si mesma, sem que alguém lho transmita (Jonnaert, 2009). Este é um dos princípios intrínsecos ao modelo de interação socioconstrutivista, já que a criança é colocada no centro do processo educativo, sendo-lhe atribuído um papel ativo no seu processo de aprendizagem (Mizukami, 1986). Neste sentido, a criança, na procura da construção de conhecimento, é estimulada a adotar uma postura indagadora e questionadora sobre o mundo que a rodeia, recorrendo às ferramentas e recursos disponíveis para testar as suas ideias e teorias e tentar resolver os seus problemas. Ao adulto cabe-lhe o papel de estimular e incentivar a criança a “observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar” (Mizukami, 1986, p.78), permitindo-lhe estabelecer relações e concretizar diversas combinações, desenvolvendo, assim, as suas capacidades e competências cognitivas.

No modelo socioconstrutivista, o docente assume-se como um orientador da criança, responsável por criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento holístico e por estimular as competências cognitivas, propondo-lhe novos desafios e problemas. As suas funções passam por organizar o ambiente educativo, no sentido de o tornar desafiador para a criança e de apoiar a sua

atitude investigativa, disponibilizando-lhe os materiais e ferramentas necessários (Oliveira, Capello, Rego & Villardi, 2004). Esta abordagem preconiza a conceção de educador/professor “como a pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia” das crianças (Alarcão & Roldão, 2010, p.29; Altet, 2001).

A abordagem construtivista do conhecimento, defendida por Piaget, apresenta algumas similitudes com o modelo socioconstrutivista, destacando também a capacidade do ser humano em construir os seus próprios conhecimentos através da interação com o meio envolvente e com os materiais. Privilegia-se, neste sentido, o princípio da aprendizagem pela ação, em que “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos.” (Piaget, s.d., citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 19). O conceito construtivismo refere-se ao “processo pelo qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (Kamii, 2003, p. 33). A diferença entre estes dois modelos cognitivistas assenta no facto de o modelo socioconstrutivista, para além de valorizar o contacto com o meio envolvente para a construção do conhecimento, destaca, ainda, as interações com o outro no processo de aprendizagem (Ribeiro, 2018).

Relativamente ao processo de aprendizagem da criança, importa ainda considerar a perspetiva de Bruner (1960) que defende que a aprendizagem se processa em espiral, numa perspetiva de progressão na assimilação de conceitos que se retomam com maior complexidade e profundidade ao longo dos anos. Defende, neste sentido, que qualquer conceito pode ser abordado em qualquer faixa etária, desde que a sua abordagem seja adequada à evolução da criança. Este princípio foi mobilizado para a PES, em especial no desenvolvimento do projeto no 1.º CEB, uma vez que os factos a investigar, embora não previstos no currículo, foram adaptados ao desenvolvimento do grupo (cf. Capítulo III).

Numa perspetiva de reflexão crítica, os docentes devem nortear a sua ação de modo a promover aprendizagens significativas, através de um processo com significado pessoal para a criança que lhe permite construir e enriquecer o seu conhecimento. Estes pressupostos evidenciaram-se na PES, através, por exemplo, do desenvolvimento de atividades de investigação e experimentais (cf. Capítulo III). Também se considerou o impacto da organização do espaço e dos materiais no processo de aprendizagem da criança, tendo sido desenvolvido, na

EPE, um projeto que tinha como objetivo tornar o ambiente educativo mais estimulante para a criança (cf. Capítulo III). No 1.º CEB este aspeto foi mais evidente na reorganização das mesas, com o objetivo de promover e facilitar as interações e de centrar o processo de ensino e aprendizagem na criança.

A planificação e a ação devem, ainda, ser norteadas de acordo com as características do grupo, tais como necessidades, dificuldades e interesses, e procurar integrar os conhecimentos prévios das crianças que, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), constituem um fator determinante na qualidade do processo de aprendizagem. Miras (2001) situa-se nesta perspetiva, considerando que dar início ao processo de ensino sobre algo, sem que a criança possua os conhecimentos prévios necessários, vai conduzir a aprendizagens superficiais e pouco significativas. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) uma aprendizagem é significativa quando esta envolve um processo de descoberta e quando as novas informações se interligam e conectam com conhecimentos já existentes. Refira-se o desenvolvimento do projeto “À descoberta da Primeira e Segunda guerra mundial” no 1.º CEB quando o T.2, após a sua investigação, comentou “Pensei que só a Alemanha é que tinha perdido a guerra” ao constatar que havia mais países numa situação idêntica à desse país. Este comentário evidenciou uma aprendizagem significativa, uma vez que esta criança estabeleceu relações entre o que descobriu e o conhecimento que já possuía.

Na base da planificação, importa, ainda, considerar os conhecimentos sobre o currículo e os conhecimentos sobre a dinâmica das práticas que a observação sistemática permitiu recolher. O currículo é, no entanto, um aspeto que difere entre a EPE e o 1.º CEB, uma vez que na EPE não há um currículo estruturado, existindo apenas orientações curriculares, definidas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Ao nível do 1.º CEB considera-se, atualmente, uma triangulação entre vários documentos de orientação curricular, designadamente metas curriculares, programas, “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (PA) e “Aprendizagens Essenciais” (AE) (DGE, s.d.). Estes aspetos serão aprofundados e especificados nos subcapítulos do presente capítulo referentes a cada um dos níveis educativos.

Pacheco (2001, p. 16) defende que o currículo corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas”.

Roldão acrescenta que do currículo emerge um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.24). Estas visões sobre o currículo não devem ser, porém, consideradas fielmente tanto na EPE como no 1.º CEB. Como referido anteriormente, na EPE não há um currículo estruturado e obrigatório, e a sua construção e gestão é da responsabilidade de “cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Ao nível do 1.º CEB, embora o currículo seja mais estruturado, este pode ser gerido de forma flexível, permitindo, assim, enfrentar a diversidade presente na escola e promover a diferenciação pedagógica (Diogo & Vilar, 1998; Tomlinson, 2008; DL n.º 54/2018).

O desenvolvimento pleno e holístico da criança depende, ainda, da qualidade da articulação vertical, transversal aos dois níveis educativos supracitados. A articulação vertical é assegurada pelos departamentos curriculares que devem garantir uma transição educativa sequencial e coerente entre os vários níveis educativos, sendo que por transição educativa entende-se o momento em que a criança enfrenta uma mudança de nível de educação ou de contexto educativo. A este nível de articulação, salienta-se a importância de apoiar a criança, levando-a a construir uma “visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos,” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). No entanto, apoiar a criança neste sentido, não significa “antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), mas sim proporcionar-lhe experiências que lhe permitam desenvolver as suas potencialidades e autonomia, “criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

Relativamente à transição entre níveis educativos pertencentes à escolaridade obrigatória, de acordo com Sacristán (1989), para que a estabilidade emocional da criança e o seu desenvolvimento não sejam afetados, é necessário garantir que essas transições sejam equilibradas, garantindo a sequencialidade dos conteúdos e o aumento progressivo do grau de dificuldade.

Embora se reconheça a importância de esta articulação, esta não foi muito evidente na PES. Esta articulação ao nível da EPE pautou-se pela interação entre o par pedagógico e a família das crianças, principalmente no momento da saída,

uma vez que o grupo se encontrava em transição entre o ambiente familiar e este nível educativo, não tendo frequentado creche anteriormente. Ao nível do 1.º CEB a articulação mais evidente era entre a EPE e o 1.º CEB, tendo-se mantido princípios da rotina diária com o canto de uma música de “Bom-dia”. A articulação com o 2.º CEB limitou-se a estabelecer pequenas rotinas de adaptação, nomeadamente a abertura da lição e a seleção dos manuais escolares e materiais necessários para o dia seguinte de acordo com o horário ou de acordo com as atividades planificadas. Neste sentido, o professor do 1.º CEB representa um papel fundamental na concretização da articulação vertical, uma vez que a sua prática educativa se situa entre dois níveis educativos (EPE e 2.º CEB), devendo, como prevê a lei, promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (DL n.º 241/2001, artigo 3º). Importa, portanto, frisar o papel preponderante da colaboração entre educadores de infância e professores do 1.º CEB no que respeita ao processo educativo da criança.

O quadro teórico apresentado refere-se aos pressupostos comuns à EPE e ao 1.º CEB, sendo que nos próximos subcapítulos será apresentado o quadro teórico específico de cada um dos níveis educativos. Neles também serão aprofundados alguns aspetos mencionados no capítulo geral.

2. PERFIL DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (DL n.º 5/97, artigo 1º), constituindo, pois, o primeiro contacto [das crianças] com um mundo social mais alargado do que o ambiente familiar” (Estrela, Pinto, Silva, Rodrigues & Pinto, 1991, p. 48). Neste sentido, urge a necessidade de garantir uma EPE de qualidade, pois, de acordo com uma investigação da Fundação Aga Khan, as crianças que tiveram boas experiências em creche e/ou em EPE, “evidenciaram características importantes para o sucesso no trabalho e nas relações pessoais e sociais e evidenciaram ainda um incremento nas qualidades cívicas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 7).

Perante esta perspectiva, conclui-se que a EPE tem um papel determinante no desenvolvimento da criança, tanto a nível cognitivo como afetivo e emocional, sendo que as experiências vivenciadas pela criança em idade pré-escolar podem constituir um impulso no seu desenvolvimento ou “uma oportunidade perdida” (Vasconcelos et al., 2011., p. 7).

A EPE distingue-se dos demais níveis de educação, contemplando diferentes objetivos, uma organização do currículo diferente e metodologias de avaliação diferenciadas. Neste sentido, a EPE envolve uma terminologia específica:

“assim, não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, em que não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam actividades, que não têm uma classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de actividades”. (Estrela et al., 1991, p. 50)

O emprego desta terminologia quando se aborda este nível educativo revela-se crucial para alterar as concepções erróneas da sociedade sobre as finalidades da EPE, uma vez que há tendência em considerar que esta se destina a satisfazer as “necessidades futuras das crianças e nomeadamente as exigências próprias da escolaridade primária” (Estrela et al., 1991, p. 51).

Perante isto, importa aqui clarificar as funcionalidades da EPE: função educativa e função social (Estrela et al., 1991). A função educativa está relacionada com o processo de aprendizagem, já que, na EPE, toda a organização do ambiente educativo é intencional, procurando desafiar a criança. Tem como objetivo proporcionar à criança experiências educativas que lhe permitam evoluir no seu pensamento e interações com o outro, formando, assim, adultos plenos e equilibrados (Evans, 1982, citado por Estrela et al., 1991). A função social relaciona-se com a origem deste nível de educação, já que foi criado com o intuito de satisfazer uma necessidade social, a de cuidar da criança enquanto os pais trabalhavam. É ainda possível considerar uma terceira função da EPE: “a prevenção do insucesso escolar” (Estrela et al., 1991, p. 51), pois, como já foi referido anteriormente, as crianças que frequentam uma EPE de qualidade, são mais bem-sucedidas do que as crianças que não frequentaram este nível de educação.

A EPE desempenha ainda um papel fundamental no desenvolvimento de aspetos emocionais da criança, sendo que o seu desenvolvimento emocional assume especial importância em idade pré-escolar, constituindo um aspeto basilar do desenvolvimento global da criança, “desde o desenvolvimento psicomotor, até ao intelectual, o social e o cultural” (Zabalza, 1998b, p. 51).

Uma das características que também distingue a EPE dos restantes níveis de educação, é o facto de não haver “conteúdos programáticos, de determinadas matérias a aprender” (Estrela et al., 1991, p. 49). A construção e gestão do currículo deve, no entanto, basear-se nas OCEPE, constituindo este, um documento de referência para o educador de infância que o deve apoiar na reflexão sobre a intencionalidade da sua prática educativa (Lopes da Silva et al., 2016). As OCEPE, não constituem, portanto, “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

Na ausência de conteúdos programáticos para a EPE, os objetivos foram organizados e pensados em torno das áreas do desenvolvimento infantil, sendo elas: “cognitiva, linguística, socioemocional e psicomotora” (Estrela et al., 1991, p. 50).

A avaliação na EPE, também apresenta particularidades em relação aos restantes níveis educativos, uma vez que não há uma “avaliação classificativa e discriminatória” (Estrela et al., 1991, p. 49). A avaliação assenta, portanto, numa dimensão formativa onde se valoriza os processos em detrimento dos resultados (DL n.º 241/2001), procurando “tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Direção-Geral da Educação, s.d.), ou seja, a evolução da criança é o enfoque da avaliação na EPE. Para avaliar, o educador deve “utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (...), permitindo “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens” (Direção-Geral da Educação, s. d.), sendo que a avaliação vai ser influenciada pela forma que o educador geriu o currículo. A avaliação, passa, pois pela observação e registo da evolução da criança, sendo que, posteriormente, o educador deve analisar os dados recolhidos, refletir sobre eles e retirar conclusões sobre a evolução da criança.

Este processo fornece, também, pistas ao educador de infância sobre a necessidade ou não de repensar e alterar as suas práticas educativas (Direção-Geral da Educação, s. d.).

O processo de avaliação torna-se mais enriquecedor quando partilhado e refletido com outros membros da equipa educativa, bem como outros educadores de infância, abrindo, assim, espaço para a partilha de ideias e de diferentes perspetivas do que foi experienciado e observado durante a prática educativa. Esta reflexão partilhada permite aos profissionais de educação adotarem uma posição reflexiva sobre os trabalhos desenvolvidos pelas crianças e sobre como a prática educativa procurou ir ao encontro das características do grupo. Este trabalho reflexivo pode resultar na melhoria das práticas educativas, já que podem emergir ideias e sugestões sobre como incentivar e apoiar o trabalho sugerido pelas crianças, de modo a que estas consigam construir o conhecimento por si mesmas. Esta perspetiva vai ao encontro dos princípios defendidos pela abordagem de Reggio Emilia (Lino, 1998).

Visando o desenvolvimento harmonioso e holístico da criança, foram desenvolvidas diferentes formas de pensar a educação de acordo com as alterações históricas ao longo dos tempos. O contexto educativo onde se desenvolveu a PES era caracterizado por uma mestiçagem de modelos curriculares, de modo a responder às necessidades do grupo e de adaptar-se às características físicas da própria sala de atividades, bem como aos materiais disponíveis, sendo eles High/Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM). O High/Scope é mais visível na organização dos espaços, dos materiais e do tempo e o MEM é mais visível ao nível das interações, sendo que este último também é ligeiramente influenciado pelo High/Scope.

O modelo pedagógico High/Scope defende que o educador deve ter especial preocupação com a organização do espaço, organizando-o em diversas áreas e guardando os materiais nas áreas e locais mais indicadas ao seu uso (Oliveira-Formosinho, 1998). Os materiais devem ser diversificados e arrumados em locais de fácil acesso à criança, preferencialmente, guardados em prateleiras ou em caixas transparentes ou devidamente etiquetadas, de modo a que a criança consiga visualizar ou “ler” o seu conteúdo e selecionar os materiais que pretende utilizar (Hohmann & Weikart, 2007). A concretização destes aspetos proporciona à criança múltiplas experiências sobre o mundo e permite desenvolver a sua autonomia, tornando-a, também, mais ativa no seu processo

de aprendizagem, uma vez que, desta forma, a criança tem a possibilidade de escolher, usar e manipular os materiais que pretende (Oliveira-Formosinho, 1998). Efetivamente, a organização do espaço e dos materiais constitui “a primeira forma de intervenção da educadora (...) ao nível dos currículos que se situam numa perspectiva construtivista” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 69), uma vez que a qualidade da sua organização influencia a atividade investigativa da criança sobre alguma questão, ideia ou problema que tenha surgido, podendo, portanto, ou condicionar ou apoiar a sua investigação.

O espaço da sala de atividades onde decorreu a PES, encontrava-se, portanto, “dividido em áreas de interesse bem distintas” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 102), sendo elas: área da biblioteca, área das construções, área da expressão plástica, área da casa, área dos brinquedos e área de acolhimento. A existência de múltiplas áreas, como as supracitadas, possibilita o desenvolvimento de diversos tipos de brincadeira e, portanto, a construção de aprendizagens sobre diversas áreas do saber (Oliveira-Formosinho, 1998). Cada área possibilita, ainda, a vivência de diversos “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.68), o que permite à criança experienciar a realidade de diversas perspetivas e, assim, construir conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Neste sentido, na área da biblioteca, devido ao contacto com material escrito e material de escrita, experiencia-se papéis relacionados com a instituição aducativa, permitindo também “realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.68). Efetivamente, é esta área que proporciona à criança a primeira abordagem à leitura e escrita, sendo, portanto, crucial facultar diversos materiais escritos como revistas científicas, jornais, livros, álbuns com fotografias das crianças a desenvolver atividades, entre outros (Hohmann & Weikart, 2007). Na área das construções, a criança assume papéis sociais do âmbito das profissões, como o de “pedreiro, o de carpinteiro, o de construtor civil” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 68), constituindo também uma área propícia para fazer “testes de equilíbrio, inclusão, padronização e simetria” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 184) e realizar atividades de “exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação, e faz-de-conta” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 184), sendo que o educador deve sempre apoiar a criança nestas descobertas. Na área da casa, por sua vez, a criança experiencia situações simuladoras da sua vida familiar e quotidiana,

assumindo papéis sociais como o de mãe, pai, filho/a (Hohmann & Weikart, 2007; Oliveira-Formosinho, 1998). Esta área, normalmente, divide-se em cozinha e quarto, sendo que deve conter utensílios, brinquedos, acessórios e móveis relativos a cada um desses espaços (Hohmann & Weikart, 2007). A área da expressão plástica deve ser rica em materiais que permitam à criança explorar a sua criatividade, como diversos tipos de papel, tecidos, papelão, pasta de modelar, entre outros, sendo que devem ser renovados periodicamente, de modo a fornecer à criança experiências variadas (Hohmann & Weikart, 2007; Zabalza, 1998a). Esta área deve situar-se num local com luminosidade e perto de um local com água, no entanto, na sala de atividades onde decorreu a PES, estes requisitos não eram concretizáveis, uma vez que a banca e as janelas se encontravam em lados extremos da sala (Zabalza, 1998a). Na área dos brinquedos estavam disponíveis, e ao alcance da criança, diversos jogos como puzzles, dominós, ou outros “conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 199), influenciando, assim, a criança a realizar atividades de seriação, classificação e faz-de-conta, essenciais ao seu desenvolvimento.

O educador, de acordo com o modelo curricular High/Scope, desempenha um importante papel na organização e gestão do tempo da criança, sendo responsável por criar uma rotina diária que inclua “tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 71), diferentes momentos de interação – pares, pequeno grupo, grande grupo, adulto-criança – e ainda atividades em espaços diversificados (biblioteca, espaço exterior, ...). A rotina diária deve ser pensada pelo educador, tendo em consideração as necessidades e interesse do grupo e de cada criança, mas é importante que a criança também tenha a oportunidade de participar nas decisões sobre a sua organização. Esta rotina deve ser estável e conhecida pela criança, permitindo-lhe prever os diferentes momentos da mesma, fazendo-a sentir mais segura no ambiente que a rodeia (Zabalza, 1998b). Desta forma, é conferido à criança mais poder de ação sobre a gestão do seu tempo, tornando-se progressivamente mais independente do adulto e, portanto, mais autónoma e ativa no seu processo de aprendizagem. A gestão do tempo deve também ser flexível, procurando ir ao encontro dos interesses espontâneos da criança.

Ao nível das interações adulto-criança, eram evidentes dois modelos pedagógicos, sendo eles o High/Scope e o MEM. Esta interação, do ponto de vista do modelo High/Scope, estava presente no ciclo planear-fazer-rever, uma vez que na fase “planear”, o educador deve registrar aquilo a que a criança tem interesse e a que se propõe fazer e investigar, procurando observa-la e escuta-la de modo a apoiar-la na construção do seu próprio conhecimento. Cabe, portanto, ao educador “criar situações que desafiem o pensamento actual da criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 73), isto é, cabe ao educador provocar conflitos cognitivos na criança, levando-a a questionar o seu próprio conhecimento, tendo em vista a reconstrução dos seus saberes. Este momento de registo das ideias da criança, é também um dos princípios do modelo MEM, sendo que o educador deve promover um ambiente educativo propício à livre expressão da criança, “reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1998, p. 146). Este momento de registo era evidente no momento de acolhimento quando a educadora questionava as crianças sobre o que queriam fazer, baseando, posteriormente, a sua planificação nas escolhas e interesses do grupo.

Em suma, revela-se essencial que o educador procure adotar o modelo/abordagem curricular, ou uma mestiçagem dos mesmos, que reflita a sua prática educativa e os valores que defende. É igualmente importante que a abordagem adotada seja adequada às características do contexto educativo e do próprio grupo de crianças, considerando as suas necessidades, dificuldades e interesses.

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

O 1.º CEB sofreu transformações profundas ao longo da história, quer ao nível pedagógico e curricular, quer, segundo Formosinho (1998), relativamente ao papel que desempenha e ao lugar que ocupa no sistema educativo. Este nível educativo passou, nesta perspetiva de transformação, de “ciclo único a ciclo inicial do Ensino Básico (...) [e de] ciclo inicial do Ensino Básico a ciclo

intermédio da Educação Básica, suscitando a problemática das transições” (Ribeiro da Silva, 2005, p.1). O ensino básico abrange, hoje, três ciclos educativos, nomeadamente o 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, que, por sua vez se subdividem em anos de escolaridade. Caracteriza-se por ser de cariz universal, obrigatório e gratuito, numa perspetiva de assegurar o direito dos cidadãos à educação (Lei n.º 46/86). O 1.º CEB, em particular, é um nível educativo que se assume como uma etapa basilar do processo educativo da criança e destina-se a crianças a partir dos seis anos de idade (Lei n.º 46/86). Este nível educativo distingue-se da EPE, na medida em que o currículo é estruturado, ainda que flexível, e por ser o início da escolaridade obrigatória.

Importa referir que o currículo é baseado numa matriz curricular que estabelece as áreas curriculares, bem como as horas semanais mínimas que devem ser dedicadas a cada uma delas (DL n.º 139/2012). Assim, através da análise da matriz do 1.º CEB, foi possível determinar que, para o 4.º ano de escolaridade, estão previstas igualmente 7h semanais para português e para matemática; 3h para estudo do meio, assim como para expressões artísticas e físico-motoras; 2h para inglês; 1h 30 min para apoio ao estudo; e 1h para a oferta complementar, que correspondia à área cidadania e desenvolvimento. O currículo conta ainda com componentes de carácter facultativo, nomeadamente atividades de enriquecimento curricular (AEC), estando previstas entre 3 a 5,5 horas, e educação moral e religiosa, com 1h.

O 1.º CEB rege-se por objetivos gerais patentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), sendo que, no entanto, apresenta objetivos específicos na formação da criança. Este nível educativo, por meio de decisões ao nível curricular, pretende garantir uma “formação geral comum a todos os portugueses” (Lei n.º 46/86), através da aquisição de conhecimentos e aptidões considerados basilares e necessários ao futuro das crianças. Este propósito espelha-se no documento PA (Martins et al., 2017), que procura definir “um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade” (Martins et al., 2017, p.5). O 1.ª CEB, considerado o ciclo basilar, visa 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, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, artigo 8º).

Segundo o DL n.º 241/2001, o professor do 1.º CEB trabalha em sistema de monodocência e é responsável pela progressão e formação do grupo de crianças

que lhe foi atribuído até ao momento de transição para o nível educativo subsequente (Machado, 2013; Formosinho, 1998). Atualmente também existem professores especializados responsáveis por desenvolver AEC, desenvolvidas após a componente letiva (portaria 644-A/2015). Estas atividades, de carácter facultativo e gratuito, são de “natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico”, e visam, sobretudo, a formação cultural e artística da criança. Importa, no entanto, frisar a polivalência curricular do professor titular, uma vez que alguns dos domínios supracitados se enquadram em áreas de componente letiva (Machado, 2013). Formosinho (1998), destaca, ainda, a necessidade da presença de professores especializados que apoiem crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS), promovendo, assim, a inclusão.

Segundo Formosinho (1998), a continuidade da relação pedagógica, nomeadamente ao nível das interações entre “professor/aluno, professor/professor, professor/pais e professor/comunidade” (p.29), contribui positivamente para a qualidade de ensino, favorecendo o envolvimento da criança e da família. Dado que, como referido, o professor titular é responsável pelo progresso e pelo processo educativo da criança durante quatro anos, interessa evidenciar as vantagens que isto representa ao nível do processo de recolha de informações (necessidades, dificuldades e interesses) sobre o grupo, uma vez que o professor o acompanha ao nível cognitivo, emocional e social (Roldão, 2008). Importa que o professor, posteriormente, mobilize estes conhecimentos para a planificação da sua prática educativa, adequando as metodologias e estratégias, numa perspetiva de promover a diferenciação pedagógica e a diversidade (Machado, 2013). De acordo com Roldão (2008), o professor tem ainda a vantagem de gerir o currículo de forma articulada e integrada, facilitando a articulação curricular horizontal e vertical. Para efeitos de planificação, bem como de ação e de avaliação do processo de aprendizagem, importa que o professor tenha, também, em consideração os documentos de orientação curricular vigentes e destinados ao ano de escolaridade em questão (DL n.º 240/2001; DL n.º 55/2018).

Os documentos curriculares, de acordo com o DL n.º 55/2018 (artigo 3º) são um “conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos”, designadamente as AE, o PA e os Programas e Metas Curriculares, que ainda se encontram em

vigor. Refira-se que as AE, elaboradas a partir de documentos curriculares já existentes (programas e metas), foram desenvolvidas com o intuito de colmatar a extensão dos mesmos, promovendo, com a definição de novos objetivos, a construção de aprendizagens significativas e a consolidação de conhecimentos (Despacho n.º 6944-A/2018). As AE são, ainda, promotoras de uma educação inclusiva e da prática da diferenciação pedagógica, para além de alargarem as possibilidades de articulação curricular vertical e horizontal (Despacho n.º 6944-A/2018; Roldão et al., 2017). Esta proposta de reorganização curricular enquadra-se na perspetiva defendida por Pombo, Guimarães e Levy (1993, p.22) que já destacavam a “necessidade de promover a articulação horizontal e vertical das áreas e conteúdos programáticos”. O PA, por sua vez, consiste num documento de referência que define um perfil base considerado desejável para todos aquando a concretização da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). A definição do PA pretende promover a aquisição de múltiplas literacias necessárias para responder aos desafios colocados pela sociedade atual, em constante transformação (Martins et al., 2017; Despacho n.º 6478/2017).

As AE e o PA, que devem ser mobilizados para a prática educativa, de forma articulada e integrada, encorajam o princípio da flexibilidade curricular como estratégia de adequação das aprendizagens e conteúdos considerados basilares às características e recursos de cada escola e de cada grupo de crianças (Martins et al., 2017; Leite, 2012). Importa, neste sentido, que o professor, na sua prática educativa, procure promover “abordagens disciplinares e interdisciplinares, bem como a sua ligação a outros saberes” (Roldão et al., 2017, p.8; Pombo Guimarães & Levy, 1993). Os documentos referidos, destacam, ainda, a abordagem curricular centrada em projetos como estratégia promotora da articulação horizontal e vertical do currículo, na medida em que promove a interdisciplinaridade, mantendo “como referenciais as matrizes de conhecimento das disciplinas científicas” (Roldão et al., 2017, p.8).

A flexibilização do currículo permite a articulação curricular que consiste na ligação entre áreas do conhecimento e é, essencialmente, utilizada como uma estratégia de adequação do currículo aos interesses e necessidades do grupo, promovendo, assim, o desenvolvimento integral da criança (Leite, 2012). Esta articulação curricular denomina-se por “horizontal”, uma vez que realça aspetos transversais a diversas áreas do saber, ao longo de um ano letivo. Consiste, pois, na ligação entre “os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de

escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical” (Roldão et al., 2017, p.8). Pombo, Guimarães e Levy (1993) defendem que esta perspetiva promove aprendizagens mais significativas, uma vez que, o conhecimento, quando fragmentado em áreas disciplinares, resulta em saberes desconexos e limitados. Morin (2002) refere, ainda, que os conhecimentos, para fazerem sentido, devem ser contextualizados, de forma a que a educação consiga formar cidadãos capazes de enfrentar realidades cada vez mais “multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (p.40). Nesta perspetiva, importa considerar dois conceitos: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade refere-se à articulação entre duas ou mais disciplinas, estabelecendo processos de comunicação entre si (Leite, 2012). Na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as diversas áreas do saber, sendo que “este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas” (Leite, 2012, p.89). Estas abordagens promovem o desenvolvimento holístico da criança, dotando-a de quadros de referência necessários à descodificação de informações, proporcionando-lhe uma visão e compreensão mais ampla da realidade (Pombo, 2004). O projeto desenvolvido na PES no âmbito da MTP potenciou, principalmente, a interdisciplinaridade, embora, em alguns momentos se possa considerar também a transdisciplinaridade (cf. Capítulo III).

Tendo em consideração que as aprendizagens e competências definidas nos documentos curriculares para cada ano de escolaridade são alvo de avaliação, importa agora compreender como esta se processa no 1.º CEB. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem baseia-se numa matriz comum a todo o sistema educativo definida pelos objetivos patentes nas AE e no PA. A LBSE idealiza a avaliação como um processo regulador da prática educativa através da comparação entre os as metas delineadas e os resultados alcançados pela criança. Ao verificar os resultados dos discentes, considera-se que é possível avaliar, concomitantemente, a qualidade do ensino, procedendo aos reajustes necessários, ao nível de procedimentos e objetivos estabelecidos, com finalidade à progressiva melhoria das práticas educativas (Alonso, 2002; Marques, 2000).

Note-se a propensão em concentrar o processo de avaliação no produto, tal como sugere o DL n.º 139/2012 que define como princípio orientador da gestão do currículo a “promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico” (artigo

3º). Evidencia-se, assim, a tendência de a avaliação privilegiar a capacidade de memória e de repetição, focando-se preferencialmente nos resultados em detrimento do processo de aprendizagem (Fernandes, 2002). Importa, neste sentido, integrar na avaliação os processos de aprendizagem, uma vez que estes “não são lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direcções e a ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares” (Fernandes, 2004, p.7). Ao perspetivar a avaliação como um processo contínuo promove-se uma avaliação inclusiva e democrática, potenciadora do sucesso e da melhoria da autoestima das crianças (Peterson, 2003; Tomlinson, 2008). Fernandes (2002), preconiza, ainda, a relevância de considerar diversos instrumentos de avaliação, tais como atividades de pesquisa, apresentações e discussões orais, atenuando, deste modo, a prevalência das provas escritas como instrumento de avaliação, que pode transmitir informações redutoras e imprecisas sobre a aprendizagem da criança. Alguns destes instrumentos, bem como outros elementos significativos adquirem especial destaque na avaliação quando organizados pelas crianças em portfólios (Abrantes, 2002). Os portfólios constituem, assim, um recurso vantajoso no processo de avaliação, uma vez que transparece “uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda (...) das aprendizagens conseguidas pelos alunos” (Fernandes, 2004, p.21). Note-se os registos de atividades e os trabalhos desenvolvidos pelas crianças no âmbito da PES no 1.º CEB que eram, diariamente, organizados pelas crianças num portfólio. Esse portfólio traduzia, assim, o processo formativo de cada criança e a sua evolução.

A LBSE organiza a avaliação em várias modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa (DL n.º 139/2012; Marques, 2000). A avaliação diagnóstica, efetuada no princípio de cada ano letivo, permite conhecer as competências e conhecimentos da criança, fornecendo, ao professor informações que devem fundamentar “estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar” (DL n.º 139/2012, artigo 24º; Leite, 2002). A avaliação formativa é contínua e permite recolher dados, através da análise de diversos instrumentos, sobre o desenvolvimento da aprendizagem e sobre lacunas no processo de ensino. Estes dados visam o ajustamento e reorganização dos processos e estratégias, resultando em melhorias ao nível do processo de ensino e aprendizagem (DL 139/2012; Cortesão, 2002). A avaliação sumativa, por sua vez, refere-se a uma apreciação global do desempenho da criança numa determinada situação

educativa e ocorre em momentos específicos, como, por exemplo, no fim de um período ou no fim do ano letivo (DL n.º 139/2012).

De modo a promover o desenvolvimento de múltiplas literacias na criança preconizadas pelas AE e pelo PA, importa que a prática educativa diversifique recursos e estratégias no processo de ensino e aprendizagem, sendo, adiante, mencionados alguns dos que mais se destacaram na PES (Martins et al., 2017). A PES integrou diversos recursos manipuláveis, perspetivando a valorização da aprendizagem pela ação através da experimentação e manipulação direta dos recursos, tal como se compreenderá no terceiro capítulo. A integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na prática educativa como recurso pedagógico também se revelou determinante na formação da criança, pois, para além de promover a motivação, coloca a criança no centro do conhecimento (Flores, Peres & Escola, 2009; Moreira & Ramos, 2016). Efetivamente, a tecnologia colocada ao serviço da criança pode funcionar como facilitador da aprendizagem, uma vez que facilita o processo de investigação, tal como se poderá compreender através do capítulo III (Costa, 2007). O manual escolar foi outro recurso que se considerou na prática educativa, sendo que este foi concebido com o intuito de apoiar o processo de aprendizagem da criança e não de transmitir conhecimentos ao estudante. Como tal, recorreu-se a estratégias de utilização que promovessem a aprendizagem ativa, integrando o manual como instrumento de consulta e de investigação (Santos, 2006).

Terminado o presente capítulo, importa referir que cabe ao docente articular os pressupostos teóricos de acordo com a singularidade de cada contexto, procurando potenciar aprendizagens significativas conducentes ao sucesso da criança. Neste sentido, as particularidades do contexto em que se desenvolveu a PES serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com a abordagem ecológica de Bronfenbrenner, “só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p.33). Esta perspetiva assenta na ideia de que o desenvolvimento humano “constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p.21). Neste sentido, torna-se pertinente e essencial caracterizar o contexto em que a criança vive, de modo a compreender melhor o seu comportamento e o seu desenvolvimento, assim como as interações pedagógicas que se estabelecem.

O presente capítulo centra-se, assim, na caracterização da instituição educativa onde se desenvolveu a PES, bem como os contextos de EPE e de ensino do 1.º CEB.

Neste capítulo encontra-se também caracterizada a metodologia de investigação que acompanhou e apoiou a PES, como estratégia promotora da melhoria da prática educativa.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

O Plano Educativo do Agrupamento (PEA, 2017-2021) ao qual a instituição educativa onde se desenvolveu a PES pertencia, defende que “isoladamente, a Escola não consegue alcançar os desígnios a que se propõe, [e, portanto,] torna-se fundamental o estabelecimento de protocolos/projetos com entidades públicas e privadas” (p.4). É neste sentido que emergem os diversos projetos em que a instituição educativa em causa participava, sendo eles: “Plano Nacional de Leitura”; “Eco Escolas”; “Dia do Agrupamento”; “A Escolha é a Tua”, com o objetivo de “eliminar o absentismo e abandono escolar, prevenir a indisciplina e inculcar a valorização da instituição escola” (PEA, 2017-2021, p.9);

“Comprehensive School Mathematics Program (PAPY)”;

“BookMarK Project”;

“Projeto Rios”;

“Palavras Soltas”;

“Projeto Lipor Geração +”;

“Projeto Nacional de Promoção do Sucesso Educativo”. Para além dos projetos, a instituição educativa estabelecia diversas parcerias, nomeadamente com a Câmara Municipal, a Junta de freguesia, o Instituto Politécnico do Porto, as Associações de Encarregados de Educação/ Pais, o Movimento “Defesa do Rio Tinto”, a Polícia da Escola Segura, a Biblioteca do município, o Centro de Saúde de Rio Tinto e com o Centro de Formação Júlio Resende.

O PEA estava plasmado no Plano Anual de Atividades (PAA) que intentava a concretização dos “princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento” (DL n.º 137/2012, artigo 9º). Neste sentido, o PAA da instituição educativa, referente ao ano letivo 2018/2019, contava com 22 atividades, das quais seis eram exclusivas do 1.º CEB, 14 eram comuns ao 1.º CEB e EPE e duas destinavam-se à comunidade educativa. O PAA (2017/2018) estava organizado através de um calendário onde também estavam distribuídos os responsáveis pela dinamização das atividades, sendo eles o corpo docente, a Associação de Pais, a equipa da biblioteca, as assistentes operacionais e as equipas relativas aos projetos.

Ainda de acordo com o PEA (2017-2021), a instituição educativa inseria-se num Agrupamento de Escolas ao qual pertenciam cinco estabelecimentos educativos: uma escola de 1.º CEB e 2.º CEB; uma escola apenas de 1.º CEB; duas instituições educativas que oferecem EPE e 1.º CEB; e uma instituição de EPE. Em cada um destes estabelecimentos havia uma Associação de Pais e encarregados de educação que, de acordo com as informações que o agrupamento disponibiliza *online*, eram incentivados a envolverem-se no percurso educativo dos seus filhos/as. Segundo Marques (1993), a colaboração entre a família e a escola é potenciadora do sucesso, autoestima e motivação da criança pelo processo de aprendizagem, constituindo “uma chave importante para melhorar a educação em Portugal” (p. 41). Esta importância é reconhecida pelo sistema educativo, considerando que a família deve ser envolvida em “processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana”, a par de outros intervenientes no processo educativo (crianças, docentes, ...).

A instituição educativa onde se desenvolveu a PES é de cariz público e oferece a valência de EPE e 1.º CEB. A sua oferta educativa estende-se a 367 crianças, num horário de funcionamento das 7h30 às 19h30 que inclui, como previsto pela portaria n.º 644-A, a componente letiva, atividades de animação e de apoio à família (AAAF), AEC e a componente de apoio à família (CAF). De acordo com esta portaria, as AAAF destinam-se a “assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas” (portaria n.º 644-A, artigo 3º), bem como em períodos de interrupção das mesmas. As CAF, por sua vez, destinam-se a assegurar o acompanhamento das crianças do 1.º CEB após a componente letiva e a frequência das AEC, bem como nos períodos de interrupção letiva. As AAAF e a CAF são de oferta obrigatória por parte da instituição educativa e devem ser desenvolvidas em espaços devidamente concebidos à natureza das atividades.

A componente letiva inicia-se às 9h para ambos os níveis educativos e estende-se até às 15h15 na EPE e até às 17h30 no 1.º CEB. No período entre as 7h30 e as 9h da manhã, as crianças da EPE, após guardarem autonomamente os seus pertences, assistem a desenhos animados e brincam espontaneamente. Entre as 15h15 e as 19h30, as crianças que frequentam a EPE, após o momento de higienização e do lanche, dirigiam-se para a sala 1 onde, sob orientação de uma animadora sociocultural, e acompanhadas por uma assistente operacional, desenvolviam atividades no âmbito das AAAF. A sala referida localizava-se na área da EPE e era constituída por diversas mesas e outros móveis e brinquedos que estimulavam o jogo simbólico. O espaço da sala era limitado e ocupado com as estruturas referidas, o que comprometia a mobilidade das crianças, que acabavam por passar muito tempo inativas. As crianças do 1.º CEB, após a componente letiva e/ou as AEC, bem como antes das 9h, dirigiam-se para o refeitório onde frequentavam atividades da CAF desenvolvidas até às 19h30 sob orientação dos dois professores contratados pelo município. Também neste espaço a mobilidade da criança era limitada, uma vez que, como espaço de refeição, era maioritariamente ocupado por mesas. Tendo em consideração que a atividade física potencia o desenvolvimento das várias dimensões da criança - físico-motora, social, cognitiva e afetiva - importa referir que o facto de as crianças, em horário não pertencente à componente letiva, desenvolverem atividades que requeriam inércia, como assistir a desenhos animados ou jogos de mesa, podia reduzir a sua atividade física, comprometendo o seu

desenvolvimento integral (Coelho, Aquino, Montebelo & Tolocka, 2018; Orti & Carrara, 2012). Considera-se, pois, que espaços onde se desenvolviam as AAAF e as CAF não eram os mais adequados e potencializadores da atividade física.

O corpo docente era constituído por cinco educadoras de infância e 14 professores do 1.º CEB, sendo que, dois dos professores eram contratados pela câmara municipal para orientação da CAF. A coordenação da instituição educativa era realizada por uma professora do 1.º CEB. Ainda relativamente aos recursos humanos, a instituição educativa contava com o trabalho de 14 assistentes operacionais e uma animadora sociocultural.

A instituição educativa era constituída por um único edifício de um andar e encontra-se organizado entre os dois níveis educativos (EPE e 1.º CEB). À entrada da instituição encontrava-se um móvel onde estavam organizadas as informações de todas as crianças que a frequentavam, bem como um telefone e um quite de primeiros socorros. Neste piso encontravam-se, ainda, a área da EPE, constituída por seis salas de atividades, sendo que uma delas era de funcionalidade flexível, destinando-se, em simultâneo, a atividades da AAAF e a atividades de educação física. O espaço, como referido anteriormente, não era o mais adequado ao desenvolvimento de atividades que requeressem uma grande mobilidade por parte das crianças, uma vez que o seu piso era ocupado por diversos móveis e outros materiais. O espaço da Instituição Educativa dedicado à EPE apresentava estruturas adequadas às dimensões da criança, nomeadamente as casas de banho e a sala de arrumações onde eram guardados os seus pertences, o que estimulava o progressivo desenvolvimento da sua autonomia (Lopes da Silva et al., 2016).

No lado oposto encontrava-se outro corredor que dava acesso a seis salas para crianças dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, sendo que uma delas é um espaço comum e destinava-se a atividades que requeiram um espaço amplo. Esta sala era, por vezes, utilizada para efeitos de apoio educativo e para o desenvolvimento de atividades que requeressem um espaço mais amplo. No piso térreo podia encontrar-se, ainda, o refeitório, cujo espaço de refeições se organizava de acordo com os níveis educativos, ou seja, havia um espaço destinado a crianças da EPE e um espaço destinado a crianças do 1.º CEB, sendo que o mobiliário se encontrava adequado às dimensões das crianças das diferentes idades.

O espaço exterior, apesar de maioritariamente descoberto, incluía uma parte coberta que permitia o desenvolvimento do jogo espontâneo mesmo sob condições atmosféricas desfavoráveis. O espaço descoberto era constituído por um amplo campo de jogos que apresentava divisões desenhadas por diversas linhas que delimitavam as dimensões dos campos de diversos jogos como, por exemplo, um campo de futebol. Era também constituído por um parque de diversões e no seu piso havia jogos desenhados, nomeadamente o “Jogo da Macaca” e o “Jogo do Galo”. Este espaço era utilizado pelas crianças de ambos os níveis educativos, no entanto em horários diferenciados: as crianças da EPE usufruíam do espaço entre as 10h30 e as 11h e as crianças do 1.º CEB entre as 11h e as 11h30. O espaço exterior potenciava a interação social da criança e o desenvolvimento de atividades físicas, como correr, saltar, trepar, realizar jogos de regras, entre outros. No entanto, revelava-se pouco estimulante, pois carecia de materiais e recursos que apoiassem a descoberta da criança e o desenvolvimento de diversos jogos espontâneos, como, por exemplo, bolas, cordas para saltar, materiais da natureza, entre outros (Zabalza, 1998a).

Relativamente ao andar superior, este era constituído por seis salas destinadas a crianças que frequentavam os 3.º e 4.º anos de escolaridade. Havia uma sala de armazenamento de materiais de desgaste e uma grande variedade de materiais didáticos pertencentes ao 1.º CEB, que podiam potenciar e apoiar a prática docente. Ainda neste andar encontrava-se uma biblioteca que se destinava às crianças de toda a instituição, na qual estava disponível um projetor, computadores, livros, enciclopédias, revistas, entre outros. Este espaço era, no entanto, apenas usufruído pelas crianças em atividades organizadas pela instituição educativa, reduzindo o seu potencial como espaço de lazer e de cultura e promotor do desenvolvimento de “hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita” (Lopes da Silva et al., 2016, p.67).

A instituição educativa espelhava os ideais preconizados pelo PEA (2017-2021) e assumia-se como um “espaço de partilha de experiências e valores e de formação dos agentes educativos, maximizando o sentido de identidade e pertença”. Era, de facto, notório o espírito colaborativo entre os profissionais de educação que se assumiam como uma equipa educativa que procurava oferecer experiências de qualidade às crianças. Importa, aqui, considerar o conceito de colaboração que significa, de acordo com Marques (2001) “comunicar com o

objetivo de ajudar a resolver problemas ou a intensificar e melhorar uma relação (...) [e] dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto” (p.30).

Importa ainda referir que o corpo docente realizava reuniões com o intuito de pensar em planos que apoiassem a articulação vertical e as transições entre a EPE e o 1.º CEB e as transições entre o 1.º CEB e o 2.º CEB. Esta articulação vertical é recomendada pelas OCEPE e está prevista pelo DL n.º 241/2001, tal como já referido no primeiro capítulo.

2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada desenvolveu-se na sala quatro de EPE. O grupo era constituído por 24 crianças, das quais 15 pertenciam ao sexo masculino e nove ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos. Importa, no entanto, referir que as crianças de dois anos completaram os três anos até ao final de dezembro. Note-se, portanto, a heterogeneidade do grupo ao nível etário e ao nível cultural, uma vez que uma criança é de ascendência asiática e outra criança de ascendência brasileira. Não havia crianças referenciadas com necessidades adicionais de suporte (NAS), embora houvesse uma criança (D.) que nasceu precocemente o que afetou o seu desenvolvimento e, portanto, era acompanhada frequentemente por terapeutas.

As crianças encontravam-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório, mais especificamente no período pré-conceitual, segundo Piaget. Este período é caracterizado pelo desenvolvimento da função simbólica que se traduz na capacidade de a criança representar objetos e experiências através de palavras ou imagens (Papalia & Feldman, 2013; Shaffer, 2005). O desenvolvimento da linguagem é, portanto, um exemplo do desenvolvimento simbólico e é de notar que as crianças, entre os dois e os três anos, já haviam adquirido conceitos relacionados com “diferentes características e estados delas mesmas e de outras pessoas” (Palacios, González & Padilla, 2004, p. 201). Efetivamente as crianças do grupo demonstraram um desenvolvimento progressivo na aquisição de

vocabulário relacionado com os estados, começando a utilizar conceitos como “fome”, “sede”, “zangado/a”, “contente”, “feliz”.

O período pré-operatório, associado ao desenvolvimento da função simbólica, caracteriza-se também pelo florescer do jogo simbólico, ou faz-de-conta, em que as crianças “frequentemente imaginam ser outras pessoas” (Shaffer, 2005, p.229). As crianças do grupo evidenciavam, de facto, especial interesse pela interpretação de diversos papéis sociais, como “médico”, “mãe/pai”, “filho/a”, usando diversos objetos para caracterizar a personagem (batas, malas, carrinhos de bebé, bonecos).

Uma vez que a prática educativa foi sustentada na articulação entre os pressupostos teóricos e as características do grupo, importa aqui evidenciar as necessidades, dificuldades e interesses identificados através da observação direta contínua.

O grupo era bastante ativo e participativo nas várias atividades propostas e revelava curiosidade pelo mundo envolvente, explorando com interesse diversos materiais e recursos. No decorrer da PES verificou-se um desenvolvimento considerável ao nível da autonomia, uma vez que as crianças, progressivamente, deixaram de depender do adulto para determinadas tarefas quotidianas, como apertar os cordões dos sapatos, vestir/despir casacos ou abrir embalagens do lanche. Importa, no entanto, referir que algumas crianças revelavam ainda dependência ao nível emocional, principalmente na gestão de conflitos com o outro e na gestão das suas próprias emoções, pois era frequente chorarem e perguntarem insistentemente se os familiares estavam a chegar. Este comportamento devia-se ao facto de o grupo se encontrar numa fase de transição entre o ambiente familiar e o ambiente da EPE, uma vez que não tinham frequentado creche ou a EPE anteriormente. Esta transição requer especial atenção por parte do educador, uma vez que é uma experiência com grande impacto ao nível social e afetivo da criança e é vivida com expectativas e ansiedade (Lopes da Silva et al., 2016; Martins & Martins, 2017). Cabe ao educador organizar o ambiente educativo de acordo com as necessidades e características do grupo, criando um ambiente onde a criança se sinta segura, respeitada e integrada, facilitando, assim, a adaptação da criança a um novo contexto (Lopes da Silva et al., 2016). A ação educativa desenvolvida procurou responder a esta necessidade.

O grupo evidenciava especial interesse pela arte plástica e por diversas práticas performativas, como *ballet* e teatro, bem como pelo canto de canções. Revelava-se motivado pela escuta de histórias, especialmente quando acompanhadas por materiais estimulantes como fantoches, acessórios caracterizadores das personagens, flanelógrafo, ilustrações, entre outros. Gostavam também de contar e recontar as histórias que ouviam, utilizando os materiais referidos, sendo que na área da biblioteca recorriam essencialmente às ilustrações dos livros para realizar a sua “leitura”. Outro interesse substancial evidenciado no grupo, foi o faz de conta. A observação permitiu ainda determinar necessidades do grupo ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente no respeito pelo outro e por diferentes opiniões, na cooperação e partilha com os pares e na espera pela sua vez. Foram identificadas, também, necessidades ao nível da Área de Expressão e Comunicação, uma vez que as crianças revelavam dificuldades na expressão e de comunicação de ideias, emoções e opiniões, principalmente ao nível oral.

A EPE tem como objetivo dar continuidade ao processo educativo da criança que se iniciou no seio familiar (Lopes da Silva et al., 2016). A família é considerada como sendo o seu “primeiro grupo social e o ambiente mais importante” no seu desenvolvimento (Marques, 2010, citado por Martins & Martins, 2017, p.22), daí a importância de recolher informações sobre o contexto familiar. A maioria das crianças vivia em família nuclear, com a mãe e com o pai, sendo que grande parte dos agregados familiares eram constituídos por três a quatro elementos. Há, no entanto, algumas crianças que viviam em regime monoparental ou em família alargada, com avós e/ou tios. No que se refere às habilitações literárias, a maioria dos pais possuíam níveis de formação iguais ou superiores ao 3.º CEB, com especial destaque para o ensino secundário. Quanto à situação profissional, esta era favorável, uma vez que apenas três encontravam-se em situação de desemprego. Ao nível socioeconómico, pode concluir-se que era médio-baixo, uma vez que 12 crianças beneficiavam da Ação Social Escolar (ASE) e 12 não beneficiavam de ASE.

Partindo do princípio de que “a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 22; Portugal, 1992), considera-se pertinente caracterizar o ambiente educativo da sala tendo em vista quatro pilares

basilares, designadamente a organização e gestão do tempo, do espaço dos materiais e das interações.

A organização dos espaços reflete “o valor que lhes damos e a função que lhes atribuímos” (Zabalza, 1998a, p.125), na medida em que comunica intencionalidades educativas. Importa que a sua organização se sustente nas necessidades identificadas nas crianças, bem como em aspetos “arquitectónicos, estéticos, médicos, de segurança” (Zabalza, 1998a, p.125), entre outros. A sala de atividades era de dimensão média e continha três grandes janelas que forneciam luz natural, criando um ambiente acolhedor. A higienização do espaço era adequada, sendo que a assistente de ação educativa procedia à sua limpeza e higienização diariamente. Relativamente à segurança física, essencial para garantir a autonomia da criança sem riscos, encontrava-se comprometida, uma vez que alguns móveis da área da casa não se encontravam estáveis e apresentavam saliências perigosas (Zabalza, 1998b). Ao nível das estruturas e mobiliário, a sala continha uma bancada com uma fonte de água, cuja dimensão permitia às crianças deixarem o material de expressão plástica sujo e as suas garrafas de água. As paredes da sala apresentavam diversos espaços para exposição das criações das crianças, como corticite, cordas e espaços livres. As paredes podiam ser consideradas quase como um “documento” das experiências das crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de rever e consciencializar sobre o seu percurso educativo. Para além disto, a exposição de trabalhos fortalece a autoestima (Lino, 2013).

A sala encontrava-se organizada em seis áreas de interesses: área de acolhimento, área das construções, área da biblioteca e da escrita, área da expressão plástica, área da casa e área dos jogos de mesa.

A área de acolhimento, delimitada por um tapete vinil, era uma área flexível, na medida em que se adaptava às diferentes necessidades de jogo das crianças (ouvir histórias, brincar) e permitia a interação em grande grupo (Hohmann & Weikart, 2009). Funcionava também como espaço de transição entre momentos da rotina diária. A área das construções, que se situava a seguir à área de acolhimento, era constituída por um móvel com gavetas ao alcance da criança para arrumação dos blocos e de outros brinquedos (carros, camiões, ...), o que conferia poder de autonomia à criança. Esta área era essencialmente utilizada para a construção de estruturas, através dos blocos, testando equilíbrios e diferentes combinações, o que contribuía para o desenvolvimento do

pensamento espacial (Zabalza, 1998b). Num dos cantos da sala, junto à janela, encontrava-se a área da biblioteca, reunindo, assim, as condições necessárias à atividade de exploração de livros. No entanto, o ruído proveniente da área da casa, que se situava ao lado, não favorecia o exercício da atividade de repouso (Hohmann & Weikart, 2009; Zabalza, 1998a). Era, ainda, uma área pobre em materiais que estimulassem o pensamento da criança, como revistas e enciclopédias, e o número de livros era bastante limitado (Lopes da Silva et al., 2016). Perpendicularmente à área da biblioteca, existia um móvel onde estavam organizadas as capas de armazenamento dos trabalhos das crianças e os seus processos. Para além disto, na prateleira inferior, embora ainda fora do alcance de algumas crianças, eram arrumados materiais utilizados em atividades de expressão plástica, nomeadamente materiais de desgaste. Para além de dificultar a autonomia da criança na seleção dos materiais que pretendia explorar na sua criação plástica, os materiais disponibilizados eram pouco diversificados e que condicionavam a criatividade das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A área da expressão plástica situava-se nas mesas dispostas no centro da sala, afastada da fonte de água, o que, por vezes, dificultava a limpeza por parte das crianças (Zabalza, 1998a). A área dos jogos de mesa situava-se num dos limites da sala, próxima à área da casa. Esta área continha um armário com diversas prateleiras, sendo que as duas prateleiras superiores se encontravam fora do alcance das crianças, dificultando o seu acesso e provocando frustrações na criança (Hohmann & Weikart, 2009). Nas prateleiras estavam dispostos diversos jogos que promoviam o desenvolvimento da motricidade fina e das capacidades cognitivas das crianças, como puzzles, dominós, blocos lógicos, entre outros, sendo que as crianças escolhiam o jogo que pretendiam e transportavam-no para a mesa onde os resolviam. A área da casa, por sua vez, ocupava o lado oposto da sala e encontrava-se dividida em duas áreas distintas: a cozinha e o quarto. Carecia, no entanto, de materiais que estimulassem o jogo simbólico e que apoiassem os interesses das crianças, como, por exemplo, roupas e acessórios que permitissem à criança caracterizar o papel social/situação que pretendia (mãe, profissões, ...).

A organização do tempo traduz-se na conceção de uma rotina diária a partir da qual as atividades eram organizadas. Importa, no entanto, salientar que o conceito de rotina, neste contexto, não se refere a uma “automatização ou sequência rígida e inflexível” (p.172), mas antes a uma sequência passível de ser

adaptada e adequada a situações momentâneas, dificuldades e aos interesses e motivações das crianças, revelando o seu cariz flexível (Zabalza, 1998a). A rotina iniciava-se às 9h com o momento de acolhimento. As crianças, sentadas em grande roda, cantavam os bons dias e contavam as novidades. Progressivamente, à medida que as crianças foram assimilando as atividades habituais, foram introduzidas novas atividades, nomeadamente o mapa de presenças, em que as crianças registavam, através de uma fotografia, a sua assiduidade. Às segundas-feiras, seguindo os princípios do MEM, a educadora procedia, ainda, à planificação das atividades da semana com o grupo, numa atitude democrática e de negociação (Niza, 1998). A rotina compreendia dois momentos de higienização pessoal, precedentes à hora do lanche, que se iniciava às 10h, e à hora do almoço, que se iniciava às 12h. As atividades propostas pela educadora e pela díade, eram desenvolvidas no período da manhã, quando as crianças regressavam à sala após o jogo espontâneo no exterior e no período da tarde, quando regressavam da hora de almoço. Estas atividades podiam ser desenvolvidas em grande ou pequeno grupo, dependendo da sua intencionalidade educativa. Refira-se que estas atividades não se sobrepunham ou substituíam as atividades espontâneas das crianças. O jogo espontâneo ocupava um lugar central na rotina do grupo, sendo desenvolvido igualmente no período da manhã e no período da tarde, na sala e no espaço exterior. Considere-se, ainda, o momento da limpeza da sala como momento integral da rotina, sendo este marcado pelo canto de uma música. A rotina terminava com a reunião em grande grupo na área de acolhimento onde se cantava a música da saída.

Ao nível das interações criança-criança, pode considerar-se que as crianças demonstravam empatia pelo outro, ajudando-o a superar frustrações e conflitos emocionais. Não obstante, algumas crianças demonstravam dificuldade em ouvir o outro e em respeitar a sua vez, interrompendo frequentemente os pares para participar. Relativamente à relação criança-educadora, esta era uma relação baseada no afeto e na segurança, sendo que a educadora estimulava a criança na conquista da sua autonomia. A relação criança-material, por sua vez, era um pouco pobre, ainda que as crianças se demonstrassem felizes no espaço em que brincavam.

A interação escola-família era bastante valorizada pela educadora cooperante, uma vez que sempre acompanhou as crianças na hora da saída e de

regresso ao contexto familiar e sempre se demonstrou disponível em dialogar com os pais fora de horário laboral. Os pais, por sua vez, colaboravam sempre que lhes era pedido, contribuía com materiais para a sala e, por vezes, procuravam comunicar com a educadora a fim de saber mais acerca do processo educativo do seu educando.

Importa referir que a prática educativa explanada no terceiro capítulo é sustentada na presente caracterização, uma vez que emergiu da observação realizada ao longo do estágio e permitiu retirar implicações ao nível das necessidades e dos interesses do grupo, bem como de aspetos que poderiam ser melhorados.

3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES, em contexto do 1.º CEB, desenvolveu-se numa turma do 4º ano de escolaridade. O grupo era constituído por 20 crianças, das quais 14 pertenciam ao sexo masculino e seis ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos. Duas crianças (T. 1 e R.), referenciadas com NAS, beneficiavam de medidas universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, nomeadamente diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, bem como de adaptações no processo de avaliação (DL 54/2018). Em complemento às medidas universais, a R. beneficiava ainda de medidas seletivas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, recebendo apoio da Educação Especial como estratégia de antecipação e reforço das aprendizagens. Cinco crianças do grupo, devido às dificuldades reveladas em algumas áreas e à inconstância ao nível dos resultados, foram propostas para apoio educativo. De modo a prestar um maior apoio a estas crianças e a responder às suas necessidades e dificuldades, a professora titular adotou acomodações curriculares e realizou adaptações ao processo de avaliação. Uma das medidas curriculares consistia no oferecimento de um maior acompanhamento em sala de aula, posicionando estrategicamente estas crianças em mesas de fácil acesso à professora titular e às professoras estagiárias, criando condições para o oferecimento de um apoio mais

individualizado no processo de aprendizagem. Esta estratégia foi adotada pela díade durante a prática educativa, agindo, assim, colaborativamente e em coadjuvação no sentido de garantir uma prática educativa diferenciada e adequada às características do grupo, tendo em vista o sucesso e realização de cada aluno.

As crianças encontravam-se no estágio de desenvolvimento das operações concretas, segundo Piaget (Shaffer, 2005). Este estágio caracteriza-se pelo rápido desenvolvimento cognitivo que se traduz na descoberta, aquisição e aplicação de novas habilidades e novas capacidades cognitivas, bem como pelo desenvolvimento de um pensamento mais lógico sobre objetos e situações que a criança experiencia (Shaffer, 2005; Alves & Fernandes, 1984). O pensamento progride e influencia a reorganização e transformação sobre imagens e símbolos mentais, sendo que, de acordo com Piaget, a criança encontra-se em “processo de descentração das ilusões perceptuais e adquirindo as operações cognitivas que lhe permitem compreender aritmética; pensar sobre a linguagem e suas propriedades; classificar animais, pessoas, objetos e eventos” (Shaffer, 2005, p.239). Segundo Alves e Fernandes (1984), as crianças encontravam-se, ainda, num período propício ao desenvolvimento e interiorização de “valores sociais, esquemas relacionais e padrões culturais” (p.11), destacando, neste quadro, a pertinência do desenvolvimento de trabalhos colaborativos. Esta estratégia é promotora da saúde psicossocial da criança, uma vez que a interação com o outro influencia a construção de relações interpessoais que conduzem a criança à inserção na comunidade escolar (Alves & Fernandes, 1984). A PES procurou responder a estes princípios, desenvolvendo-se atividades colaborativas de escrita e de investigação (cf. capítulo III). O grupo sempre se revelou motivado e interessado pelo desenvolvimento de atividades em grupo, referindo, frequentemente, durante o momento “emoji”: “estou feliz porque hoje vamos trabalhar em grupo”. A fase de desenvolvimento em que o grupo se situava, caracterizava-se, também, pela competição existente entre pares e, em simultâneo, pelo progressivo desenvolvimento do espírito cooperativo e democrático, bem como da sensibilização em relação ao outro (Alves & Fernandes, 1984). Estas características espelhavam-se no comportamento e atitudes das crianças, nomeadamente no desenvolvimento de jogos e na preocupação que demonstravam para com os pares com dificuldades, procurando auxiliá-los sempre que possível.

Através da observação direta contínua, de conversas informais com a orientadora cooperante, da análise do Plano de Turma (PT) e da análise do Diário de Bordo, foi possível determinar algumas características do grupo. As crianças eram bastante participativas e colaboravam nas diversas atividades propostas, demonstrando interesse e empenho em desenvolvê-las. As suas intervenções orais evidenciavam espírito crítico e curiosidade pelo mundo envolvente, uma vez que, baseando-se nas suas experiências e conhecimentos, opinavam frequentemente sobre uma temática/assunto e colocavam questões espontâneas do seu interesse. Estas questões eram, frequentemente, pesquisadas em grande grupo, recorrendo às TIC para o seu esclarecimento. Deste modo, promovia-se construção de uma visão mais ampla sobre o mundo envolvente, uma vez que eram abordados temas e assuntos não previstos pelos documentos curriculares, não restringindo ou limitando o conhecimento da criança. O grupo demonstrava-se entusiasmado quando eram usados recursos tecnológicos no processo de aprendizagem, revelando responsabilidade na sua utilização e reconhecendo as suas potencialidades educativas. A motivação era ainda mais evidente quando as TIC eram empregadas na consolidação ou sistematização de conhecimentos, através de jogos de competição individuais ou em equipa. O envolvimento das crianças no projeto de literatura vaivém, bem como a vontade demonstrada em ler livros durante os intervalos, evidenciam o interesse do grupo pela leitura. A escrita criativa de diversos géneros textuais, em particular prosa e poesia, constitui uma atividade de interesse para as crianças, que se demonstravam empenhadas e motivadas no desenvolvimento dessa atividade. Destaca-se, por exemplo, a participação do grupo no concurso nacional e concelhio da associação Ajudaris, cujas histórias eram selecionadas frequentemente para integrarem os respetivos livros. O T. (1) partilhou, ainda, que escreveu um livro chamado “O Macaco que Gostava de Ananás”, sendo que a N. e a A. (3) ofereceram-se para o ilustrar. Note-se, portanto, a criatividade do grupo, que se sentia estimulado em atividades que desenvolvessem e requeressem o uso do pensamento criativo. O grupo revelava ainda especial interesse pela educação artística, demonstrando necessidade de expressar sentimentos, emoções e ideias através da arte. Revelavam-se empenhadas e envolvidas em atividades de expressão plástica, evidenciando entusiasmo pelo manuseamento e experimentação de diversos materiais e diferentes técnicas. Para além disto, há uma criança na turma que faz parte de uma academia de

ballet e integrou o elenco infantil numa peça musical exibida no Teatro Sá da Bandeira e que revelava especial interesse pela expressão dramática. Refira-se, ainda, que no final de cada ano letivo era habitual apresentarem um teatro baseado nos contos e histórias que mais despertaram o seu interesse, sendo que este era acompanhado por diversas canções com significado para si.

O grupo evidenciava algumas dificuldades no respeito e aceitação pela opinião e ideias do outro, criticando negativamente algumas questões que colocavam ou intervenções em grande grupo. As crianças T. 1 e R. revelavam dificuldades na leitura e na escrita, associadas à sua condição de NAS, recebendo, por este motivo, apoio individualizado como estratégia de diferenciação pedagógica. O G. sentia dificuldades em todas as áreas curriculares, excetuando educação física, em particular na área de matemática, na qual já revelava dificuldades desde o ano letivo anterior. Por este motivo, o G., durante a dinamização de atividades, era posicionado junto ao T. 1, recebendo, também, apoio educativo individualizado sempre que necessário. O M. sentia dificuldades em manter a atenção por longos períodos, sendo necessário procurar envolver e requerer a sua participação no desenvolvimento das atividades.

O desenvolvimento e processo de aprendizagem da criança está relacionado com a qualidade do ambiente que a rodeia, uma vez que a criança constrói o seu conhecimento através da interação com os outros e com o meio (Portugal, 1992). Neste sentido, um dos aspetos observados e que influencia o processo de ensino e aprendizagem, bem como a conduta das crianças, foi a organização do espaço da sala de aula. Segundo Zabalza (1998a), o contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem pode limitar ou facilitar o “processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades” (p.120), uma vez que a distribuição e organização do espaço, bem como dos recursos, influenciam o comportamento e a aprendizagem das crianças. A organização do espaço transparece “mensagens educativas” (Zabalza, 1998a, p.121), nomeadamente sobre os padrões de comunicação e a relação professor-aluno (Arends, 2008). Por exemplo, a disposição das mesas pode sugerir um trabalho mais individual e centrado no professor ou um trabalho colaborativo e centrado na criança. No caso da sala do contexto de PES, as mesas encontravam-se organizadas em forma de “U” horizontal, o que facilitava a comunicação entre crianças e potenciava o desenvolvimento de trabalho a pares, bem como o trabalho

individual. Esta organização era, no entanto, flexível, sendo que a professora titular a reorganizava de acordo com a dinâmica das atividades que pretendia desenvolver. Na dinamização de trabalho de grupo, as mesas eram agrupadas, criando mesas coletivas, o que proporcionava experiências colaborativas.

A instituição educativa, embora dispusesse de equipamentos eletrônicos, como diversos computadores Magalhães, dois retroprojetores e uma tela de projeção, estes, por vezes, não se revelavam suficientes, limitando a ação educativa. O espaço da sala também colocava alguns entraves à integração destes recursos tecnológicos na prática educativa, uma vez que a quantidade e a distribuição das tomadas limitavam o número de equipamentos eletrônicos passíveis de ser usados em simultâneo, bem como a sua utilização em locais dispersos, o que não era favorável ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. Face a estas limitações, a diáde optou por disponibilizar os seus computadores pessoais para o desenvolvimento de atividades colaborativas, e por utilizar extensões que viabilizassem a ligação de diversos computadores em simultâneo a uma fonte de energia. Para além disto, na impossibilidade de usar a tela de projeção, a sala não dispunha de um local ou parede favorável à utilização do retroprojetor. Perante este problema, optou-se por improvisar uma tela com papel cenário, fixando-o na parede livre que se encontrava ao lado do quadro a giz. No entanto, uma vez que o quadro a giz ocupava o centro da parede, a tela improvisada encontrava-se no extremo da parede, o que dificultava a visualização do que era projetado pelas crianças que se sentavam no lado oposto. Pode-se, assim, concluir que a instituição educativa, apesar de recente, não reúne condições favoráveis à utilização de recursos e equipamentos informáticos por parte das crianças, necessários “à educação nos tempos de hoje” (Formosinho, 1998, p.28).

A organização e gestão do tempo era concretizada através do estabelecimento de um horário semanal que organizava as diversas áreas curriculares de acordo com a carga horária mínima prevista pelo DL 139/2012. Semanalmente eram dedicadas, no que respeita a áreas disciplinares, sete horas para Português, sete horas para Matemática, três horas e meia para Estudo do Meio, uma hora para Educação Física, duas horas para Educação Artística. Às áreas não disciplinares eram dedicadas uma hora para Apoio ao Estudo e uma hora para cidadania e desenvolvimento. Importa, ainda, considerar as duas horas semanais dedicadas à aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente inglês, cuja

frequência era de carácter obrigatório. Algumas crianças estavam, ainda, inscritas em AEC, designadamente Educação Lúdica e Educação Musical, às quais eram dedicadas três horas semanais (portaria n.º 644-A/2015). O horário estabelecido era flexível, na medida em que podia ser adaptado consoante as intencionalidades educativas do professor, imprevistos e outras situações espontâneas. Esta flexibilização era promotora da interdisciplinaridade e da adequação do currículo às características das crianças. Refira-se, ainda, que o grupo seguia uma rotina diária dinamizada, principalmente, ao início da manhã: no quadro a giz era escrito o número da lição e a data, procedendo-se o canto de uma música de bom-dia. Seguia-se o “momento emoji”, que consistia na partilha de sentimentos, emoções e novidades por parte das crianças, em grande grupo, o que possibilitava ao professor colher informações relevantes a considerar na ação educativa. Este momento pode ser considerado um princípio da pedagogia da escuta, intrínseca ao modelo pedagógico Reggio Emilia, uma vez que a criança é escutada, proporcionando um ambiente de afetividade entre professor-criança e criança-criança (Lino, 2013). A rotina assume um papel preponderante no desenvolvimento da criança, uma vez que, ao prever o que se vai suceder, sente-se mais segura e autónoma (Zabalza, 1998a).

Uma prática educativa de qualidade requer que o professor conheça a criança integralmente, procurando mais além das informações recolhidas em contexto escolar, recolhendo, igualmente, informações sobre o contexto familiar em que vive (Lopes da Silva et al., 2016). As crianças do grupo viviam em família nuclear, com a mãe e com o pai, sendo que a maior parte dos agregados familiares era constituído por três a quatro elementos. Havia, no entanto, uma criança que vivia em regime monoparental, o que requeria uma abordagem mais sensível aquando comemoração de dias festivos relacionados com a família. Relativamente às habilitações literárias, a maioria dos pais possuíam níveis de formação iguais ou superiores ao 3.º CEB, com especial destaque para o nível secundário. A situação profissional dos pais era favorável, uma vez que nenhum se encontrava em situação de desemprego. A interação escola-família era baseada na partilha de preocupações sobre o progresso da criança, bem como sobre o seu estado de saúde físico e mental. A professora titular mantinha, também, contacto com os terapeutas responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, de modo a apoiar o seu desenvolvimento.

Importa referir que as singularidades do grupo descritas no presente subcapítulo foram mobilizadas com o devido valor para a planificação e ação educativa, como se poderá compreender através da leitura do terceiro capítulo.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O percurso formativo espelhado no presente documento teve por base uma metodologia de investigação que tinha como objetivo o desenvolvimento profissional docente, bem como a melhoria progressiva da prática educativa. Com efeito, a investigação consiste num processo de produção de conhecimento sobre si próprio e sobre o meio envolvente, visando o crescimento pessoal e profissional (Erasmie & Lima, 1989). Aplicada na educação caracteriza-se por ser uma estratégia de formação em contexto da prática docente, apresentando-se basilar na formação de docentes reflexivos (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2006). Neste sentido, a PES pautou-se pelo desenvolvimento da metodologia de IA, na qual a reflexão assume um papel central.

O processo de reflexão sobre a prática educativa é uma ação transversal a todos os profissionais de educação, estando prevista no DL 240/2001 e nas OCEPE. Assume-se, pois, como uma ação necessária à compreensão e melhoria das práticas educativas, bem como à melhoria dos contextos em que são desenvolvidas. O processo de reflexão é intrínseco à metodologia de IA, uma vez que representa um papel imprescindível “na formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem” das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9). Por IA entende-se “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, 1990, p. 69), ou seja, a IA tem como objetivo investigar um determinado problema identificado num determinado contexto, cujos resultados “possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos e mudanças, de modo a melhorar a organização” (Marques, 2000, p.26).

Os princípios defendidos por Lewin (citado por Latorre, 2008) sobre a IA apontam para um processo em espiral de observação, reflexão, planificação e

ação. Fisher (2005), por sua vez, defende que a IA é um processo dinâmico e interativo que inclui as ações de planejar com flexibilidade, de agir intencionalmente, de refletir para construir significado, de avaliar/validar e dialogar. Efetivamente, durante a sua PES procurou-se seguir os processos de IA referidos, tendo em vista a progressiva melhoria da prática educativa, sendo apresentados, adiante, alguns exemplos concretos de como esta metodologia se desenvolveu.

Neste sentido, a observação constitui “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, assim como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p.29). Importa referir que a observação realizada em campo foi participante, uma vez que se interagiu diretamente com o grupo e participou-se na realização de atividades e na sua rotina diária. Foi também naturalista, uma vez que os registos não obedeceram a uma estrutura, anotando tudo aquilo considerado pertinente. As notas de campo tinham como objetivo “registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que integram nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estas anotações eram materializadas sob a forma escrita e forma audiovisual, sendo que, posteriormente eram acrescentadas informações, dando origem ao diário de formação. O diário era de carácter pessoal e as suas anotações foram consideradas no desenvolvimento do presente documento. A observação era, também, sistémica, uma vez que, no 1.º CEB, foram desenvolvidas grelhas de observação que visavam situar a qualidade da prática educativa tendo em consideração os objetivos delineados para a atividade e o seu grau de apropriação por parte das crianças (Latorre, 2008). Deste modo era possível conhecer a evolução do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e identificar quais as crianças que necessitariam de apoio mais individualizado por parte da diáde.

A planificação é considerada a fase crucial do ciclo de IA, uma vez que é nela que se define o plano de ação, designadamente as ações a introduzir na prática educativa com finalidade à sua melhoria, bem como o que se deve conservar (Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008). Consiste num documento elaborado pelo docente que serve como orientação da sua ação educativa, e deve, de acordo com Escudero (1982, citado por Zabalza, 2000), “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos,

aspirações e metas” (p. 47). Consequentemente, deduz-se que a planificação consiste num documento orientador da prática educativa, já que este pode sofrer transformações ao longo do desenvolvimento da ação, de modo a adequá-la a uma situação particular, numa perspetiva de respeito pelos interesses e necessidades da criança, bem como pelo seu ritmo individual. Pelo seu cariz flexível, é considerado, pois, um documento aberto.

As planificações desenvolvidas em contexto de PES basearam-se num processo de reflexão em tríade, entre a diáde e a professora titular, numa perspetiva de partilha de saberes que possibilitaram alargar as potencialidades educativas das atividades propostas. Basearam-se, ainda, nas informações recolhidas sobre o grupo durante a fase de observação que possibilitaram determinar as necessidades, dificuldades e interesses do grupo, bem como os seus conhecimentos prévios. Estas informações foram mobilizadas para a planificação, de modo a conferir uma intencionalidade à sua prática educativa (Vasconcelos, 1997). Refira-se que as planificações da EPE e do 1.º CEB apresentavam estruturas diferentes, adequando-se às especificidades curriculares de cada nível educativo. A estrutura do modelo da planificação da EPE sofreu algumas modificações, de modo a facilitar a sua construção e leitura.

A ação, considerada o centro do processo, segundo Latorre (2008), consiste na concretização da planificação, na qual se verifica os seus efeitos sobre a prática, através da observação. Assim, na ação também se integrou o processo de observação, de modo a recolher dados sobre o impacto das atividades no processo de aprendizagem das crianças. A ação revelou-se crucial no desenvolvimento do perfil docente, na medida em que possibilitou a construção e assimilação de saberes práticos e teóricos.

A reflexão, por sua vez, era uma ação desenvolvida frequentemente, quer individualmente, quer colaborativamente com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais. Destaca-se aqui a reflexão colaborativa como promotora de construção de conhecimento essencial à prática docente e promotora da melhoria da ação. Importa salientar que o processo de reflexão era realizado para a ação, na ação e pós-ação (Schön, 1992). A reflexão para a ação acontecia durante o momento de planificação, na medida em que se pensava sobre as possibilidades de consecução das atividades propostas tendo em consideração as características do contexto, bem como sobre as dificuldades que se poderiam sentir durante a ação e formas de as

superar. Destaca-se, ainda, os guiões de pré-observação que consistiam numa ferramenta de reflexão escrita sobre as atividades que iriam ser supervisionadas pelas supervisoras institucionais. A reflexão na ação traduziu-se na adequação espontânea da planificação a situações particulares que aconteciam durante o desenvolvimento das atividades, tais como dificuldades na gestão do tempo, interesse/desinteresse das crianças, dificuldades identificadas, entre outros. A reflexão pós-ação traduziu-se, essencialmente, na escrita das narrativas, na construção do diário de bordo e no preenchimento das grelhas de observação do 1.º CEB, bem como na elaboração do presente relatório.

A avaliação consistiu na observação dos efeitos das decisões tomadas ao longo do processo de IA (Máximo-Esteves, 2008). Com efeito, observavam-se atitudes que revelassem o progresso do seu desenvolvimento do processo de aprendizagem, bem como a forma como a criança experienciava as atividades. A observação do grupo na ação possibilitou, num momento de reflexão pós-ação, avaliar com mais precisão as mudanças concetuais e as aprendizagens alcançadas por cada criança (Klein, 1971, citado por Zabalza, 2000).

Refira-se, pois, que a metodologia de IA pressupõe ação e transformação no sentido de melhorar alguma situação ou circunstância, sendo que a prática educativa se desenvolveu com base neste princípio, procurando melhorar situações da prática e do próprio contexto em que se desenvolveu a PES (cf. capítulo III). Esta metodologia, no contexto da EPE, foi principalmente empregada na (re)organização do espaço e das áreas, com o intuito de encontrar a que melhor se adequava às características do grupo, tendo em consideração as limitações e potencialidades da sala e os recursos/ materiais disponíveis. A sala da EPE sofreu, assim, no âmbito da IA, diversas transformações durante a prática educativa da díade. No contexto do 1.º CEB, a metodologia de IA foi, principalmente, aplicada na formação de grupos de trabalho, quer ao nível do número de elementos, quer ao nível da distribuição das crianças pelos grupos. Inicialmente foram formados quatro grupos de cinco elementos, verificando-se que as crianças sentiam dificuldades no desempenho das tarefas devido à organização física do espaço e a dificuldades no desempenho de atitudes democráticas, o que gerava desmotivação. Assim, o número de elementos foi reduzido, de forma a promover a participação de todos no processo de pesquisa. Embora se observassem mudanças positivas ao nível dos padrões de comunicação e de participação das crianças, verificou-se que a interação entre

elementos de alguns grupos estava comprometida, uma vez que existiam conflitos (entre T. 2 e D. 1; entre I. e C.) e que algumas crianças, nomeadamente a A.2 e a I., não se sentiam estimuladas no grupo em que estavam inseridas, acabando por perder interesse e incentivo. Perante esta situação, os grupos foram novamente reajustados, verificando-se melhorias.

A prática educativa assentou no princípio do ciclo em espiral de IA, constituído pelas fases observação, reflexão, planificação e ação (Latorre, 2008). Nas ações supracitadas seguiu-se o seguinte ciclo: observação (do contexto); reflexão (sobre os dados recolhidos); planificação (baseada na interpretação dos dados e com vista à melhoria da prática); ação (concretização do que foi planificado); observação (recolha de dados sobre a ação); reflexão (verificação de melhorias e identificação de aspetos a melhorar); planificação (novo projeto de ação); ação; observação; reflexão. As fases repetiram-se ciclicamente, na constante procura da melhoria da prática educativa, resultando em diversos reajustes e transformações.

Segue-se o terceiro capítulo, onde são analisadas e descritas algumas das atividades desenvolvidas na PES, sendo que estas foram produto do desenvolvimento da metodologia de IA. Efetivamente, as práticas pedagógicas que aconteceram anteriormente foram alvo de reflexão, da qual se retirou implicações que resultaram em melhorias nas planificações que se seguiram.

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

A PES revelou-se crucial no percurso de formação inicial, uma vez que possibilitou a construção de saberes práticos indispensáveis à prática docente, bem como a sedimentação e aprofundamento dos saberes teóricos. Considere-se, nesta perspectiva, a simbiose na relação teoria-prática, na medida em que “a prática é geradora de teoria” (Vieira, 2006, p.18).

Neste sentido, as atividades descritas e analisadas no presente capítulo foram sustentadas no quadro teórico e legal explanado no primeiro capítulo, bem como na caracterização do grupo de crianças e do seu contexto educativo definido no segundo capítulo.

1. PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa desenvolvida em contexto de EPE implicou a apropriação de diversos saberes específicos desta valência educativa, principalmente ao nível do saber fazer. Exaltou ainda a consciência de que este período “é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p.4). A proporção de experiências ricas às crianças desta faixa etária revela-se, assim, de extrema importância para o seu desenvolvimento e sucesso (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

As decisões pedagógicas da díade tiveram como referência o documento OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), com especial destaque para as diferentes áreas de conteúdo que a díade procurou articular, de modo a proporcionar experiências mais alargadas que apoiassem o desenvolvimento holístico da criança. No ato de planificação, foi tido em conta as características do grupo

explanadas no segundo subcapítulo do segundo capítulo, bem como as propostas e curiosidades espontâneas das crianças.

Neste sentido, uma das opções pedagógicas centrou-se no desenvolvimento pessoal e social do grupo, uma vez que as crianças revelaram necessidades ao nível da Área de Formação Pessoal e Social. Efetivamente, o desenvolvimento pessoal e social é fundamental “para a plena realização das crianças enquanto pessoas” (Roberts, 2005, p.145) e influencia positivamente o seu sucesso. Nesta perspetiva, a díade procurou proporcionar experiências que estimulassem o desenvolvimento da autonomia das crianças, principalmente, ao nível da gestão de emoções, uma vez que as crianças choravam frequentemente por se encontrarem num período de transição entre o ambiente familiar e a EPE. A autonomia foi, também, desenvolvida em momentos não previstos na planificação, mas que requeriam especial atenção do adulto. A díade, sob orientação da educadora cooperante, procurou ouvir atentamente os protestos, frustrações e angústias das crianças e refletir com elas sobre os seus comportamentos. A agressão física ou verbal a um par ou o choro, constituem alguns dos exemplos que requereram esta ação por parte da díade. Nestes momentos procurou-se dialogar com a criança, de forma a compreender os motivos que a levaram a sentir-se/comportar-se de determinada forma. Assim, as crianças sentiam que estavam a ser escutadas e que os adultos “as aceitam incondicionalmente, mesmo se o comportamento delas não for aceitável” (Roberts, 2005, p.147), promovendo, assim, o desenvolvimento da sua autoestima e confiança. A autonomia ao nível das ações, por sua vez, era estimulada especialmente nos momentos de higiene e na hora das refeições, quando, por exemplo, se incentivava a criança a abrir sozinha as embalagens do seu lanche. No decorrer da PES observou-se um progressivo desenvolvimento da autonomia do grupo a este nível, dependendo cada vez menos do adulto para o auxiliar. Ao nível das competências sociais, a díade procurou proporcionar experiências às crianças que incitassem à “tolerância, cooperação, partilha, esperar a sua vez, sensibilidade e justiça” (Roberts, 2005, p.147), como se poderá compreender nas atividades abordadas no presente subcapítulo.

Outra das opções pedagógicas focou-se no desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação do grupo, a fim de colmatar as necessidades identificadas ao nível da Área de Expressão e Comunicação. Assim, procurou-se criar condições para que a criança desenvolvesse as suas capacidades

expressivas e de comunicação, não só ao nível oral, mas também através das “poetic languages” que consistem em formas de expressão através da arte, tal como a dança, a pintura, a fotografia, entre outros (Vechi, 2010). Este conceito associa-se à pedagogia da escuta, intrínseca ao modelo pedagógico Reggio Emilia, no qual a escuta consiste em “escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos” (Rinaldi, 2006, p.65, citado por Lino, 2013, p. 127). Concomitantemente, procurou-se estimular a criatividade das crianças, uma vez que “ao encorajarmos a criatividade, estamos a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas percepções” (Duffy, 2005, p.131).

A estimulação da criatividade e a promoção do desenvolvimento das capacidades de expressão das crianças passou, não só por propostas de atividades, mas também pela criação de condições favoráveis a isso mesmo. Neste sentido, após um momento de reflexão colaborativa com a orientadora cooperante e com a orientadora supervisora, a área destinada à arrumação dos materiais de expressão plástica foi reorganizada. Os materiais de desgaste foram dispostos na banca disponível na sala que se encontrava adequada às dimensões das crianças, promovendo, assim, o desenvolvimento da autonomia. Foi, ainda, introduzida uma caixa transparente com diversos materiais de desperdício (tecidos, lã, tampas de garrafas, revistas, jornais, entre outros) para uso livre da criança. Esta ideia partiu do interesse das crianças, quando a díade observou, durante o jogo espontâneo, que as crianças começaram a fazer montagens com os materiais disponibilizados no âmbito do desenvolvimento de uma atividade. As crianças recortavam os diferentes materiais, pintavam e colavam em folhas de papel, demonstrando motivação e envolvimento na tarefa que desempenhavam. Assim, a organização e arrumação dos diversos materiais em locais acessíveis revelou-se importante, uma vez que permitia à criança encontrar com facilidade aquilo que pretendia usar nas suas produções, evitando possíveis frustrações. Para além disto, a introdução de materiais motivadores e do interesse do grupo constituiu um ponto de partida para uma pedagogia em que se valoriza a experiência de aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2009).

A organização do espaço da sala e das diversas áreas de interesse, bem como dos seus materiais, também foram alvo de reflexão partilhada entre a equipa

educativa, na medida em que se procurava uma organização mais adequada às necessidades e interesses do grupo. A primeira ação neste sentido foi ao nível da segurança (Hohmann & Weikart, 2009; Spodek & Saracho, 1998), substituindo os móveis da área da casa que representavam algum risco para as crianças por outros móveis mais seguros. O número de mesas da sala foi reduzido para três, uma vez que as crianças ainda estavam a aprender a relacionar-se e a deslocar-se no espaço e, como tal, era fundamental libertar espaço (Hohmann & Weikart, 2009). Foram ainda colocados rótulos nas caixas de arrumo dos blocos e de outros brinquedos pertencentes à área das construções, de modo a facilitar a leitura do conteúdo das mesmas, já que as caixas eram opacas e não permitiam a visualização do seu interior. Esta estratégia de organização dos materiais confere à criança autonomia e o poder de tomar decisões, facilitando assim o ciclo escolha-uso-arrumação e o processo planear-fazer-rever (Oliveira-Formosinho, 1998; Hohmann & Weikart, 2009). A organização dos espaços, por sua vez, sofreu diversas alterações ao longo da prática educativa, na medida em que se pretendia encontrar a organização mais adequada às características do grupo. Desta forma, a equipa educativa observou como o grupo interagia com os materiais e com o espaço e de que forma a sua organização poderia ser melhorada. Por exemplo, numa das alterações verificou-se que o grupo perdeu o interesse pela área da biblioteca por se encontrar numa zona de passagem e junto ao quadro a giz, onde se desenvolviam atividades mais agitadas. Neste sentido, reorganizou-se novamente o espaço da sala, bem como as suas áreas de interesse, observando, posteriormente, os resultados dessa mudança.

A reorganização do espaço da sala partiu de uma observação da equipa educativa, em que se verificou que algumas crianças não identificavam os limites da área de acolhimento, sentando-se frequentemente no tapete da área das construções. Assim, a área da casa foi deslocada para junto da área de acolhimento, estendendo-se até à janela. De forma a alargar o espaço desta área, moveu-se ainda o móvel de armazenamento de arquivos para junto da porta. A área dos blocos foi movida para o lado oposto da sala, situando-se entre o quadro a giz e a área da biblioteca. A área da biblioteca foi também deslocada para o lado oposto da sala, ficando no canto junto à janela, uma vez que é uma área que requiere um ambiente mais isolado, propício à leitura (Oliveira-Formosinho, 1998; Hohmann & Weikart, 2009). De forma a delimitar este

espaço de jogo da área das construções, onde se realizavam atividades mais vigorosas, foi acrescentado um mosquitoireiro, tornando o espaço mais tranquilo. A área dos jogos permaneceu no mesmo local.

Considerando que o espaço exterior é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), este foi, também, alvo da ação educativa da diáde. Nesta perspetiva, a fim de enriquecer este espaço e de o tornar mais desafiante, a diáde, juntamente com as educadoras estagiárias de EPE da instituição educativa, planificou jogos tradicionais para a sua dinamização, tais como o “Bom Barqueiro”, “Jogo do Mata”, “Jogo da Malha”. É importante evidenciar que os jogos tradicionais representam um papel fundamental na socialização e inclusão da criança, para além de “preservar a identidade cultural da criança” (Kishimoto, 1998, p.27). Ainda com o objetivo de dinamizar o espaço exterior e de enriquecê-lo com oportunidades educativas, foram construídos materiais que atendessem a dois critérios: flexibilidade e segurança (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, foram construídas bolas de trapos, sacos de sarapilheira e pinos (garrafas de plástico com areia), sendo que estes objetos eram simultaneamente brinquedos e material pedagógico: brinquedos quando usados durante o jogo espontâneo das crianças; material pedagógico quando usados pelo educador com o objetivo de desenvolver alguma competência nas crianças (Kishimoto, 1998). Um dos jogos que importa destacar é “Corrida de Sacos”, uma vez que a sua dinamização partiu da curiosidade da I.1 quando, após observar atentamente os sacos de sarapilheira, questionou “Para que serve isto?”. Este jogo permite desenvolver simultaneamente capacidades de motricidade fina e capacidades de motricidade grossa e de locomoção, uma vez que requer que a criança agarre no saco com as mãos e que se desloque aos saltos com os dois pés juntos.

A ação educativa patenteou-se, ainda, na organização da rotina diária, diversificando as atividades do momento de acolhimento e do jogo espontâneo. Neste sentido, no momento de acolhimento, introduziu-se a leitura de um calendário mensal pelas crianças, onde estavam organizadas as atividades da semana, bem como feriados, férias e fins-de-semana. Importa referir que, tal como defende a abordagem MEM, as atividades eram previamente negociadas democraticamente entre o grupo e organizadas cooperativamente, nomeadamente ao nível da definição dos tempos e dos meios (Niza, 1998). Neste

momento realizavam-se jogos, de modo a proporcionar “a apreensão de referências temporais pelas crianças” (DL n.º 241/2001), questionando o grupo sobre o que foi realizado no dia anterior (ontem) e o que estaria previsto para o dia seguinte (amanhã), bem como quantos dias faltavam até uma data específica. A introdução do calendário decorreu da fase II (planificação e desenvolvimento do trabalho) do desenvolvimento do projeto, bem como da necessidade identificada no grupo ao nível da compreensão da sequencialidade temporal, já que era habitual confundirem referências temporais, como podemos observar no discurso da criança A.2: “Sara, tu amanhã usaste uma fita na cabeça”. Para além disto, introduziu-se a leitura de uma notícia após o momento de partilha de novidades entre o grupo, dinamizando-se, de seguida, um momento de discussão sobre a mesma. A leitura de notícias possibilita a apropriação das convenções da escrita, bem como a compreensão da função e utilidade da escrita como meio de informação (Lopes da Silva et al., 2016). No momento do jogo espontâneo nas áreas de interesse, por sua vez, foi introduzido o uso do quadro a giz. Esta atividade surge como uma alternativa às produções bidimensionais realizadas quase exclusivamente com tintas, lápis de cor e lápis de cera, incentivando, assim, o desenvolvimento da criatividade da criança. Para além disto, possibilita ainda que a criança se aproprie de traços, formas e cores e desenvolva a motricidade fina (Spodek & Saracho, 1998).

A prática educativa também abrangeu propostas de atividades que pretendiam colmatar intencionalmente as necessidades identificadas no grupo, bem como responder aos seus interesses e sugestões. As primeiras atividades planificadas tinham como um dos objetivos promover o conhecimento das cores, uma vez que algumas crianças demonstravam dificuldade em identificar e reconhecer cores. Assim, as atividades propostas pela díade na planificação pretendiam dar continuidade a este tema, que já vinha a ser desenvolvido pela educadora.

Neste sentido, a díade dramatizou a história *Rainha das Cores*, de Jutta Bauer, para o grupo, recorrendo a acessórios e roupa para caracterizar a personagem, bem como a uma caixa onde estavam guardados tules das cores que a história abordava. A personagem começou por apresentar-se ao grupo e mostrar a caixa que levava consigo, sendo que a tampa não encaixava totalmente devido aos tules, ficando semiaberta. A rainha questionou o grupo se achava que a caixa estava vazia ou cheia, ao qual a M.2 respondeu “Está

cheia!”. Perante esta resposta, colocou-se a questão “Como sabes que está cheia?”, ao qual esta respondeu “Porque está aberta.”, isto é, a tampa não encaixava na perfeição. Apesar de a M.2 compreender os conceitos “vazio” e “cheio”, algumas crianças revelaram dificuldade na sua compreensão, pelo que foram explorados novamente e aprofundados noutras atividades, nomeadamente na atividade das caixas de papelão e em atividades de culinária.

A dramatização da história foi interrompida no auge da ação, sendo dinamizado, neste momento, um jogo que consistia na procura das lágrimas da Rainha pela sala. Este jogo possibilitou o desenvolvimento de capacidades de localização de objetos e visualização espacial na criança, uma vez que a diáde dava algumas orientações, utilizando vocabulário específico de “localização, direcção e posição” (Mendes & Delgado, 2008, p.11), e incentivava as crianças a explicarem onde encontraram as lágrimas. As crianças evidenciaram algum domínio dos conceitos de localização, revelando-se capazes de seguir as orientações de localização e de explicar onde encontraram as lágrimas. Note-se, porém, que algumas crianças ainda não dominavam por completo estes conceitos, tendo sido desenvolvidas mais atividades que potenciavam a assimilação dos mesmos, como se compreenderá adiante. Posteriormente, as lágrimas foram classificadas de acordo com a cor e contadas em grande grupo, sendo que ainda foram estabelecidas comparações entre a quantidade de lágrimas de cada grupo de cores, explorando-se conceitos como “mais”, “menos”, “muito” e “pouco”. Esta atividade envolveu processos de contagem, comparação e classificação, contribuindo positivamente para o desenvolvimento do sentido de número das crianças. Refira-se, no entanto, que o desenvolvimento do sentido de número é progressivo, sendo potenciada pela estimulação da criança através de atividades cada vez mais complexas e desafiantes. A atividade descrita situa-se numa fase inicial, constituindo, também, “a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (Castro & Rodrigues, 2008, p.59). Neste sentido, as lágrimas foram, posteriormente, organizadas num *blockchart*, procedendo-se à leitura do mesmo em grande grupo, sendo que rapidamente as crianças compreenderam que a resposta às mesmas questões colocadas na atividade anterior, eram mais óbvias. Efetivamente, verificou-se que o seu tempo de resposta diminuiu e que o tom de voz evidenciava mais confiança. Apesar de o grupo não ter compreendido totalmente o conceito de gráfico, apercebeu-se que este é “um

modo prático de registrar e comunicar a informação” (Spodek & Saracho, 1998, p.318).

Posteriormente, foi retomada a dramatização da história, na qual as crianças tentaram antecipar o seu final. Todas as respostas foram discutidas em grupo, sendo que nenhuma foi considerada certa ou errada. Com esta atividade promoveu-se o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente o saber esperar pela sua vez e o respeito pela opinião do outro, incentivando a criança a escutar o outro e conferindo-lhe, igualmente, o direito a ser escutada (Lopes da Silva et al., 2016). Também se promoveu o desenvolvimento da comunicação oral, já que as crianças procuravam expressar oralmente as suas ideias, ainda que pouco desenvolvidas (Sim-Sim & Nunes, 2008). No caso de algumas crianças (D., L. 2, S. 1) que ainda se encontravam numa fase mais inicial do desenvolvimento da fala e não conseguiam comunicar oralmente, eram-lhes colocadas questões que incentivassem à sua participação, às quais, respondiam através de gestos ou acenos. Numa fase final da PES estas crianças já pronunciavam algumas palavras como “sim”, “é”, “bom dia”, revelando o seu progressivo desenvolvimento da comunicação oral. A mesma estratégia era aplicada a crianças que, por timidez (B., I. 2, R.), não partilhavam as suas ideias, esboçando um sorriso tímido e escondendo-se quando chegava a sua vez. Esta atividade potenciou, ainda, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, sendo que, de forma a enriquecer este momento, a díade poderia ter procedido ao registo escrito das propostas das crianças (Spodek & Saracho, 1998; Riley, 2005). Após o conto da história, o grupo revelou-se interessado em recontá-la, evidenciando envolvimento na dinamização da atividade. No reconto foram utilizados os acessórios usados pela díade na sua dramatização, bem como o livro da história, cujas ilustrações apoiavam a criança na sequencialidade da ação. Neste momento procedeu-se a uma reflexão na ação, na medida em que se realizou um reajuste na planificação de modo a integrar o interesse espontâneo do grupo na prática educativa.

Terminado o conto e reconto da história, a díade introduziu na área da casa os tules e a coroa da Rainha, a fim de estimular o desenvolvimento do jogo simbólico, sendo que o grupo revelou bastante entusiasmo por estes novos objetos. Este facto foi evidenciado quando a M.4 pediu que lhe “vestisse” o tule cor-de-rosa, exclamando, de seguida “Sou a rainha cor-de-rosa!”.

Ainda no âmbito da exploração da história *Rainha das Cores*, foi construído um castelo tridimensional com caixas de papelão. Inicialmente, as caixas foram exploradas livremente pelo grupo durante o jogo espontâneo, tendo-lhes sido atribuídas inúmeras potencialidades de jogo, como casa, esconderijo, frigorífico, entre outros. Isto possibilitou, ainda, estabelecer relações com o espaço, a partir da exploração direta, sendo as informações recolhidas através dos sentidos. Posteriormente, foram explorados conceitos e vocabulário de localização, dando sequencialidade à atividade do jogo das lágrimas, como descrito anteriormente (Mendes & Delgado, 2008). O grupo pesquisou na internet castelos e projetou, com as caixas de papelão, como gostariam que o seu castelo ficasse. O castelo possibilitou a criação de um espaço de intimidade e individual que a criança procurava com frequência quando precisava de se “reencontrar consigo própria para retomar os seus brinquedos preferidos, descontrair-se ou simplesmente sonhar” (Vayer, Maigre & Coelho, 2003, p.147).

No âmbito da exploração da história *Bolsos da Marta* de Quentin Blake, foi introduzido na sala um fantocheiro, um fantoche de luva e fantoches de dedo. A disponibilização destes materiais contribuiu para o desenvolvimento do jogo dramático da criança, bem como para o desenvolvimento da sua comunicação oral. Efetivamente, por intermédio dos fantoches a criança libertava tensões e expressava aquilo que sentia, constituindo uma estratégia para “fazer uma criança mais tímida falar, pois o boneco passa a ser o centro das atenções” (Spodek & Saracho, 1998, p.244). Refira-se o A.2 que evidenciava especial interesse pelo fantoche, sendo este o brinquedo que mais procurava durante o jogo espontâneo. Era frequente comunicar com a diáde através da sua manipulação, dizendo, a título de exemplo, “Olá, sou a Marta e vou te dar um beijinho”.

Ao longo da prática educativa, foi desenvolvido um projeto de “Reestruturação da área da biblioteca e da área da casa”. Este projeto partiu do interesse das crianças em melhorar a sala de atividades, transformando-a num espaço mais acolhedor e que desafiasse os seus interesses e curiosidades. Evidencia-se o discurso das crianças quando reparavam que, por exemplo, os seus trabalhos estavam expostos ou quando descobriam novos objetos que apoiassem o jogo espontâneo, exclamando “Que bonita que a nossa sala está a ficar!” (L.4). Para além disto, este projeto partiu das necessidades identificadas ao nível da diversidade e organização de objetos e materiais das áreas acima

referidas. Efetivamente a sala carecia de objetos, roupas e acessórios que estimulassem o jogo simbólico, bem como de materiais mais diversificados que enriquecessem a área da biblioteca. O ambiente educativo era, portanto, pouco estimulante e, como tal, a experiência das crianças estava limitada. O projeto desenvolveu-se em torno da área da casa e da área da biblioteca, uma vez que as crianças demonstravam especial interesse por estas áreas e quando questionadas sobre o que gostavam de mudar ou acrescentar na sala, as suas atenções centraram-se precisamente nestas duas áreas.

O objetivo principal do projeto era enriquecer o ambiente educativo da sala, tornando-o mais estimulante e apelativo para as crianças. A remodelação da área da casa tinha como objetivo promover o desenvolvimento do jogo simbólico, uma vez que as brincadeiras “faz-de-conta” influenciam positivamente as interações sociais, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais (a título de exemplo, a capacidade de cooperar) (Shaffer, 2005). Para além disto, promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais e de capacidades de comunicação (verbal e não verbal) de ideias e emoções (Lopes da Silva et al., 2016). A renovação da área da biblioteca, por sua vez, tinha como objetivo estimular a interação da criança com a leitura e com a escrita, bem como desenvolver nela a compreensão das diversas utilidades da escrita (Lopes da Silva et al., 2016). Também se pretendia estimular a emergência da literacia e promover o desenvolvimento das capacidades de comunicação, criatividade e imaginação das crianças.

No âmbito da fase I (definição do problema) da MTP, a díade dinamizou um diálogo em grande grupo onde se partilharam conhecimentos acerca da constituição de uma casa e de uma biblioteca, bem como os objetos e utensílios que poderíamos encontrar nesses locais. Este momento de diálogo e partilha de ideias e conhecimentos constituiu uma oportunidade rica para a aquisição de vocabulário especializado por parte das crianças (Riley, 2005). Importa referir que as respostas das crianças evidenciaram desenvolvimento ao nível do pensamento abstrato, uma vez que conseguiram nomear objetos que não estavam presentes no ambiente envolvente.

De seguida, as crianças sugeriram diversos objetos que gostavam de acrescentar à área da casa e à área da biblioteca, sendo que a díade procedeu ao registo escrito das diferentes propostas, facilitando, assim, a emergência da literacia (Spodek & Saracho, 1998; Riley, 2005). Relativamente à área da casa,

as crianças demonstraram interesse em acrescentar e construir objetos que retratassem a sua vida familiar (Hohmann & Weikart, 2009) e que lhes permitissem caracterizar papéis sociais como mãe, pai e filho. Algumas crianças focaram-se ainda em objetos alusivos ao mundo imaginário, sugerindo “sapatinhos de cristal” e roupa de bailarina. No que respeita à área da biblioteca, as sugestões das crianças evidenciaram pouco conhecimento acerca do conteúdo de uma biblioteca, mencionando apenas livros, leitura de histórias, computadores e pufes. É de notar que o grupo demonstrou valorizar aspetos relacionados com o conforto e sentido estético. Após a visita à biblioteca da instituição educativa, as crianças sugeriram ainda introduzir nesta área revistas e jornais, bem como formas de organização, revelando, assim, construção de saberes ao nível do conteúdo e organização de uma biblioteca.

Em discussão alargada, procedeu-se à negociação das atividades que iriam ser desenvolvidas, bem como os materiais que poderiam ser utilizados nessas mesmas atividades. A planificação das atividades e tarefas foi realizada através de imagens alusivas e organizadas num calendário mensal. Desta forma, as crianças poderiam consultar autonomamente o progresso do projeto e antecipar as atividades que se seguiam, adquirindo, assim, noções sobre a sequencialidade temporal.

No âmbito da reestruturação da área da casa, foram construídos acessórios pelas crianças, nomeadamente colares e pulseiras, recorrendo a dois procedimentos: com massa de barro através do qual as crianças moldavam esferas onde, com um palito, faziam um furo para passar o fio; através de contas e missangas e um fio. Esta atividade constituiu uma oportunidade para incentivar as crianças a realizarem padrões com as cores das contas, influenciando, assim, o desenvolvimento do conceito de ordem (Spodek & Saracho, 1998; Hohmann & Weikart, 2009). Refira-se, no entanto, que esta atividade se situou num momento ainda inicial do desenvolvimento da ordenação, revelando-se, portanto, essencial repetir atividades semelhantes de forma a potenciar a sua assimilação por parte da criança. Ao separar e juntar contas, as crianças também foram estimuladas a compreender relações espaciais (Hohmann & Weikart, 2009). Para além disto, esta atividade requeria a coordenação das duas mãos, desenvolvendo, assim, capacidades de motricidade fina, sendo que nesta atividade evidenciou-se, ainda, uma interajuda entre as crianças, partilhando ideias entre si sobre como seria mais fácil introduzir o fio na conta (Wetton,

2005). Evidenciou-se, assim, a construção de saberes relativos ao “viver juntos” (Delors, 2003).

Após a introdução dos acessórios, quer dos construídos pelas crianças, quer dos que foram oferecidos pela comunidade, procedeu-se à seleção em grande grupo de roupas e sapatos, numa perspetiva democrática de tomada de decisões. Através destes *itens* foram desenvolvidos jogos de caracterização de personagens, tais como princesa, bailarina, cozinheiro, entre outros.

Neste momento, em grande grupo, a I.1 exclamou “Não temos espaço para tudo!”. Após uma discussão alargada sobre o problema levantado, o grupo sugeriu construir um baú através de uma caixa de cartão. Para além disto, a díade encontrou guardada na instituição educativa uma mesinha de cabeceira onde também poderiam ser guardados alguns dos novos *itens* da área da casa. Foi ainda introduzido um cabide vertical em madeira com cruzetas onde as crianças penduravam a roupa, o que permitia desenvolver a motricidade fina da criança, bem como desenvolver atitudes cívicas e de responsabilidade.

O grupo, como acima referido, sugeriu introduzir na área da casa roupas e acessórios relacionados com o *ballet*. Este interesse do grupo foi encarado como uma oportunidade para aprofundar o conhecimento acerca desta prática performativa, no sentido em que contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética da criança e de apreciação de diferentes práticas teatrais (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, recorrendo a um suporte audiovisual, o grupo observou excertos da história “Lago dos Cisnes” de Tchaikovsky, sendo que, deste modo, a criança adquiriu informações que enriqueceram as suas brincadeiras, principalmente ao nível do jogo espontâneo (Spodek & Saracho, 1998). Efetivamente a visualização da história gerou grande entusiasmo no grupo, mobilizando para o jogo simbólico as coreografias, bem como o papel de príncipe, de princesa e de bailarino/a. Este jogo foi potenciado com a introdução de *itens* relacionados com o ballet, como se compreenderá adiante. Terminado este momento, as crianças partilharam em grande grupo a sua opinião acerca da história visualizada, bem como a sua leitura crítica, evidenciando as suas partes preferidas (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo revelou-se bastante interessado e motivado na atividade, pedindo para rever algumas partes da história, nomeadamente o beijo e a dança entre o príncipe e Odette.

A construção das roupas e acessórios de ballet foi também uma atividade na qual as crianças demonstraram interesse. No entanto, a dificuldade em coser o

tule ao elástico para criar as saias, desmotivou o grupo. Neste sentido, de modo a recuperar a motivação a sua motivação, foi sugerido distribuir tarefas entre a díade e o grupo, sendo que as crianças construiriam os acessórios e a díade as saias. Esta situação constitui mais um exemplo de reflexão na ação, já que a desmotivação demonstrada pelas crianças no desenvolvimento da atividade requereu a adequação da prática educativa. No entanto, esta atividade ainda teve potencialidades educativas, uma vez que possibilitou o desenvolvimento do vocabulário do grupo, nomeadamente ao nível de materiais de costura (Riley, 2005), bem como a construção de saberes ao nível do saber fazer (Delors, 2003).

Os “sapatinhos de cristal” foram introduzidos na área da casa aquando o conto da história *A Gata Borralheira* dos irmãos Grimm. Inicialmente foram mostrados os sapatos ao grupo num momento de partilha de conhecimentos prévios acerca da história. O conto da história foi particularmente estimulante para o grupo devido ao uso de um flanelógrafo, na medida em que desencadeou a exploração de uma nova prática performativa (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo ficou bastante interessado neste material e, após a exploração do conto em grande grupo, o flanelógrafo foi introduzido na área da biblioteca onde as crianças improvisaram histórias em pequeno grupo: “E depois o príncipe dançou com a princesa e depois casaram-se!” (M. 2). Assim, foram criadas condições para que a criança, durante o jogo espontâneo, desenvolvesse a comunicação verbal, bem como a sua criatividade (Spodek & Saracho, 1998). Estas histórias improvisadas poderiam ter sido escritas pela díade, potenciando, assim, o conhecimento da utilidade da escrita pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Spodek & Saracho, 1998).

Ainda relativamente à área da casa, foi construído um painel por carimbagem de frutas e legumes, na sequência de um diálogo em que o grupo mencionou a existência de frisos nas paredes das cozinhas. A atividade realizou-se no espaço exterior e, à disposição das crianças, foram colocadas as frutas e os legumes partidos e tintas, o que lhes conferiu autonomia no processo e poder de decisão (Hohmann & Weikart, 2009). A díade começou por explorar os conhecimentos prévios do grupo acerca do conceito carimbagem, procedendo a uma breve exemplificação. A exemplificação revelou-se essencial, uma vez que a criança aprende muito por observação e, como tal, uma explicação oral não seria tão bem compreendida e apreendida.

No que concerne à área da biblioteca, esta sofreu uma melhoria ao nível da qualidade de materiais disponíveis, sendo que a família das crianças contribuiu positivamente para esta mudança, fomentando, assim a cooperação entre equipa educativa e família (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, foi introduzido na biblioteca livros de conteúdo mais diversificado, enciclopédias, jornais e revistas de carácter científico e cultural, incentivando, deste modo, o desenvolvimento de hábitos de leitura voluntários, bem como o desenvolvimento da criatividade e curiosidade. A introdução de materiais diversificados de leitura requereu pensar em grande grupo sobre a organização dos mesmos, sendo, que a solução sugerida pelas crianças foi construir separadores em cartão. Para além disto, as sugestões do grupo incidiram na criação de um ambiente propício à leitura e exploração de livros, nomeadamente através da introdução de almofadas (Spodek & Saracho, 1998; Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido as crianças decoraram almofadas com tintas e outros materiais disponíveis na sala, realizando a atividade com motivação e empenho. Efetivamente, após a melhoria da área da biblioteca, o grupo procurou mais esta área durante o jogo espontâneo. Era frequente observar as crianças a contarem histórias umas às outras através da interpretação de imagens ou por memorização, sendo que as crianças estabeleciam uma ordem entre si, revelando desenvolvimento ao nível de competências sociais (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante o desenvolvimento da fase III – execução - do projeto, o grupo começou a demonstrar interesse em partilhar com a sua família e com crianças de outras salas as brincadeiras que realizavam no jogo espontâneo, potenciadas e enriquecidas pela reestruturação da área da casa e da área da biblioteca. Neste sentido as crianças debateram algumas ideias sobre como poderiam partilhar com a comunidade o trabalho que desenvolveram, bem como os objetos com que mais gostavam de brincar. As crianças negociaram democraticamente as ideias que iriam ser concretizadas, tendo sido acordado realizar uma festa. Neste momento efetuou-se uma nova planificação, onde se acordou os dias em que iriam ser desenvolvidas as atividades de preparação da festa, bem como os materiais e outros recursos que iriam ser necessários.

Neste seguimento, o grupo optou começar por construir um convite para a festa para entregar ao grupo e equipa educativa da sala cinco. Primeiramente a díade explorou, em grande grupo, o conceito de convite, questionando as

crianças sobre quais as informações que estes deveriam conter. Verificou-se que o grupo compreendia a utilidade de um convite, mas não tinha conhecimento sobre o que este deveria conter. Neste sentido, a díade colocou algumas questões orientadoras, como, por exemplo, “E se os amigos pensarem que a festa é na sala seis?”, “E se aparecerem só à noite?”, de modo a estimular o pensamento da criança e a chegar a conclusões sobre o que escrever. Através desta estimulação o grupo facilmente compreendeu que era necessário escrever a data e o local da festa no convite. A utilização da escrita na realização do convite contribuiu para a literacia das crianças, “enquanto competência global para o uso da linguagem escrita” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66), levando-as a construir conhecimento acerca das diferentes utilidades da linguagem escrita (Riley, 2005).

Na impossibilidade de as famílias das crianças participarem na festa planeada pelo grupo, foi proposta a construção de um álbum de fotografias que, posteriormente, as crianças pudessem levar para casa para partilharem com os pais as suas aprendizagens e os momentos que, para elas, foram mais significativos. Por fim, o álbum foi introduzido na área da biblioteca para que as crianças pudessem recordar as atividades desenvolvidas sempre que desejassem e, deste modo, reviver experiências. Assim envolveu-se a família no processo educativo das crianças, dando-lhes oportunidade de participar no “desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (Lopes da Silva et al., p. 16).

Num primeiro momento, foi refletido em grande grupo o conceito “álbum de fotografias” através da exploração de dois álbuns levados pela díade relativos a um batizado e a um casamento. Apesar da dificuldade do grupo em compreender a sequencialidade temporal, algumas crianças compreenderam que as fotografias representam um momento passado e que estas permitem recordá-lo, como podemos deduzir através do seu discurso: “Eras tão fofinha quando eras bebé!” (I.1). A construção do álbum de fotografias do grupo partiu desta exploração, sendo que inicialmente as crianças, em grande grupo, negociaram democraticamente as vestimentas que cada criança iria utilizar na sessão fotográfica. A sessão fotográfica possibilitou alargar as experiências do grupo ao nível da educação artística, uma vez que esta constituiu uma oportunidade de exploração e de desenvolvimento da imaginação das crianças e de diferentes possibilidades de criação (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a díade disponibilizou uma máquina fotográfica às crianças para que

estas pudessem explorar livremente as suas potencialidades, fotografando-se umas às outras em locais à sua escolha.

No espírito de receber e acolher as crianças da sala cinco, o grupo considerou pertinente confeccionar bolachas e espetadas de fruta. As atividades de culinária constituíram excelentes oportunidades para explorar e descrever atributos através dos sentidos, uma vez que a aprendizagem “da linguagem deve andar de mãos dadas com a exploração e a descrição dos atributos” (Spodek & Saracho, 1998, p.292). Assim, antes de iniciar a confeção da receita, as crianças cheiravam e provavam os diversos ingredientes, tentando descrever aquilo que sentiam. Para além disto, esta atividade proporcionou às crianças a manipulação de diversos instrumentos de medida não convencionais, como xícaras e colheres, levando-as a apropriarem-se do conceito de quantidade (Spodek & Saracho, 1998).

A festa organizada pelo grupo, onde se realizou um desfile com as roupas e acessórios da área da casa, e a construção do álbum de fotografias assumiram um caráter de divulgação dos processos efetuados ao longo do desenvolvimento do projeto. Esta fase de divulgação possibilitou ainda estreitar as relações do grupo com a comunidade, bem como desenvolver processos de socialização com crianças de outras salas.

Na fase IV (divulgação/ avaliação) do projeto, importa ainda recorrer a processos de reflexão e de avaliação de todo o percurso realizado pelas crianças. Neste sentido, foram selecionados os registos fotográficos mais relevantes das atividades desenvolvidas e, em grande grupo, as crianças partilharam a sua opinião sobre as mesmas, refletindo sobre a sua evolução e a mudança que observavam na sala. As crianças revelaram especial interesse pelas atividades de culinária e reconheceram que a sala estava diferente, particularmente ao nível da disponibilização de materiais, brinquedos e objetos. Estes registos fotográficos foram posteriormente organizados e acrescentados ao álbum de fotografias do grupo, sendo que este processo permitiu à criança rever processos e consciencializar-se dos seus progressos e aprendizagens, contribuindo para a sua autoestima e do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

A partir deste subcapítulo é possível compreender que a prática educativa de um educador se revela fundamental no desenvolvimento da criança, na medida que é responsável por criar condições ao seu desenvolvimento, quer através da

reorganização do espaço educativo, quer através da proposta intencional de atividades. Segue-se, a análise da ação pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.

2. PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa em contexto do 1.º CEB contribuiu para o processo formativo e para a construção da identidade profissional relativa ao perfil duplo de docência. A PES permitiu, neste sentido, tomar consciência sobre o papel preponderante do professor deste nível educativo na formação holística da criança, bem como a importância da dimensão afetiva na interação professor-criança (Nascimento, Braz & Castro, 2012). Neste subcapítulo pretende-se, assim, descrever e analisar algumas das práticas desenvolvidas em contexto de 1.º CEB, contudo, primeiramente, será apresentada uma síntese de todas as práticas como balanço final do estágio.

As decisões pedagógicas tiveram como referência os documentos curriculares, nomeadamente as AE das diversas áreas curriculares relativas ao 4.º ano e o PA (Martins et al., 2017). A prática educativa teve, ainda, em consideração “os interesses e características das crianças, as possibilidades do contexto, a seleção de recursos e de estratégias metodológicas de acordo com os objetivos de aula e conteúdos curriculares” (Flores & Ramos, 2016, p.198).

Os objetivos patentes na planificação da prática pedagógica dividiam-se entre a dimensão das atitudes e a dimensão dos conhecimentos, variando, pois, de acordo com as estratégias metodológicas e de acordo com os conteúdos a ser explorados. Alguns objetivos, principalmente ao nível das atitudes, foram considerados com mais frequência, uma vez que derivavam de atividades/estratégias pensadas com o propósito de colmatar especificamente determinadas necessidades e dificuldades do grupo ou/e com o propósito de ir ao encontro dos seus interesses. Entre estes objetivos destaca-se “partilhar opiniões e ideias de forma democrática e ordenada”, “respeitar as ideias e opiniões do outro”, “cooperar em trabalho de grupo”, “utilizar equipamentos eletrónicos como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa”,

“usar espírito investigativo” e “usar pensamento criativo e crítico”. A concretização destes objetivos refletiu-se na dinamização de momentos que incentivassem a partilha de ideias e de opiniões sobre determinado assunto ou tema, em pequeno e em grande grupo. No sentido de desenvolver capacidades de relacionamento interpessoal, a prática educativa integrou diversos trabalhos colaborativos, privilegiando a construção de conhecimentos através da interação com o outro, numa perspetiva de partilha de ideias e de saberes (Jonnaert, 2009; Zabalza, 2001). De forma a potenciar o trabalho colaborativo e investigativo e a promover o desenvolvimento da autonomia da criança na construção dos seus saberes, a prática pedagógica integrou a utilização das TIC, em pequeno e em grande grupo. Denote-se que a utilização das TIC constituía um dos interesses do grupo, sendo, neste sentido, utilizadas como estratégia de motivação. As atividades propostas incidiam frequentemente na leitura e conto de histórias, pelo seu cariz motivador e promotor da sequencialidade educativa entre as diversas áreas curriculares. Possibilitava, ainda, a contextualização das atividades e a transversalidade de saberes.

Uma vez que esta interação escola-família é promotora do sucesso educativo da criança, a ação educativa procurou promover o estreitamento desta relação, bem como dos laços familiares, colocando os encarregados de educação a par do percurso formativo da criança (Silva, 2003). A aplicação *Padlet* viabilizou esta iniciativa, consistindo numa plataforma *online* onde eram disponibilizados os trabalhos e fotografias de atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, espelhando, assim, parte do percurso formativo do grupo. Esta aplicação possibilitava a partilha de ideias e de trabalhos em tempo real, o que gerava uma motivação, já que as crianças sentiam o seu trabalho valorizado.

O estágio do 1.º CEB obedeceu a uma gradatividade na ação, iniciando-se com duas semanas de observação direta, sendo que na segunda semana a observação era, também, participante. Na terceira semana de estágio, a diáde realizou a sua primeira intervenção através da planificação de uma atividade em conjunto. Nas semanas que se seguiram as planificações, bem como as intervenções, foram de carácter individual, ainda que se realizassem reflexões para a ação colaborativas a fim de apoiar o ato de planificação. A ação individual pautou-se por uma gradatividade, iniciando-se com a planificação de uma manhã, depois de um dia, seguindo-se a sequencialidade de dois dias e, por fim, de três dias. Refira-se, ainda, que existiu outra sequencialidade de três dias, mas

de carácter colaborativo, onde se desenvolveu o projeto do grupo, como se poderá compreender durante o presente subcapítulo.

Para a análise reflexiva será considerada a planificação e parte da ação educativa desenvolvida em três dias consecutivos, de modo a evidenciar a articulação e a sequencialidade veiculada entre as áreas curriculares. A prática educativa referida desenvolveu-se em torno de um tema aglutinador: “O Mundo dos Contos de Fada”. A escolha deste tema baseou-se no interesse evidenciado pelo grupo pela leitura de contos com elementos do maravilhoso, sendo os “contos de fadas”, um dos temas que mais atraía o grupo. Estavam, portanto, reunidas as condições necessárias para a fomentação do gosto pela leitura, alargando, assim, o quadro de referência literário do grupo que contribui para “a descoberta da sua própria identidade, um melhor conhecimento do mundo e dos outros, a formação de uma cosmovisão ou filosofia de vida” (Reis & Adragão, 1992, p.170).

As atividades iniciaram-se com um momento de motivação inicial, uma vez que, segundo Gagné (1972), “o primeiro evento da aprendizagem depende do estabelecimento da motivação” (citado por Oliveira & Chadwick, 1984, p.138), e da criação de expectativas na criança. Neste sentido, foram projetadas algumas imagens alusivas a alguns contos de fadas, nomeadamente “Capuchinho Vermelho”, “Gata Borralheira/ Cinderela” e “Branca de Neve”. A partir da observação e análise das imagens pelas crianças, realizou-se um diálogo sobre os contos que cada uma das imagens sugeria, na perspetiva de avaliação e valorização dos conhecimentos prévios e de contextualização das atividades subsequentes relativamente ao tema (Arends, 2008; Miras, 2001). Os contos foram facilmente identificados o que revelava que o grupo já tinha interagido com os mesmos. De seguida questionou-se o grupo sobre os elementos comuns que identificavam entre os contos, tendo sido nomeados os seguintes pontos: personagens detentoras de poderes mágicos (bruxas, fadas) ou com capacidades sobrenaturais/não próprias da sua natureza. O grupo evidenciou, no entanto, alguma dificuldade na identificação do género textual dos contos, confundindo-o com outros géneros textuais, como as fábulas, ou com formas de escrita, como a “prosa”. Perante este quadro, é necessário considerar que, embora as crianças, por vezes, possuam os conhecimentos necessários para desenvolvimento de uma atividade, “não garante que os tenham presentes a todo o momento, ao longo do seu processo de

aprendizagem” (Miras, 2001, p.66). Assim, após uma discussão orientada, que possibilitou rever e pensar sobre as aprendizagens anteriores do grupo sobre o gênero textual, concluíram que os contos abordados eram considerados “Contos de Fada”, pertencentes ao gênero narrativo. De seguida, foi proposta a continuação da frase “Se eu vivesse num conto de fadas, seria... porque...” e o seu registo numa folha de papel colorido. Obtiveram-se ideias como “Se eu vivesse num conto de fadas, seria *O Sapateiro e os Duendes* porque queria ajudar os duendes.” (T.2), “Se eu vivesse num conto de fadas, seria na *Cinderela* porque queria entrar no palácio.” (C.), “Se eu vivesse num conto de fadas, seria na *Bela e o Monstro* porque queria ser amiga do Monstro” (A.2). Esta atividade potenciou o desenvolvimento do pensamento criativo da criança, bem como o respeito pelas ideias do outro, já que as frases foram partilhadas em grande grupo. As frases foram, posteriormente, coladas num papel cenário para que pudessem ser afixadas na parede da sala, como memória de atividades desenvolvidas durante o processo educativo, contribuindo favoravelmente para a autoestima do grupo (Lino, 2013).

Prosseguiu-se para uma breve exploração do conto *Gata Borralheira* (versão tradicional compilada pelos irmãos Grimm). A atividade iniciou-se com a realização de um jogo, em grande grupo, com o objetivo de revelar o conto que iria ser explorado. Para isso, foi projetada uma imagem alusiva ao conto referido que se encontrava oculta. Esta imagem foi sendo revelada progressivamente, até ao momento em que as crianças conseguiram identificar do que se tratava, bem como a que conto se referia, sendo que o título que associaram foi “Cinderela”. Com o objetivo de colher os conhecimentos prévios sobre a versão do conto que conheciam, foi proposto o seu reconto em pequeno grupo. Os elementos de cada grupo partilharam ideias e saberes entre si sobre a sequência de eventos que constituíam a história. Note-se que alguns grupos sentiram dificuldade nesta atividade, uma vez que não se recordavam da sequência da história. De forma a colmatar esta situação, e a evitar possíveis frustrações, foi prestado apoio individual através da colocação de questões orientadoras (“Depois de a Cinderela perder o sapatinho de cristal, o que o príncipe decidiu fazer?”, “O que aconteceu quando o emissário do Rei levou o sapatinho a casa da Cinderela?”, entre outras) que tinham como objetivo estimular o pensamento e memória da criança. A formulação das questões foi pensada cuidadosamente, de forma a não

influenciar as respostas, não comprometendo, assim, o processo de recolha de conhecimentos prévios.

De seguida, foi dinamizado um jogo interativo entre os grupos com vista ao conto integral da história. Solicitou-se, neste sentido, a um grupo que começasse a contar a história, sendo que o seguinte dava continuidade à mesma, até que o último grupo a findasse. Verificou-se, através desta dinâmica, que as crianças apenas tinham conhecimento da versão da Disney, referindo situações como “os ratos foram transformados em cavalos” (A.3), “a Cinderela foi trancada no quarto” (C.), “as meias irmãs rasgaram o vestido que os animais fizeram para a Cinderela” (I.). Posteriormente, procedeu-se à leitura da versão tradicional (compilado pelos Irmãos Grimm) do conto *Gata Borralheira*. Durante a leitura do conto, algumas crianças demonstraram-se bastante surpresas, realizando expressões de espanto e de admiração que evidenciavam o seu envolvimento e interesse pela atividade e pelo tema. Após o momento de leitura, foi dinamizado um diálogo comparativo, em grande grupo, entre a versão que conheciam e a versão tradicional. Esta atividade possibilitou estabelecer relações entre o que sabiam e aquilo que descobriram, potenciando, deste modo, a construção de aprendizagens significativas (Arends, 2008; Miras, 2001). Foram mencionadas críticas como “esta é um bocadinho forte” (T. 2), relativamente ao castigo das irmãs e “as irmãs foram longe de mais” (N.). Mencionaram ainda alguns aspetos que diferem entre os contos relacionados com: a duração da festa; a cor do vestido da Gata Borralheira; o nome atribuído à personagem principal; o facto de o pai não ter morrido.

A atividade seguinte pretendia proporcionar experiências que promovessem a formação de relações entre medidas de capacidade e medidas de volume. A abordagem iniciou-se com a dinamização de um diálogo sobre o facto de a Gata Borralheira ser a única responsável pelas lides domésticas, enfrentando diversos desafios diariamente. A contextualização da atividade passou pelo desafio das crianças em ajudar a personagem da história a concretizar as suas tarefas, potenciando, assim, a construção de conhecimentos através de uma aprendizagem centrada em problemas (Ponte, 2002). O enquadramento natural da exploração de conceitos matemáticos no tema da intervenção, promoveu uma integração curricular interdisciplinar, potenciando, deste modo, a formação holística da criança (Fernandes, 1994).

Considerando o princípio de que a criança constrói o seu conhecimento e resolve problemas através de experiências de aprendizagem ativas e da exploração direta, procurou-se criar possibilidades para que, através da manipulação de determinados recursos, fosse possível estabelecer uma relação entre medidas de capacidade e medidas de volume de forma implícita (Ponte, 2002). Neste sentido, foi proposto o desenvolvimento de duas experiências: a primeira procurava rever conhecimentos prévios sobre o conceito de capacidade, explorando e comparando a capacidade de diversos recipientes; a segunda introduzia a relação entre as medidas de capacidade e as medidas de volume. A primeira experiência possibilitou ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre o conceito de capacidade, potenciando, assim, a sua conexão com as novas informações relações exploradas na segunda experiência. Refira-se, no entanto, que, de modo a facilitar esta conexão, poder-se-ia ter realizado uma revisão sobre as unidades de medida de capacidade. Na segunda experiência procedeu-se, inicialmente, à ativação de conhecimentos prévios sobre o conceito de volume, progredindo para a exploração da relação entre a capacidade e o volume. Através desta estratégia foi possível as crianças contruírem aprendizagens significativas, assimilando a relação entre o conceito de capacidade e o conceito de volume, referindo que num cubo de 1dm de aresta “cabe 1 litro” (T.2) (Ausubel, 1980). À realização de ambas as experiências, procedeu-se um momento de reflexão em grande grupo no qual as crianças debateram aquilo que observaram e alcançaram uma conclusão sobre a relação explorada (Ponte, 2002). Neste momento, o grupo evidenciou construção de saberes, uma vez que responderam rapidamente às questões colocadas e foram capazes de generalizar a relação observada e concluir que um litro ocupa um decímetro cúbico.

As atividades experimentais desenvolvidas enquadraram-se na perspetiva construtivista de aprendizagem pela ação, uma vez que possibilitaram a apropriação de conceitos através da experimentação direta de recursos manipuláveis. Fernandes (1994) corrobora esta perspetiva referindo que a aprendizagem acontece da ação sobre o concreto para o abstrato. Através desta atividade compreende-se, ainda, teoria de aprendizagem em espiral de Bruner (1960), já que se procedeu a uma graduação ao nível da exploração do conceito de capacidade, já abordado em anos de escolaridade anteriores, e do conceito de volume, explorado algumas semanas antes da intervenção.

De forma a apoiar o estudo da criança e a incrementar a organização e estruturação do seu pensamento, foi distribuído um guião experimental onde se procedeu ao registo e organização das ideias, observações e conclusões. Este guião era, ainda, constituído por tarefas de aplicação dos conhecimentos construídos e de consolidação dos mesmos, apoiados na perspetiva de que a sua resolução permite adquirir competências matemáticas (Ponte, 2002). Refira-se, ainda, que no dia seguinte, procedeu-se à resolução de diversos desafios matemáticos sobre os conceitos explorados, sendo que foram usados *Qr codes* como estratégia de validação de resultados. Este recurso foi mobilizado como forma de motivação para o desenvolvimento da atividade, para além de promover, ainda, o desenvolvimento da autonomia da criança (Fernandes, 2004).

No segundo dia, procedeu-se à exploração comparativa entre conto *Gata Borralheira*, versão tradicional, e a obra *Cinderela*, escrita por João Cardoso e ilustrada por João Vaz de Carvalho. A exploração da obra desenvolveu-se em três fases, designadamente fase de pré-leitura, fase de leitura e fase de pós-leitura. A fase de pré-leitura consistiu numa “avaliação rápida do seu conteúdo” (Amor, 2001, p.100), através da observação e análise de elementos paratextuais. Neste sentido, a capa da obra foi projetada, com o título oculto, e foi dinamizado um momento de partilha de ideias sobre de que conto se poderia tratar. Emergiram diversas sugestões, com destaque para o conto *O Capuchinho Vermelho* e para o conto *Branca de Neve*, sendo que apenas uma criança (T. 2) considerou que era o conto *Gata Borralheira*. Após todas as crianças terem partilhado a sua opinião e fundamentado a sua posição, foi revelado o título da obra, mostrando a capa do livro, presencialmente. Saliente-se que foi um momento de grande expectativa por parte das crianças, o que evidenciou interesse, envolvimento e curiosidade no desenvolvimento da atividade.

O momento de leitura consistiu na visualização de um vídeo do espetáculo *Cinderela*, promovido pela companhia Teatro de Marionetas do Porto. Embora o vídeo abordasse apenas os excertos mais importantes da obra, a compreensão da história não foi comprometida. O momento de pós leitura iniciou-se com um diálogo comparativo entre a obra referida e o conto *Gata Borralheira*, explorado no dia anterior. As crianças consideraram a *Cinderela* uma personagem mais “moderna” e com um vocabulário e elementos (telemóveis, roupa, carro, ...) mais modernos, destacando a expressão “altamente” que surge

na obra. Esta exploração comparativa foi registada num guião de leitura que consistia no preenchimento de esquemas estabelecer relações entre algumas das categorias da narrativa, nomeadamente ação e tempo. Segundo Amor (2001) os esquemas “são blocos de conhecimentos estruturados (...) [que segue] princípios organizacionais de significação” (p.88), integrando-se numa abordagem construtivista da construção de conhecimentos. Posteriormente, foi dinamizado uma discussão sobre o facto de a obra fazer intertextualidade com outros contos, nomeadamente com *Os três porquinhos*, *Capuchinho Vermelho* e *Branca de Neve*.

A atividade seguinte iniciou-se com um diálogo sobre a ilustração da obra onde estava representado o carro que levou a Cinderela ao baile. Esta discussão foi orientada tendo em consideração os painéis solares que constituíam o carro, sendo esta a sua fonte de energia. Considerou-se, pois, o conceito de carro ecológico como um carro que não emite gases poluentes para a atmosfera. As crianças demonstraram domínio de conhecimentos sobre este tema, destacando imediatamente que o carro, para além dos painéis solares, tinha, ainda, “ventoinhas” que possibilitavam a obtenção de energia através do vento. Conseguiram, ainda, nomear algumas consequências nocivas da emissão de gases para a atmosfera, bem como outras fontes de gases poluentes para além dos carros. Apesar de conscientes que a emissão de gases para a atmosfera contribuía para a poluição do planeta e que colocava em risco a saúde das pessoas, não compreendiam o “porquê” e que gases eram esses. Para além disto, associavam a poluição ao aquecimento global, não compreendendo, no entanto, como acontecia e no que consistia. Para a exploração deste tema, optou-se pela visualização de um vídeo sobre o conceito de efeito estufa e excertos do documentário “Verdade Inconveniente”. A escolha desta estratégia baseou-se no princípio de variação das estratégias de aprendizagem, uma vez que o trabalho investigativo e colaborativo já havia sido proposto diversas vezes no âmbito da exploração de conteúdos da área de estudo do meio. Considere-se, ainda, o recurso a documentários como uma estratégia promotora de motivação que possibilita alargar o conhecimento da criança sobre o mundo (Barbosa, 2003, citado por Xavier & Costa, 2017).

As informações que as crianças recolheram da visualização dos documentários, foram registadas num guião preparado com o intuito de fornecer uma síntese sobre o que foi explorado, apoiando o estudo autónomo da

criança. No final da atividade, discutiu-se, em grande grupo, a importância de conservar o planeta, evidenciando-se, assim, o processo de aprendizagem.

Uma vez que a obra *Cinderela* de João Cardoso é um texto dramático, considerou-se pertinente propor a dramatização de alguns momentos da obra, designadamente o momento em que a fada madrinha de Cinderela aparece, o momento em que a Cinderela conta à fada madrinha que foi envenenada pela Bruxa Má e o momento em que o emissário do Rei experimenta o sapatinho à Cinderela. A expressão dramática assume-se, neste contexto, como uma prática que potenciou o desenvolvimento cognitivo, físico-motor e emocional da criança, bem como da sua criatividade e capacidade de expressão (Sousa, 2003b). Inicialmente dinamizou-se um momento de leitura dos excertos pelas crianças, em voz alta, sendo que o desenvolvimento de esta atividade estava previsto para o dia anterior. Procedeu-se, assim, a um reajuste da planificação, nomeadamente ao nível da gestão do tempo das atividades, evidenciando, deste modo, o seu carácter flexível. Posteriormente, em grupo (de seis e sete elementos), distribuíram personagens entre si, observaram o bengaleiro onde estavam dispostas várias roupas e acessórios, essenciais à caracterização das personagens e selecionaram as que melhor se adequavam à personagem e situação que iriam representar. Neste momento, foi evidente o desenvolvimento de atitudes democráticas e de competências ao nível do pilar “viver juntos” (Delors, 2003), uma vez que negociaram entre si o papel de cada elemento do grupo na dramatização. Posteriormente, as crianças dramatizaram o momento da obra à restante turma sob um ambiente de grande expectativa e entusiasmo. O envolvimento das crianças na atividade evidenciou-se, por exemplo, quando decidiram dedicar cinco minutos do seu intervalo na visualização da dramatização do grupo que, por dificuldade ao nível da gestão de tempo, ainda não tinha apresentado.

Refira-se que, ao longo da PES, foram desenvolvidas outras atividades no âmbito da educação artística, reconhecendo a arte como uma linguagem que traduz emoções e sentimentos (Sousa, 2003a). Esta perspetiva enquadra-se no exercício do direito da criança em ser escutada em todas as suas formas de linguagem (Vechi, 2010). Desenvolveram-se, neste sentido, por exemplo, atividades relativas às artes visuais, com a exploração de pasta de farinha, no âmbito da exploração da temática “Revolução dos Cravos”. Através da pasta construíram-se flores, sendo que cada uma tinha um significado singular

atribuído pelo seu autor. Também foram desenvolvidas atividades no âmbito da educação física na sequência dos três dias, integradas na exploração do conto Gata Borralheira, evidenciando-se, assim, uma sequência educativa coerente e promotora da interdisciplinaridade.

A prática educativa desenvolvida na sequência dos três dias proporcionou a construção de aprendizagens significativas na criança através da dinamização de atividades que potenciavam um processo de aprendizagem pela ação. A diferenciação de recursos e de estratégias relativamente a intervenções anteriores possibilitaram manter o grupo motivado e envolvido nas diversas atividades propostas. Efetivamente, foi gratificante observar o entusiasmo do grupo no desenrolar da prática educativa, propondo mesmo a integração da personagem Cinderela no teatro que iria ser apresentado à comunidade no fim do ano letivo. Ao longo dos três dias sentiram-se diversas dificuldades, sendo que a principal e mais evidente foi ao nível da gestão do tempo, tendo sido necessário proceder a reajustes na ação de modo a atenuar este problema.

Ao longo da prática educativa, foi, ainda, desenvolvido um projeto intitulado “À descoberta da Primeira e da Segunda Guerra Mundial”. Este projeto partiu do interesse do grupo em compreender e aprofundar os seus conhecimentos acerca destes períodos históricos, sendo que estes foram, maioritariamente, adquiridos em contextos de educação informal. De facto, o currículo do 1.º CEB, em particular do 4º ano, não prevê a abordagem a factos e datas de destaque da História da Europa em geral (DGE, s.d.), numa perspetiva de partir do estudo do local mais próximo da criança (Portugal) para o mais distante (Roldão, 2004). No entanto, importa que estes tipos de interesses sejam valorizados ao abrigo das especificidades da turma e do projeto de autonomia e flexibilização curricular (DL nº 55/2018). O projeto desenvolvido procura, neste sentido, alargar os horizontes do currículo e responder aos interesses do grupo, uma vez que a experiência da criança não se limita ao que esta observa diretamente, mas é também constituída “pelo que se vive interiormente, pelo que se ouve contar, pelo que se imagina, pelo que se alcança pelos diversos meios de comunicação, ainda que fisicamente não nos seja próximo” (Roldão, 2004, p. 17). Esta metodologia constitui, portanto, uma oportunidade para desafiar o pensamento da criança e promover a (re)construção de conhecimentos (Jófilí, 2002).

O projeto não surgiu, no entanto, de forma espontânea, uma vez que, na dificuldade de identificar um interesse óbvio no grupo, a díade questionou-o

diretamente sobre as suas curiosidades. Neste âmbito, foi criado um *padlet* intitulado “Quero Saber...”, onde, em casa, as crianças poderiam escrever as suas questões e temas de interesse. Esta estratégia contribuiu para a criação de um “contexto aberto e convidativo” (Tomlinson, 2008, p. 95), uma vez que as suas ideias foram escutadas e consideradas potenciais propostas para o desenvolvimento de um projeto. Foram, assim, proporcionadas as condições necessárias para que as crianças se sentissem envolvidas no processo de aprendizagem, já que estas acreditavam que o projeto as iria “ajudar a encontrar uma maneira de expandir os seus próprios interesses” (Tomlinson, 2008, p. 95). Importa, ainda, referir que o recurso a esta ferramenta constituiu também uma estratégia de envolvimento da família no processo educativo, criando, assim, um momento propício à partilha de conhecimentos contruídos em sala de aula.

Os registos efetuados no *padlet* “Quero saber...” evidenciaram um especial interesse do grupo pelas Ciências Naturais e Humanas, a título de exemplo: “Qual o motivo que originou a construção do convento de Mafra?”, “Onde e que tipo de acidente sofreu o tanque Mark I”, “I e II Guerra Mundial: qual o motivo que impulsionou as guerras?”, “Queria descobrir como a Terra surgiu, como os continentes se formaram e os primeiros seres vivos que habitaram a Terra”. Perante as inúmeras propostas, optou-se por realizar uma votação onde se decidisse qual delas iria dar início ao projeto, promovendo, assim, o desenvolvimento de atitudes democráticas na criança. Esta estratégia possibilitou, ainda, a ativação de conhecimentos prévios sobre o conceito de frequência absoluta, explorando-o numa perspetiva de resolução de problemas da vida real (Dewey, 1916, citado por Arends, 2008). O tema mais votado foi “I e II Guerra Mundial: qual o motivo que impulsionou as guerras?”, sendo que, durante a fase I – definição do problema - da MTP, o seu nome sofreu alterações.

Na fase I – definição do problema-, foi promovido um diálogo em grande grupo onde se debateram as ideias que as crianças possuíam sobre esta época histórica. Determinou-se que, no geral, as crianças possuíam conhecimentos muito vagos, limitados e sem conexão entre si. Sabiam: que o número de mortes foi elevado em ambos os conflitos (T. 2); que, durante a I Guerra Mundial, existiram tanques chamados Mark I (T. 1); que, durante a II Guerra Mundial existiu uma figura de poder chamada Hitler (V.); e que a Alemanha perdeu a II Guerra (T. 2). Após esta partilha aberta de saberes, onde as crianças tiveram a possibilidade de ativar os seus conhecimentos prévios e confrontá-los com os

dos seus colegas (Sá & Varela, 2004), procedeu-se ao registo, no quadro a giz, daquilo que queriam descobrir sobre este assunto. Os tópicos que sugeriram, em grande grupo, foram: a origem de ambas as guerras; acontecimentos principais; países envolvidos; países vencedores e países perdedores de ambas as guerras; meios de transporte utilizados; tanques; número de mortos; esconderijos; e duração das guerras.

Definido o assunto a estudar, bem como os tópicos a investigar, procedeu-se à fase II da MTP – planificação e desenvolvimento do trabalho – (Vasconcelos et al., 2011). Neste momento planificou-se, em grande grupo, o trabalho a ser desenvolvido, definindo-se que as informações iriam ser pesquisadas em artigos, revistas e notícias disponíveis on-line e em sites, sendo, para isso, necessários dispositivos eletrónicos. Acordou-se, ainda, que o grande grupo seria dividido em pequenos grupos e que os tópicos a investigar seriam distribuídos entre eles, sendo que cada grupo se ocuparia “de um problema parcelar sem deixar de ter uma visão globalizante” (Leite et al., 1991, p.75). Perante estas sugestões do grupo, a díade optou por organizar uma *WebQuest*, que consiste numa metodologia de trabalho que perspetiva a aprendizagem “como um desafio (...) que implica a capacidade de análise e síntese, de colaboração entre os elementos do grupo, de gestão da aprendizagem, de tomada de decisão e de criatividade” para alcançar um fim (Carvalho, 2007, p. 299). Esta metodologia vai, ainda, ao encontro das perspetivas construtivistas e sócio construtivistas defendidas por Piaget e Vygotsy, respetivamente (Neto, 2010), uma vez que promove a aprendizagem autónoma da criança e privilegia a construção de conhecimentos colaborativamente.

No âmbito do desenvolvimento do projeto, e tendo em consideração aquilo que as crianças queriam descobrir, foram estruturadas duas *WebQuests*: “À Descoberta da I Guerra Mundial” e “À Descoberta da II Guerra Mundial”. A *WebQuest* “À Descoberta da I Guerra Mundial” encontrava-se dividida em três linhas de investigação, nomeadamente: curiosidades (gerais e figuras de destaque, trincheiras, meios de transporte e artilharia); causas e desenvolvimento (origem e duração, principais acontecimentos); consequências e instrumentos de guerra (tanques; perdas humanas; vencedores e perdedores). A *WebQuest* “À Descoberta da II Guerra Mundial”, à semelhança da anterior, dividia-se em três tópicos de investigação: curiosidades (gerais e figuras de destaque, esconderijos); causas e desenvolvimento (origem e

duração, principais acontecimentos; consequências e impactos da II Guerra Mundial (perdas humanas, vencedores e perdedores). Importa referir que a díade, em algumas linhas de investigação, incluiu tópicos e subtópicos considerados essenciais para uma melhor compreensão do assunto a investigar, como, por exemplo, “gerais e figuras de destaque” e “campos de concentração e de extermínio”, ampliando, assim, os conhecimentos das crianças. De facto, é fundamental o professor procurar também ir além dos interesses das crianças, criando a oportunidade de ampliar a sua visão sobre o mundo e de suscitar novos interesses (Roldão, 1999). Os subtópicos acrescentados pela díade foram, também, escolhidos tendo em consideração o conhecimento sobre o grupo, uma vez que, apesar de, durante a fase I – definição do problema - da MTP, não terem sido sugeridos, previa-se entusiasmo por parte das crianças durante a sua investigação, algo que se veio a verificar (Ferreira & Ribeiro dos Santos, 2000).

A fase III – execução – requereu a reorganização do ambiente educativo ao nível do espaço, dos materiais e das interações (composição de grupos de trabalho). Ao nível do espaço educativo, este sofreu modificações, de modo a facilitar e a promover o trabalho colaborativo. Assim, as mesas foram agrupadas de acordo com o número de elementos dos grupos: junção de três mesas para dois grupos de três elementos e junção de duas mesas para grupos de quatro elementos. Esta reorganização facilitou consideravelmente a comunicação entre elementos do mesmo grupo e permitiu centrar o processo de aprendizagem na criança, conferindo-lhe mais autonomia. Para além disto, facilitou a utilização dos equipamentos eletrónicos necessários à atividade, já que as extensões ficavam melhor distribuídas pela sala. A formação dos grupos também foi previamente refletida, tendo sido reajustada e reformulada relativamente a práticas pedagógicas anteriores (cf. capítulo II). As modificações ao nível interno dos grupos pretendiam, consequentemente, melhorar as condições de relacionamento interpessoal, visando a melhoria da prática educativa, sendo que, para isso, foram mobilizados referentes teóricos do ciclo de IA (Latorre, 2008).

Tendo em consideração que, de acordo com Gagné (1974, citado por Oliveira & Chadwick, 1984), a primeira fase do processo de aprendizagem é a motivação, importa referir que a fase III – execução - do projeto iniciou-se precisamente pela criação de um ambiente de expectativa e interesse na criança sobre o assunto a ser investigado. Neste sentido, a aula iniciou-se com a entrega de uma

carta, sem remetente, por uma assistente operacional destinada ao grupo: “Bom dia, chegou uma carta para a turma 4.º B por correio azul.”. As crianças revelaram-se imediatamente entusiasmadas e expectantes perante a situação e pediram para a ler. A carta, contava a história de um capitão da I Guerra Mundial, o Capitão Lewis, e fora enviada por um dos seus sobrinhos. Este Capitão foi introduzido no momento da motivação, uma vez que, em práticas educativas anteriores, a díade inventara esta personagem para criar uma ligação entre a exploração de conteúdos de matemática e a exploração da obra *A Ilha*, de João Gomes de Abreu. O grupo revelou-se bastante recetivo a esta personagem, integrando-a nas suas produções textuais: “E todos viveram felizes para sempre, graças ao Capitão Luís!” (N., G., T. 1); “Mas como não tinham pedra e cimento suficiente, tiveram uma ideia espetacular que foi irem todos no barco do Capitão Luís.” (S. 1, S. 2, B., A. 3). A curiosidade das crianças foi ainda mais além e, após as atividades, abordaram a díade com o objetivo de descobrir um pouco mais sobre esta personagem: “Se pudesse conhecer o Capitão Luís, perguntava-lhe há quanto tempo é que ele existe!” (N.). Perante este interesse, a díade considerou pertinente esclarecer as curiosidades do grupo durante as atividades relativas ao desenvolvimento do projeto, numa perspetiva de integração de interesses e de imprevistos na ação (Arends, 2008).

A estrutura da *WebQuest* foi, numa primeira abordagem, explorada em grande grupo, de modo a esclarecer possíveis dúvidas e a promover a autonomia da criança durante o seu desenvolvimento. Terminado este momento, as crianças iniciaram o seu trabalho, seguindo as orientações propostas. A díade, por sua vez, assumiu o papel de orientador, apoiando e auxiliando os grupos naquilo que necessitassem, bem como o papel de mediador de conflitos (Carvalho, 2007; Tomlinson, 2008).

A resolução da *WebQuest* foi mais longa do que o previsto, uma vez que era evidente a dificuldade que as crianças sentiam em “reflectir, seleccionar, comparar e sintetizar” (Carvalho, 2007, p. 322) a informação que as fontes lhes disponibilizavam, ainda que a pesquisa lhes fornecesse linhas de orientação bastante específicas, como sugestões de parágrafos, questões particulares, entre outros. Apesar de esta metodologia já ter sido desenvolvida em práticas educativas anteriores, nomeadamente na exploração de conteúdos da área de estudo do meio, neste contexto ela adquiriu uma complexidade superior. Estes fatores explicam as dificuldades das crianças, uma vez que, embora

familiarizadas com a metodologia, ainda não estavam completamente adaptadas à mesma (Neves, 2006 citado por Carvalho, 2007). De forma a colmatar esta dificuldade em resolver a *WebQuest* autonomamente, a díade ofereceu apoio individualizado a cada grupo, auxiliando-os na seleção e sistematização da informação, bem como na compreensão da mesma, incentivando à consulta de dicionários. A informação resultante desta fase foi, primeiramente, organizada e estruturada num documento *Word*.

Terminada a primeira tarefa da *WebQuest* (investigação e seleção de informação), os grupos passaram para a tarefa seguinte que consistia na preparação da apresentação daquilo que aprenderam ao grande grupo. Esta tarefa assume relevância na formação da criança, uma vez que implica a (re)organização do pensamento, levando-a a atribuir significado ao que investigou, e possibilita, ainda, o desenvolvimento da sua capacidade de expor (Carvalho, 2007). Para isso, e com o intuito de promover o desenvolvimento da criatividade, foi facultado aos grupos a oportunidade de escolherem o suporte da sua apresentação (*PowerPoint* ou *Prezi*), bem como o uso do material disponível on-line que considerassem pertinente. Assim iniciou-se a fase IV do projeto – resultados e produtos/ divulgação/ avaliação.

A divulgação do projeto correspondeu, neste sentido, à apresentação da investigação de cada grupo ao grande grupo, num ambiente propício à partilha e troca de ideias, onde, no final de cada apresentação, as crianças se sentiam livres para comunicar as suas dúvidas e criticarem o trabalho dos seus pares (Ferreira & Ribeiro dos Santos, 2000). Foi interessante observar que os grupos facilmente conseguiam responder às questões colocadas, o que indica que uma aprendizagem significativa. As apresentações, no geral, foram preparadas com cuidado e criatividade, incluindo imagens alusivas ao tópico investigado. Neste aspeto destaca-se um grupo (A. 2, I., S. 3, V.) que optou por realizar uma visita interativa à casa onde habitava Anne Frank, o que foi vivenciado com bastante entusiasmo, já que se tratava de uma reconstituição da vida quotidiana de uma personagem real (rotinas, vestuário, decoração da habitação, ...), constituindo, esta uma referência “para confrontos e associações que vão pouco a pouco definindo certos períodos da vida de outros tempos” (Roldão, 1993, p.45). Para além disto, as apresentações foram disponibilizadas no *Padlet* “Quero Saber”, para que as crianças pudessem aceder às mesmas a partir de casa e, assim, partilhar com a família os conhecimentos que construíram.

A apresentação dos trabalhos evidenciou a dependência que a maioria das crianças ainda sentia em relação ao suporte escrito, destacando-se, a este nível, um grupo (A. 3, T. 2, T. 3) que demonstrou capacidade de comunicar e explicar o que aprendeu sem necessitar de ler as informações que haviam selecionado para a sua apresentação (*PowerPoint*). Apesar da crescente melhoria observada a este nível, as suas competências ao nível da comunicação oral de conhecimentos do grande grupo ainda não se revelam suficientes.

A avaliação do projeto, por sua vez, incidiu na reflexão individual sobre a experiência que cada criança obteve durante o seu desenvolvimento, nomeadamente sobre o tópico que considerou mais interessante, bem como questões/ tópicos que gostaria de aprofundar (Ferreira & Ribeiro dos Santos, 2000). Os tópicos mais destacados foram: tanques de guerra; esconderijos; campos de concentração e campos de extermínio. Este momento de avaliação desencadeou “a consciencialização de novas questões surgidas (...) mostrando assim que o processo é aberto, crescente, imparável” (Leite et al., 1991, p. 76). Uma vez que o desenvolvimento do projeto tinha como objetivos “usar equipamentos eletrónicos com responsabilidade”, “usar espírito investigativo” e “colaborar em trabalho de grupo”, considerou-se pertinente promover, também, uma reflexão em pequeno grupo sobre o desempenho de cada elemento. Para isto, foi disponibilizada na *WebQuest*, no separador da avaliação, uma tabela com os objetivos principais que deveriam orientar a reflexão em grupo. A avaliação da contribuição de cada criança para o trabalho, bem como a apresentação dos trabalhos ao grande grupo, revelam-se estratégias fundamentais, já que é importante que a criança compreenda a importância de receber críticas, bem como a importância de ela própria formular críticas construtivas sobre o trabalho dos seus pares (Carvalho, 2007).

O envolvimento do grupo no desenvolvimento do projeto e na aprendizagem de factos ocorridos durante a I e a II Guerra Mundial, contribuiu para a ampliação e diversificação de referências necessárias para “a sua socialização, para a estruturação gradual da sua identidade pessoal e dos sentimentos de pertença que são necessários à formação pessoal” (Roldão, 1993, p.47). A descoberta de situações e a compreensão de “experiências, dificuldades, esforços, vividos por pessoas de outras épocas” (Roldão, 1993, p.47), como de gerais e de vítimas do holocausto (Anne Frank, ...), possibilitou, de facto, a ampliação das experiências da criança, levando-a a adotar uma posição (de

identificação ou rejeição). Ao adotar uma determinada posição face a um acontecimento/facto, a criança revela desenvolvimento ao nível do pensamento crítico e que a experiência contribuiu para o seu processo de formação (Roldão, 1993). Esta perspetiva confirmou-se quando, por exemplo, a criança V., durante o esclarecimento de dúvidas sobre a sua investigação, respondeu que a Anne Frank, e a sua família, tinham de permanecer escondidos “porque o Hitler andava atrás deles!”. O tom com que a frase foi proferida e a linguagem não verbal levam a concluir que a criança sentiu compaixão pela família judaica e rejeitava a atitude de Hitler e de todos os seus apoiantes.

Terminado este capítulo, é possível compreender que a PES se revelou essencial na apropriação de saberes específicos da docência, principalmente ao nível do saber-fazer. Denote-se, assim, que a prática educativa não impulsionou apenas a construção de conhecimento nas crianças, mas também no docente em formação.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão apresenta-se como balanço final desta etapa formativa, sendo que nela pretende-se refletir sobre os contributos desta formação inicial para a construção do perfil profissional, tendo em consideração o perfil duplo que desta emerge. Refira-se que a prática educativa desenvolvida procurou basear-se numa triangulação coerente entre a teoria, as características do contexto e a ação, evidenciando a articulação entre si e o cruzar de perspetivas e experiências de ambos os contextos. Desta articulação emergiu a construção de saberes específicos e fundamentais ao perfil docente, com destaque para o saber-fazer (Tardif, 2000).

O percurso de construção do perfil duplo de docência explanado no presente relatório, bem como a progressiva melhoria da prática educativa, teve por base o exercício constante de reflexão, constituindo este uma fase do ciclo de IA. Este processo de reflexão permitiu pensar e repensar práticas, procurando evoluir a nível profissional e construir conhecimentos indispensáveis à ação docente. Nesta perspetiva destaca-se a reflexão de natureza colaborativa entre a díade e as orientadoras cooperantes e/ou orientadoras supervisoras como um processo que impulsionou significativamente o crescimento profissional e pessoal (Ribeiro et al., 2007a). Efetivamente, estes momentos possibilitaram a partilha de saberes, conhecimentos e experiências que potenciaram a progressiva melhoria das práticas desenvolvidas, numa procura constante de adequação das ações às características do grupo. Evidencia-se, assim, o papel crucial que a supervisão desempenhou no desenvolvimento de competências da dimensão do saber-fazer, contribuindo favoravelmente para a construção e desenvolvimento de uma “identidade profissional” (Ribeiro et al., 2007b, p.44).

A partir da reflexão (para a ação, na ação e pós ação) foi possível tomar consciência sobre aspetos a preservar ou a melhorar na ação, bem como sobre as dificuldades sentidas e formas de as ultrapassar. Várias foram as dificuldades vividas ao longo da PES, no entanto há algumas que se destacaram e que influenciaram consideravelmente a construção do perfil profissional. Uma delas, principalmente ao nível da EPE, consistiu na adequação do tom de voz à

situação de comunicação, uma vez que, por ser baixo, dificultava a compreensão por parte das crianças da mensagem que se procurava passar. Esta dificuldade foi superada progressivamente, sendo que a dinamização de atividades individualmente contribuiu significativamente para isso. A melhoria da comunicação deveu-se, também, à consciencialização de que a criança compreende melhor determinada mensagem através da observação, isto é, através da exemplificação e/ou da comunicação não verbal. Outra dificuldade sentida, em particular ao nível do 1.º CEB, consistiu na gestão eficaz do tempo, quer na planificação, quer na ação. De facto, a proposta excessiva de atividades comprometeu a gestão do tempo na ação, uma vez que o tempo previsto na planificação para a sua concretização, por vezes, não se revelava suficiente. Procurou-se, no sentido de superar esta dificuldade, remeter algumas das atividades pensadas para atividades complementares, sendo desenvolvidas apenas se o tempo o permitisse. No entanto, esta dificuldade persistiu até ao momento final do percurso formativo, sendo um aspeto a procurar melhorar na prática docente futura.

Na PES também foi possível identificar dificuldades transversais aos dois níveis educativos, nomeadamente a dificuldade na gestão de conflitos interpessoais e a dinamização de atividades que integrassem as TIC. A primeira superou-se progressivamente ao longo do percurso formativo através da experiência. Refira-se que nestas situações compreendeu-se que era importante para a autoestima e estabilidade emocional da criança, levá-la a sentir que, independentemente do seu comportamento/atitude, o adulto continuava a gostar dela. A segunda superou-se com a disponibilização de equipamentos pessoais e/ou com sua requisição com antecedência.

As experiências vivenciadas durante a prática educativa foram bastante enriquecedoras, possibilitando o entrelaçar de perspetivas e experiências, com vista à construção de uma identidade profissional. Assumiu-se, neste plano, a identidade de um profissional de educação investigador e reflexivo, na medida em que, através da metodologia de IA foi possível melhorar a prática educativa e o próprio contexto (Latorre, 2008). Consciencializou-se, deste modo, que a metodologia de IA assume um carácter cíclico, uma vez que a realidade não é estática e encontra-se em constante transformação, sendo necessário adequar a prática aos novos desafios que se impõem. Esta perspetiva foi mobilizada, por

exemplo, na organização das áreas da sala da EPE que foi alvo de transformação conforme as necessidades identificadas no grupo.

Assumiu-se, ainda, a identidade de um docente que procurou pautar a ação educativa pelos princípios da abordagem sócio construtivista, colocando a criança no centro do processo educativo e criando condições favoráveis à construção do seu conhecimento. Nesta perspectiva, foi promovida a colaboração entre pares como estratégia privilegiada de construção de saberes, bem como atividades que envolvessem a exploração direta de recursos.

Associado a estes dois princípios, optou-se por adotar a MTP como estratégia promotora da transversalidade dos saberes e de valorização dos interesses e necessidades da criança, promovendo, concomitantemente, a construção de competências investigadoras. Deste modo, promoveu-se o desenvolvimento na criança de competências inerentes ao pilar “aprender a conhecer” (Delors, 2003), tornando-a cada vez mais autônoma no seu processo de aprendizagem. Embora esta metodologia seja mais associada à EPE, provou-se, com o presente relatório, que esta não é exclusiva da mesma, sendo o seu desenvolvimento igualmente relevante em contexto de 1.º CEB (Rangel & Gonçalves, 2011).

A PES, enquanto percurso formativo de perfil duplo de docência, sensibilizou para a importância de garantir uma articulação curricular vertical coerente e harmoniosa entre a EPE e o 1.º CEB, uma vez que, a forma como a criança experiencia esta mudança, poderá influenciar o seu sucesso (Lopes da Silva et al., 2016). As experiências vivenciadas em contexto de estágio, possibilitaram, ainda, a consciencialização sobre a importância da transição entre o ambiente familiar e a EPE, bem como entre o 1.º CEB e o nível subsequente. Efetivamente verificou-se que estes momentos são vividos com ansiedade por parte das crianças e, como tal, revela-se imprescindível apoiá-las e proporcionar-lhes experiências que lhes permitam vivenciar estas fases de forma mais pacífica.

Em suma, a prática educativa contribuiu substancialmente para a construção de saber profissional crucial ao desempenho docente, criando condições para a construção, sedimentação e assimilação de saberes. Refira-se, no entanto, que o saber inerente à prática profissional de docência encontra-se em constante construção e transformação, correspondendo, esta etapa formativa, apenas à formação inicial. Neste sentido, importa que a prática educativa seja aprimorada no decorrer da ação educativa futura, baseada em princípios de IA, e através da formação contínua.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2002). Introdução: a avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes (coord.), F. Araújo (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens*, pp. 7-15. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Pedagogo
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra : Livraria Almedina.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes (coord.), F. Araújo (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens*, pp. 16-23. Lisboa: Ministério da Educação.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L., Paquay, P., Perrenoud, M., Altet, & É. Charlier. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Alves, E. & Fernandes, E. (1984). *Uma Nova Pedagogia para o Ensino Primário*. Porto: Editorial Visão.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. (6.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cardoso, A., Peralta, H. & Costa, F. A. (2007). Materiais Multimédia na Escola: a perspectiva dos alunos. In F. A. Costa, H. Paralta & S. Viseu (orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*, pp. 124-142. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Editora Guerra & Paz.
- Carneiro, R. (2013). Prefácio. In J. Cardoso. *O Professor do Futuro*, pp. 21-36. Lisboa: Editora Guerra & Paz.
- Carvalho, A. M. (2007). A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In F. A. Costa, H. Paralta & S. Viseu (orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*, pp. 299-327. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. In P. Abrantes (coord.), F. Araújo (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens*, pp. 37-42. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, F. (2007). Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade. In F. A. Costa, H. Paralta & S. Viseu (orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 14-30). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira M & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Brasília
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/procedimentos-e-praticas-organizativas-e-pedagogicas-na-avaliacao-da-educacao-pre-escolar>.
- Duffy, B. (2005). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchford (coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (4ª edição). Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, I. L., Rodrigues A. & Pinto, P. (1991). *Formação de professores por competências – projecto Foco: uma experiência de formação contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e Pesquisa*, (Online), 33 (3), 581-600. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes (coord.), F. Araújo (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens*, pp. 65-74. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, M. S. & Ribeiro dos Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. (3ª edição) Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2005). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford (coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 5764-5779. Disponível em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART_paulaflores_2009.pdf
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In C. Mesquita, M- Pires & R. Lopes (Eds.). *Livro de Atas: 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (195-203)*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT 2000, n.º 21. Lisboa: Ministério da Educação/Programa Educação Para Todos.

- Fosnot, C. (1995). *Professores e Alunos Questionam-se. Coleção: Horizontes Pedagógicos*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Gâmboa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) & R. Gambôa (Org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp. 47-81. Porto: Porto Editora.
- Gestoso de Souza, A.; Carneiro, R.; Perez, S.; Oliveira, E.; Reali, A. & Anunciato de Oliveira, R. (2012). A Escrita de Diários na Formação Docente. *Educação em Revista*, (Online), 28 (1), 181-210 Disponível em https://www.researchgate.net/publication/235889957_A_escrita_de_diarios_na_formacao_docente
- Jimeno Sácristan, J. (1989). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar*. Lisboa: Academia do Livro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e Socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jófilí, Z. (2002). Piaget, Vygostky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, (online), (2). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucio.br/7560/7560.PDF>
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (1998). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-acción: conocer y cambiar lá práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes (coord.), F. Araújo (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens*, pp. 43-51. Lisboa: Ministério da Educação.

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.
- Leite, E., Malpique, M., Ribeiro dos Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto: aprender por projectos centrados em problemas*. (2ª edição) Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, pp. 109-140. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - conceções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Martins, E. & Martins, S. (2017). Educação parental na transição e adaptação das crianças portuguesas da pré-escola ao 1º ciclo do ensino básico. *Revista de Educação Puc-Campinas*, 22 (1), 19-35.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais: como colaborar*. (4.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho Colaborativo entre Docentes*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

- Ministério da Educação (s.d.). *Cidadania e Desenvolvimento: Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabalza. *O Construtivismo na Sala de Aula: novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Edições ASA.
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: As abordagens do Processo*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.
- Moreira, L., & Ramos, A. (2016). Que formação inicial para futuros educadores e professores desenvolverem a literacia digital nas crianças? In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (Eds.). *Livro de Atas: 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 204-211). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Moreira, M.; Paiva, M.; Vieira, F.; Barbosa, I. & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In M., Moreira; M. Paiva; F. Vieira; I., Barbosa & I. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nascimento, E., Braz, S., & Diniz de Castro, M. (2012). Saberes Docentes Interdisciplinares Construídos na Prática Pedagógica. *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, 1-17. Brasil: Universidade Federal Fluminense.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J., Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª edição) (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, E., Capello, C., Rego, M. & Villardi, R. (2004). *O processo de Aprendizagem em uma Perspectiva sócio – interacionista ... Ensinar é necessário, avaliar é possível*. Brasil: Universidade do Estado do Rio de

- Janeiro. Disponível em http://www.cultec.uerj.br/files/o_processo_de_aprendizagem.pdf
- Oliveira, J. B. A. & Chadwick, C. B. (1984). *Tecnologia Educacional: teorias da instrução*. (8ª edição). Petrópolis: Editôra Vozes, Lda.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto de Infância. In J., Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) & R. Gambôa (Org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp. 12-45. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Palacios, J., González M. & Padilla, M. (2004). Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os dois e os seis anos. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp. 199-213). Porto Alegre: Artmed.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *ERIC: Education Resources Information Center*. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Pereira, F. et al. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

- Ponte, P. (2002, novembro). O Ensino da Matemática em Portugal: uma prioridade educativa?, comunicação apresentada no (Seminário O Ensino da Matemática: situação e perspectivas). Lisboa, Portugal.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Revista da Investigação às Práticas*, (Online), 1 (3), 21-43. Disponível em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69>
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007a). Diários Colaborativos de Formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.). *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 3115-3127). *A. Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007b). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Bizarro, R. (org.). *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-57). Lisboa: Areal editores.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In Moreira, M. (org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Lisboa: Edições Pedago.
- Ribeiro da Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Riley, J. (2005). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância. Em I. Siraj-Blatchford (coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

- Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening: the listening perspective from Reggio Emilia. *Children in Europe*, (1), 1-4.
- Roberts, R. (2005). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: desenvolvimento pessoal e social. In I. Siraj-Blatchford (coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (1993). *Gostar de História: um desafio pedagógico*. (4^a edição). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). Que Educação queremos para a infância?. In I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmiento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos, & M. Roldão, *Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: República Portuguesa, Educação.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, (71), 30-33.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Shaffer, D. (2005). Desenvolvimento Cognitivo: A Teoria de Piaget e a Visão Sociocultural de Vygotsky. In D. Shaffer (ed.). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência* (pp. 217-257). São Paulo: Thomson Pioneira.
- Silva, P. (2003). Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. *Coleção Biblioteca das Ciências do Homem, Ciências da Educação XVII*. Porto: Edições Afrontamento.
- 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 - Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In M., Moreira; M. Paiva; F. Vieira; I., Barbosa & I. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vilar, A. M. (1994). *Curriculo e Ensino: para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.
- Xavier, I. & Costa, T. (2017). Metodologias alternativas no ensino da Geografia: contribuições através da produção de documentários da realidade urbana. In V. Ascensão (Org.); R., Valadão (Org.), C., Souza (Org.), A., Esteves (Org.), *XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia* (pp. 2162-2174). s.l.: Belo Horizonte.

- Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (5.^a edição). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabalza. *O Construtivismo na Sala de Aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*, pp. 150-195. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

- Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República n.º 201 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diário da República n.º 201 - II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 38 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Currículo.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República – I Série n.º 129.
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República – I Série n.º 129.
Ministério da Educação e Ciência. Currículo.
Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho de 2012. Diário da República - I Série n.º 126. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
Despacho normativo n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017 – 2ª Série, Ministério da Educação, Lisboa. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
Despacho normativo n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – 2ª Série, Ministério da Educação, Lisboa. Aprendizagens Essenciais do ensino básico.
Projeto Educativo do Agrupamento (2017-2021).
Plano Anual de Atividades (2018-2019).
Ribeiro, D. (2018). Apontamentos retirados em seminários desenvolvidos ao longo da Prática Educativa Supervisionada.
UNICEF (1989). Convenção sobre os direitos das crianças. Assembleia Geral das Nações Unidas.

OBRAS DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

Bauer, J. (2016). *A Rainha das Cores*. Leiria: O Bichinho de Conto.
Blake, Q. (2010). *Os Bolsos da Marta*. Porto: Kalandraka.
Cardoso, J. (2010). *Cinderela*. Porto: Porto Editora.
Grimm, J. & Grimm, W. (1988). *A Gata Borralheira*. Porto: Porto Editora.
Grimm, J. & Grimm, W. (2015). *Contos Completos Irmãos Grimm*. Lisboa: Temas e Debates.

MM

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

setembro | 2019