

Orientação

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço às crianças da educação pré-escolar e do 1.º ano pelo carinho e afeto com que me receberam diariamente. Pelos momentos inesquecíveis e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Ao meu par pedagógico Carla Castro pela amizade, pelo companheirismo e pelo apoio. Por me fazer acreditar que a aprendizagem quando partilhada é mais enriquecedora.

Às orientadoras cooperantes e a toda a comunidade educativa pelo carinho com que me receberam. Por todas as aprendizagens que me proporcionaram. Por me mostrarem o que é ser educador e professor.

Às supervisoras institucionais, professora Margarida Marta e professora Susana Sá, pelo apoio, carinho e partilha de conhecimentos que me fizeram crescer holisticamente, enquanto futura profissional de educação.

À minha família, em especial aos meus pais, à minha irmã e ao Rúben, por todo o apoio e por terem acreditarem sempre em mim.

Por último, mas não menos importante, às crianças que fazem parte da minha vida, João Pedro, Lara, André, Leonor e David, pois foram vocês que despoletaram este sonho.

RESUMO

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurou espelhar o percurso profissional desenvolvido e vivenciado em contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as conceções teóricas que sustentaram e fundamentaram a prática educativa em ambas as valências. Além disso, procurou explanar o modo como essas conceções foram mobilizadas para a ação, por forma a desenvolver uma prática sólida, ou seja, sustentada e fundamentada, que levasse à construção de uma identidade profissional do docente proficiente.

Para desenvolver uma prática proficiente revelou-se necessário mobilizar para a ação a metodologia de investigação-ação, à qual estão intrinsecamente associados os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que assumiram especial relevância, por possibilitarem o desenvolvimento de uma prática adequada e articulada, promotora do desenvolvimento holístico da criança.

A par da metodologia de investigação-ação, destacaram-se as ações desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que foram alvo de uma reflexão, bem como os contributos da prática educativa supervisionada para a construção de uma identidade profissional do docente de perfil duplo.

Palavras-chave: Educação; Criança; Perfil duplo; Aprendizagem cooperativa;

ABSTRACT

This Internship report, developed under the curricular unit Supervised Educational Practice, integrated in the Master's Degree in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education, sought to reflect the professional course developed and experienced in contexts of Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education, as well as the theoretical concepts that supported and grounded the educational practice in both valences. Furthermore, it sought to explain how these concepts were mobilized for an action, in order to develop a solid practice, that is, sustained and justified, that would lead to the construction of a proficient professional identity.

In order to develop a proficient practice, it was necessary to mobilize for action the researching-action methodology, to which the processes of observation, planning, action, reflection and evaluation are intrinsically linked, which have assumed special relevance, since they enable the development of an adequate and articulated practice, promoting the holistic development of the child.

Next to the researching-action methodology, stood off, in this report, the actions developed in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education, which were subject of reflection, as well as the contributions of Supervised Educational Practice for the construction of a professional identity of the dual profile teacher.

Key-words: Education; Child; Dual profile; Cooperative learning;

Índice

Lista de anexos (Suporte digital)	VIII
Lista de abreviações	IX
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Perfil duplo do profissional docente	3
2. Quadro teórico e concetual da Educação Pré-Escolar	11
3. Quadro teórico e concetual do 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de investigação	29
1. Caracterização do agrupamento e instituição de educação	29
2. Organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	32
3. Organização do ambiente educativo no 1.ºCiclo do Ensino Básico	36
4. Metodologia de Investigação	41
Capítulo III- Descrição e reflexão da ação desenvolvida e resultados obtidos	47
1. Descrição e reflexão da ação desenvolvida na Educação Pré-Escolar	47
2. Descrição e reflexão da ação desenvolvida e resultados obtidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico	61
Reflexão final	75
Bibliografia	81
Normativos legais e outros documentos	94

LISTA DE ANEXOS (SUPORTE DIGITAL)

Anexo 1- Modelo da grelha de observação da Educação Pré-Escolar

Anexo 2- Modelo da grelha de observação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 3- Modelo da grelha de planificação da Educação Pré-Escolar

Anexo 4- Modelo da grelha de planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 5- Modelo do Guião de pré-observação da prática educativa supervisionada na Educação Pré-Escolar

Anexo 6- Exemplo de uma narrativa reflexiva

Anexo 7- Exemplo de grelhas de avaliação

Anexo 8- Planificação da primeira atividade observada na Educação Pré-Escolar

Anexo 8.1- Registo fotográfico da primeira atividade observada na Educação Pré-Escolar

Anexo 9- Registo fotográfico da atividade “Construindo instrumentos musicais”

Anexo 10- Registo fotográfico da atividade “Vamos ajudar o Lobo e O bolo da amizade”

Anexo 11- Planificação da primeira atividade observada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 11.1- Guião tutorial da primeira atividade observada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 11.2- *Blogue:* “Mundo Animal” da primeira atividade observada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 12- Guião de tarefas da atividade “Pintor de telas”

Anexo 12.1- Registo fotográfico da atividade “Pintor de telas”

Anexo 13- Registo fotográfico da atividade “O zbiriguidófilo”

LISTA DE ABREVIATÖES

AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família
ACM- Área do Conhecimento do Mundo
AEC- Área de Expressão e Comunicação
AFPS- Área de Formação Pessoal e Social
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DLOAE- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
DM- Domínio da Matemática
EPE – Educação Pré-Escolar
JI- Jardim de Infância
MEM – Movimento da Escola Moderna
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEA- Projeto Educativo do Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC- Tecnologias da Comunicação e Informação
ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), que se encontra integrada no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escola e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este mestrado, pelo regime jurídico da habilitação profissional para a docência, habilita para a docência nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Decreto de Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) e tem por objetivo formar profissionais críticos, reflexivos e investigativos, capazes de mobilizar saberes científicos didáticos, pedagógicos, culturais e investigativos que facilitam a tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente (Ribeiro, 2016-2017). Além disso, pretende formar docentes capazes de planear e avaliar a ação educativa de modo adequado ao desenvolvimento integral de todos os intervenientes do processo educativo; de co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre a prática, disseminando o seu impacto na transformação da prática; e de problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma sustentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (*idem*).

Para o desenvolvimento destas competências em muito contribuíram as aulas teórico-práticas das unidades curriculares da licenciatura em Educação Básica e do 1.º e 2.º ano do mestrado, onde foram abordados conteúdos essenciais para a construção de um quadro teórico-concetual sustentador da prática docente. Foram, igualmente, importantes os seminários da unidade curricular da PES onde existiram momentos de partilha de ideias, esclarecimento de dúvidas e reflexão em grupo sobre as práticas desenvolvidas e que se constituíram verdadeiros momentos de aprendizagem.

A PES, na EPE e no 1.º CEB, decorreu na mesma instituição educativa, integrada na rede pública do Ministério da Educação, situada na cidade do Porto. Na EPE a prática ocorreu numa sala com crianças na faixa etária dos 3, 4 e 5 anos e no 1.º CEB do 1.º ano de escolaridade. Esta desenvolveu-se em díade de formação, sobre a orientação das docentes cooperantes e supervisão das supervisoras institucionais o que tornou esta experiência enriquecedora, uma vez que possibilitou a tomada de decisões conscientes e fundamentadas, em prol do desenvolvimento holístico da criança.

No que concerne à estrutura do relatório, importa mencionar que é composto por três capítulos, reflexão final e anexos. No capítulo I é explanado o quadro teórico-concetual que orientou e sustentou a PES na EPE e 1.º CEB. Este capítulo encontra-se subdividido em três pontos, sendo que no ponto 1 explana-se o papel do docente de perfil duplo e no ponto 2 e 3 apresentam-se os quadros teórico-concetuais que sustentaram a PES em cada uma das valências, EPE e 1.º CEB. No capítulo II fez-se a caracterização do contexto de estágio onde decorreu a ação, reflete-se sobre as similitudes e contrastes entre os dois níveis de educação e explana-se a metodologia de investigação que apoiou a ação no decorrer da PES.

No capítulo III descreve-se e analisa-se crítica e reflexivamente algumas das ações desenvolvidas na EPE e 1.º CEB, evidenciando os contributos dos processos e dos resultados obtidos para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Na reflexão final evidenciam-se os contributos da PES para a formação profissional e pessoal da mestranda, bem como os constrangimentos encontrados ao longo do percurso formativo, que contribuíram para o desenvolvimento da visão do que é ser profissional docente de perfil duplo. Por último, encontram-se, em formato digital, os anexos referentes a documentos elaborados na PES que procuram esclarecer melhor o leitor sobre o percurso efetuado.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O conhecimento e a mobilização de referenciais teóricos e legais tornam-se necessários para a construção de uma prática sustentada e fundamentada, pois como referiu Mühl (2011, citado por Fortuna, 2015, p. 64) “sem os dados empíricos a reflexão pedagógica torna-se vazia, sem referenciais teóricos, a sua atuação torna-se cega”. Sendo assim, no capítulo I do relatório serão explanados os pressupostos teóricos e legais que sustentaram PES na EPE e 1.º CEB. Porém, e uma vez que o Mestrado em Educação Pré-Escola e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino, habilita para a profissionalização docente na EPE e 1.º CEB, será feita, inicialmente, uma abordagem à formação e desenvolvimento do profissional de educação de perfil duplo. Os temas abordados, neste capítulo, foram mobilizados e refletidos ao longo da PES facilitando articulação entre as práticas educativas realizadas entre ambas as valências.

1. Perfil duplo do profissional docente

Nos últimos anos, temos assistido a grandes mudanças originadas pela globalização e pela rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação, que vêm ditando novas necessidades nas mais diversas áreas, e a área da educação não é exceção (Conceição & Sousa, 2012). Os professores que outrora tinham como principal função ensinar são atualmente “confrontados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas” (Conceição & Sousa, 2012, p. 82). É por esse motivo que hoje em dia se vem exigindo, cada vez mais, um corpo docente de qualidade,

qualificado, que seja capaz de integrar o saber teórico com o saber prático e reflexivo (Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, Moreira, 2014).

A integração dos saberes teóricos com os saberes práticos pressupõe, sob a perspectiva de Alarcão, Freitas, Ponte e Alarcão, (1997), que as escolas que formam profissionais de educação revejam os seus currículos, por forma a incluir a componente prática, que não deve ser independente do curso de formação de professores. Sendo assim, e compreendendo a importância de incluir a componente prática nos cursos de formação de professores, surgiu, em 2004, o regime jurídico da habilitação profissional para a docência que prevê a prática em contextos de formação real, por promover o desenvolvimento de competências fundamentais à ação docente (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

Segundo Formosinho (2009), a formação inicial é um aspeto importante na formação dos professores, pois é a partir dela que os docentes constroem essas conceções que os preparam para os desafios que a escola exige. Esta formação oferece aos futuros Educadores uma formação social, pessoal e cultural adequada ao exercício da prática docente (Campos, 2002), por constituir-se como um “momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem, da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Embora a formação inicial seja fundamental para o desenvolvimento de uma prática de qualidade, ela integra apenas o início de um processo contínuo de atualização e desenvolvimento profissional (Alarcão et al., 1997) regulado pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Este normativo legal prevê o desenvolvimento de competências dos profissionais de educação, tendo em vista o melhoramento da qualidade do ensino e do sistema educativo, a partir de um conjunto de formações diversificadas que devem contribuir para o “aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” essenciais ao desenvolvimento da carreira docente (Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, artigo n.º 35). Sendo assim, é visível que a educação ocupa cada vez mais espaço na vida do profissional de educação, pelo

que ele deve se atualizar e oferecer ao grupo uma aprendizagem proficiente (Moreira, 2007).

Uma aprendizagem proficiente pressupõe que o docente descentralize o seu trabalho na transmissão de conteúdos programáticos preestabelecidos, privilegiando a construção de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social da criança ao longo da vida (Sousa, 2016). Aprender é, assim, um processo ativo de construção e de aquisição de conhecimentos em que a criança como ser ativo na interação com o meio é responsável pela direção e significado do que foi aprendido (Roldão, 1994).

Face ao que foi anteriormente mencionado, não restam dúvidas que a concepção de criança no sistema educativo português alterou-se. Porém, o mesmo verificou-se com a concepção de Educador. Se em tempos o Educador era visto como um mero transmissor de saberes que utilizava “materiais estruturados para essa transmissão- manuais, fichas, cadernos de exercícios” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 14), hoje em dia é visto como mediador e agente de mudança e transformação social no processo de ensino e aprendizagem. Como mediador orienta a criança na construção das suas aprendizagens, com o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico que ela vai construindo sobre as situações e o mundo que a rodeia (Wall, 1975). Além disso, deve, ainda, garantir que as atividades desenvolvidas sejam desafiantes e que atuem ao nível da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), caso contrário correm o risco de planearem atividades que mobilizem competências já adquiridas, provocando a desmotivação para a aprendizagem, uma vez que a motivação aumenta de acordo com o grau de dificuldade imbuído em cada tarefa (Meerionboer, Kirschner, & Kester, 2003).

A ZDP, sob o ponto de vista de Fino (2001, p. 6), fornece aos Educadores uma “ferramenta através do qual pode ser compreendido o percurso interno do desenvolvimento” da criança. Este conceito foi desenvolvido por Vygotsky (1998, p. 112) e determina “a distância entre o nível de desenvolvimento real (...) e o nível de desenvolvimento potencial” da criança, ou seja, a distância

entre aquilo que ela consegue fazer sozinha e aquilo que, embora ainda não consiga fazer individualmente, é capaz de fazer com ajuda de uma pessoa mais experiente (Fino, 2001). Neste sentido, torna-se evidente que ZDP permitirá à criança realizar tarefas que inicialmente realizava com o apoio do adulto ou de um colega mais experiente, mas que num futuro próximo será capaz de realizar sem qualquer apoio (Fontes & Freixo, 2004). Para isso é fundamental que inicialmente se ofereça os recursos e o apoio necessário, mas que esse apoio vá diminuindo progressivamente, pois “aprendizagem ocorre duas vezes: primeiro em conjunto, depois a sós” (Strandberg, 2009, p. 17). Ao longo da PES, procurou-se, efetivamente, oferecer recursos diversificados, apoio e promover aprendizagens que fossem desafiantes para crianças e atuassem ao nível da sua ZDP dando-lhe, assim, a possibilidade de transição para um nível mais elevado de funcionamento cognitivo (Oers, 2009).

Torna-se evidente que os Educadores devem trabalhar de modo a contribuírem positivamente para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, para que isso aconteça é primordial que se façam observações atentas e sistemáticas (Estrela, 1994, p. 29) e se avalie o grupo e cada uma das crianças, tendo em vista o desenvolvimento de atividades e projetos que vão ao encontro dos seus interesses, necessidades e especificidades (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No decorrer da ação desenvolvida, procurou-se, efetivamente, observar o grupo e cada uma das crianças para compreender quais eram os seus interesses, necessidades e rotinas diárias e, assim, desenvolver uma prática proficiente. Porém, apesar da observação ser um fundamental para a melhoria do processo educativo, a avaliação revela-se, igualmente, basilar (Pacheco, 1994).

A avaliação, na perspetiva de Abrantes (2002), caracteriza-se como um elemento integrante e regulador da prática educativa, por contribuir para melhoria da qualidade do processo educativo. Como tal, deve ocorrer de forma contínua e sistemática, de modo a recolher informação que depois de analisada apoiará a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (Zabalza, 1999; Despacho normativo n.º 6/2010, 19 de

fevereiro). Cabe ao docente, tendo em conta o que está consignado no perfil geral de desempenho profissional, utilizar a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, a fim de promover da qualidade do processo educativo e da sua própria formação (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto; Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

A essência da EPE e do 1.º CEB assenta, nos dias de hoje, na avaliação formativa (Circular n.º 4/ DGIDC/DSDC/2011, de 4 de novembro; Despacho normativo n.º 6/2010, 19 de fevereiro), a qual se privilegiou na PES, por permitir “determina, em termos qualitativos, o progresso de aprendizagem e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as conceções a realizar” (Pacheco, 1994, p. 75). A devolução de um *feedback* eficaz revela-se necessária, sob o ponto de vista de Folque (2014), para que a avaliação tenha um impacto na melhoria das aprendizagens e na disposições das crianças para aprender. É por esse motivo, que se revela fundamental dar às crianças *feedbacks* construtivos, por forma a motivá-las e a estimulá-las para a aprendizagem, tal como se procurou fazer na PES.

Apesar da avaliação formativa ser principal modalidade da EPE e do 1.º CEB e aquela que se privilegiou na PES, existe outra modalidade que assume um papel basilar nestes dois contextos educativos: a avaliação diagnóstica (Despacho normativo n.º 6/2010, 19 de fevereiro; Circular n.º 4/ DGIDC/DSDC/2011, de 4 de novembro). Segundo Pacheco (1994) a avaliação diagnóstica pode incluir momentos de avaliação inicial, que ocorrem no início de cada ano ou período letivo e que permitem ao docente tomar decisões ao nível da planificação adequando-a, sempre que necessário às necessidades e aos interesses das crianças (Rosales, 1992), e momentos de avaliação pontual, que ocorrem esporadicamente e permitem adequar o tipo de trabalhos que se vai realizar às suas características e conhecimentos (Cortês, 2002).

O docente pode, ainda, recorrer em qualquer momento do processo de ensino e aprendizagem a esta modalidade, quando articulada à avaliação formativa (Despacho normativo n.º 6/2010, 19 de fevereiro), caso seja necessário identificar o motivo pelo qual as crianças manifestaram dificuldades

numa dada área curricular (Ribeiro, 1991). Esta modalidade de avaliação conduz, assim, “à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno” (Despacho normativo n.º 6/2010, 19 de fevereiro, Anexo II, ponto 18).

A avaliação sumativa, por sua vez, é uma modalidade inerente ao 1.º CEB e tal como o seu nome sugere “pretende representar um sumário” (Cortesão, 2002, p. 38) do desempenho das crianças em conjunto com as metas, programas curriculares e objetivos a alcançar (Arends, 1995). Ela realiza-se, por norma, no fim de um processo de aprendizagem e caracteriza-se por “traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, definiu-se ser importante atingir” (Cortesão, 2002, p. 38), e envolve, tal como a avaliação formativa, técnicas e instrumentos de recolha de informação que permitem ao docente confirmar se ela adquiriu os conhecimentos ou não (Pacheco, 1994), a fim de conceber um currículo assente nas suas especificidades.

O currículo, segundo Roldão (1999a, p. 29), tal como é publicado, deve ser repensado e adaptado para que “a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa [ou seja] faça sentido para quem adquire e incorpora”. Deste modo, revela-se fundamental que durante o processo de construção e desenvolvimento curricular se flexibilize o currículo tendo em atenção o grupo-alvo a que se destina. Em ambos os contextos educativos, no qual se desenvolveu a ação, procurou-se realmente conceber e adaptar o currículo à realidade educativa com a qual se contactava, de forma a garantir que todos se desenvolvam a partir da construção de aprendizagens integradas (Serra, 2004).

A construção de aprendizagens integradas, as quais a mestranda efetivou no desenvolver da ação, tal como será evidenciado no capítulo III, constitui uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, pois o docente ao estabelecer relações entre as diversas áreas curriculares proporciona às crianças momentos de “descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona” (Alonso, Ferreira,

Santos, & Rodrigo, 1994, p. 60). É neste contexto que se torna imprescindível conceber o currículo como um todo organizado, em permanente construção (Pacheco, 2005), que reflete uma intenção expressa de diferenciação pedagógica (Roldão, 1999b), que permitiu, sem dúvida, no decorrer da ação desenvolvida, que cada um vivenciasse situações significativas de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica, enquanto processo complexo, prevê a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo (Gonçalves & Trindade, 2010). Diferenciar, na perspectiva de Perrenoud (2001, Pinto, 2011, p. 159) “é permitir que cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais (...) compatíveis com os objetivos gerais, beneficiando de apoios pedagógicos em resultado das suas necessidades”. Neste processo destaca-se, portanto, a ação do agente educativo como interveniente participativo na modelação e conceptualização do currículo (Geraldo, 2013), a quem se exige que seja sensível e aberto às especificidades de cada criança, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas que vão ao encontro das suas necessidades (Gonçalves & Trindade, 2010).

Face às novas exigências cria-se um novo paradigma de escola inclusiva que fomenta a procura incessante de respostas educativas que permitem desenvolver formas de organização mais eficientes que conduzem ao sucesso educativo (Gouveia, 2012). Sob esta perspectiva, o docente deve assumir-se como um profissional de educação flexível que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada, para contribuir para o desenvolvimento da criança (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto).

O processo de reflexão, que foi uma constante ao longo de toda a ação desenvolvida, na perspectiva de Gómez (1995, p. 103), “não é apenas um processo psicológico individual (...) independente do conteúdo, do contexto e das interações”. É neste sentido que a reflexão implica “a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência” passível de ser partilhada (Gómez, 1995, p. 103). Este tipo de reflexão pressupõe que os profissionais de educação

se envolvam com os diferentes intervenientes do processo educativo, por forma a desenvolver uma prática pedagógica sólida e sustentada (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001), que consente a partilha de experiências, tendo em perspetiva a melhoria das práticas desenvolvidas (Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009). Sob este ponto de vista, importa ao agente educativo olhar para a sua profissão como algo que se constrói a partir das interações estabelecidas e sustentadas pelo trabalho cooperativo. O trabalho colaborativo entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, contribuiu, igualmente, para construção de saberes profissionais que se revelaram fundamentais para a melhoria da ação educativa, tal como será evidenciado na reflexão final.

Com efeito, apesar de se atribuir relevância ao trabalho cooperativo, o trabalho individual não pode nem deve ser descurado (Roldão, 2007), uma vez que a este nível, também, ocorrem aprendizagens significativas. É a partir do trabalho individual desenvolvido que se reflete sobre as suas representações, comportamentos e ações, perspetivando a melhoria da ação educativa (Mesquita-Pires, 2010).

Apesar do trabalho cooperativo entre docentes constituir uma força-motriz para a melhoria da qualidade do ensino, o trabalho que se estabelece com os restantes intervenientes do processo educativo – crianças, família e comunidade - é igualmente promotor da melhoria dessa qualidade, por afetar todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, torna-se evidente que os contextos educativos têm que considerar que a cultura é fundamental para o desenvolvimento pessoal das crianças não só no âmbito cognitivo, mas também no desenvolvimento de capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal e motoras (Solé & Coll, 1997). Desse modo, é responsabilidade do Educador relacionar-se positivamente com todos os intervenientes e envolvê-los na tomada de decisões (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, 2001), de modo a construir uma rede de vínculos indispensável à estabilidade afetiva, emocional, cognitiva, social e moral da criança (Wall, 1975). É também da sua

responsabilidade trabalhar colaborativamente com os docentes dos outros níveis educativos, de modo a facilitar as transições das crianças entre níveis (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Em Portugal, e na maioria dos países, a transição entre a EPE e o 1.º CEB é um processo problemático devido às diferenças pedagógicas, organizacionais e institucionais entre ambos os níveis educativos (Formosinho, 2016). No entanto, “essa transição representa na vida de cada criança e de cada família, uma transição ecológica determinante, identificada com o crescimento e com a continuidade do percurso educativo” (Monge & Formosinho, 2016, p. 132). Revela-se basilar que os educadores de infância, juntamente, com a família acompanhem as crianças durante esta transição, passando a mensagem de que esta lhe oferecerá novas oportunidades de “crescer, realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), para que ela se sinta confiante e consiga dar resposta aos novos desafios que lhe serão colocados (*idem*). Além disso, para favorecer a articulação entre níveis, os educadores de infância e os professores do 1.º CEB, devem organizar o currículo da EPE e do 1.º CEB como um todo contínuo e utilizar diversas metodologias e estratégias que facilitam a continuidade educativa (Nabuco & Lobo, 1997).

Face ao explanado, torna-se evidente que os desafios colocados são inúmeros, pelo que ser Educador no século XXI é uma tarefa árdua e complexa, que abrange um conjunto de tarefas que devem ser desenvolvidas com responsabilidade, se o que se pretende é o desenvolvimento da criança como ser individual, social e cultural. Assim, e tomando como referência as linhas orientadoras comuns aos dois níveis de educação, seguidamente, a mestrandia focar-se-á de modo mais específico nos contextos de EPE e 1.º CEB analisando as suas especificidades.

2. QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE representa “uma janela de oportunidades (...) que pode fazer diferença na vida das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p 10), uma vez que promove o desenvolvimento da sua personalidade, das suas capacidades cognitivas e motoras e prepara-as para uma vida adulta ativa, numa sociedade livre com valores culturais que podem ser diferentes dos seus (Unicef, 1990). Destinada a crianças entre os 3 e os 6 anos, a EPE, é considerada, pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, como “a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º). Como complementar, é fundamental que os intervenientes do processo educativo estabeleçam uma estreita relação entre si, de modo a favorecer o seu desenvolvimento e a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Como referiu Wall (1975), as crianças cujos pais participam na vida quotidiana do JI tendem a progredir não só nas suas aprendizagens, mas também na simples capacidade de aprender ao longo da vida.

Ao envolver as famílias no JI o educador deve promover a criação de uma relação saudável que se torna vital para garantir o desenvolvimento integrado, sustentado e equilibrado da criança, pois tanto o contexto educativo como a família “são ambientes formadores de atitudes, opiniões, valores, crenças e ideologias” (Goldberg, Yunes, & Freitas, 2005, p. 99). Compreendendo que as relações JI e família não pode ser alheia aos contextos educativos, no decorrer da PES, existiu a preocupação de envolver as famílias na vida quotidiana do JI, como poderá ser evidenciado no capítulo III.

Face ao mencionado, torna-se evidente que a EPE preconiza “não só o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, mas também o seu desenvolvimento social como cidadão” (Folque, 2014, p. 42). Como ser social, as crianças desde que nascem aprendem e desenvolvem-se em interação com os outros, isto é, em sociedade onde têm um papel ativo. Enquanto sujeito ativo é portadora e construtora da sua cultura e, conseqüentemente, participante ativa na organização da sua identidade, autonomia e competências (Edwards, 1999) através das relações e interações que

estabelecem com os outros (Lopes da Silva et al., 2016). Esta conceção de criança dá à mestranda uma visão particular sobre o trabalho do educador, nomeadamente, no que diz respeito às suas propostas educativas. Ao reconhecer que as crianças conseguem construir as suas aprendizagens, o educador deve valorizar os seus saberes e competências singulares de modo que elas possam desenvolver as suas potencialidades em plenitude. Para que isso seja possível, o profissional de educação deve observar e escutar as crianças e organizar o ambiente educativo, de forma a dar respostas aos seus interesses e às suas necessidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A observação e a escuta são momentos permanentes na pedagogia-em-participação (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Observar o que as crianças fazem e como interagem e escutar o que dizem é uma estratégia fundamental de recolha de informação (Lopes da Silva et al., 2016). Ao observar e escutar o profissional de educação fica a conhecer melhor os seus interesses e necessidades (Estrela, 1994), bem como as suas capacidades podendo, deste modo, adequar o processo educativo numa perspetiva de diferenciação pedagógica (Teixeira & Lodovico, 2007). Por conseguinte, a observação e a escuta não são apenas um modo de recolher informação, mas também são a base do planeamento e uma forma de avaliação do processo educativo (*idem*).

Para planear a ação educativa na EPE é necessário que o educador desenvolva atividades de modo integrado e flexível, “tendo em conta os dados recolhidos durante o processo de observação e avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001, Anexo I, ponto II, alínea c). Planificar é assim “um processo humanizante” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48) no qual a criança tem voz ativa, dado que os seus interesses, motivações e saberes são integrados na ação planeada (*idem*). Efetivamente, ao longo da PES, existiu a preocupação de ouvir a voz das crianças para que, deste modo, se pudesse desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades, tal como pode ser evidenciado no capítulo III.

A avaliação do processo educativo implica, por sua vez, tal como evidenciado no ponto 1, do presente capítulo, que o educador analise reflexivamente, numa perspetiva formativa o ambiente e os processos educativos adotados, assim como, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças (Coll & Martín, 1997; Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001). Porém, Coll & Martín (1997) vão mais longe relativamente a este conceito. Os autores afirmam que a avaliação pode e deve, também, ser utilizada pelas crianças proporcionando-lhes informação útil sobre o processo que estão a realizar, tendo em vista a sua melhoria (*idem*). Neste sentido, colocam-se as crianças como protagonistas da sua aprendizagem, para que elas tenham consciência do que já conseguiram, das dificuldades que têm e de como as podem superar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 4 de novembro). Entende-se assim, que o processo de avaliação, na EPE, não passa por quantificar, mas sim por refletir sobre as aprendizagens desenvolvidas e como o contexto educativo pode influenciar no seu processo de desenvolvimento (*idem*).

O contexto educativo, de acordo com Lopes da Silva, et al. (2016, p. 5), é “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças”. Para tal, é essencial que se ofereçam, tal como se procurou oferecer na PES, experiências diversificadas e significativas, que contribuem para o seu desenvolvimento, cabendo ao educador organizar esse ambiente, de forma a proporcionar ao grupo a construção dessas aprendizagens (*idem*), tal como

Relativamente à organização do ambiente educativo, o educador é responsável por “organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Além disso, deve “proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; mobilizar e gerar os recursos educativos (...); criar e manter as

necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar” (*idem*).

Para promover o desenvolvimento holístico, é essencial que educador realize um trabalho sustentado e consciente. Para desenvolver esse trabalho, os profissionais de educação podem apoiar-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde estão presentes um conjunto de fundamentos e princípios, articulados entre si, que permitem apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo (Teixeira & Lodovico, 2007). Este documento foi, sem dúvida, um ponto de apoio para a prática desenvolvida.

Embora as OCEPE sejam um documento basilar do processo educativo não constitui, por si só, um referente de qualidade na educação da infância, pelo que se torna fundamental adotar um modelo curricular (Formosinho, 2013). Cabe ao educador eleger qual ou quais os modelos curriculares que melhor se coadunam ao grupo de crianças, de forma a garantir uma maior qualidade no seu desenvolvimento. Importa, assim, explicar e refletir sobre os modelos curriculares usados pelo par pedagógico e educadora cooperante durante a PES. Foram esses modelos: *High-Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *Reggio Emilia*.

Os modelos curriculares para a educação de infância: *High-Scope*, MEM e *Reggio Emilia* emergem de diferentes teorias que nos levam a compreender como é que as crianças se desenvolvem, quais são os seus processos de aprendizagem e como é que o educador pode organizar o contexto educativo de modo a criar um ambiente securizante que seja promotor do desenvolvimento integrado, sustentado e equilibrado da criança (Formosinho, 2013). O Modelo Curricular de *Reggio Emilia* desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança e é caracterizado por dar enfoque às diversas formas de expressão simbólica (as cem linguagens da criança), ao espaço e ao trabalho de projeto. Nesta perspetiva pedagógica, a criança é vista pelos profissionais de educação como um indivíduo portador e construtor da sua cultura e, conseqüentemente, como parte integrante do processo educativo,

uma vez que participa ativamente na organização da sua identidade, autonomia e competências, a partir das interações que constrói com os outros (Lino, 2013). Acreditando que a criança tem a capacidade de construir a sua aprendizagem, durante a PES, procurou-se desenvolver uma prática tendo como enfoque a aprendizagem pela ação.

A aprendizagem pela ação, segundo o modelo de *High-Scope*, permite à criança “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significados através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). A partir destas experiências, ela tem a possibilidade de questionar sobre pessoas, materiais acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e construir novas aprendizagens e conhecimentos que lhe permitem interpretar o mundo que a rodeia (*idem*). Por esse motivo, existiu sempre preocupação em escutar as crianças e valorizar as suas ideias, opiniões e conhecimentos prévios, uma vez que estas contribuem para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Ao escutar e promover a partilha de ideias, opiniões e conceções prévias, o par pedagógico, procurou promover interações positivas. Na educação de infância é o grupo que “proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Estas interações, pelo modelo curricular de *High-Scope*, permitem à criança expressar-se com espontaneidade e confiança os seus pensamentos e sentimentos e resultam do apoio que o educador oferece-lhes nos momentos de brincadeira, conversa e de partilha do controlo (Hohmann & Weikart, 2011). Aprender através das interações, constitui, segundo o MEM, “o meio através do qual as crianças constroem com a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo” (Folque, 2014, p. 89). A partir das interações com os pares elas envolvem-se em atividades e/ou projetos conjuntos, que as levam a negociar, cooperar, ajudando-a a dar sentido ao mundo que a rodeia (*idem*). Além disso, são estas interações que influenciam “a aquisição e a reformulação do conhecimento de diversos modos: ao nível da motivação, aumentando a vontade dos outros tentarem realizar atividades

difíceis e reduzindo a frustração perante as dificuldades (...)" (Folque, 2014, p. 97). Porém, deve existir um confronto de ideias a partir de diversos pontos de vista, cabendo ao educador o papel de mediador (*idem*).

Ainda que as interações entre pares sejam basilares para o desenvolvimento da criança, as interações em grande grupo e entre educador e criança desempenham, igualmente, um papel fundamental no processo educativo. As interações em grande grupo, segundo o modelo curricular do MEM, contribuem para construção de uma identidade comum, coesão do grupo, e opiniões e onde é partilhada a responsabilidade de aprendizagem de cada criança pela aprendizagem e desenvolvimento de todas as outras (Folque, 2014). Por sua vez, as interações entre educador e crianças são elementares para que exista uma aprendizagem sustentada e profunda, dado que os educadores ao interagirem com elas mobilizam formas de pensar e aprender que permitem-lhe alargar as suas aprendizagens e, conseqüentemente desenvolver teorias sobre si própria enquanto aprendizes (*idem*). Reconhecendo que as interações são basilares no processo de desenvolvimento da criança, ao longo da PES, existiu a preocupação no momento de planificação de estruturar atividades que englobassem momentos em pequenos grupos e grande grupo, tal como pode ser evidenciado no capítulo III, não descurando, porém, o trabalho individual e a sua igual importância para o processo de aprendizagem.

Embora as interações sejam o "coração" da pedagogia-em-participação, é igualmente incontornável que a organização do espaço, dos materiais e do tempo são um sustentáculo desta pedagogia (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Importa assim, na EPE, que o educador planeie e organize o espaço em espaços bem definidos, isto é, áreas de jogo distintas, com materiais diversificados e adaptados que estão organizados de forma perceptível e acessível de modo a facilitar a perceção da criança e permitir que esta faça escolhas e tome de decisões de forma autónoma (Hohmann & Weikart, 2011; Folque, 2014). Na PES, o espaço foi organizado no início do ano letivo pela educadora de infância de acordo com os modelos de *High-Scope* e MEM, ou

seja, em áreas de jogo, que proporcionavam às crianças momentos e oportunidades de manipulação, experimentação e transformação dos objetos de aprendizagem (Niza, 2013), tal como pode ser observado no capítulo II.

A organização do tempo, mais precisamente das rotinas diárias, é particularmente importante nos ambientes da educação pré-escolar. No currículo de *High-Scope*, estabelece-se uma sequência de acontecimentos que se repetem com uma certa periodicidade ao longo de vários momentos do dia. Sendo vantajoso não só para uma boa organização do trabalho educativo, como também para a estabilidade emocional da criança, pois permite que ela tenha um nível razoável de controlo sobre o mundo que a rodeia na ausência dos pais (Hohmann & Weikart, 2011). Por esse motivo, o par pedagógico procurou desenvolver atividades que respeitassem os diferentes momentos da rotina diária, tendo em atenção o bem-estar das crianças, e que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, tal como é evidenciado no capítulo III.

Por fim, face ao papel ativo da criança no processo educativo, pretende-se dar destaque ao trabalho de projeto, apesar de não ter sido mobilizada para a PES, pelas potencialidades que apresenta. Esta metodologia, pelo modelo curricular de *Reggio Emilia*, emerge das ideias das crianças e resulta de um trabalho cooperativo estabelecido entre elas, educadores, pedagogos, *atelieristas*, pais e, por vezes, comunidade (Lino, 2013). Segundo Vasconcelos *et al.* (2012), o trabalho de projeto tem como objetivo a resolução de problemas reais que partem dos interesses e curiosidades das crianças por determinado assunto do seu quotidiano. Esta metodologia desenvolve-se, frequentemente, numa espiral de experiências e apresenta quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; divulgação/avaliação (Vasconcelos *et al.*, 2012) que contribuem para a aprendizagem individual e coletiva num contexto de investigação e experimentação (Lino, 2013).

A primeira fase do trabalho corresponde à formulação do problema ou das questões a investigar e caracteriza-se pela formulação de hipóteses, partilha de questões e conhecimentos prévios sobre o assunto a estudar (Vasconcelos *et*

al., 2012). Formulado o problema, parte-se para a segunda fase do projeto, onde se delinea o percurso a desenvolver. Seguidamente, durante a terceira fase, pequenos grupos trabalharam cooperativamente entre si, com o apoio do educador, organizando, selecionando e registando a informação recolhida, a partir, por exemplo, do desenho e/ou da fotografia, de forma a encontrar uma ou várias respostas-problema (Vasconcelos, et al., 2012; Gambôa, 2011). Estes grupos são normalmente formados por crianças de diferentes faixas etárias e competências, por enriquecer “a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que [pudessem] ser realizadas com sucesso com ajuda do educador e colegas (...)” (Folque, 2014, p. 83). Por fim, a quarta fase do projeto corresponde à avaliação do trabalho desenvolvido. É nesta fase que são comparadas as questões formuladas inicialmente com a informação obtida, refletido a contribuição de cada uma para o desenvolvimento do projeto, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa, das tarefas realizadas, da informação recolhida e das aprendizagens construídas (Vasconcelos, et al., 2012).

Pelo que foi mencionado, e por futuramente procurar desenvolver uma prática tendo como enfoque a aprendizagem pela ação, a mestrande pretende assumir o trabalho de projeto como um referente a mobilizar, não só na EPE, como também no 1.º CEB, por propor uma grande implicação de todos os participantes no processo educativo (Leite, Malpique, & Santos, 1989). Em conformidade, procurará, igualmente, eleger e mobilizar os modelos curriculares que melhor se coadunam ao grupo com que interage, tal como o fez ao longo da PES.

3. QUADRO TEÓRICO E CONCEITUAL DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Em Portugal, durante séculos, o 1.º CEB limitou-se a instruir as crianças na aprendizagem das primeiras letras e das quatro operações que eram “úteis em formas primitivas de trabalho escriturário” (Wall, 1975, p. 244), mas que em nada contribuíam para o seu desenvolvimento pessoal e cultural. Foi o reconhecimento de que 1.º CEB era mais que isto que levou a alterações profundas no sistema educativo português. Se em tempos, ler, escrever e contar eram os principais objetivos das escolas, hoje em dia, isso foi ultrapassado, pois reconhece-se a importância da educação básica não só para o “desenvolvimento da linguagem oral, iniciação progressiva no domínio da leitura e escrita e de noções essenciais de aritmética e do cálculo [como também para a descoberta] do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, artigo 8, alínea a) e desenvolvimento de atitudes autónomas e democráticas que “favorecem maturidade cívica e sócio-afectiva das crianças” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, artigo 7, alínea h).

Torna-se evidente que a escola, atualmente, contribui de um modo significativo para ajudar as crianças a tornarem-se cidadãos independentes, conscientes, críticos, criativos, pluralistas e responsáveis, capazes de compreenderem-se melhor a si e ao outro (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Deste modo, 1.º CEB deverá ser entendido com “um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender” (Delors et al., 1998, p. 106).

Construindo a imagem de uma criança poderosa (Rinaldi, 1999) com direito a participar na escola e na sociedade, a pedagogia de participação desconstrói a crença de que os profissionais de educação são os únicos responsáveis pela prática educativa (*idem*). Neste sentido, assume-se como pressuposto epistemológico que a criança desempenha um papel ativo e participativo na construção do seu conhecimento, uma vez que passa a ser encarda “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola e da comunidade (...) sendo assim, um co

construtor da sua educação” (Formosinho, 2013, p. 20). Se assim é, o trabalho pedagógico do professor necessita de ser orientado por uma visão da criança como ser social, o que exige que leve em consideração as suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou região, como também de classe social, etnia e sexo (Fosnot, 1999). Efetivamente, ao longo da PES, procurou-se, tal como poderá ser evidenciado no capítulo III, proporcionar atividades, estratégias e recursos diversificados que permitissem às crianças se desenvolverem num ambiente em que o principal enfoque era a aprendizagem pela ação.

Seguindo esta linha de pensamento, o currículo deve ser compreendido como o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999b, p. 23). Para que isso se concretize é necessário, como referido no ponto 1, que o professor flexibilize o currículo, tendo em conta as especificidades do público-alvo a que se destina (Serra, 2004). Só assim criará “condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade [da criança], mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades, que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (Ministério da Educação, 2004, p. 14).

São componentes do currículo do 1.º CEB as áreas curriculares de frequência obrigatória, como áreas curriculares português e matemática, cuja carga horária mínima são 7 horas semanais, áreas curriculares de estudo do meio e expressões e artísticas físico-motoras, com carga horária mínima de 3 horas semanais, área curricular de inglês com carga mínima de 2 horas semanais, de carácter obrigatório apenas para o 3.º e 4.º ano. Da matriz curricular fazem também parte componente de apoio ao estudo e oferta complementar, de carácter obrigatório, que integram uma carga horária de pelo menos 1 hora semanal e as atividades de enriquecimento curricular com um mínimo de 5 horas para o 1.º e 2.º ano e 3 horas para o 3.º e 4.º ano e religião moral e religiosa de carácter facultativo que integra uma carga horária semanal de 1 hora (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Para o desenvolvimento

do currículo, em concordância com o exposto no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, o professor do 1.º CEB para além de exercer a sua prática de acordo com a matriz curricular deve ter como referência os programas e as metas curriculares do 1.º CEB. Estes documentos foram, indubitavelmente, uma referência para o desenvolvimento de uma prática proficiente.

Quando analisámos com atenção os programas e as metas curriculares verificamos que existe uma valorização da área curricular de português e matemática em detrimento das restantes, pois enquanto os programas de português e matemática foram revistos recentemente (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), o mesmo não verificou com o programa de estudo do meio e de expressões artísticas e físico-motoras, que apesar de reeditado em 2004 não sofreu nenhuma alteração desde 1994. Além disso, contrariamente aquilo que acontece na EPE, onde o currículo está integrado num só documento, as OCEPE, no 1.º CEB, apesar do Ministério da Educação ter homologado o programa com as metas curriculares de português e matemática (Despacho n.º 7442-D/2015; Despacho n.º 9888-A/2013), os programas integram mais do que um documento o que reflete a existência de uma desarticulação entre aprendizagens (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993).

Neste sentido, uma vez que a monodocência “(...) compreende a iniciação às aprendizagens de forma integrada e direccionada para uma visão global, tanto da criança como do processo de ensino [e] aprendizagem” (Carolino, 2007, p. 168) é responsabilidade do profissional de educação, enquanto organizador e gestor do currículo, integrar os conhecimentos das diferentes áreas curriculares (Roldão, 2009), por serem necessários à promoção do desenvolvimento global das crianças. Contudo, para que seja possível a criação de um ambiente propício ao seu desenvolvimento, o currículo deve, ainda, compreender os interesses e necessidades individuais do grupo e cada uma das crianças que a ele pertence (Maia, 2008). Ao longo da PES existiu a preocupação de escutar as crianças, por forma a planificar a prática de acordo com os seus interesses, necessidades, ritmos de trabalho e motivações. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas procuraram sempre atender à realidade da criança

para que esta se sentisse motivada e, naturalmente, desenvolvesse e construísse aprendizagens significativas (Lourenço, Paiva, & Olímpia, 2010), tal como poderá ser evidenciado no capítulo III.

A construção de aprendizagens significativas pressupõe assimilação dos novos conhecimentos com os conhecimentos já adquiridos (Alarcão, 1995). Logo, a aprendizagem deve ser vista como um “processo ativo de assimilação e de reconstrução do conhecimento (conteúdos), que explica o enriquecimento e modificação qualitativos das potencialidades (capacidades) do indivíduo para compreender e intervir sobre o meio (realidade)” (Alarcão, 1995, p. 36). Numa perspetiva integradora, a aprendizagem de um novo conteúdo é, então, resultado de uma atividade mental mediante a qual a criança concebe e adiciona à sua estrutura, onde está presente uma série de conhecimentos prévios, representações relativas aos novos significados que depois de interiorizados podem ser mobilizados para a resolução de problemas do quotidiano (Miras, 1997). Cabe ao professor selecionar e desenvolver estratégias que melhor se coadunam ao grupo com quem trabalha se o que pretende é “sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (Decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto, anexo II, alínea g).

As estratégias, na perspetiva de Alarcão (1995, p. 58), por muito originais e diversificadas que sejam devem atender “primordialmente ao sujeito aprendiz, mais concretamente à sua atitude”, ou seja, a todos os elementos motivacionais, percetivos, cognitivos e afetivos que influenciam, de certo modo, o comportamento da criança quando colocada numa situação de aprendizagem. Neste seguimento, o professor deverá ter em consideração as cognições já assimiladas pelas crianças, dado que determinarão a oportunidade e pertinência do uso de uma dada metodologia ou estratégia em detrimento de outra, bem como os seus interesses e necessidades, por serem fatores decisivos para o sucesso das aprendizagens (*idem*).

Face ao mencionado, no desenvolver da ação vivenciada, procurou-se mobilizar diferentes metodologias e estratégias, nomeadamente,

aprendizagem baseada na resolução de problemas, o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) e aprendizagem cooperativa, por fomentarem, motivarem e estimularem as crianças para aprendizagem (Flores, Peres, & Escola, 2009; Lopes & Silva, 2009; Vasconcelos & Almeida, 2012), tal como pode ser observado no capítulo III.

As aprendizagens mais significativas resultam, normalmente, de atividades práticas onde as crianças têm a possibilidade de aprender a partir do “aprender a fazer” e “aprender a conhecer” “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (Delors et al., 1998). Deste modo, para que as crianças se sentissem realmente envolvidas e motivadas para a aprendizagem foi necessário oferecer-lhes a possibilidade de participar ativamente, investigando e construindo o seu conhecimento. A aprendizagem baseada na resolução de problemas ofereceu essa mesma possibilidade, pois assenta nos princípios educacionais atuais construtivistas onde a criança desempenha um papel preponderante na construção do seu conhecimento (Dolmans, Graves, Wolfhagen, & Vleuten, 2005). Esta aprendizagem, segundo Leite e Afonso (2001), desenvolve-se em quatro fases distintas: seleção dos contextos, formulação do problema, resolução dos problemas e síntese e avaliação do processo.

Na primeira fase, seleção dos contextos, o professor identifica um contexto problemático que considera pertinente ou um problema que lhe permite abordar os conteúdos a lecionar e seleciona recursos que sejam adequados às crianças e que “tenham a probabilidade de os interessar, por lhes colocarem questões e desafios, quer enquanto alunos, quer enquanto indivíduos, quer ainda enquanto membros da sociedade” (Leite & Afonso, 2001, p. 256). Já na segunda fase, formulação do problema, as crianças discutem e reformulam questões que consideraram relevantes investigar, sendo da responsabilidade do professor, juntamente com elas, selecionar as questões mais pertinentes que conduzirão à resolução do desafio (*idem*).

No que diz respeito à terceira fase, resolução dos problemas, “o professor desempenha (...) o papel de orientador do trabalho dos alunos, mas é a estes que compete trabalhar a fim de resolverem os problemas (...) selecionados”

(Leite & Afonso, 2001, p. 257). Nesta fase, as crianças trabalham cooperativamente entre si, através de processos de investigação, que lhes permitem encontrar soluções, por via autónoma face ao problema apresentado (Vasconcelos & Almeida, 2012). Quanto à última fase, avaliação do processo, o professor conjuntamente com as crianças avalia se os problemas inicialmente formulados foram resolvidos (Leite & Afonso, 2001).

Face ao mencionado, a aprendizagem baseada na resolução de problemas enquanto estratégia é promotora da aprendizagem cooperativa, por permitir às crianças participarem em conjunto na construção do seu conhecimento, a partir da tomada de decisões, análise e avaliação da informação para compreender e resolver o desafio (Vasconcelos & Almeida, 2012).

A aprendizagem cooperativa, de acordo com Lopes e Silva (2009, p. 4), caracteriza-se, como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”. No entanto, para que as atividades promovam a aprendizagem cooperativa é fundamental que estejam presentes alguns princípios basilares, sendo eles: a interdependência positiva, a interação estimuladora, preferencialmente face a face e responsabilidade individual (Johnson, Johnson e Holubec, 1999).

A interdependência positiva “é o núcleo central da aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009, p. 16). É a partir dela que se criam situações que levam as crianças a partilhar e a cooperar entre si, em pequenos grupos de trabalho, de forma a maximizar a aprendizagem de todos os elementos do grupo (*idem*). Foi por esse motivo, que no decorrer da ação vivenciada, se procurou estimular as crianças a interagirem entre si, pois são essas interações que influenciam positivamente as aprendizagens e as levam a partilhar e a cooperar entre si (Dolmans et al., 2005).

A responsabilidade individual ou de grupo é outro princípio basilar da aprendizagem cooperativa (Johnson et al., 1999). Tal verifica-se, porque o sucesso da aprendizagem cooperativa depende da responsabilidade assumida por todos, enquanto elementos do grupo e seres individuais, pois “cada

membro [é] responsável por cumprir a sua parte para o trabalho comum” (Lopes & Silva, 2009, p. 17). Sendo assim, o par pedagógico procurou construir recursos, tal como poderá ser observado no capítulo III, que possibilitaram às crianças definirem as tarefas que cada desempenharia para a construção do trabalho comum.

A interação estimuladora, preferencialmente face à face, segundo Lopes e Silva (2009) é, igualmente, basilar para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, assim como a avaliação do grupo. É a partir interação estimuladora, preferencialmente face à face, que se efetiva a possibilidade dos alunos trabalharem em conjunto e de estabelecerem relações interpessoais que são fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais essenciais à vida em grupo (*idem*). Por esse motivo, no decorrer da ação, procurou-se promover interações positivas de forma contínua e sistemática entre crianças, por forma a promover o trabalho cooperativo.

Os grupos de aprendizagem cooperativa, de acordo com Pato (1995), assumem especial relevância no desenvolvimento da criança uma vez que facilitam a apropriação de conhecimentos, bem como a mobilização e desenvolvimento de capacidades e competências. Para a autora, existem dois grupos de aprendizagem cooperativa são eles: grupos homogêneos e heterogêneos. Os grupos homogêneos são constituídos por crianças com idênticos níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem. Já os grupos heterogêneos são formados por crianças de diferentes níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem o que torna o processo de aprendizagem mais rico por permitir “uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança” (Pato, 1995, p. 27).

Ao longo da PES existiu, efetivamente, a preocupação de formar grupos cooperativos heterogêneos face às potencialidades supramencionadas. Além disso, procurou-se compreender e mobilizar os princípios basilares da aprendizagem cooperativa para se tornasse possível o desenvolvimento de práticas educativas proficientes que respondessem aos interesses e

necessidades das crianças e de uma sociedade que caminha “com afinco para um cenário onde a informação e o conhecimento são um vetor de sustentabilidade para o desenvolvimento dos (...) cidadãos” (Flores, Eça, Rodrigues, & Quintas, 2015. p. 171).

Dado que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são elementares para o exercício de uma cidadania ativa na sociedade da informação e do conhecimento, cabe ao professor incorporar as TIC e promover a aquisição de competências básicas nesse domínio se o que pretende é formar cidadãos para o século XXI (Flores et al., 2009; Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). O uso das TIC, em contexto de sala de aula, estimula a aprendizagem cooperativa através do desenvolvimento de projetos educativos que podem ser desenvolvidos em rede (Tavares & Barbeiro, 2011), além de que “melhora a motivação, a concentração, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo, pois as aulas são mais atractivas, dinâmicas e divertidas” (Flores et al., 2009, p. 5772).

A inclusão das TIC no ensino requer o uso de ferramentas cognitivas (Campos, 2016), que resultam da adaptação e do desenvolvimento de ferramentas informáticas que podem atuar como parceiras intelectuais das crianças, de forma a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior, ou seja, ao nível da ZDP (*idem*). Para que isso se torne possível, as TIC têm que ser utilizadas, tal como se procurou fazer na PES, numa perspectiva construtivista, isto é, as crianças têm que ser colocadas na perspectiva de utilizador das TIC e não apenas de consumidor de informação (Flores, Escola, & Peres, 2011). Compreendendo as suas potencialidades, no desenvolver da ação desenvolvida, procurou-se mobilizar para a sala de aula as TIC, de forma consciente e crítica, para, assim, criar novos ambientes de aprendizagem e, conseqüentemente, novas dinâmicas que contribuíssem para o desenvolvimento global das crianças, tal como poderá ser observado no capítulo III.

No desenvolver da ação, procurou-se ainda realizar um processo de observação contínua e reflexivo sobre a eficácia das estratégias utilizadas,

tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens (Estrela, 1994). Este processo assenta na metodologia de investigação-ação que será abordada no capítulo II.

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

A existência de um ambiente educativo bem organizado e estimulante pode facilitar a aprendizagem das crianças, na medida em que cria desafios, provoca a curiosidade, potencia a autonomia e contribui para a construção de relações positivas entre as crianças e o mundo que a rodeia (Portugal, 2010). Cabe ao docente, como responsável pelo processo educativo, conhecer, avaliar, planear e (rê)organizar o contexto, tendo em vista a construção de aprendizagens integradoras e integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001). No entanto, para que isso aconteça é necessário que se desenvolva “um profundo processo de questionamento sobre como o pensar e como o criar [o que] implica percorrer uma jornada de investigação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43).

Sendo assim, o segundo capítulo centra-se num primeiro ponto na caracterização do agrupamento e instituição de educação onde se desenvolveu a ação em ambas as valências. De seguida proceder-se-á à caracterização do ambiente educativo na EPE e no 1.º CEB, apresentado as similitudes e contrastes existentes entre ambas as valências, e à *posteriori* a metodologia de investigação que sustentou a ação.

1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO

No âmbito da EPE e 1.º CEB, a PES desenvolvida teve lugar numa instituição na rede pública do Ministério da Educação, situada na cidade do Porto,

freguesia de Pedrouços. Esta instituição abrange duas vertentes: a EPE e 1.º CEB.

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços, à qual pertence a instituição de educação onde ocorreu a PES, é constituído por 11 estabelecimentos de educação situadas no concelho da Maia e Gondomar. Geograficamente, eles apresentam diferentes distâncias entre si, bem como da Escola Sede do Agrupamento e integram-se numa comunidade multifacetada com predominância pelas classes sociais baixa e média baixa e forte incidência de “famílias desempregadas, trabalho precário, toxicodependência, alcoolismo, violência doméstica, pobreza estrutural, sobre-endividamento, e modelos parentais disfuncionais” (Agrupamento de Escolas, 2015, p. 6).

As instituições de educação, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, são abrangidas, desde 2006, pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, consagrado no despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, do Ministério da Educação. Esta abrangência justifica-se, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), pela necessidade de dar respostas educativas de modo a combater a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014). O PEA, como documento basilar das instituições de educação, caracteriza-se por ser “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (Decreto-Lei n.º 137/2012, 2 de julho, Artigo 9.º - A, alínea a).

Como missão o PEA procura, desde 2014, “assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014, p. 5). De acordo com a informação recolhida no PEA, importa às instituições providenciar “(...) respostas diversificadas, percursos alternativos e orientações que possibilitem a certificação escolar e profissional, bem como o prosseguimento de estudos”; estabelecer a “(...) ligação escola-comunidade,

através de um maior comprometimento dos Encarregados de Educação/Famílias no acompanhamento dos seus educandos”; promover “(...) a articulação de saberes das diversas áreas curriculares, bem como da articulação pedagógica entre os diferentes níveis de ensino (...); e valorizar a instituição” enquanto lugar de aprendizagens significativas, no domínio do saber-ser, saber-estar e saber-fazer, como aprendizagem que se repercute na sua formação ao longo da vida” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014, p. 7).

A instituição é caracterizada pela existência de dois edifícios, o principal e secundário, e um amplo espaço exterior. O edifício principal, onde decorrem as atividades letivas, é constituído por um edifício centenário com oito salas: duas da EPE, quatro do 1.º CEB (1.º, 2.º, 3.º 4.º ano), uma biblioteca e uma sala multiusos, remodelada pela Associação de Pais. Existe, ainda, um anexo com casas de banho para as crianças, sendo que apenas uma se encontra adaptada à EPE. No edifício secundário encontramos um refeitório, um ginásio, uma casa de banho para adultos, duas para crianças e três salas de reuniões. Já o espaço exterior, espaço amplo comum à EPE e 1.º CEB, possui um espaço coberto onde as crianças brincam em dias de chuva, um parque infantil com um escorrega e uma escalada, dois cestos de basquetebol e quatro bancos de jardim nas zonas de espaço verde.

Dado que os recursos humanos são parte integrante do contexto educativo, por contribuírem para desenvolvimento holístico da criança e serem organizadores de um ambiente facilitador de aprendizagens, é importante mencionar que o corpo docente era constituído por sete docentes, dois da EPE e quatro do 1.º CEB, um docente responsável pela coordenação da escola e cinco professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular. A escola contava, ainda, com o apoio de um psicólogo, assistentes sociais, e terapeuta da fala e com pessoal não docente, constituído por sete assistentes operacionais e uma assistente técnica.

2. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Conhecer, observar, refletir e avaliar sobre as diferentes dimensões educativas, onde se realiza a prática, torna-se basilar para que a ação desenvolvida seja significativa e adequada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Sendo assim, e uma vez que cada contexto educativo apresenta características particulares, importa caracterizar os espaços, materiais, grupo, tempo e interações do contexto educativo da EPE onde se desenvolveu a PES.

A sala de atividades da EPE situava-se no piso inferior do edifício principal. Esta sala caracterizava-se por ser uma sala de pequenas dimensões, com 25 m², pelo que não respeitava as normas legais estipuladas pelo despacho-conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, que recomenda que cada sala tenha no mínimo entre 40 m² a 50 m². Ela continha um piso lavável, três janelas amplas que dão luz natural à sala, uma porta que dava acesso ao espaço exterior e paredes de cor branca onde estavam afixados os trabalhos das crianças, tabelas de registo e vários elementos decorativos elaborados e selecionados pela educadora cooperante. Possuía, ainda, mobiliário de linhas simples, pontas arredondadas que separavam as diferentes áreas de jogo.

As áreas de jogo presentes na sala de atividades possibilitavam uma variedade de ações diferenciadas e "(...) permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade" (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). Estas áreas, com exceção da área da garagem e dos jogos que partilham um pequeno espaço entre si, devido às pequenas dimensões da sala de atividades, estavam divididas em áreas de jogo bem distintas que encorajam diferentes brincadeiras e interações. Relativamente às áreas de jogo, as que estavam presentes na sala de atividades eram: a área dos jogos, da garagem, da biblioteca, da casinha (cozinha e quarto), de expressão plástica e da informática.

A área dos jogos era uma área atraente onde as crianças exploravam os materiais de forma autônoma, individualmente, em pares ou em pequenos grupos discutindo por vezes, qual a melhor estratégia para concretização dos jogos. Esta área possuía jogos de sequências, padrões, contagens, identificação de letras através da associação a uma determinada imagem, puzzles, blocos de grandes e pequenas dimensões, legos, fantocheiro, fantoches de dedo e uma panóplia de brinquedos, desde robôs a animais domésticos e selvagens de pequenas dimensões. Uma vez que partilhava espaço com a área da garagem, para uma melhor gestão do espaço as crianças exploravam esses materiais tanto nas mesas como no tapete. A área da garagem tinha vários carrinhos de pequenas e grandes dimensões, um tapete e um parque de estacionamento.

A área da biblioteca era constituída por uma estante e um porta-revistas onde estão dispostos vários livros, que permitiam às crianças observarem e simularem a leitura com base na memória de já terem ouvido a história ou/e em pistas visuais contidas nas imagens.

A área da casinha encontrava-se dividida em dois espaços, cozinha e quarto. A cozinha possuía vários utensílios desde colheres de pau, tachos, pratos, talheres, micro-ondas, pegas da cozinha, mesa, bancos, toalha de mesa, comida de plástico, conjuntos de limpeza, banca e móveis de arrumação. O quarto era composto por uma cama, lençóis, cobertores, uma mesinha de cabeceira, vários bonecos multirraciais, um espelho, telefones, um guarda-roupa e cómoda, sendo que estes dois últimos estavam apetrechados com uma grande variedade de roupas e acessórios que permitem às crianças brincar ao faz de conta, representando diversos papéis familiares. Como refere Hohmann & Weikart (2011, p. 188) “Ao apropriar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato”.

A área de expressão plástica era constituída por um cavalete, duas mesas e uma banca com água corrente. Esta área apresentava uma grande diversidade de materiais desde lápis de cores, lápis de cera, tintas, pinceis, tesouras, papéis de várias cores, tamanhos e texturas, plasticina, materiais recicláveis como

rolhas, cartão, que dava a possibilidade às crianças de pintar, recortar, rasgar, colar, desenhar e moldar e, ainda, dois estendais com molas para segurar as folhas. Junto à área de expressão plástica existia, ainda, uma pequena caixa de cartão com alguns instrumentos musicais convencionais, aos quais se juntou alguns instrumentos não convencionais elaborados pelas crianças, tal como poderá ser observado no capítulo III.

A área da informática compunha-se pela existência de um computador com ligação à internet que raramente era utilizado pelas crianças e/ou educadora cooperante. Sendo assim, e dado que os “recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (...), como no seu quotidiano (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93) revelou-se necessário mobilizá-los para a PES, tal como será evidente no capítulo III.

A sala de atividades tinha, ainda, espaços para atividades de grande grupo, como por exemplo, o tapete, para o acolhimento, exploração de jogos e atividades em grande grupo; para atividades em pequeno grupo eram utilizadas duas mesas, que também serviam para as crianças lancharem. A par destes espaços existia um de arrumação para os pertences pessoais de cada uma das crianças com identificação.

Quanto ao grupo que frequentava a sala de atividades, era um grupo heterogéneo, sem crianças com necessidades educativas especiais sinalizadas. O grupo era constituído por 21 crianças, 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, “(...) acentuando a diversidade e enriquecendo as interações no grupo, e proporcionando [deste modo] múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24)

No que concerne aos interesses era visível o interesse demonstrado pela área de expressão e comunicação, relativamente ao domínio de expressão artística - desenho e pintura de expressão livre, recorte e colagem; subdomínio da música, audição e interpretação ativa, bem como pelo domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, na escuta de poesia, lengalengas, rimas histórias e o seu reconto. Quanto à perceção das necessidades, foi também

fundamental identificá-las para possibilitar o desenvolvimento das crianças nesses aspetos. Sendo assim, quanto às necessidades estas eram observáveis ao nível da área de formação pessoal e social, nomeadamente, na componente da convivência democrática e cidadania, nomeadamente, em respeitar as regras nos momentos discursivos; no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mais precisamente, na comunicação e compreensão oral e no domínio da matemática, na abordagem do sentido de número, conjuntos e resolução de problemas.

No que diz respeito ao contexto socioeconómico, as crianças eram, na sua maioria, de famílias de nível socioeconómico médio e médio baixo, cujos pais tinham, maioritariamente, o 2.º, o 3.º CEB e o Ensino Secundário. Relativamente ao contexto familiar, importa salientar que a maioria delas vivia com os pais e com irmãos (variando o número entre 1 e 2 filhos), com exceção de quatro. Duas dessas crianças, o R.S. e G.Ba. moravam apenas com a mãe e uma irmã; a A.I. com o pai e avó paterna, pois, a mãe faleceu, e o L.C. que vivia com uma tia-avó, uma vez que foi retirado aos pais por ordem do tribunal. As crianças eram de nacionalidade portuguesa, exceto o O.A. que tinha nacionalidade nigeriana e falava duas línguas: o português e o inglês.

Quanto à gestão do tempo, as rotinas diárias repetiram-se com uma certa periodicidade ao longo de todo o processo educativo. A receção era feita todos os dias às 9h, pela educadora cooperante, par pedagógico e assistente operacional. Porém, existiam famílias que necessitam de recorrer às Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF), cujo horário era das 7h30 às 9h00 e das 16h00 às 19h00, e da responsabilidade da assistente técnica. Após a receção as crianças sentavam-se no tapete onde tinha lugar o momento de acolhimento. Posteriormente, era destinado um momento para higiene pessoal, lanche da manhã e exploração do espaço exterior. De seguida realizavam-se atividades orientadas e/ou exploração das áreas de jogo, seguindo-se o momento de higiene pessoal e almoço. Após o almoço as crianças exploravam o espaço exterior e quando regressavam à sala de atividades realizava-se a segunda atividade do dia e/ou continuava-se, se fosse

do interesse das crianças a atividade da manhã. Seguia-se a higiene pessoal, exploração das áreas de jogo e lanche da tarde. Às terças-feiras à tarde as crianças tinham expressão físico-motora, com um professor da área. Esta atividade era promovida pela Câmara Municipal.

Relativamente às interações estabelecidas entre crianças observou-se que algumas demonstravam boa capacidade de interação e de relacionamento, sendo promotoras de boas relações de amizade e companheirismo, enquanto outras tinham algumas dificuldades ao nível da partilha dos materiais o que provocava pequenos conflitos sociais. As interações criança e adulto e entre os elementos da equipa foi baseada num clima de segurança, promotor da autonomia, empatia, autoconfiança respeito e cooperação, bem como de negociação e de resolução de pequenos conflitos sociais.

A relação equipa educativa e família desenvolvia-se fundamentalmente nos momentos de entrada e saída das crianças da instituição, ou em reuniões de encarregados de educação. Para além deste contacto, as famílias eram convidadas pela equipa educativa pontualmente a participar em festividades desenvolvidas na instituição. Durante estes momentos, observou-se que algumas famílias eram participativas enquanto outras não, umas por falta de interesse, outras, talvez, por incompatibilidade laboral.

3. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Conhecer os contextos educativos no qual as crianças se desenvolvem permitem ao professor reforçar a intencionalidade educativa e adequar a sua prática às características individuais das crianças, do grupo e ao contexto no qual estão inseridas (Portugal, 1992). Importa, deste modo, caracterizar, tal como na EPE, o contexto educativo do 1.º CEB sob as várias dimensões.

A sala de aulas do 1.º ano, onde a mestranda realizou o seu estágio profissional, situava-se no piso superior do edifício principal e caracterizava-se, contrariamente à sala da EPE, por ser uma sala com espaço adequado e suficiente para o número de crianças existentes. Esta sala usufruía de três janelas de grandes dimensões que possibilitavam a entrada de luz natural e três armários destinados à arrumação do material escolar das crianças: manuais escolares, cadernos diários, tesouras e capas de arquivo e à arrumação de alguns de materiais didáticos: ábaco, MAB, sólidos geométricos, blocos lógicos e barras de cuisenaire. Na sala estavam presentes, também, alguns equipamentos tecnológicos: um computador com acesso à internet, um projetor, colunas, quadro interativo, bem como, um quadro branco e um placard, de grandes dimensões, onde eram afixados os trabalhos das crianças, bem como alguns recursos mobilizados pela professora no desenvolvimento da sua ação.

Quanto à sua organização, contrariamente, aquilo que se observou na EPE, cuja sala estava organizada por áreas de jogo que respondiam às necessidades e aos interesses das crianças, a sala do 1.º CEB era marcada por uma estrutura fixa, na qual as mesas estavam organizadas por filas e a maioria das crianças sentada por pares, o que refletia a existência de um modelo tradicional de educação. Uma vez que a organização do espaço educativo deve espelhar o clima que se quer criar (Sanches, 2001), o par pedagógico no desenvolver da sua ação alterou a disposição das mesas, de modo a promover atividades de aprendizagem cooperativa que serão explanadas no capítulo III.

Ao nível dos materiais observou-se que existia maior diversidade na EPE que no 1.º CEB. Dado que os materiais são um dos pilares centrais do ambiente educativo, por promoverem “o brincar e o jogar, o aprender com o bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45), procurou-se, no desenvolver da ação, levar novos materiais e recursos diversificados com o objetivo de motivar e cativar as crianças para a aprendizagem, tal como poderá ser observado no capítulo III.

No que diz respeito ao grupo, ele era constituído por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Das 25 crianças do grupo, 17 frequentaram a EPE. Das 17, 11 frequentaram o JI na mesma instituição onde estão a frequentar o 1.º CEB, outras duas um JI pertencente ao mesmo agrupamento de escolas e as restantes um JI próximo da área envolvente da instituição. É de ressaltar que nenhuma das crianças do grupo estava assinalada com necessidades educativas especiais.

Quanto aos interesses e necessidades observou-se, tal como na EPE, que as crianças do 1.º CEB demonstraram interesse por atividade de expressão musical, plástica e físico-motora, nomeadamente, audição ativa de músicas, realização de desenhos e pintura livres, atividades físico-motoras em espaço exterior, escuta de histórias e por atividades que envolvessem a resolução de desafios, nas mais diversas áreas curriculares. Além de que tinham necessidades ao nível do processo de escuta, cumprimento de regras, partilha de objetos e materiais, trabalhar em cooperativamente, na compreensão de textos e resolução de problemas matemáticos que envolvam a adição e subtração.

Em relação aos ritmos de aprendizagem e de trabalho observou-se no 1.º CEB que as crianças apresentavam diversos ritmos o que influenciou, de modo decisivo, a ação do par pedagógico relativamente às estratégias a usar e à seleção dos recursos a mobilizar, bem como, ao nível da gestão do tempo. Uma das estratégias mobilizadas para a PES foi a aprendizagem cooperativa, explanada no capítulo I, a partir da qual as crianças trabalharam conjuntamente, em pequenos grupos constituídos por crianças com ritmos de aprendizagem e trabalho diferenciado, de modo a enriquecer as interações no grupo e proporcionar múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as mesmas (Folque, 2014). Por conseguinte, esta estratégia revelou-se, igualmente, fundamental para aquisição de competências sociais o que contraria “frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2071).

No que diz respeito ao contexto socioeconómico, a maioria das crianças pertenciam a famílias de nível socioeconómico médio e médio baixo, cujos pais tinham, maioritariamente, o 2.º, o 3.º CEB e o Ensino Secundário. Relativamente à constituição do agregado familiar, é de salientar que a maioria vivia com os pais e irmãos com exceção de quatro crianças que moravam apenas com um dos progenitores.

Quanto à gestão do tempo, contrariamente àquilo que se observou na EPE, onde as rotinas diárias das crianças contemplavam momentos de atividades orientadas, de exploração livre, assim como, de exploração do espaço exterior, no 1.º CEB as atividades letivas ocupavam grande parte do dia. Contudo, as rotinas diárias do 1.º CEB apresentavam uma estrutura flexível que tinha em conta os interesses e necessidades das crianças, dado que em “cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada: Pelos professores titulares das turmas” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo n.º 44, ponto 1, alínea b).

No que diz respeito à gestão do tempo, as rotinas diárias do 1.º CEB iniciavam-se 7h30 com a AAAF até às 9h, momento em que se iniciavam as atividades letivas. Às 9h10, depois das crianças se sentarem, preparavam-se os materiais necessários para a atividade que decorria até às 10h15, hora do lanche. Das 10h30 às 11h explorava-se o espaço exterior. De seguida, eram retomadas as atividades letivas até à hora de almoço - 12h30. Após o almoço as crianças exploravam o espaço exterior livremente e às 13h45 regressavam à sala até às 16h, sendo que das 14h45 às 15h, existia um pequeno momento para a exploração do espaço exterior. No final das atividades letivas, 23 crianças frequentavam as atividades extracurriculares de expressão musical e expressão físico-motora e 21 a atividade extracurricular ligação escola-meio. Estas atividades terminavam às 17h30, sendo que depois dessa hora a maioria das crianças ia para casa, ou para a AAAF, até às 19h30.

Relativamente aos períodos de aulas da componente letiva havia um horário definido desde o início do ano letivo e por isso um tempo destinado a cada área

curricular. De manhã exploravam-se, habitualmente, atividades das áreas curriculares de português e matemática, por exigir maior concentração por parte das crianças. De tarde exploravam-se atividades das áreas curriculares de estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras. No entanto, e tal como referido anteriormente, embora existisse tempo definido este era flexível, pois sempre que necessário a orientadora cooperante e o par pedagógico alteraram a gestão e organização do tempo.

Além da caracterização do espaço e do tempo, importa descrever a interação estabelecida entre os diversos intervenientes no processo educativo. As interações entre crianças era outro contraste evidente em ambos os contextos, dado que na EPE estas relações eram mais privilegiadas que no 1.º CEB. No 1.º CEB favorecia-se, essencialmente, a interação criança e adulto em detrimento à interação entre pares, o que acabava por condicionar a ação das crianças, tornando-as mais dependentes do adulto, além de que não promovia o construtivismo e a centralização da criança enquanto agente de construção do seu próprio conhecimento. No entanto, observou-se, tal como na EPE, que algumas crianças demonstravam algumas dificuldades ao nível da partilha de objetos e materiais, o que gerou, por vezes, pequenos conflitos sociais, bem como em respeitar as regras da sala de atividades.

Já as interações entre crianças e adulto revestiram-se, tal como na EPE, de afetividade, respeito, cooperação, incentivo e motivação, pois existiu a preocupação de adotar uma postura democrática, ética e deontológica que contribuísse para a promoção da interação social, comunicação e aprendizagem colaborativa, favorável ao desenvolvimento da criança. Ao nível das relações entre agente educativo e família, observou-se similitudes com a EPE, pois elas eram reduzida e desenvolviam-se essencialmente nas horas atendimento aos encarregados de educação, que ocorriam às segundas e terças-feiras, das 12h30 às 13h, reuniões de final de período, ou pontualmente nas festividades da instituição. Posto isto, dado que a colaboração das famílias na escola constitui um fator basilar para o desenvolvimento das crianças “na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (Rego, 2003

citado por Abreu, 2012, p. 15) é responsabilidade do docente reforçar as relações entre a escola e as famílias. Quando isso acontece, ou seja, quando existe envolvimento dos pais na vida escolar das crianças estas têm maior aproveitamento e desenvolvem melhor as suas capacidades cognitivas e comportamentais (Wall, 1975).

4. Metodologia de Investigação

A intencionalidade educativa implica uma reflexão sistemática da prática e da forma como o docente organiza as suas ações. Esta reflexão assenta num ciclo interativo com cinco fases interrelacionadas, mas distintas: observação, planificação, ação e avaliação, que são apoiadas por diferentes formas de registo e de documentação que permitem ao docente a recolha de informação sobre a sua própria ação (Coutinho et al., 2009) com o intuito de melhorá-la e, assim, transformar o contexto onde está inserido (Moreira, Paiva, Viera, Barbosa, & Fernandes, 2010). Este processo, próprio da metodologia de investigação-ação, faz com que os resultados que advêm da reflexão sejam transformados em práxis e esta, e por sua vez origine novos objetivos de reflexão que incorporam, não só a informação recolhida, como também o sistema apreciativo do docente em formação (Sanches, 2005).

Considerando que é a partir do ciclo interativo supramencionado que o docente adequa a ação educativa revelou-se necessário, no decorrer da PES, mobilizar a metodologia de investigação-ação descrita por Coutinho, et al. (2009), como uma metodologia que inclui, em simultâneo, a mudança (ação) e compreensão (investigação), por parte do investigador (docente), através do uso de um processo cíclico de forma em espiral que incide na observação, planificação, ação, reflexão crítica e avaliação. Importa, assim, mencionar as diferentes fases inerentes a este ciclo interativo que influenciam toda a

dinâmica educativa e os seus contributos para a construção de um currículo assente nas especificidades das crianças.

Observar, segundo Estrela (1994), deve ser a primeira fase de recolha de dados, embora seja um processo transversal, contínuo e sistemático, uma vez que a observação de situações educativas constitui um dos pilares de formação de docentes, permitindo que estes intervenham no real de modo fundamentado. Sendo assim, durante a PES, existiu a preocupação de realizar observações contínuas, atentas e sistemáticas que permitiram à mestranda compreender melhor o contexto educativo, as pessoas que nele se movimentam e as interações estabelecidas (Máximo-Esteves, 2008). Contudo, para uma melhor compreensão do contexto contribuiu a realização das grelhas de observação (Cf. Anexo 1 e 2), e o diário de formação nos quais se sistematizou as informações recolhidas, através das notas de campo, e que se revelaram profícuas na elaboração das planificações semanais, bem como, os registos fotográficos e audiovisuais que permitiram o registo de diversos momentos da ação para posterior reflexão. Destacou-se, ainda, a recolha de informação a partir de instrumentos de informação elaborados pela instituição, particularmente, o plano plurianual e plano anual de atividades do agrupamento, bem como, as conversas informais que se foram estabelecendo com os docentes, e que contribuíram, igualmente, para caracterizar o ambiente educativo e o contexto que envolve a instituição. Foi a partir da reflexão dos dados observados que se tornou possível elaborar planificações estruturadas e fundamentadas que se apoiaram nas seis fases enunciadas por Diogo (2010, p. 65): “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção de objectivo; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; [e] plano de avaliação”, bem como nos documentos orientadores, as OCEPE, na EPE, e os programas e metas curriculares no 1.º CEB.

No que concerne ao processo de planificação, a prática desenvolvida em ambos os contextos contribuiu para uma melhor compreensão dos diferentes formatos que uma planificação pode ter, assim como, para uma maior

conscientização das diferentes dimensões que estão presentes nos modelos de planificação da EPE e do 1.º CEB. Enquanto que na EPE as planificações semanais englobavam a definição dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, a organização do espaço, tempo e do grupo, bem como, os interesses, as necessidades e as aprendizagens já evidenciadas (Cf. Anexo 3), as planificações do 1.º CEB continham a contextualização dos interesses e necessidades das crianças, as áreas curriculares, objetivos e descritores de desempenho a serem desenvolvidos, os materiais e recursos a utilizar, o tempo previsto, bem como os processos de avaliação a usar (Cf. Anexo 4).

Relativamente às planificações elaboradas na EPE, elas foram realizadas entre o par pedagógico e orientadora cooperante o que constituiu uma mais-valia, dado que a presença de um profissional de educação mais experiente possibilitou “alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27). Já no 1.º CEB, embora se tenha contado com o apoio da orientadora cooperante e do par pedagógico, as planificações foram elaboradas individualmente, o que contribuiu para a construção do “eu” profissional enquanto pessoa capaz de actuar com autonomia e responsabilidade. A fase subsequente à fase de planificação é referente à ação, etapa na qual se colocou em prática as estratégias e atividades planeadas previamente e que serão explanadas no capítulo III.

O desenvolvimento da ação planeada desafiou, ainda, refletir e avaliar sobre as atividades propostas e aprendizagens evidenciadas pelos grupos, tendo em vista a melhoria da ação. O processo de reflexão, como processo transversal à fase de observação, planificação e ação, ocorre em três momentos distintos: reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). A reflexão na ação faz parte do processo de observação e ocorre no desenvolver da atividade letiva, o que pode levar a mudanças da atividade ou projetos, perspetivando o melhoramento da ação educativa (Coutinho et al., 2009). Foi a partir da

reflexão na ação que se contornou situações inesperadas que foram surgindo e se adequou as propostas aos interesses e necessidades observados no momento.

A reflexão sobre a ação ocorre após o momento da ação e tem por objetivo rever as operações efetuadas para melhor compreensão do trabalho desenvolvido (Coutinho et al., 2009). Neste sentido, nos momentos após a ação procurou-se adotar uma postura autocrítica e autoavaliativa que permitissem apontar quais os aspetos a melhorar. Foi a partir da reflexão compartilhada e pensada em conjunto entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais que se potenciou o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, se melhorou a ação educativa.

A reflexão sobre a reflexão na ação ocorre após o momento de reflexão na ação e permite ao docente “olhar retrospectivamente (...) sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, citado por Oliveira e Serrazina, p. 31). Assim, a reflexão sobre a reflexão na ação possibilitou a análise e reflexão sobre o pensamento desenvolvido durante o momento após a ação, o que contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento ou melhoria das práticas desenvolvidas. Para a melhoria da ação contribuíram instrumentos de reflexão elaborados no decorrer da PES, nomeadamente, os guiões de pré-observação que possibilitaram antever possíveis imprevistos que poderiam acontecer ao longo da ação (Cf. Anexo 5) e as narrativas reflexivas, nas quais se fizeram uma introspeção e reflexão dos acontecimentos vivenciados na prática, tendo por base os pressupostos teóricos e legais de referência (Cf. Anexo 6).

A avaliação da ação educativa na EPE assentou numa reflexão contínua do trabalho docente e da criança com vista à melhoria do processo educativo. Esta avaliação apoiou-se no trabalho de equipa e baseou-se num conjunto de tarefas que se levou a cabo para assegurar que as crianças interagem entre si e trabalhavam em conjunto (Hohmann & Weikart, 2011; Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 4 de novembro). Já no 1.º CEB, a avaliação da ação

educativa foi marcadamente formativa e apoiou-se em instrumentos de recolha de informação, nomeadamente as grelhas de avaliação (Cf. Anexo 7), que facilitaram a tomada de consciência do nível de desenvolvimento e progressos das crianças e, conseqüentemente, a conceção de um currículo assente nas suas especificidades.

Em suma, a mobilização das etapas da metodologia de investigação-ação, ao longo da PES, foi fundamental, pois permitiu definir objetivos adequados para o desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento profissional enquanto primeira experiência profissional, tal como poderá ser observado no capítulo III e reflexão final.

CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DA AÇÃO DESENVOLVIDA E RESULTADOS OBTIDOS

A formação inicial docente não se pode reduzir exclusivamente à sua dimensão académica, pelo que deve integrar uma componente prática, a partir do qual profissional de educação constrói a sua identidade pessoal em permanente reflexão com a prática (Alarcão, et al., 1997; Oliveira & Serrazina, 2002). Sendo assim, neste capítulo, refletir-se-á sobre a prática realizada tendo em conta o quadro concetual e a caracterização do contexto da PES. Serão apresentadas e analisadas reflexivamente algumas atividades desenvolvidas na EPE e 1.º CEB, evidenciando os seus contributos para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e para a construção de saberes profissionais do docente de perfil duplo.

1. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DA AÇÃO DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A ação educativa ao longo da PES apoiou-se nos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que permitiram à mestrandas, juntamente como par pedagógico e educadora cooperante, elaborar planos de ação que fossem promotores do desenvolvimento holístico das crianças. Planear na EPE de acordo com aquilo que o educador sabe “do grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição [basilar para se proporcionar] um ambiente estimulante [que] promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

Uma maior igualdade de oportunidades na EPE pressupõe que se desenvolva e se adapte o currículo ao grupo e às especificidades de cada criança (Roldão, 1999b). Essa adaptação segundo Lopes da Silva et al., (2016) inicia-se através da recolha de informação que o educador faz sobre o contexto familiar e social da criança, assim como, sobre seu percurso educativo, que está documentado no processo individual, caso tenha frequentado em anos anteriores a creche ou o JI. Contudo, para além da informação que recolhe sobre o percurso educativo da criança e do contexto que a rodeia, o educador deve, igualmente, observá-la de forma atenta e sistemática (Estrela, 1994) para que fique a conhecer as aprendizagens já evidenciadas, bem como os seus interesses e necessidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Face ao supramencionado, no desenvolver da PES, existiu a preocupação de desenvolver planos de ação que tivessem em atenção o percurso educativo da criança. Procurou-se, igualmente, respeitar os diferentes momentos da rotina diária, o plano anual de atividade do agrupamento, documento “que concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, Artigo 9.º - A, alínea b), e pelo qual a educadora cooperante orientava a sua ação, uma vez que não existia o projeto educativo de grupo. Além disso, teve-se em conta os interesses e necessidades das crianças para que as aprendizagens desenvolvidas fossem significativas.

No decorrer da ação vivenciada e observada, foi claro o interesse demonstrado pelas crianças no que diz respeito à escuta de histórias e reconto, tal como, pelo uso de recursos tecnológicos, como máquinas fotográficas para valorização do trabalho pessoal e coletivo. Aliando os interesses evidenciados às dificuldades sentidas, no que se refere ao cumprimento de regras nos momentos discursivos, o par pedagógico desenvolveu uma atividade que procurava consciencializá-las para esta situação. Esta atividade foi supervisionada e organizou-se em quatro momentos-chave: “Para o respeito ter, as regras vou aprender”; “Fotógrafos da amizade”; “Uma história animada”; e “Eu sei contar histórias”.

Para realizar a primeira etapa da atividade, “Para o respeito ter, as regras vou aprender”, as crianças sentaram-se no tapete em grande grupo. Em seguida, em colaboração, o par pedagógico realizou um diálogo em simultâneo de dois excertos da obra “Maria Castanha” de António Torrado, recorrendo ao flanelógrafo. Posteriormente, foi proposto ao grupo a elaboração de algumas regras que deveriam ser respeitadas durante os momentos de diálogo em grande e pequeno grupo e o seu registo através da fotografia. Os recursos mobilizados, flanelógrafo e máquinas fotográficas, constituíram o fator novidade para o grupo, uma vez que as crianças nunca ou raramente contactavam com esses materiais. Durante o momento em que o par pedagógico realizou o diálogo em simultâneo, observou-se que o grupo ficou perturbado e confuso com a situação o que despoletou um momento de reflexão sobre a importância de respeitar as regras nos momentos de diálogo.

No momento de reflexão e elaboração das regras, observou-se a preocupação de algumas crianças em levantar o braço para falar e ouvir os colegas sem os interromper, o que significa que compreenderam a importância de respeitar as regras. Além disso, foram intervindo e dialogando sobre assuntos que não estavam relacionados com a atividade, mas que eram relevantes para si. Não estando contemplado este momento na planificação (Cf. Anexo 8), mas compreendendo a importância de escutar e valorizar a contribuição de cada uma, deu-se voz às crianças para falarem de assuntos do seu interesse, pedindo, contudo, que elas interviessem respeitando as regras elaboradas por si: “Fazer silêncio enquanto os outros falam”, “Escutar os outros” e “Levantar o dedo para falar”. Ao dar voz às crianças, contribuiu-se para a criação de um ambiente relacional e securizante, onde ela se sentiu valorizada e escutada, além de que se ficou a conhecer alguns dos seus interesses e necessidades o que permitiu, posteriormente, adequar a ação educativa. Por essa mesma razão, embora os educadores planeiem cada um dos momentos da rotina é essencial manter uma certa flexibilidade (Hohmann & Weikart, 2011).

Após o momento de reflexão e diálogo questionaram-se as crianças sobre a possibilidade de registarem as regras elaboradas, a partir da fotografia. Para realizar a segunda etapa da atividade “Fotógrafos da amizade”, organizou-se o grande grupo em três pequenos grupos de sete elementos cada e disponibilizou-se uma máquina fotográfica a cada grupo, de modo a que todas tivessem a possibilidade, se o desejassem, de usar o material e realizarem experiências com ele (Cf. Anexo 8.1). Durante este momento foi visível alguma agitação por parte das crianças pelo fator novidade que o material representava. A máquina fotográfica permitiu aumentar o grau de entrega por parte das crianças na atividade proposta, assim como, contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais como negociação e cooperação, essenciais ao desenvolvimento do bem-estar e autonomia, pois elas foram capazes de em pequeno grupo decidirem quem seria o fotógrafo e quem seria o modelo.

De modo a dar continuidade ao trabalho desenvolvido, e uma vez que a leitura literária deve ser privilegiada no JI, por “proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres, mais cultos, solidários e críticos graças (...) ao gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia” (Gomes, 2007, p. 5), procedeu-se à terceira etapa da atividade “Uma história animada”. Esta atividade consistiu na leitura integral da obra “Maria Castanha” com recurso ao flanelógrafo que, tal como as máquinas fotográficas, captou a atenção das crianças pela novidade, fator que se revela fundamental no processo de aprendizagem, na medida em que “a utilização repetitiva das mesmas estratégias diminuem a ativação gratificante do ato de aprender” (Veríssimo, 2014, p. 88).

No final da leitura, realizou-se a compreensão da história onde se solicitou a participação das crianças, pedido, no entanto, que respeitassem as regras anteriormente elaboradas, por serem indispensáveis à vida em sociedade. Durante este momento, deu-se voz às crianças de forma a esclarecer questões e dúvidas que surgiram durante o momento da leitura. As questões e dúvidas relacionaram-se, sobretudo, com o tema guerra, cor de pele e nomes das

personagens. Após este momento, por gestão do tempo, uma vez que se seguia o almoço, apenas algumas crianças tiveram a oportunidade de recontar a narrativa com recurso ao flanelógrafo - “Eu sei contar histórias”. Contudo, num momento posterior foi dada a possibilidade às restantes de fazer o reconto. Durante o reconto as crianças conseguiram organizar as personagens espacialmente e pela sequência que surgiam à medida que recontavam a história. Apenas uma criança, de três anos, não recontou a história oralmente. No entanto, importa enfatizar a sua capacidade de organização espacial, usando todas as personagens.

Refletindo sobre a ação desenvolvida é observável que a mesma possibilitou trabalhar aspetos inerentes às três áreas de conteúdos contempladas nas OCEPE: Área de Formação Pessoal e Social (AFPS), Área de Expressão e Comunicação (AEC) e Área do Conhecimento do Mundo (ACM). Ao nível da AFPS, a atividade permitiu abordar valores importantes como a negociação democrática, cooperação, o respeito pelos outros e pelas regras, o que consequentemente levou as crianças a resolverem pequenos conflitos que surgiram, a negociar para encontrar uma resolução mutuamente aceite pelo grupo e a desenvolver o respeito pelo outro e suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à AEC, a atividade trabalhou aspetos de dois domínios: DLOAE e Domínio da Matemática (DM). Ao nível do DLOAE trabalharam-se aspetos como a escuta, a linguagem oral, a compreensão e expressão oral o que possibilitou às crianças alargar, gradualmente, o seu vocabulário e adquirir maior domínio da expressão e comunicação. Já no DM, trabalhou a noção espacial fundamental para o desenvolvimento do pensamento espacial e o conceito de ordinalidade, do sentido de número e do pensamento lógico-matemático.

Já na ACM, fez-se uma pequena introdução ao mundo tecnológico, a partir da exploração das máquinas fotográficas. A compreensão e manipulação de recursos tecnológicos permitiu, progressivamente, alargar as suas perspetivas e conhecimentos sobre a realidade e a refletir que elas não devem ser apenas

consumidoras, como por exemplo, recorrer às tecnologias exclusivamente para ver vídeos ou fazer pesquisas, mas também produtoras, ou seja, usar as tecnologias para fotografar, ou para produzir os seus próprios vídeos (Lopes da Silva et al., 2016).

Outra atividade desenvolvida foi a elaboração do Cartaz das Regras que foi exposto na sala de atividades. Para elaborar o cartaz reuniu-se e questionaram-se as crianças sobre os grupos de trabalho a que pertenciam e pediu-se que se juntassem para que, à vez, selecionassem as fotografias para imprimir. Escolhidas e impressas as fotografias, as crianças, em pequenos grupos, colaram-nas no cartaz e decoraram-no. Para realizar esta atividade os materiais usados foram o papel de cenário e duas caixas de marcadores, escolhidos pelas crianças. A escolha destes materiais estimulou a imaginação e a criatividade o que potenciou novos modos de apreender e construir significados sobre o mundo que a rodeia (Kowalski, 2012), nomeadamente, sobre a importância das regras da sala de atividades. Além disso, proporcionaram inúmeras aprendizagens ao nível da negociação democrática, cooperação e o respeito pelo outro, dado que as crianças foram capazes de escolherem, democraticamente, quais os materiais a usar e gerir pequenos conflitos sociais que surgiram nos momentos de partilha de espaço e materiais. A resolução de pequenos conflitos sociais revela-se essencial na infância, por ser efetivamente impulsionador do desenvolvimento da criança enquanto membro da sociedade (Lopes da Silva et al., 2016).

Decorado o cartaz, as crianças assinaram o seu nome comprometendo-se, deste modo, a respeitar as regras. Ao pedirmos para comprometerem-se a respeitar as regras pretendia-se que as regras ganhassem mais sentido, contribuindo, assim, para a promoção de um estilo democrático indispensável à vida e ao grupo. Refletindo sobre a atividade desenvolvida, e observando em momentos ulteriores a preocupação das crianças em respeitar as regras discursivas, considera-se que estes momentos constituíram um saber viver em conjunto. Tal deveu-se ao facto das regras terem sido construídas por si.

Para além das atividades anteriormente descritas, no decorrer da ação vivenciada, desenvolveu-se a atividade “Construindo instrumentos musicais”. Esta atividade realizou-se, porque as crianças demonstraram interesse em construir instrumentos musicais com materiais recicláveis, depois de constatarem durante a audição ativa da música “O ouriço já secou” que os instrumentos existentes na sala não eram suficientes para o grupo. Esta atividade foi desenvolvida pelas crianças, sob a orientação do par pedagógico, dado que a educadora cooperante não pode estar presente por motivos de saúde. No entanto, apesar da sua ausência contou-se com o seu apoio, via e-mail e telemóvel, e com a orientação da educadora M.J., da sala do lado, que se mostrou sempre disponível para nos ajudar. Trabalhar com as crianças durante esta semana, sem a presença e orientação da educadora cooperante, foi um grande desafio que contribuiu significativamente para crescimento profissional da mestranda, enquanto futura profissional de educação, uma vez que se assumiu o grupo e as decisões pedagógicas.

Para desenvolver a atividade apresentou-se ao grupo vários instrumentos musicais através do registo fotográfico. À *posteriori*, estabeleceu-se uma discussão sobre o instrumento que cada uma iria construir, realizou-se uma pesquisa na internet para saber que materiais seriam necessários na sua construção e elaborou-se uma lista desses materiais, que foi entregue pelas crianças aos familiares para que durante o fim de semana tivessem tempo de os reunir. Para realizar a pesquisa e elaborar a lista o grupo foi organizado em pequenos grupos, com crianças de diferentes faixas etárias e capacidades que trabalharam cooperativamente entre si com o apoio do par pedagógico.

Contrariamente aquilo que prevíamos, pois em conversas informais com a educadora cooperante foi-nos informado que os familiares eram pouco participativos, as crianças, com a exceção de duas, trouxeram os materiais necessários à construção dos seus instrumentos, o que nos permitiu dar seguimento à atividade. Os materiais para as duas crianças que não trouxeram foram disponibilizados pelo par pedagógico de modo que pudessem participar. “A colaboração (...) é [assim] o elemento que marca a diferença no processo

educativo” (Lino, 2013, p. 118). Ao colaborarem entre si os intervenientes do processo contribuíram para a construção do conhecimento das crianças e para o desenvolvimento individual e do grupo (*idem*).

Durante o processo de construção dos instrumentos musicais surgiram algumas dificuldades que fizeram-nos refletir sobre a ação e consequentemente modificar algumas decisões pedagógicas tomadas durante o processo de planificação. Inicialmente, organizou-se o grande grupo em pequenos grupos de quatro elementos cada e enquanto um grupo construía os instrumentos os restantes exploravam as áreas de jogo. No entanto, durante este momento não se conseguiu dar resposta a todas as crianças, pois elas necessitavam do nosso apoio para manusear tesouras pontiagudas para furar caricas ou caixas devido ao grau de perigosidade. Observando que esta situação provocou sentimentos de frustração e desânimo, devido ao elevado tempo de espera, o par pedagógico refletindo sobre a ação tomou a decisão de realizar um trabalho mais individualizado, para que todas se sentissem apoiadas e motivadas. Ao sentirem-se apoiadas elas envolveram-se nas tarefas a realizar o que contribuiu para promover o desenvolvimento da sua autoestima, autonomia e independência. É importante incentivar os hábitos de autonomia e independência desde a infância, pois estes contribuirão para que as crianças se tornem adultos confiantes, responsáveis e conscientes do seu papel no mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

Em conformidade, a tarefa foi realizada enquanto as crianças exploravam as diferentes áreas de jogo e, por isso o par pedagógico chamou, à vez, cada uma para a construção do instrumento. Na fase de construção observou-se repetidamente o entusiasmo das crianças em querer participar, uma vez que questionavam constantemente quando iriam construir o seu instrumento musical (Cf. Anexo 9). Após a construção dos instrumentos musicais as crianças tiveram a possibilidade de os explorar em atividades ulteriores e em momentos de jogo livre.

Avaliando o trabalho desenvolvido, considera-se que o envolvimento e a motivação das crianças foram fundamentais para o desenvolvimento desta

atividade, na medida em que favoreceu o desenvolvimento de novas aprendizagens ao nível das três áreas de conteúdos contempladas nas OCEPE: AFPS, AEC e ACM. Ao nível da AFPS, a atividade possibilitou abordar valores importantes como cooperação, a negociação democrática e o respeito pelos outros, além de que fomentou nas crianças o espírito de autonomia, independência, iniciativa e autoconfiança, que deve ser desenvolvido desde cedo, por favorecerem a autoestima e conduzirem, conseqüentemente, “a um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

Quanto à AEC, a atividade trabalhou aspetos de dois domínios: DLOAE e Domínio da Educação Artística (DEA). Ao nível do DLOAE trabalharam-se aspetos como, escuta, a linguagem oral e abordagem à escrita o que possibilitou às crianças alargarem, gradualmente, o seu vocabulário e apropriarem-se, progressivamente, das especificidades da escrita ao nível das suas convenções e utilidade. No DEA as crianças tiveram a possibilidade de explorar e utilizar diferentes materiais que estimularam a sua imaginação e criatividade. No que concerne à ACM fez-se uma introdução ao mundo tecnológico a partir do uso do computador que constitui, segundo Lopes da Silva et al. (2016, p. 93), “um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados”.

Ao longo dos vários momentos de observação participada, para além dos interesses, das necessidades e das aprendizagens anteriormente evidenciadas, observámos que a maioria das crianças nos momentos de representação da figura humana e de desenho livre não representavam partes fundamentais do corpo humano, orelhas, nariz, mãos, dedos, pés, pescoço, impedindo-as de identificarem os órgãos dos sentidos. Assim, de modo a colmatar as necessidades evidenciadas, desenvolveu-se a atividade: “Quais são os nossos sentidos?”, a qual aliou as necessidades evidenciadas aos interesses das crianças, no que diz respeito à poesia, que constituiu um meio privilegiado não só para a descoberta e tomada de consciência da língua, mas também da sensibilidade estética (Lopes da Silva et al., 2016). O poema lido para

desenvolver a atividade foi “Os cinco sentidos” presente no livro “O corpo humano - Rimas dos pés à cabeça” de Maria Gonzalez e ilustrações de Sebastião Peixoto. Para realizar a leitura do poema, o par pedagógico apoiou-se nos três momentos de leitura “antes da leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura” (Sequeira, 1999).

No momento antes da leitura, ao invés de se apresentarem os diferentes elementos paratextuais – capa, contracapa, título e ilustração - apresentou-se inicialmente com recurso ao quadro interativo a ilustração do poema “Os cinco sentidos” e pediu-se às crianças que observassem, descrevessem e refletissem sobre o que estavam a ver, para que, deste modo, pudessem prever o assunto do poema. Ao longo da observação da imagem foram sendo colocadas questões-orientadoras pelo par pedagógico, de modo a ativar os seus conhecimentos prévios e possibilitar, através do diálogo e da reflexão conjunta, em grande grupo, que as crianças respondessem à questão inicial. Durante este momento, pelo empenho que demonstraram em solucionar o desafio, observamos que o grupo estava interessado e motivado, fatores que se revelam essenciais na ação educativa, por permitem às crianças encontrarem razões para aprender, para melhorar, para descobrir e rentabilizar as suas competências (Balacho & Coelho, 1996).

No momento de leitura, procedeu-se à leitura expressiva do poema “Os cinco sentidos” e à sua compreensão. Durante o momento de leitura existiu a preocupação de introduzir o poema lendo-o de forma clara, com entoação e ritmo, pois quando a leitura é feita desse modo pode revelar-se numa atividade prazerosa, extremamente estimulante e motivante (Ministério da Educação, s.a.). Depois da leitura, realizou-se um diálogo em grande grupo, cuja finalidade era auxiliar a interpretação do poema e confrontar as previsões feitas inicialmente. Posteriormente, dado que na EPE o educador deve promover atividades diversificadas, privilegiando as de cariz prático (Martins et al., 2009), proporcionou-se ao grupo uma atividade prática de exploração sensorial intitulada: “Vamos explorar os sentidos”. A atividade consistiu num percurso de cinco estações, onde as crianças tiveram a possibilidade de percorrer cinco

espaços – biblioteca, ginásio, cantina, coberto e sala de atividades - com cinco desafios distintos que envolviam os sentidos. Para realizar a atividade as crianças foram organizadas em dois grupos heterogêneos, uma vez que o contacto de crianças mais novas com mais experientes contribui para o seu desenvolvimento cognitivo (Fino, 2001). À *posteriori*, realizou-se a leitura da pista com o primeiro espaço a percorrer.

Na biblioteca, as crianças ouviram sons gravados de alguns objetos ou animais do seu quotidiano, identificando, posteriormente, através da fotografia, quais os objetos ou animais que produziram esse som. No ginásio, de olhos vendados, identificaram através do toque alguns objetos do ginásio com o qual contactam diariamente nos momentos de exploração de espaço exterior e nas atividades de expressão físico-motora. Na cantina, provaram três soluções: água com açúcar, água com sal e água com limão, e identificaram-nas. No coberto, observaram a paisagem que as envolvia e de seguida, escolheram entre fotografias disponibilizadas quais correspondiam à paisagem. Por fim, na sala de atividades, as crianças cheiraram três produtos: vinagre, café e álcool etílico e identificaram-nos. Em cada estação, após a realização do desafio, questionou-se aos grupos qual o órgão dos sentidos e o sentido que estavam a usar e leram-se as pistas que as levariam aos locais seguintes.

Durante a ação desenvolvida, foi possível constatar que a atividade despoletou nas crianças interesse e curiosidade, pelo empenho com que realizavam as atividades. Além disso, observou-se nos momentos subsequentes à atividade que elas adquiriram os conceitos, pois fizeram diversas vezes alusão aos sentidos que estavam a usar em diferentes momentos do seu quotidiano. Pelo exposto, é observável que a atividade desenvolvida possibilitou a compreensão do mundo através de experiências vivenciadas com o próprio corpo, ou seja, através dos órgãos dos sentidos.

Continuando pelo caminho do percurso realizado realça-se no domínio da matemática as dificuldades observadas, nomeadamente, na apropriação do sentido de número, na resolução de problemas do quotidiano que envolvessem pequenas quantidades com recurso à adição ou subtração e ao nível do

desenvolvimento do raciocínio matemático. A partir das dificuldades descritas revelou-se necessário proporcionar atividades significativas, construtivas e motivadoras como “Vamos ajudar o Lobo” e “O bolo da amizade”, que tinham por objetivo promover o gosto pela matemática a partir da resolução de problemas.

Para realizar a primeira atividade apresentámos ao grupo de crianças uma situação problema: O Lobo Mau, personagem da história “Feliz Natal Lobo Mau” de Clara Cunha e ilustração de Natalina Córias, apresentada e explorada no dia anterior, com recurso a fantoches, queria pedir desculpas ao Capuchinho Vermelho, aos Três Porquinhos e à Velhinha da Cabacinha pelas maldades feitas e, assim, receber um presente do Pai Natal. Para isso resolveu pesquisar na internet uma receita de bolo de iogurte, o bolo preferido das personagens, só que a receita era para quatro pessoas, logo não chegava para todos. Tendo o Lobo conhecimento que as crianças eram capazes de resolver desafios complexos decidiu pedir-lhes ajuda para solucionar o seu problema.

Exposto o problema, começaram por seriar a partir de imagens os ingredientes descritos na receita rejeitando aqueles que não estavam presentes. De seguida, colocaram os ingredientes na tabela de dupla entrada para que depois pudessem descrever as quantidades necessárias a usar para confeccionar o bolo para as oito personagens (Cf. Anexo 10). Explorada a tabela de dupla entrada, as crianças foram questionadas sobre a possibilidade de ser o Lobo a levar os ingredientes necessários à confeção do bolo. No decurso deste momento uma das crianças sugeriu que colocássemos o Lobo dentro de um saco plástico e o levássemos à sala de atividades. Perante esta situação questionou-se a criança e o grupo se esta seria a atitude mais correta a ter. Esta questão despoletou um momento de reflexão que permitiu às crianças compreenderem que essa não seria a atitude a ter para com a personagem.

Em conformidade com o referido anteriormente, o Lobo foi à sala de atividades levar os ingredientes necessários para a confeção do bolo. Aquando da sua chegada as crianças colocaram questões, dúvidas ou curiosidades que tinham acerca da personagem. Para dar continuidade ao trabalho

desenvolvido, e estabelecer uma ponte entre as duas atividades, exploramos novamente a tabela de dupla entrada. No entanto, este momento acabou por revelar-se desmotivador para as crianças uma vez já a tinham explorado. Deste modo, refletindo sobre a ação e pensando numa reestruturação da atividade, considera-se que se poderia ter estabelecido uma ponte entre as duas atividades se no momento de apresentação de cada um dos ingredientes, que o Lobo comprou no minimercado, tivesse questionado as crianças sobre as quantidades a usar na confeção do bolo. Juntamente com os ingredientes o Lobo trouxe uma nova tabela de dupla entrada com indicação da tarefa que cada uma das crianças iria realizar na confeção do bolo: partir os ovos, deitar os iogurtes, colocar a farinha, o açúcar, o óleo, untar a forma e bater a massa. A tabela ao ser elaborada pelo Lobo permitiu desmistificar a crença de que esta personagem não é uma figura que representa o mal, mas sim um amigo que é capaz de trabalhar colaborativamente com elas.

No que diz respeito à tabela de dupla entrada, verificaram-se algumas falhas na sua construção. Devido às pequenas dimensões da tabela e, conseqüentemente, dos nomes e dos ingredientes verificamos que as crianças que estavam sentadas mais atrás no tapete tiveram algumas dificuldades em visualizar os nomes devido ao tamanho da letra, dificultando a identificação das tarefas a realizar. Além disso, o facto de não referenciarmos durante os momentos de exploração das tabelas que estas se designavam por tabela de dupla entrada e que na coluna estavam presente os nomes e nas linhas os ingredientes revelou-se uma lacuna da nossa parte. Ao compreender as implicações que estas lacunas podem ter nos processos de aprendizagem das crianças, revela-se fundamental refletir sobre estas questões para que em atividades futuras os mesmos erros não sejam cometidos. Embora se tenha verificado esta situação, esta atividade possibilitou o desenvolvimento gradual do hábito de ler informação presente em tabelas de dupla entrada, bem como a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito, como por exemplo, reconhecimento de letras

para formar palavras, o sentido direcional da escrita e a relação existente entre a escrita e a mensagem oral.

A presença do Lobo, no ponto de vista da mestrandia, foi uma experiência enriquecedora para as crianças. A sua presença despertou o interesse e a curiosidade relativamente a esta personagem, desmistificou a crença que o Lobo é uma personagem do mal e permitiu um maior envolvimento e sentido de responsabilidade nas tarefas a realizar para a confeção do bolo. Além disso, a sua presença permitiu-nos observar que algumas crianças são capazes de distinguir a realidade da ficção, enquanto outras deixaram-se, ainda, envolver pela magia.

Relativamente ao momento da confeção do bolo foi visível o entusiasmo das crianças, o que transmitiu mais certezas do seu envolvimento na atividade proposta, bem como a sua capacidade de negociação, pois R.S. partilhou com F.C. a vontade de realizar a sua tarefa, partir os ovos, tendo F.C. negociado com R.S. que ele poderia partir um dos ovos, se a seguir na sua tarefa ele pudesse ajudá-lo a colocar a farinha no medidor. Após a confeção o bolo foi ao forno. Porém, as crianças comeram-no apenas ao lanche no dia seguinte, dado que o bolo não arrefeceu até ao final das atividades letivas. No momento do lanche, surgiu a curiosidade por parte das crianças em descobrir qual o nome do Lobo e se a fatia do bolo chegaria ao mesmo. Assim, o par pedagógico comprometeu-se a gravar o contacto com o lobo em vídeo onde estas dúvidas fossem esclarecidas. Este vídeo foi apresentado na semana seguinte.

Durante a visualização do vídeo observámos a alegria das crianças no momento da descoberta do nome do Lobo, Joana, e aquando da entrega da fatia. Ao disponibilizar um meio diferente, vídeo, para apoiar o processo de descoberta, o par pedagógico procurou alargar o seu conhecimento sobre a utilidade dos meios tecnológicos.

Refletindo sobre a ação desenvolvida, é observável que esta atividade estimulou o pensamento lógico-matemático a partir do “aprender a fazer”. Durante esta atividade as crianças participaram ativamente na resolução do problema, trabalharam cooperativamente na confeção do bolo, tiveram a

possibilidade de usar e manipular materiais do seu quotidiano e, assim, compreender o carácter prático que a matemática tem na sua vida quotidiana.

Face ao exposto, refletindo sobre o percurso desenvolvido, considera-se que as atividades correram muito bem e foram impulsionadoras de aprendizagens significativas, construtivas e enriquecedoras, promovendo articulação de saberes das várias áreas de conteúdos e entre atividades. A articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e atividades revela-se benéfico nos contextos de educação, por permitirem a progressão da construção do conhecimento e dão continuidade às aprendizagens realizadas. Ao nível da experiência pessoal e profissional, a realização destas atividades reforçou a concepções de que o trabalho desenvolvido na EPE, não é, nem nunca poderá ser trabalho unilateral, na medida em que o profissional de educação não é o detentor do saber e que a criança não é o recetor desse saber (Vasconcelos & Almeida, 2012). O aprender aprendendo é multidirecional.

2. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DA AÇÃO DESENVOLVIDA E RESULTADOS OBTIDOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como se verificou na EPE, as atividades desenvolvidas no 1.º CEB apoiaram-se nos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que possibilitaram desenvolver uma prática educativa proficiente e sustentada, como referido no capítulo II. A observação participada e participante, como primeira e principal fonte de regulação da atividade do professor (Estrela, 1994), permitiu recolher informação, identificar as necessidades das crianças, conhecer melhor os seus interesses e avaliar os seus progressos de desenvolvimento e aprendizagem. Embora este processo tenha sido basilar para o desenvolvimento da ação educativa revelou-se necessário analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos para que o currículo

fosse adaptado às especificidades do grupo e cada uma das crianças (Arends, 1995).

Dado que o currículo deve ser reconstruído e adaptado, tal como foi referido no capítulo I, no decorrer da ação educativa, foi desenvolvido um projeto de intervenção intitulado: “Aprender em cooperação”, que permitiu colmatar algumas necessidades das crianças ao nível da cooperação, negociação, escuta, partilha e respeito pelo outro, já evidenciadas no capítulo II. Assim, por forma a minimizar as necessidades das crianças, de modo fundamentado e sustentado, procurou-se utilizar a metodologia de aprendizagem cooperativa, já explanada no capítulo I, por permitir o desenvolvimento de competências sociais como: falar um de cada vez, elogiar, partilhar materiais, ideias e tarefas, pedir ajuda, participar com os outros, escutar atentamente, resolver conflitos, entre outros. Para desenvolver o projeto existiu a preocupação de integrar atividades que procuraram fomentar a aprendizagem cooperativa numa perspetiva socioconstrutivista.

A primeira atividade realizada, em contexto do 1.º CEB, que procurou fomentar a aprendizagem cooperativa foi a “A Grande Fábricas de Palavras”, dinamizada em díade. Esta atividade dividiu-se em três momentos-chave: “A Grande Fábricas de Palavras”, “Vamos fabricar palavras”, “Vamos mimar com as palavras” e procurou responder às suas necessidades, não só ao nível do trabalho cooperativo, mas também ao nível de capacidades de expressão e compreensão oral, consciência fonológica e leitura de palavras. Procurou, também, responder aos seus interesses, nomeadamente, na escuta e leitura de histórias, na realização de jogos de palavras-cruzadas e que envolvam competição.

O texto literário funciona como um “modelo cultural, linguístico e de envolvimento pessoal” (Alarcão, 1995, p. 23) e como tal deve estar presente na sala de aula. Sendo assim, promoveu-se a leitura da obra literária “A Grande Fábrica de Palavras” de Agnès De Lestrade e ilustração de Valeria Docampo. Esta obra foi escolhida pelo par pedagógico, não só pela sua qualidade literária e estética, que proporcionou um verdadeiro momento de prazer, mas,

também, por ser pertinente, uma vez que possibilitou desenvolver uma sequência de atividades que contribuíram para o desenvolvimento global da criança. Para realizar o momento de exploração da obra, o par pedagógico apoiou-se, nos três momentos de leitura definidos por Sequeira (1990): momento “antes da leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura”.

No momento antes da leitura, e por forma a ativar as expectativas das crianças e os seus conhecimentos prévios acerca do tema, analisaram-se, no momento antes da leitura, os elementos paratextuais do livro, uma vez que “a compreensão de leitura é afetada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto (...)” (Sim-Sim, Duarte & Micaelo, 2007, p. 8). Seguidamente, procedeu-se à leitura da história e à sua compreensão, oralmente e por escrito, por forma a avaliar se as crianças compreenderam o enredo da história. As respostas às questões por escrito foram elaboradas em formato de palavras-cruzadas, com recurso *Classtools*.

Para realizar as palavras-cruzadas, uma vez que as crianças não tinham conhecimento de todos os grafemas, o par pedagógico leu todas as pistas para que, assim, conseguissem responder ao que era questionado. Durante este momento, embora tenham concretizado em atividades anteriores jogos de palavras-cruzadas, observamos que as crianças estavam com dificuldades em preencher os espaços. Tal deveu-se ao facto das pistas estarem em formato de texto e não de imagens como estavam habituadas. Sendo assim, tendo em atenção as dificuldades sentidas, à medida que respondiam oralmente às questões iam ao computador preencher os espaços com as palavras em questão.

Compreendendo que a aprendizagem através do desafio/resolução de problemas constitui um dos interesses das crianças, após o momento de leitura, convidamos o grupo a resolver um desafio. O desafio consistia em ajudar as professoras-estagiárias a arranjar o seu jogo de mímica, que foi encomendado à “Grande Fábrica de Palavras”, mas que por algum motivo veio estragado, uma vez que as palavras vieram todas divididas em sílabas. Assim, de forma a resolver problema as crianças tiveram que organizar as sílabas

formando uma palavra, para que, posteriormente, o par pedagógico pudesse jogar. Para realizar esta atividade a turma foi organizada em pequenos grupos, com quatro/cinco elementos cada. Os grupos eram constituídos por crianças com ritmos de aprendizagem e trabalho diferenciado, de modo a “possibilitar que os seus integrantes [dessem] uns aos outros o apoio, a ajuda o estímulo e o auxílio que cada um necessita para ter um bom desempenho escolar” (Lopes & Silva, 2009, p. 22). Cada grupo para resolver o desafio recebeu um envelope, com três palavras, divididas por sílabas, sendo que as sílabas que pertenciam à mesma palavra apresentavam a mesma cor.

No momento de resolução do desafio, observamos que as crianças começaram a distribuir os cartões que apresentavam a mesma cor pelo mesmo elemento do grupo. Esta distribuição, tendo em conta o número de palavras (três) e o número de elementos do grupo (quatro/cinco), acabou por gerar pequenos conflitos sociais. Porém, tal situação foi benéfica, porque proporcionou um momento de negociação para que todas participassem. Sob o ponto de vista de Branco e Mettel (1995, p. 20), as crianças, que têm desde cedo a oportunidade de negociar situações de conflito, terão, “sem dúvida alguma, melhores condições de trabalhar, como indivíduo, no difícil processo de construção de uma realidade mais democrática e mais feliz”.

De modo a finalizar a atividade, uma vez que os jogos dramáticos “proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais” (Chancerel, 1936, citado por Sousa, 2003b, p. 26) desafiamos-las a “mimar com as palavras”. Aceite o desafio, explicamos quais as regras a cumprir e como se processava o jogo, exemplificando. Para realizar o jogo, mais uma vez, recorreu-se ao trabalho cooperativo, pois os grupos tinham que negociar qual dos elementos ia mimar e a qual seria a palavra. Os jogos cooperativos, na perspetiva de Teixeira e Lodovico (2007, p. 14), desempenham um papel basilar no desenvolvimento da imaginação da criança, por serem “atividades que melhor potenciam a criação de tarefas ajustadas à zona de desenvolvimento potencial da criança”.

Refletindo sobre o plano de ação desenvolvido, foi notório que esta atividade possibilitou, não só trabalhar explicitamente conteúdos da área curricular de português e expressão e educação dramática, como também promoveu o desenvolvimento de diversas competências sociais ao nível da negociação, cooperação e partilha em grupo. Além disso, foi uma atividade que apresentou um cariz dinâmico, por envolver ativamente as crianças na construção das suas aprendizagens.

De acordo com Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2013, p. 2) “o gosto pela matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos (...) constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas”. Sendo assim, e uma vez que se procurava colmatar algumas necessidades das crianças, no âmbito da área curricular de matemática, ao nível do domínio dos números e operações, desenvolveu-se a atividade: “Pequenos detetives”. Para realizar a atividade apresentou-se o “Quadro do 100”, sem alguns números, que misteriosamente tinham desaparecido. Mais uma vez, sendo interesse das crianças a aprendizagem através do desafio procurou-se através da ferramenta *Voki* mobilizar esta estratégia. Para responder ao mistério dos números desaparecidos, o *Avatar* informou-as que os números se encontravam no espaço exterior e para os encontrar teriam que seguir um itinerário e trabalhar cooperativamente para superar os desafios físico-motores propostos. No momento em que foi apresentado o *Avatar*, observou-se um certo entusiasmo por parte das crianças pelo fator novidade que este apresentava.

Antes de iniciar-se o desafio à procura dos números desaparecidos, as crianças foram organizadas em dois grupos, distribuíram-se os itinerários e fez-se a leitura. Seguidamente, uma vez que o jogo e movimento, “devem compreender-se como um processo de interação, entre criança, meio ambiente, percepção e movimento” (Dietmar, 2003, p. 226), iniciou-se o *peddy paper*, no espaço exterior, para que “Os pequenos detetives” encontrassem os números desaparecidos. Para realizar o *peddy paper* foram escolhidos cinco espaços no exterior – coberto, parque infantil, bancos do jardim, campo de

basquetebol, entrada da cantina - onde se deixou os envelopes com os números desaparecidos e uma imagem legendada com o desafio físico-motor que as crianças tinham que concretizar. Enquanto estratégia, o *peddy paper* fomentou o espírito de grupo, criou relações positivas entre as crianças e promoveu a interação e aprendizagens de saber estar consigo e com os outros, uma vez que a superação dos desafios dependia de todos.

Superados os desafios, regressou-se à sala de atividades e, à vez, mostraram aos colegas os números que encontraram. Durante este momento as crianças realizaram a leitura do número e indicaram o local da sua posição no quadro, a partir da identificação do antecessor e do sucessor do número apresentado. Seguidamente, entregaram-se os cartões com desafios matemáticos que possibilitam às crianças adquirirem “a confiança a fazer matemática e implementarem a perseverança e o espírito investigativo” (Fernandes, 1994, p. 62), por permitiram explorar e investigar as regularidades existentes no quadro do 100 e, conseqüentemente construir uma imagem mental da sequência numérica.

Um dos momentos onde se observou que as crianças conseguiram explorar e encontrar regularidades no “Quadro do 100” foi no momento em que as crianças exploraram os quadros que as desafiavam a pintar de dois em dois, a partir do dois, e de três em três, a partir do três. No primeiro quadro, as crianças compreenderam que tinham que pintar as colunas dos números que terminavam em dois, quatro, seis, oito e zero e no segundo quadro uma das crianças, R., compreendeu que tinha de pintar um quadrado e deixar dois por pintar, repetindo o processo até ao 100. R.: “-Neste quadro professora pinto um quadrado e deixo dois por pintar e volto a fazer o mesmo”. Durante esta atividade, foi ainda observável o interesse, motivação, curiosidade e empenho na concretização da tarefa, pois à medida que concluíam um desafio solicitavam outro. Refletindo sobre a ação desenvolvida, foi visível que esta atividade teve implicações positivas na aprendizagem das crianças não só ao nível da construção de conhecimentos matemáticos, mas também ao nível do trabalho cooperativo.

A área curricular de estudo do meio “tem potencialidades para funcionar como eixo estruturador do currículo do 1.º ciclo, oferecendo um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (Roldão, 1995, p. 31). Neste sentido, destaca-se no âmbito da área curricular de estudo do meio, a atividade: "Apresento-vos o meu animal", por ter implicações positivas no processo de aprendizagem das crianças, pois incluiu e integrou as TIC, não só como estratégia motivadora, mas também promotora do desenvolvimento global das crianças. Esta atividade teve por objetivo responder às suas necessidades, ao nível do trabalho cooperativo, bem como aos seus interesses, nomeadamente, pelo trabalho investigativo, desenho e pintura de expressão livre.

Para realizar a atividade e estabelecer um percurso sequencial e articulado que favorece a transição adequada entre atividades (Cf. Anexo 11), o par pedagógico apresentou, com recurso ao *Power-Point*, cinco adivinhas, cujas respostas correspondiam aos cinco animais que as crianças mostraram interesse em conhecer melhor numa atividade anterior. Seguidamente, tendo em conta o que foi mencionado, para que construíssem e aprofundassem os seus conhecimentos de forma autónoma sobre o animal que queriam conhecer melhor disponibilizaram-se os recursos tecnológicos, computadores e tablets, com acesso à internet, para que iniciassem a pesquisa.

Antes de iniciar a pesquisa, procurando promover a utilização correta dos recursos tecnológicos por parte das crianças, explicou-se que seriam atribuídos pontos a partir da aplicação *Classdojo* - aplicativo para acompanhamento do comportamento das crianças usado em sala de aula – se elas cumprissem as regras de segurança e utilização dos recursos tecnológicos, ou seja, se não levantassem os computadores, os portáteis ou tabletes das mesas. Além disso, para que o momento de pesquisa fosse bem-sucedido, distribuiu-se pelos grupos o cartão de apresentação do animal, que orientava a pesquisa das crianças em torno das características pretendidas, e um guião tutorial, onde se explicava detalhadamente com recursos a imagens e frases simples os passos

que as crianças tinham que dar para aceder ao *blogue*: “Mundo Animal”, elaborado pelo par pedagógico (Cf. Anexo 11.1 e 11.2).

O *blogue* “Mundo Animal” destacou-se pela sua qualidade estética e organizacional, qualidades essas que contribuiram para a captação da atenção e motivação das crianças e tinha por finalidade orientar a pesquisa, pois pedir-lhes para acederem ao *Google Chrome* ou outro motor de busca revela-se desadequado, dado que na faixa etária dos 6/7 anos as crianças, ainda, não têm capacidade de ler e selecionar a informação adequada numa oferta tão vasta. O *blogue* permitiu, desta forma, que as crianças realizassem a pesquisa de forma segura, ou seja, a sua criação protegeu-as de conteúdos indesejados e de falsas informações.

Tendo os grupos à sua disposição o guião tutorial começou-se a ler os passos que tinham que dar para aceder ao *blogue* e realizar a pesquisa. Refletindo sobre este momento, no momento de reflexão após a ação com o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, observou-se que não se fez referência aos conceitos de “motor de busca” e “*browser*”, o que seria uma mais-valia tê-lo feito, pois ajudaria as crianças a desenvolverem o seu conhecimento relativamente a conceitos ligados às TIC, apesar de não se esperar que os usassem no seu discurso imediato.

Apesar de as TIC serem importantes no processo de aprendizagem é necessário que os docentes diversifiquem as suas estratégias e recursos, tal como já foi explanado no capítulo I. Assim, para além de mobilizar os recursos tecnológicos disponibilizamos livros para que elas pudessem complementar a sua pesquisa. Para que a pesquisa nos livros fosse bem-sucedida, o par pedagógico selecionou as páginas que cada grupo podia pesquisar, a partir de um sistema de cores com recurso ao *post-it*, sendo que cada *post-it* com determinada cor correspondia a um animal. Previamente, colou-se o *post-it* com a cor indicada no computador de cada um dos grupos. Embora fosse esperado que as crianças dessem uma maior atenção aos recursos tecnológicos, pelo fator novidade que este apresentava, tal não se verificou, pois durante a pesquisa, mobilizaram ambos os recursos. Com efeito,

considera-se que o uso das TIC e dos livros, no decorrer da ação, complementaram-se e possibilitaram o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e construtivista, onde a criança desempenhou um papel ativo.

Feita a pesquisa avançamos para o segundo momento da atividade: “Pintor de telas”. Neste momento, as crianças tiveram a possibilidade de ilustrar o animal sobre o qual fizeram pesquisa. Porém, antes de o ilustrar, uma vez que estavam a trabalhar em grupo, foi necessário previamente definir quem desenhava e pintava o quê. Para isso, distribuiu-se um guião de tarefas em formato de tabela de dupla entrada, com o nome das crianças e as respetivas tarefas a desempenhar (Cf. Anexo 12). Esta estratégia possibilitou orientar a organização das tarefas entre os diferentes elementos do grupo e permitiu que todos participassem na construção da atividade, o que contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais como negociação e cooperação, essenciais ao desenvolvimento do bem-estar e autonomia, pois as crianças foram capazes de decidir as tarefas que cada um ia realizar. Distribuídas as tarefas, as crianças começaram por fazer um esboço do animal, em folhas A4, pois uma vez feito em tela branca não poderia ser apagado. Seguido do esboço ilustraram-nos nas telas (Cf. Anexo 12.1). Todavia, por gestão do tempo, uma vez que se seguia o almoço, a tarefa terminou após o almoço.

Refletindo retrospectivamente sobre a gestão do tempo, considera-se que a sua gestão foi, sem dúvida, uma das maiores dificuldades que se encontrou no desenvolver da ação. Devido aos diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho, muitas das vezes foi necessário, no decorrer da ação, ajustar o tempo destinado a cada atividade, criar atividades complementares e grupos de trabalho heterogéneos para que as crianças se ajudassem mutuamente na realização das tarefas a concretizar. Quanto à atividade desenvolvida é notório, pelo carácter prático e investigativo, que ela contribuiu para a construção do saber, pois a criança como ser ativo na interação com o meio e com os outros foi a responsável pela direção e significado do que foi aprendido. Além disso, foi uma atividade “desenvolve[u] reciprocidade e cooperação entre alunos,

[utilizou] técnicas activas de aprendizagem (...) [que] respeita[m] a diversidade de talentos e maneiras de aprender” (Flores 2011, p. 96) das crianças, pelo uso das TIC.

Continuando pelo caminho do percurso realizado, destaca-se outra atividade: “O zbirigidófilo”, por ter sido significativa para a prática da mestranda, pois levou-a a refletir sobre a importância do uso de estratégias diferenciadas na ação e para a aprendizagem das crianças, dado que respondeu aos seus interesses e necessidades. A atividade “O zbirigidófilo” partiu da exploração do conto “O Zbirigidófilo e outras histórias” de Pitum Keil do Amaral e ilustração de Luísa Brandão”. Esta atividade procurou colmatar algumas necessidades ao nível da compreensão de textos, fluência de leitura e leitura de tabelas de dupla entrada e responder aos seus interesses, nomeadamente, na realização de ilustração e desenho livre.

A melhor forma de motivar as crianças para “o trabalho escolar consiste em apresentá-lo como actividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso; ou como situação problema, cujo a solução importa ao educando” (Balancho & Coelho, 1996, p. 21). Assim, por forma a motivá-las para a aprendizagem, criou-se um momento a partir do qual se desafiou as crianças a nomearem outro animal, para além da zebra, cujo nome começava pela letra «z». Uma vez que não identificaram outro animal, cujo nome começava pela letra «z», por forma a despertar o interesse do grupo para o momento que se seguia, leitura da obra, fez-se referência ao nome “zbirigidófilo”. Após mencionar o nome do animal, sendo ele desconhecido para as crianças, surgiu o interesse em verbalizar mais do que uma vez o seu nome e, conseqüentemente, em explorar a história para descobrir que animal seria. Este momento possibilitou, assim, o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem e motivou-as para o momento que se seguia.

Para realizar o momento de exploração da obra apoiamo-nos, tal como na exploração do livro “A Grande Fábrica de Palavras” de Agnès De Lestrade e ilustração de Valeria Docampo”, nos três momentos de leitura. No momento “antes da leitura” foram explorados os elementos paratextuais da obra,

nomeadamente, o título e a capa a partir de questões-orientadoras, de forma a ativar os conhecimentos prévios das crianças acerca do tema. No momento de leitura, procedeu-se à leitura expressiva da obra e de seguida, uma vez que as crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem ao nível do domínio da leitura e da escrita, propôs-se a leitura de pequenos excertos da obra. Contudo, devido aos ritmos de leitura diferenciado este momento acabou por se revelar desinteresse e desmotivante. Tal verificou-se, porque os excertos não foram adaptados às suas necessidades, o que dificultou a leitura e aumentou o tempo de espera para passarem à fase seguinte da atividade.

Dado que o docente deve refletir, indagar e problematizar criticamente a sua prática com vista à promoção da melhoria do processo de educativo (Oliveira & Serrazina, 2002), revelou-se fundamental repensar numa reestruturação dos momentos de leitura, por forma que em atividades ulteriores se proporcionem verdadeiros momentos de prazer e de aprendizagem. Assim, refletindo este momento seria promotor de aprendizagens mais significativas se as frases fossem adaptadas às características individuais de cada criança, pois “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundadas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 9), e se no momento de leitura as outras crianças estivessem a realizar uma atividade complementar.

Tendo a preocupação de planificar momentos de cariz lúdico e dinâmico, que procurassem promover o trabalho cooperativo, após o momento de compreensão, no qual se realizou uma ficha de trabalho, onde foram colocadas algumas questões-orientadoras sobre a história explorada, organizou-se a turma em pequenos grupos de trabalho e convidou-se as crianças a resolver um desafio/problema: procurar no dicionário (por sugestão do autor) que outras características, para além das mencionadas na obra, apresentava o “zbriguidófilo”. Porém, e uma vez que o seu nome não surge no dicionário, e por forma a explorá-lo e levar as crianças a compreender qual a sua utilidade

questionou-se que outras palavras com a letra «z» descobriam, quais não conheciam e o que dizia o dicionário acerca delas.

Posteriormente, sendo a expressão plástica uma atividade natural, livre e espontânea da criança (Sousa, 2003a), propôs-se aos grupos que fizessem uma representação de como seria para si o “zbiriguidófilo”. Para isso, tiveram que imaginar e registrar no BI do animal que características externas este apresentava (corpo coberto de penas, pelos, escamas, bico, garras...) e o ambiente onde vivia (terra, água, ar), para de seguida ilustrá-lo. No entanto, antes de ilustrarem, uma vez que estavam a trabalhar em grupo, revelou-se necessário definir, previamente, quem desenhava e pintava o quê. Para isso, foi distribuído um guião de tarefas em formato de tabela de dupla entrada, com o nome das crianças e as respetivas tarefas a concretizar.

No momento de ilustração, de modo a proporcionar novas experiências ao grupo, pois “à medida que a sua experiência se enriquece, a criança tem necessidade de uma maior variedade de materiais para se exprimir mais amplamente” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 88), disponibilizou-se papel de cenário e materiais não convencionais como esponjas, escovas de dentes, papel de desperdício, entre outros (Cf. Anexo 13). Durante este momento, observou-se nos vários grupos um interesse acrescido por parte de várias crianças em pintar com as escovas dos dentes. Contrariamente aquilo que se previa, pois em momentos precedentes elas demonstravam algumas dificuldades em partilhar os materiais e em negociar essa partilha, neste momento foram capazes de negociar e decidir entre si que materiais cada um iria usar. A resolução de pequenos conflitos sociais com os pares revela-se, assim, segundo Formosinho (1996, citado Henriques, 2014, p. 25), como “uma fonte natural de paradoxo ou de desequilíbrio, que estimula o crescimento social e cognitivo”, por permitir à criança resolver disputas quotidianas de forma autónoma, tendo em vista a descoberta de soluções satisfatórias para o bem comum. Além disso, foi uma atividade que contribuiu para o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade estética e o respeito pelo outro, uma vez que “através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade,

como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada (...)”(Gonçalves, 1991, citado por Sousa, 2003a, p. 169).

Outra atividade realizada que permitiu responder às necessidades das crianças ao nível da escuta, do respeito pelo outro e trabalho cooperativo e aos seus interesses nomeadamente, pela interpretação e audição ativa de músicas foi: "Os amigos do 1.º ano", desenvolvida em díade. Para desenvolver a atividade, por forma a estabelecer um percurso sequencial e articulado que permitisse colmatar algumas das necessidades do grupo ao nível da escuta e do respeito pelas regras em momentos discursivos, optou-se por realizar, em simultâneo, a audição das músicas "Eu tenho um amigo" e "Girassol" do álbum "Histórias de Cantar" de Margarida Fonseca Santos. Durante o momento de escuta solicitou-se ao grupo que estivesse atento à letra da música para que identificassem o seu tema. Ora, constatando que o grupo ficou dividido quanto ao tema questionámos o porquê de tal situação ter acontecido. Face ao questionamento uma das crianças, o S., respondeu que esta situação se verificou, porque: "- As professoras colocaram duas músicas a tocar ao mesmo tempo". Sendo assim, e tendo a preocupação de transpor esta situação para problemas reais vivenciados pelas crianças, em contexto da sala de aula, levamo-las a refletir sobre a importância de respeitar as regras durante os momentos discursivos, o que não acontecia. Ao refletir sobre as regras pretendia-se que as crianças ganhassem consciência da sua importância e do seu contribuindo para a promoção de um estilo de vida democrático indispensável à vida em sociedade.

Após o momento de reflexão, dado que "todo o movimento corporal e musical, proporciona à criança vivências diversificadas tanto mais ricas quanto mais adequado for o meio educativo" (Sousa, 2003a, p. 21), proporcionou-se ao grupo um momento de interpretação e de audição ativa da música "Eu tenho um amigo" do álbum "Histórias de Cantar" de Margarida Fonseca Santos. Para realizar o momento de interpretação as crianças tiveram à sua disposição a letra da música que foi lida, inicialmente, verso a verso, para depois ser

interpretada. Seguidamente, por forma a fomentar o trabalho cooperativo elas escolheram em grande grupo os gestos e passos para a coreografia. Durante este momento, ao contrário do que se previa, dado que o grupo apresentava dificuldades ao nível do trabalho cooperativo, as crianças conseguiram escolher unanimemente, usando como estratégia o sistema de votação, por sugestão do par pedagógico, a coreografia para a música. Face ao exposto, refletindo sobre as implicações que a atividade teve no decorrer da ação é visível que a mesma contribuiu para o desenvolvimento de valores importantes como o respeito pelo outro, pelo cumprimento das regras, negociação democrática e cooperação, além de que procurou “criar na criança um despertar para o mundo dos sons [e do movimento corporal, ou seja] (...) o de viver musicalmente a música.” (Sousa, 2003a, 22).

Em suma, fazendo um balanço do projeto “Aprender em cooperação”, verificamos pelas observações feitas e pelas atitudes das crianças, nos momentos de aprendizagem cooperativa, que existiu uma evolução ao nível de comportamentos e de atitudes. Por esse mesmo motivo, a mestrandia considera que este projeto contribuiu para aquisição e desenvolvimento de valores importantes como o respeito pelo outro, cooperação, negociação, partilha, e escuta e, conseqüentemente, para a construção do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver”, “aprender a ser”, pilares fundamentais da educação (Delors, et al., 1998). Porém, tal foi possível, porque no decorrer da ação vivenciadas as crianças desempenharam um papel ativo e que lhes permitiram envolverem-se num processo coletivo de co construção do conhecimento (Folque, 2014).

REFLEXÃO FINAL

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico visa formar profissionais críticos, reflexivos e investigativos, capazes de mobilizar saberes científicos didáticos, pedagógicos, culturais (Ribeiro, 2016-2017). Sendo assim, surge a presente reflexão, na qual se faz uma análise retrospectiva do todo o processo desenvolvido, que foi pautado por diversas experiências e apoiado por um quadro teórico-conceitual sustentador da prática docente.

De acordo com Estrela & Estrela (2001, p. 15) a formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º CEB deve proporcionar experiências de articulação dialética entre a teoria e a prática “a fim de ultrapassar o desfasamento [entre as mesmas] e neutralizar o perigo de uma imitação acrítica dos modelos de ação pedagógico”. Neste sentido, existiu a preocupação de mobilizar para a prática um quadro teórico-conceitual que fosse ao encontro das características do contexto educativo onde ocorreu a ação, assim como, das crianças com quem se interagiu. Foi a consciência que teoria e prática constituem um todo interdependente (Souza, 2001), que permitiu intervir de forma consciente e desenvolver planos de ação promotores do desenvolvimento holístico da criança. No entanto, para que isso se tornasse possível foi igualmente necessário mobilizar a metodologia de investigação-ação à qual estão intrinsecamente associados os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que foram sofrendo progressos no decorrer da PES, e contribuíram o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

O desenvolvimento de práticas reflexivas conferiu, oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, por permitir identificar problemas que emergiram da prática e encontrar soluções para a sua resolução (Estrela, 1994). Porém, a sua identificação só se tornou possível, porque no decorrer da ação a mestranda desempenhou o papel de observadora. Enquanto observadora,

recolheu informações sobre o contexto educativo, assim como das características singulares das crianças e do grupo e que se revelaram fundamentais para a intervenção e realização de um currículo contextualizado que fosse ao encontro dos seus interesses, necessidades e especificidades. Para isso, recorreu a instrumentos de recolha de informação, como grelhas de observação e notas de campo que contribuíram para que a observação fosse o mais eficaz (Estrela, 1994) e se gerisse e concebesse um currículo adequado às especificidades das crianças.

A gestão de um currículo adequado pressupôs a elaboração de planificações estruturadas e fundamentadas, que foram elaboradas antes da ação, por forma antecipar o que seria desenvolvido (Zabalza, 1999). Deste modo, o processo de planificação constituiu, igualmente, um marco importante na formação profissional e pessoal, por permitir agir com maior segurança e confiança na prática. Foi através do processo de planificação que se definiram os objetivos a atingir, se selecionou recursos a utilizar, se escolheu as estratégias a desenvolver, bem como, os instrumentos de avaliação a usar (Diogo, 2010) a fim de desenvolver atividades adequadas que respeitassem os interesses e as necessidades das crianças, bem como as suas especificidades enquanto seres únicos.

Em conformidade com o exposto, torna-se evidente que os processos de observação e planificação possibilitaram que se concebesse a ação pedagógica de modo fundamentado e sustentado. Relativamente à ação, pode-se afirmar que a mesma constituiu um grande desafio pessoal e profissional, pois em cada sala encontra-se um “contexto sociocultural plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões do mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos” (Bannel, 2001 citado por Bitencourt, 2011, p. 29). Foi nomeadamente ao nível da ação que se sentiu uma maior evolução. Ao longo da ação, em ambas as valências, a mestranda deparou-se com algumas dificuldades, constrangimentos, contratemplos e imprevistos que exigiram a tomada de decisões para fazer face aos desafios emergentes. Contudo, estas decisões foram tomadas com maior confiança no 1.º CEB, dado que a

experiência vivenciada na EPE possibilitou que a ação no 1.º CEB se desenvolvesse com um maior amadurecimento.

Uma das dificuldades sentidas, em ambas as valências, prendeu-se com a gestão do tempo. Esta dificuldade ocorreu, porque no início da PES fez-se uma previsão inadequada do tempo para cada uma das atividades propostas, dado que não existia um conhecimento rigoroso da heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem e trabalho das crianças. Além disso, não foram mobilizadas logo desde do início para a PES estratégias diferenciadas que atendessem a essa mesma heterogeneidade. Sendo assim, importa salientar que ao nível da diferenciação pedagógica poder-se-ia ter investido mais na mobilização de estratégias diferenciadas, em ambas as valências, dado que a heterogeneidade dos grupos, por vezes, assim o exigiam. Porém, a gestão de todas as necessidades nem sempre é fácil o que constituiu um grande desafio para todos os educadores de infâncias e professores do 1.º CEB.

Aliados à ação emergiram os processos de avaliação e reflexão que contribuíram significativamente para a melhoria da prática educativa. A avaliação em ambas as valências foi marcadamente formativa e socorreu-se de instrumentos de recolha de informações, nomeadamente, das notas de campo, do diário de formação e das grelhas de avaliação que depois de analisadas e refletidas auxiliam a reorientaram a ação da mestranda (Cortesão, 2002), a fim de se conceber um currículo assente nas especificidades das crianças (Roldão, 1999b).

Quanto ao processo de reflexão, transversal ao processo de observação, planificação, ação e avaliação, permitiu recolher “informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34), o que contribuiu significativamente para transformar a prática. Similarmente, as narrativas reflexivas desenvolvidas após a ação permitiram transformação da ação educativa, pois como afirma Oliveira (2012, p. 290) a reflexão sobre a ação desenvolvida é potencializada pelo processo de escrita “na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura

do ato de escrever que possibilita formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral”.

Acreditando que a reflexão cooperativa entre docentes potencia, igualmente, a transformação da prática, importa dar destaque às reuniões desenvolvidas entre o par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais por contribuíram, igualmente, para melhorar a capacidade reflexiva. Durante as reuniões, através da partilha de ideias, saberes, crenças e perspetivas, refletiu-se sobre a ação desenvolvida, apontando-se, construtivamente, os seus pontos fortes e fragilidades com vista à melhoria das práticas e à co construção de saberes profissionais. De facto, como referiu Moita (2000, p. 115), “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Deste modo, todo o processo desenvolvido na PES teve por base trabalho cooperativo.

O trabalho cooperativo, entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais constituiu-se como uma mais-valia para o processo formativo da mestranda, na medida em que lhe permitiu agir com maior confiança e segurança, ultrapassar medos e dificuldades e conseqüentemente, traçar percurso formativo que contribuísse para a construção da identidade profissional. Porém, isso só se tornou-se possível, porque no decorrer PES foram desenvolvidas interações positivas entre os diferentes intervenientes do processo educativo, par pedagógico, as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais o que culminou na partilha progressiva de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação sustentadores da prática docente.

A par e passo com as relações supramencionadas, importa salientar as relações estabelecidas entre a mestranda e as crianças, pois foram, sobretudo, estas relações que deram sentido ao processo educativo. Estas relações estabeleceram-se pela criação de um clima de apoio e segurança que encorajou as crianças a desenvolver as suas capacidades de confiança no outro, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2011, p.

76) e a construir ilações sobre o mundo físico e social que a rodeia (Oliveira-Formosinho, 2013). Para que isso se tornasse possível, foi necessário encarar a criança, parafraseando o capítulo I, “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola e da comunidade” (Formosinho, 2013, p. 20). Neste sentido, a compreensão que a criança desempenha um papel ativo e participativo na construção do seu conhecimento possibilitou o desenvolvimento de uma prática educativa sólida e sustentada, onde ela era o centro do processo educativo. Para a construção de prática educativa sólida contribuiu, igualmente, a articulação curricular, que foi uma das apostas da mestranda para a PES, por privilegiar a construção do conhecimento de uma forma integrada e integradora (Morgado & Tomaz, 2009).

Por fim, tendo em consideração o percurso profissional evidenciado ao longo do relatório, a mestranda considera que a PES contribuiu para o desenvolvimento do seu perfil duplo de profissional docente, na medida em que a aprendizagem foi constante, significativa e proficiente em ambos os contextos educativos. Porém, importa salientar que este perfil não está fechado após o término desta etapa, dado que formação ao longo da vida é algo essencial para o desenvolvimento do profissional da educação (Alarcão & Tavares, 2003), pois o contínuo aprimoramento profissional e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a prática desenvolvida contribui, significativamente, para a melhoria do processo educativo (Rosa & Schnetzle, 2003).

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, ... L. Santos, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas* (pp. 7–16). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1995). *Motivar para a leitura: Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão I, Freitas, C, Ponte, J. Alarcão, J, (1997) A formação de professores no Portugal de hoje. *Documento de um grupo de trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesa*, pp. 1-20.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Abreu, A. (2012). A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso. (Master's thesis). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., & Rodrigo, M. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

- Branco, A., & Mettel, T. (1995). Canalização Cultural das Interações Criança-Criança na Pré-escola 1 . *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, pp. 13-22.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, C & Valsassina, M. (1988). *A arte infantil: Linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, F. (2016). *As tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramentas cognitivas* (Master's thesis). Escola Superior de Educação, Porto.
- Carolino, A. (2007). A actualidade do 1.º CEB: monodocência, coadjuvação ou pluridocência? In C Leite & A. Lopes (org.), *Escola Currículo e Formação de Identidades* (pp. 155–171). Porto: Porto Editora.
- Coll, C., & Martín, E. (1997). La evolución del aprendizaje en el curriculum escolar: Una perspectiva construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, & J. Onrubia (org.), *Constructivismo en el aula*. (pp. 163–183). Barcelona: Editorial Graó.
- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas. Em *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das*

- Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério de Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Cruz, S. (2016). *Relatório de estágio* (Master's thesis). Escola Superior de Educação, Porto.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Dietmar, S. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto, P. Smith, R. Kooij, F. Leitão, M. Fernandes, P. Morato, . . . M. Ramalho, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 226-237). Setúbal: A Triunfadora. Artes Gráficas, Lda.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dolmans, D., Graves, W., Wolfhagen, I., & Vleuten, C. (2005). Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39, 732–741.
- Edwards, C. (1999). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (org.), *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação para a primeira infância* (pp. 7–34). Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA- Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores: Estudo de Casos*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40, 71-94.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (2), 273–291.
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: projeto no 1º CEB. *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*, 170–177.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: Que perspectivas? In P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges*, 401–410.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: Boas práticas. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764–5779). Braga: Universidade do Minho.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores - Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9–24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, M. Graciete, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeologica* (pp. 81–106). Porto: Porto Editora.
- Fortuna, V. (2015). A relação teoria e prática na educação em Freire. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 1(2).
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspetiva e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (org.), R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, *Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Geraldo, A. (2013). *Práticas de diferenciação pedagógica com alunos com NEE: Práticas e desafios em contexto de sala de aula do 2º ciclo*. (Master's thesis). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Goldberg, L., Yunes, M., & Freitas, J. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 10, 97–106.
- Gomes, J. (2007) *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Casa da leitura

- Gómez, A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, T. Popkewitz, C. García, D. Sho, A. Gómez, K. Zeichner, & L. Chantraine-Demilly, *Professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”: *In Atas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 2062-2073). Porto.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica: Contributos para a promoção de aprendizagens significativas: Um estudo numa escola do 1º ciclo do ensino básico da RAM*. (Doctoral dissertation). Universidade da Madeira, Madeira.
- Henriques, A (2014). *A criança como ator na resolução de conflitos interpessoais* (Master's thesis). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paídos Ibérica S.A.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 47–49.

- Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico- problemas, oportunidades e desafios. In C. Freitas, C. Leite, J. Morgado, & O. Valente, *A reorganização curricular do Ensino Básico: Fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprendendo por projetos*. Porto: Afrontamento.
- Leite, L., & Afonso, A. (2001). Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. *XIV Congresso de Europa, Santiago de Compostela*, 253-260
- Lino, D. (2013). Modelos Pedagógico de *Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 109–140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, A., Paiva, A., & Olímpia, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e Camp; Cognição*, 15(2), 132–141.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., ... Pereira, S. (2009). *Despertar para as ciências: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meerionboer, J., Kirschner, P., & Kester, L. (2003). Taking the cognitive load of a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38(1), pp. 5-13.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser - Revista de Educação*, 2(2), 66–83.
- Ministério da Educação. (s.a.). *Orientações para Actividades de Leitura Programa – Está na Hora dos Livros: Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Miras, M. (1997). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. In C. Coll, E. Martín, A. Zabala, T. Mauri, M. Miras, & J. Onrubia, *Constructivismo en el aula* (pp. 47–63). Barcelona: Graó.
- Moita, M. (2000). Percursos de formação e de transformação. Em *Vidas de Professores* (pp. 79–100). Porto: Porto Editora.

- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). O percurso educativo no jardim de infância: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & Julia Oliveira- Formosinho (org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 107–118). Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidade*. Lisboa: Afrontamento.
- Moreira, C. (2014) *Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores – Um estudo de caso*. (Doctoral thesis). Universidade Portucalense, Porto.
- Moreira, M., Paiva, M., Viera, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In M. Moreira, M. Paiva, M. Viera, I. Barbosa, & I. Fernandes, *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 47–80). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J., & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação. In *Actas do XVII Colóquio AFIRSE Mundo do Trabalho* (pp. 1–11). Lisboa: AFIRSE.
- Nabuco, M., & Lobo, M. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo do ensino básico: um estudo comparativo. *Saber (e) Educar*; (2), 31-41
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância:*

- Construindo uma práxis de participação* (pp. 141–160). Porto: Porto Editora.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Destacável Noesis*, (77), 15–17.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *GTI (Org.), Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*, 29–42.
- Oliveira, R. (2012). Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista de Educação Pública*, 20(43), 289–305.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), F. Andrade, & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9–70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia em participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25–60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2000) *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pinto, F. (2011). Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 149–166.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência. Educação hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche - Primado das relações e a importância dos espaços. In *Mesa Redonda: As questões do atendimento e educação da 1ª infância: Investigação e práticas* (pp. 45–60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Portugal, J. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editores.
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação para a primeira infância* (pp. 107–116). Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo*. Texto Editora. Lisboa.

- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetiva prática em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação /Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2007). *Dossier Trabalho Colaborativo de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, M., & Schnetzle, R. (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação*, 9(1), 27–39.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Refletir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 127–142.
- Sequeira, M. (1999). “A competência linguística no processo de compreensão leitora”. In Rui Vieira de Castro e Pilar Barbosa (orgs.). *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra. pp. 407-413.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, M., Forte, J., & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de

- investigação em curso. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, (8), 61–74.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I., & Coll, C. (1997). Los Profesores y la Concepción Construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, & I. Solé, *El constructivismo en el aula* (pp. 7–24). Barcelona: Editorial Graó.
- Souza, N. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 22(1), 5–12.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e as Artes na Educação: Música e Artes plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e as Artes na Educação: Drama e Dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. (2016). *Relatório de estágio*. (Master's thesis). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto
- Strandberg, L. (2009). Vygotsky, um amigo da prática. *Destacável Noesis*, (77), 17–19.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, O., & Lodovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Unicef. (1990). *A Convenção sobre os direitos da criança*. Portugal: Assembleia Geral nas Nações Unidas.

- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Fernandes, S. (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologia*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves (org.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73–90). Porto: Universidade Católica Editora.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Livraria Martins.
- Wall, W. (1975). *Educação construtivista para crianças: Os primeiros dez anos de vida*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Circular n.º 4/ DGIDC/DSDC/2011, de 4 de novembro. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República- 1.ª Série - A-N.º 201*. Ministério de Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* - 1.ª Série-A.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º
38. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série —
N.º 174. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série —
N.º 126. Ministério de Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º
129. Ministério de Educação.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série —
N.º 29. Ministério de Educação.

Decreto de Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, 1.ª série — N.º
92. Ministério de Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República*, 1.ª série —
N.º 240— Ministério de Educação.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 65.
Ministério de Educação.

Despacho normativo n.º 6/2010, 19 de fevereiro. *Diário da República*, 2.ª série
— N.º 35. Ministério de Educação.

Despacho normativo n.º 20/2012, 3 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série
— N.º 192. Ministério de Educação e Ciência.

Despacho n.º 7442-D/2015, 6 de julho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 129.
Ministério de Educação e Ciência.

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

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República - I Série-A n.º 166*. Assembleia da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República - I Série-A n.º 34/97*. Assembleia da República.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2014). *Projeto Educativo do Agrupamento: Rigor, Compromisso Inovação e Cidadania*. Retirado de <https://sites.google.com/escolasdepedroucos.com/aep/documentos-estruturantes>

Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2015). *Plano Plurianual de Melhoria (TEIP): Rigor, Compromisso Inovação e Cidadania*. Retirado de <https://sites.google.com/escolasdepedroucos.com/aep/documentos-estruturantes>

Bitencourt, F. (2011). *Formação de professores na Eja: Saberes profissionais e saberes de experiência feita*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ribeiro, D. (2016-2017). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

NM