





Orientação



## **AGRADECIMENTOS**

Esta longa caminhada não teria sido possível sem o apoio daqueles que acreditaram em mim e não me deixaram abalar pelos obstáculos encontrados durante todo o processo. Desta forma, importa agradecer a todos os que me fizeram chegar aqui e realizar o meu sonho de criança.

Em primeiro lugar, à minha família, em particular aos meus pais Emília e Raul pelo apoio incondicional, por acreditarem em mim em todos os momentos. Pelas doses de carinho que nunca faltaram e por terem sempre as palavras certas para me animar. Devo-vos tudo o que sou hoje.

À Maria Bouça, meu par pedagógico, por estar ao meu lado durante esta jornada. Pela partilha de experiências, ideias e conhecimentos.

Às minhas companheiras, Alexandra e Sofia, por partilharem esta viagem comigo e por tornarem todas as vivências em momentos únicos e inesquecíveis.

À Ana Pereira, Catarina Costa e Tiago Ferraz que, mesmo depois de termos seguidos rumos diferentes, continuaram presentes na minha vida. Obrigada por todas as memórias criadas e por todos os momentos de alegria e diversão. Sem dúvida, tornaram o meu percurso mais feliz.

À minha educadora de infância, Zeza, e à minha professora do 1.º ciclo, Celisa, por me terem feito tão feliz durante estas etapas educativas e por me levarem a querer ser um dia como elas.

Às supervisoras institucionais, Prof.<sup>a</sup> Doutora Margarida Marta e Prof.<sup>a</sup> Doutora Susana Sá pela partilha de saberes, pelo apoio e orientação e por me ajudarem a evoluir holisticamente.

Às instituições de estágio e profissionais que me receberam. Em especial, um grande obrigada à educadora Cândida Moita e à professora Maria Manuel pelo incansável apoio e acompanhamento, pelo incentivo constante e pelas aprendizagens partilhadas, tanto a nível pessoal como profissional.

Acima de tudo, obrigada aos meus meninos da sala 3 e aos meus meninos do 2.º B que tanto me fizeram crescer enquanto, ao mesmo tempo, acompanhava o vosso crescimento. Obrigada por todos os dias ao vosso lado e por todas as aprendizagens. Obrigada por me terem feito tão feliz.

A todos que me acompanham e acompanharam nesta etapa, o meu muito obrigada!

## RESUMO

O presente relatório de estágio visa a análise e a reflexão da prática educativa desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento reflete assim, a mobilização de um quadro teórico e legal que fundamentou a prática educativa em ambas as valências, bem como o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais essenciais para a construção do perfil profissional. Considerando os interesses e necessidades das crianças, adotaram-se diferentes estratégias educativas e processos de ensino e aprendizagem que fossem ao encontro das especificidades de ambos os grupos, promovendo aprendizagens significativas.

Ao longo das práticas foi adotado um paradigma socio construtivista, encarando a criança como um interveniente ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, apoiando-se na metodologia de investigação-ação. Esta metodologia cíclica integra as fases da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, possibilitando práticas educativas intencionais, de acordo com as especificidades dos dois grupos de crianças. A mobilização desta metodologia possibilitou um olhar crítico, indagador e reflexivo, com vista ao melhoramento da ação educativa, bem como o desenvolvimento global da criança.

Através de processos de colaboração e reflexão, esta etapa formativa permitiu a construção de um perfil duplo, constituindo-se assim como o primeiro passo para a formação/aprendizagem ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Educação; Desenvolvimento profissional; Socio construtivismo; Investigação-ação;



## ***ABSTRACT***

The presente internship report intends to make an analysis and a reflection of educational practice developed in Preschool Education and Elementary School, within the context of the curricular units of Supervised Educational Practice belonging to the Master's Degree in Preschool Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

This document thus reflects the mobilization of a theoretical and legal framework that based the educational practice in both valences, as well as the development of professional and personal skills essential for the construction of the professional profile. Considering the interests and needs of the children, different educational strategies and teaching and learning processes were adopted to meet the specificities of both groups, promoting meaningful learning.

Throughout the practices a socio-constructivist paradigm was adopted, considering the child as an active participant in its teaching and learning process, relying on the action-research methodology. This cyclical approach is composed by diferente phases: observation, planification, action, evaluation and reflection, enabling intentional educational practices, according to the specificities of the two groups of children. The mobilization of this methodology enabled a critical, inquiring and reflective look, aimed at improving the practice, as well as the overall development of the child.

Through the processes of collaboration and reflection, this formative stage allowed the student to build a dual profile, constituting thus as the first step in her training/learning throughout life.

Key-words: Education; Professional development; Socio construtivist; Investigation-action



# ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
<i>Abstract</i>	V
Lista de anexos	VIII
Lista de Abreviações	X
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Formação e desenvolvimento da profissionalidade docente	4
1.1. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar	12
1.2. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e Metodologia de investigação	26
1. Meio envolvente e instituição educativa	26
1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar	30
1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
1.3. Similitudes e contrastes evidenciados entre os dois contextos educativos	39
2. Metodologia de investigação	41
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	46
1. A prática educativa na Educação Pré-Escolar	46
2. A prática educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
Metarreflexão	80
Referências Bibliográficas	84
Normativos Legais e outros documentos	95

## **LISTA DE ANEXOS**

- Anexo 1 – Modelo de grelha de observação do 1.º CEB
- Anexo 2 – Modelo de guião de pré-observação
- Anexo 3 – Narrativa individual da EPE
- Anexo 4 – Narrativa Individual do 1.º CEB
- Anexo 5 – Grelha de observação de aprendizagens do 1.º CEB
- Anexo 6 – Planificação da atividade “Meninos de todas as cores”
- Anexo 7 – Registo fotográfico dos B.I das crianças
- Anexo 8 – Registo fotográfico dos adereços para a dramatização “Meninos de todas as cores”
- Anexo 9 – Planificação da atividade “Percurso Atribulado”
- Anexo 10 – Esquema dos circuitos explorados
- Anexo 11 – Registo fotográfico dos fantoches dos monstros
- Anexo 12 – Registo fotográfico da exploração do jogo “Monstrinhos Comilões”
- Anexo 13 – Planificação da atividade “O Voo do Golfinho”
- Anexo 14 – Registo fotográfico do cenário para a leitura do conto “O Voo do Golfinho”
- Anexo 15 – Registo fotográfico da criação do animal imaginário
- Anexo 16 – Registo fotográfico da criação do texto descritivo sobre o animal criado
- Anexo 17 – Registo fotográfico dos guardanapos perdidos
- Anexo 18 – Registo fotográfico da exploração dos circuitos de Expressão e Educação Físico-Motora
- Anexo 19 – Registo fotográfico do baú mistério
- Anexo 20 – Registo fotográfico do pergaminho da exploradora Rich
- Anexo 21 – Registo fotográfico do jogo Quem Quer Ser Milionário
- Anexo 22 – Registo fotográfico dos fantoches do conto “A pequena Galinha Vermelha”
- Anexo 23 – Registo fotográfico do monstro das cores e frascos das emoções
- Anexo 24 – Registo fotográfico do gaveteiro mágico

Anexo 25 – Registo fotográfico dos adereços criados para a dramatização do conto

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

AAAF - Agrupamento de Escolas de Águas Santas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal





## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), pertencente ao plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A elaboração do mesmo prende-se com a fundamentação da PES nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), procurando-se exprimir o desenvolvimento profissional, pessoal e social. Este documento tem em vista a obtenção do grau de mestre, o qual habilita para a docência nas duas valências, tal como visa o Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio.

Deste modo, a narrativa presente neste documento visa a descrição, análise e reflexão crítica sobre a prática educativa realizada em ambos os contextos de intervenção, através da utilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos e didáticos que basearam a ação educativa. Para o efeito, a prática educativa sustentou-se na metodologia de investigação-ação considerando o ciclo observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, atentando sempre na voz ativa da criança. Desta forma, durante toda a PES, tendo por base a pedagogia sócio construtivista, a criança foi sempre encarada como um agente ativo no seu processo de aprendizagem, tendo-se sempre em consideração os interesses e necessidades. Procurou-se, de igual modo, refletir, criticamente, sobre a ação educativa desenvolvida, reajustando-a sistematicamente com o objetivo de promover uma prática diferenciada, contextualizada e significativa. O desenvolvimento do conhecimento científico, técnico e pedagógico, bem como de competências críticas, reflexivas e investigativas (Ribeiro, 2016-2017) foram, igualmente, objetivos que nortearam a PES da futura docente.

A formação inicial de professores possibilitou o desenvolvimento de competências e capacidades críticas, investigadoras e reflexivas, através do contributo de cada unidade curricular integrada neste ciclo de estudos, destacando-se a unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada. A organização da mesma em aulas de seminário, propiciou a co construção do saber profissional docente, a problematização das exigências da prática profissional e ainda a partilha de vivências e conhecimentos entre alunas.

Por sua vez, a PES afigurou-se um momento de importância crucial na construção do saber profissional, possibilitando a reconstrução da visão de criança, integrando os dados que a prática fornece. Este percurso, os processos e ações a ele inerentes, tiveram como objetivo promover a capacidade de saber pensar e agir nos diferentes contextos educativos de interação.

No que diz respeito à sua estrutura, este documento pretende explicar o desenvolvimento efetuado em todas as dimensões da ação, espelhando o desenvolvimento da sua prática sustentada na investigação-ação.

O primeiro capítulo visa a abordagem de pressupostos teóricos e legais subjacentes à prática educativa, bem como a reflexão sobre as linhas orientadoras que sustentaram as suas opções educativas nos diferentes domínios de ação. No segundo capítulo, é realizada uma caracterização dos contextos educativos de EPE e do 1.º CEB, que influenciaram as práticas adotadas na ação educativa visando o desenvolvimento holístico da criança. Este capítulo conta ainda com um ponto dedicado à metodologia de investigação adotada durante a formação inicial. O terceiro capítulo, por sua vez, abarca a descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, onde são apresentadas e problematizadas algumas situações e estratégias que acompanharam a PES nas duas valências, bem como o seu impacto nas crianças e na mestrandia. Apresenta-se, ainda, uma metarreflexão que se assume como uma análise geral de todo o percurso de formação, nomeadamente o contributo das vivências experienciadas nos dois contextos de estágio para a sua formação pessoal, social e profissional. Por último surgem as referências bibliográficas que patenteiam os referenciais teóricos e legais que a formanda mobilizou no decorrer do relatório, bem como os anexos.

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

A educação é essencial numa sociedade, assumindo compromissos que transpõem o ensino de conteúdos, tendo como objetivo a formação do indivíduo em todas as suas dimensões. Por conseguinte, a criança aprende a mobilizar na sua vida os conhecimentos adquiridos, contribuindo para a construção da cidadania ativa e de uma realidade social melhor para todos. Nos últimos anos o mundo tem sido alvo de mudanças a diversos níveis, tais como: culturais, sociais, económicos, ideológicos, entre outros. Assim, o profissional de educação tem de desenvolver competências que lhe permitam responder de forma autónoma e criativa a tudo o que lhe é exigido, bem como à resolução de problemas, de acordo com as mudanças constantes e dilemas com que se depara na sua vida profissional (Arends, 2008). Para que possa desenvolver as competências exigidas, a formação inicial é um momento fulcral, no entanto é também o início de um processo que deve ser continuado ao longo da vida. Desta forma, esta etapa deve ser considerada a primeira de um percurso de desenvolvimento, encarando-se como um momento privilegiado para a construção do perfil docente (Formosinho 2009). Assim, o DL n.º 79/2014, de 14 de maio, documento regulador da formação inicial de docentes, vê a PES como um dos componentes cruciais na formação docente. Esta compreende-se, então, como um passo fundamental para o desenvolvimento profissional, uma vez que é nas práticas educativas que o docente tem a oportunidade de contactar com a realidade, desenvolvendo capacidades de observação, reflexão, planificação, ação e avaliação (Estrela, 1994). Consequentemente, compreende-se a importância da mobilização de quadros teóricos e legais, metodológicos e técnicos, de modo coerente e organizado, perspetivando a aprendizagem global da criança (Alonso & Roldão, 2005).

Neste primeiro capítulo considerou-se relevante detalhar os principais fatores teóricos e legais contributivos para a tomada de decisões durante a ação educativa na EPE e no 1.º CEB. Deste modo, serão explorados alguns aspetos que se demonstraram mais significativos e que nortearam e fundamentaram o

processo formativo da mestrandia, assim como uma abordagem à formação e desenvolvimento da profissionalidade docente.

## 1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O educador de infância e o professor de 1.º CEB têm, enquanto profissionais de educação, o dever de encarar a criança como um cidadão ativo e produtor das suas próprias aprendizagens, tendo em atenção não só os cuidados que necessitam de ser assegurados mas igualmente, tal como refere Zabalza (1998), criar as condições necessárias ao seu desenvolvimento durante esses anos que são cruciais. O sistema educativo português concede ao cidadão o direito à educação garantindo o princípio da liberdade de aprender e ensinar (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, capítulo 1, artigo 2.º). Sendo que a frequência do ensino é obrigatória entre os 6 e os 18 anos de idade (Despacho n.º 5048-B) e facultativa para as crianças dos 3 aos 6 anos (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Por conseguinte, importa salientar os aspetos apresentados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que referem que o sistema educativo se reconhece como sendo um conjunto de meios que proporcionam o direito à educação e a garantia de uma ação formativa orientada para “favorecer o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, capítulo I, artigo 1.º). A lei prevê, assim, a igualdade nas oportunidades de aprendizagem para todos os cidadãos portugueses assim como a articulação entre os diferentes níveis educativos. No que diz respeito aos aspetos explanados na LBSE referentes à EPE e ao 1.º CEB, a EPE não é de cariz obrigatório sendo que o 1.º CEB é a primeira etapa da educação escolar que é de cariz obrigatório. No entanto, é fulcral que em ambos os níveis educativos existam profissionais competentes capazes de garantir o desenvolvimento holístico e a expansão da educação para todos os cidadãos.

Os educadores de infância e os professores do 1.ºCEB detêm diplomas que certificam a formação profissional específica, através de cursos organizados de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional (DL n.º

240/2001, de 30 de agosto). Tendo em linha de conta que o professor de 1.º CEB e educador de infância iniciam o seu percurso profissional pela formação com vista ao desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos científicos que sustentem a ação pedagógica, importa ressaltar as características ou fatores que beneficiam a sua formação e, conseqüentemente, o seu percurso como profissional docente. Ribeiro (1997) especifica a formação docente, afirmando que esta implica que o formando desenvolva práticas numa instituição cooperante que lhe permita manter uma relação com pessoas – crianças, supervisor institucional, docente orientador, par pedagógico e comunidade educativa. Neste sentido, o trabalho colaborativo afigura-se uma vantagem para todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, sempre que se desenvolve num ambiente de apoio mútuo, partilha de saberes e ideais e de respeito (Day, 2001). Apesar da sua importância no processo de ensino e aprendizagem e na construção do ser profissional e pessoal do docente, o trabalho colaborativo é, muitas vezes, uma dimensão pedagógica descurada pelos profissionais docentes. A falta de interação fora do contexto letivo e a partilha de ideais e saberes constituem duas das causas que estão na origem do individualismo docente (Formosinho & Machado, 2009). Considerando a docência um trabalho que envolve distintos atores, a partilha de informações e opiniões entre docentes torna-se fundamental para o desenvolvimento profissional, bem como para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estas interações promovem o pensamento sobre os problemas que surgem, procurando estratégias e soluções para combater os mesmos (Hargreaves, 2004). Salienta-se que o trabalho colaborativo foi uma constante na formação profissional desenvolvida e foi sempre vivenciado com respeito pelos ideais e crenças dos restantes membros da equipa educativa, visto que não existe uma resposta única para as inúmeras problemáticas que emergem na realidade educativa.

O trabalho colaborativo organiza-se através da presença e colaboração do orientador cooperante e do supervisor institucional. O primeiro acompanha, sistematicamente, a prática educativa do formando, visando o aperfeiçoamento das suas práticas, através da fomentação de reflexões construtivas e colaborativas (Vieira, 1993). No que respeita a supervisão colaborativa desenvolvida ao longo da PES, esta contribuiu, igualmente, para a melhoria da prática educativa, pois as supervisões e reuniões posteriormente realizadas

forneceram *feedbacks* que possibilitaram a reflexão e, deste modo, a melhoria das ações desenvolvidas (Alarcão & Roldão, 2010). Deste modo, supervisionar configura-se como um processo formativo, facilitador da prática inovadora e sustentada, promovendo o desenvolvimento proficiente do formando (Alarcão & Canha, 2013). Estas estratégias, que visam o melhoramento da ação, expandem-se ao diário de formação. Este instrumento foi desenvolvido no decorrer da PES, constituindo-se como uma alavanca da problematização e questionamento da prática educativa, na qual as supervisoras institucionais e as orientadoras cooperantes intervieram, orientando o percurso formativo. Promoveu, de igual modo, uma progressão profissional e pessoal, possibilitando a previsão e implementação de práticas reflexivas com maior adequabilidade. Com efeito, torna-se indispensável que o docente invoque os seus saberes científicos e pedagógicos de forma a encontrar possíveis soluções para as suas problemáticas educativas e que coloque em prática essas soluções, de forma a ensaiar a sua eficácia.

Neste processo desencadeia-se a articulação entre a teoria e a prática, aspeto imprescindível para o crescimento profissional do docente. Estas duas dimensões configuram-se, assim, indissociáveis, visto que a prática não é concretizada sem teoria, assim como a teoria não é originada sem a prática (Nóvoa, 2009). É papel do docente manter a interligação entre ambas as dimensões no decorrer da sua ação, permitindo-lhe construir a sua prática educativa, tendo por base saberes empíricos e teóricos. Deste modo, a formação profissional docente caracteriza-se como um conjunto de processos e experiências que incrementam o conhecimento da realidade educativa, perspetivando ações cada vez mais pertinentes e adequadas a situações concretas na sala de aula/atividades, na escola e na articulação desta com a comunidade (DL n.º 79/2014 de 14 de maio). Este exercício de constante atualização e de interação entre a teoria e a prática deve estar presente no dia-a-dia do profissional de educação, perspetivando o desenvolvimento holístico das crianças e garantindo um conjunto de aprendizagens diversas.

Deste modo, deve ser proporcionado, a todos e a cada um em particular, o desenvolvimento de competências e conhecimentos que permitam explorar as suas capacidades enquanto seres ativos de uma sociedade. Com vista ao respeito pela diversidade, na perspetiva de Diogo e Vilar (2000), a escola não pode responder com a uniformidade de conteúdos e processos, permitindo uma

flexibilização do currículo. Este define-se, essencialmente, como “um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29). Por conseguinte, o docente deve criar e desenvolver o currículo, atendendo à realidade educativa onde se encontra a desenvolver a prática. Este deve, ainda, ser concebido de forma a estabelecer uma relação intrínseca entre as diferentes áreas de conteúdo (DL n.º 240 e 241/2001, de 30 de agosto). A ampliação da visão deste conceito, devido ao papel que a criança tem vindo a desempenhar no processo de ensino e aprendizagem e à capacidade de gestão curricular executada pelo docente (Zabalza, 2001), tem possibilitado que o educador de infância e o professor de 1.º CEB selecionem a pedagogia que consideram ser pertinente e adequada para o desenvolvimento da criança, construindo as suas práticas de acordo com o público-alvo (Machado, Gonçalves & Formosinho, 1999). Um dos grandes desafios da profissão docente passa por isso mesmo, não se limitar a cumprir o currículo prescrito nos documentos reguladores de forma acrítica e irrefletida. O docente deve procurar conceber as suas ações mobilizando os documentos orientadores e relacioná-los com os interesses e necessidades do grupo no geral e de cada criança em particular. Ao longo da ação educativa, procurou-se rever e valorizar o conhecimento acerca do currículo, de forma a desenvolvê-lo devidamente.

Durante a PES, tal como explanado do segundo capítulo, observou-se que as crianças apresentavam características e necessidades diferentes, considerando crucial praticar uma pedagogia diferenciada. Neste sentido, o docente, enquanto gestor do currículo, ao adaptar as suas estratégias didático-pedagógicas às especificidades evidenciadas por cada criança irá proporcionar o seu desenvolvimento holístico e equilibrado (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Praticar a diferenciação pedagógica não é diferenciar as crianças, mas sim adaptar a ação às mesmas (Perrenoud, 2000). Uma vez que todas as crianças são diferentes, e conseqüentemente aprendem a ritmos e maneiras distintas, o docente não deve optar por uma metodologia de ensino estanque, mas adaptar e reestruturar as suas pedagogias às características individuais de cada criança. Esta estratégia não implica, necessariamente uma pedagogia de individualização, mas subentende a criação de diversos caminhos para que todas as crianças possam alcançar uma determinada aprendizagem (Tomlinson, 2008). Neste sentido diferenciar não corresponde à individualização da conduta

pedagógica para cada criança do grupo, criando diferentes tarefas para cada uma destas. Diferenciar pressupõe que sejam disponibilizadas diversas formas de executar uma determinada tarefa, valorizando a sua individualidade e o seu ritmo de aprendizagem.

A pedagogia diferenciada é, então, uma forma de ser e de estar em educação que coloca a criança no centro dos processos educativos (Heacox, 2006), sendo que exige, por parte do educador, uma avaliação sistemática, que parte da observação para a reflexão. Considerando o referido, compreende-se a necessidade de observar continuamente todo o contexto educativo, uma vez que a observação é a “primeira e necessária etapa de intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p.29). Apoiando-se nas evidências emergentes da observação, ao longo da PES, adequaram-se as práticas desenvolvidas aos interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem das crianças, no sentido de construir propostas didáticas que não só motivem e coloquem a criança no centro do processo educativo, como lhe permitam desenvolver competências que promovam a superação das suas dificuldades, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Strandberg, 2009). Com efeito, a diferenciação pedagógica, mais do que uma proposta a implementar na prática educativa, é antes um imperativo no sistema educativo, uma vez que a escola atual se rege por princípios de equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação, tal como enuncia, não só a Lei de Bases do Sistema Educativo (DL n.º 49/2005, de 30 de agosto), como também a Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1989).

O ambiente estimulante e estimulador é fundamental para a promoção da motivação e da aprendizagem significativa da criança. Este contribui para o processo educativo, uma vez que é o contexto que suporta todas as atividades e estratégias pedagógico-didáticas, constituindo, portanto, o mediador entre criança e aprendizagem. A interação entre a criança e o ambiente promove a concretização de diversas aprendizagens, essenciais ao seu desenvolvimento saudável e holístico, assentando na perspetiva socio construtivista da aprendizagem (Vygotsky, 1991). De acordo com esta perspetiva, o docente tem um papel fundamental nesta interação, caracterizando-se por ser um mediador da aprendizagem da criança, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do seu conhecimento. Cabe a estes profissionais educativos planificar e implementar atividades que visem atuar na ZDP da criança, a distância entre a

zona de habilidades cognitivas que estão totalmente desenvolvidas pela mesma, sem necessitarem de um adulto para as mobilizarem no seu cotidiano, e a zona de habilidades cognitivas, emergente no intelecto da criança, que necessitam do apoio de um adulto para serem efetivamente consolidadas (Strandberg, 2009). O docente tem, deste modo, a responsabilidade de organizar as suas etapas de intervenção – observar, planificar, agir, refletir e avaliar – tal como referido no segundo capítulo a respeito da metodologia de investigação-ação, de forma a promover aprendizagens que emergem da ZDP, contribuindo para o progresso no desenvolvimento da criança. Caso contrário, o docente corre o risco de prever atividades que mobilizem as competências cognitivas que as crianças têm desenvolvidas, provocando a desmotivação para a aprendizagem.

Constata-se, portanto, a relevância da execução da observação sistemática e avaliação formativa na prática educativa do docente, para que o grau de dificuldade das tarefas seja adequado ao nível de desenvolvimento cognitivo da criança. O docente, enquanto promotor da aprendizagem, assume um papel importante na planificação de atividades adequadas, desafiantes e diversificadas, com diversos formatos e intenções, promovendo o desenvolvimento global da criança (Heacox, 2006).

Outro aspeto reconhecido como sendo de extrema relevância prende-se com a articulação das diferentes áreas de saber, visto que esta promove uma melhor compreensão do conhecimento, devido à interpretação global e não compartimentada da realidade, às diferentes possibilidades de leitura de uma mesma situação e a um desenvolvimento holístico da criança (Leite, 2012; Morin, 2007). Pressupõe-se, então, que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas uma vez que todo o conhecimento está interrelacionado (Beane, 2003). A interrelação entre as várias áreas de forma natural possibilita que as crianças encarem o ensino como algo global (Garrutti & Santos, 2004), aproxima-as da realidade e impede-as de ter “o conhecimento segmentado em parcelas e compartimentos estanques” (Sebarroja, 2001, p. 57).

A metodologia de trabalho de projeto surge como resposta a esta segmentação de conhecimentos, sendo que permite a transformação do currículo em projeto de natureza transdisciplinar, gerando situações integradoras de aprendizagem (Vasconcelos, 2011). Esta metodologia assume a criança como protagonista da ação educativa, desempenhando um papel ativo na construção do conhecimento e pressupõe a implementação de quatro etapas

fundamentais: definição do problema; planificação; execução e avaliação (Leite, Malpique & Santos, 1991). A definição de problema consiste no levantamento de questões, em pequeno ou grande grupo, acerca do problema que se pretende investigar. A planificação é realizada conjuntamente com o docente e baseia-se na estipulação dos métodos para a investigação do problema. A execução caracteriza-se por ser a experiência direta através da qual a criança investiga o problema, recorrendo a distintos materiais e meios para o resolver. Por último, emerge a fase da avaliação, na qual a criança partilha os conhecimentos desenvolvidos, o que gostou mais ou menos, o que gostaria de alterar no projeto e, ainda, o que gostaria de aprender em novos projetos (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). É de salientar que a participação da família e da comunidade educativa é imprescindível para o desenvolvimento do projeto. Cabe assim ao docente colocar a criança no centro da ação pedagógica, promovendo a sua autonomia e transmitindo-lhe a total capacidade de gestão do seu processo de aprendizagem (idem). Desta forma, a pedagogia de projeto valoriza a capacidade investigadora da criança, fomentando o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, essenciais ao sucesso na resolução de problemas. Para além disso, esta metodologia permite a articulação entre as diferentes áreas e conteúdos, ou seja, é mais aproximada da realidade, possibilitando, assim, a criação de contextos promotores de aprendizagens significativas, nos quais a criança tem um papel mais ativo na tomada de decisões e no processo de descoberta e construção do conhecimento (Kilpatrick, 2006). Apesar desta pedagogia não ter sido desenvolvida no 1.º CEB, é possível adotá-la nos dois níveis educativos, devido à sua adaptabilidade a diferentes áreas e conteúdos.

Durante toda a sua prática educativa o docente não deve descurar a avaliação. Esta deve ser encarada como um processo no qual o profissional não avalia apenas as crianças, mas também se avalia a si mesmo. Esta autoavaliação equivale à procura do seu desenvolvimento, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem que promove. Efetivamente, a reflexão em torno da sua prática possibilita-lhe o autoconhecimento e permite-lhe desenvolver os seus conhecimentos e capacidades, transformando o seu processo educativo (Fernandes, 2008). A avaliação docente consiste assim, na reflexão sobre prática e sobre o desenvolvimento das próprias crianças, perspetivando o desenvolvimento profissional docente e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, afigurando-se o maior promotor do progresso e aprendizagem

do próprio docente e da criança (Sá-Chaves, 2005). A avaliação do profissional de educação deve considerar, ainda, a opinião de terceiros, uma vez que a reflexão conjunta promove novos conhecimentos e capacidades. Neste sentido, a reflexão é um aspeto determinante na progressão da profissionalidade docente, sendo assim um processo permanente no desenvolvimento holístico da mestrandia.

Em suma, ser docente na área da educação consiste em apoiar o desenvolvimento holístico das crianças, assumindo-se como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que as crianças desempenhem um papel ativo durante todo o processo educativo. Segundo Delors (1996, p.89), a educação deve promover um saber, em interação com um saber-fazer progressivos, uma vez que ambos os saberes constituem “as bases das competências do futuro”. Sendo que a educação é aquela que auxilia a criança a descobrir-se a si mesma, segundo o mesmo autor, esta deve estruturar-se em quatro pilares basilares que, ao longo da vida do indivíduo, irão servir de alicerces à construção de conhecimento: a criança deve ter condições para aprender a conhecer, adquirindo e desenvolvendo instrumentos para compreender o que a rodeia; aprender a fazer, sendo capaz de agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em convivência, participando de forma ativa e cooperando com os outros nas diversas atividades e aprender a ser - caminho crucial no autodescobrimento, que integra as três aprendizagens anteriormente referidas (Delors, 1996). Tendo em consideração a perspectiva do autor e os ideais socio construtivistas, ao longo da ação educativa, procurou-se fomentar o pensamento crítico e reflexivo da criança, bem como as capacidades de criar, reconstruir e comunicar, interagindo e partilhando vivências com os pares.

Nos dias de hoje, o educador de infância e professor do 1.º CEB devem possuir capacidades e competências ao nível da investigação, do pensamento crítico e reflexivo, e que encare o seu percurso profissional como um processo dinâmico e inacabado, cujo desenvolvimento profissional pressupõe uma aprendizagem ao longo da vida (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001). Desta forma, a formação contínua de um profissional de educação assume, conseqüentemente, uma importância crucial uma vez que possibilita a renovação de saberes profissionais, tanto ao nível da formação inicial, como ao nível do próprio sistema educativo.

## 1.1. Perfil e prática docente na Educação Pré-Escolar

A EPE é reconhecida como a base para uma escolaridade de sucesso e como primeiro pilar do processo de educação ao longo da vida (Lei Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro), na medida em que é, simultaneamente, um espaço e um tempo de desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes, comportamentos e valores conducentes ao desenvolvimento holístico da criança, que lhe permite uma formação para ser um cidadão ativo, responsável, participativo, crítico e reflexivo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). É, portanto, a primeira etapa da educação básica (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2012), ministrada pelo educador de infância e destinada a crianças entre os três e os seis anos de idade (Lei Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Os objetivos estabelecidos para esta fase educativa situam-se na promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, respeitando as suas características individuais, com vista à sua inserção numa sociedade democrática baseada em valores de respeito e cidadania; na preparação para os ciclos seguintes do sistema educativo, nomeadamente no desenvolvimento da expressão e comunicação, da curiosidade, do espírito crítico e da sensibilidade estética; aproximação das famílias e das comunidades na educação das crianças (idem). Para que os objetivos se concretizem, torna-se substancial que o educador de infância fomente o estabelecimento de uma relação positiva com a criança (Hohman & Weikart, 2011; Mesquita-Pires, 2007). Este desempenha o papel de mediador e facilitador das aprendizagens integradas e integradoras da criança, proporcionando-lhe o início de um percurso educativo saudável e harmonioso. A relação que constrói com a criança deve valorizar cinco dimensões cruciais: desenvolvimento da confiança nos outros; autonomia; iniciativa; empatia e autoconfiança (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo Freire (2003), a socialização afetiva que o educador de infância fomenta com a criança, não dispensa um ambiente de segurança e conforto emocional, uma vez que a criança quando entra no jardim de infância procura no educador um amigo que a compreenda e anime, valorizando as suas características e evidenciando essa mesma valorização.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016) a intencionalidade educativa do educador contempla

diferentes etapas que propiciam o desenvolvimento integral da criança, sendo elas: observar, agir, avaliar, comunicar, planejar e articular. A intencionalidade educativa do educador deve passar pela mobilização de três áreas de conteúdo: área de Formação Pessoal e Social; área de Expressão e Comunicação e área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A primeira afigura-se como transversal às restantes áreas de conteúdo, visando o desenvolvimento de atitudes e valores na criança em relação a si própria, com os outros e com o mundo que a rodeia (idem). A área de Expressão e Comunicação engloba quatro domínios diferentes, o domínio da Educação Artística – Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança; o domínio da Educação Física; o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática, recaindo na multiplicidade de modos de expressão e de representação. No que diz respeito à área de Conhecimento do Mundo, esta integra o conhecimento e a relação que a criança estabelece com o mundo, prevendo situações de exploração e de descoberta com base na sua curiosidade (idem). Ao longo da PES, procurou-se mobilizar estas áreas de conteúdo como um todo, atendendo a uma articulação de saberes, tão característica desta faixa etária, visto que a aprendizagem é um todo integrado e integrador (Leite, 2012).

As OCEPE além de orientarem o propósito educativo do educador de infância possibilitam que este construa o seu próprio currículo, adaptando-o a cada criança. Ademais, não apresentando um cariz normativo e prescritivo, as OCEPE possibilitam que o educador se configure como o criador e gestor do currículo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). As orientações em questão serviram, assim, de guião nas decisões tomadas ao longo da prática educativa, ou seja, auxiliaram a condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Nesta medida, torna-se essencial que o educador construa planificações de um modo flexível, atendendo às características e conhecimentos próprios e prévios da criança, visto que esta não é uma tábua rasa (Serra, 2004). Cabe ao docente adotar uma prática educativa que respeite e valorize a individualidade da criança, criando um currículo potenciador de igualdade de oportunidades de aprendizagem a todas as crianças.

Uma outra competência essencial na ação educativa é a atitude reflexiva, uma vez que é esta capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como reproduzidor de ideias (Alarcão, 2010). Consequentemente, o educador de infância deve refletir sobre as suas práticas,

com o intuito de se avaliar, visando a melhoria da intenção das mesmas, através da definição de novas estratégias e recursos a implementar.

Deste processo reflexivo surge a avaliação que deve ser reguladora da qualidade do desempenho do educador de infância, da aprendizagem e da sua própria formação enquanto profissional, tal como referido no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Segundo Zabalza (2000), a avaliação é uma peça fundamental do trabalho dos profissionais da educação, como é o caso dos educadores de infância. Durante a PES deu-se preferência à avaliação de carácter formativo, focando-se no processo educativo, em detrimento do produto, valorizando quando as crianças ultrapassavam as suas próprias dificuldades. A adoção desta metodologia de avaliação permitiu a tomada de consciência acerca da qualidade da prática educativa, com o intuito de a reajustar, em prol de uma aprendizagem holística da criança. Neste sentido, a avaliação formativa define a criança como o centro de interesse, perspetivando a melhoria do seu desenvolvimento. Este tipo de avaliação é realizado pelo educador através da observação sistemática do desenvolvimento da criança (Circular n.º 4/2011, de 11 de abril), assim como através momentos de registo, que foram mobilizados ao longo da PES com recurso às notas de campo. Torna-se, ainda, essencial que o educador de infância interprete, analise e reflita acerca dos dados observados/registados, procurando atribuir-lhes significado (Drummond, 2005). Além de concebidos momentos de auto e heteroavaliação, devem ser fomentados momentos em que as crianças se autoavaliem. A autoavaliação por parte das crianças permite-lhes dar sentido às suas ações, uma vez que refletem sobre si mesmas, juntamente com o educador de infância e outras crianças. Deste modo, durante a PES, proporcionaram-se momentos de diálogo reflexivo, para que as crianças fizessem a análise do dia e das atividades desenvolvidas durante o mesmo. Durante estes momentos as crianças nomeavam o que mais tinham gostado de fazer e o porquê, bem como as suas maiores dificuldades e os conhecimentos adquiridos. Com estes momentos de reflexão conjunta, foram recolhidas informações valiosas que influenciaram a intencionalidade educativa, repercutindo-se na adequação das suas estratégias e metodologias.

Compreendendo que o docente deve procurar o desenvolvimento global da criança, a díade em conjunto com a orientadora cooperante, procurou durante a PES fomentar a cooperação com a comunidade educativa, com enfoque na comunicação com as famílias. As oportunidades de aprendizagem que a criança

desenvolve, encontram-se relacionadas com o processo educativo que o educador de infância desenvolve, bem como com as interações entre a criança e sua família (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A família caracteriza-se por ser a entidade mais próxima da criança, sendo aquela que presta os primeiros cuidados e os primeiros princípios educacionais (Miranda, 2002). Desta forma, torna-se fundamental que o educador interaja com as famílias, procurando obter informações pertinentes acerca do desenvolvimento da criança, bem como do ambiente e das relações sociais em que esta se encontra inserida (Magalhães, 2007). É fulcral, ainda, que a família e o educador estabeleçam um processo de troca de informações pertinentes, visando estabelecer um fio condutor entre o contexto de jardim de infância e o contexto familiar.

Neste nível educativo existem dois modos distintos de praticar pedagogia: forma transmissiva e forma participativa. A pedagogia transmissiva coloca a criança num papel passivo, considerando-a uma tábua rasa e excluindo os seus conhecimentos prévios e a sua capacidade de conceber ativamente as aprendizagens. A pedagogia participativa, por sua vez, concebe a criança como um sujeito ativo e de direitos, e com voz no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Esta tipologia caracteriza-se por ser aquela com que a mestranda mais se identificou ao longo do seu percurso formativo devido aos efeitos benéficos que apresentou no desenvolvimento holístico da criança. Ademais, a pedagogia participativa encontra-se intimamente relacionada com as perspetivas construtivistas e socio construtivistas. Através destas, o educador de infância desempenha o papel de mediador e orientador da aprendizagem da criança, considerando-a como ator principal na conceção da sua aprendizagem, sendo suficientemente capaz de dar significados às suas descobertas (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston & Sales, 2004).

O educador só consegue adotar uma pedagogia participativa quando escuta a voz da criança. A escuta permite que este profissional educativo seja recetivo aos interesses, necessidades, competências e direitos da criança, conhecendo, assim, a sua individualidade única (Freire, 2003). Neste sentido, durante a PES em EPE, promoveu-se a escuta da voz da criança durante as interações, para que fossem planeadas e desenvolvidas atividades adequadas às características da mesma. Embora o educador de infância deva incentivar a aprendizagem por descoberta, escutando a voz da criança e desenvolvendo a sua autonomia, é

necessário ter em consideração que a criança tem o direito de ser auxiliada pelo adulto, na medida em que este deve mediar, orientar e facilitar a sua aprendizagem (Roldão, 1994). Face ao exposto, e considerando crucial a relação entre adulto e criança para o desenvolvimento integral da mesma, procurou-se incentivar as crianças, desenvolvendo a sua autoestima, encorajando-as a serem aprendizes ativos (Hohman & Weikart, 2011), encarando os momentos de brincadeira e de jogo oportunidades favoráveis para a aprendizagem.

O jogo e a brincadeira caracterizam-se por ser a atividade natural e primordial pela qual a criança desenvolve aprendizagens, atitudes e valores. A brincadeira define-se como a ação que a criança exerce ao interagir com a dimensão lúdica (Kishimoto, 2005). Por outro lado, o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras (Schwartz, 2003). Em concordância com Piaget (1977), no desenvolvimento da sua brincadeira, a criança interage com o mundo, deparando-se, constantemente, com novas experiências que causam conflito cognitivo e conseqüentemente despoletam aprendizagens por descoberta. A brincadeira desperta, desta forma, novas visões sobre o mundo, facilitando o desenvolvimento integral da criança. Atentando à mais-valia que a brincadeira e o jogo compõem para a aprendizagem da criança, torna-se fundamental que o educador de infância observe os momentos de jogo espontâneo da criança, orientando a sua aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991), tal como a brincadeira, o jogo contribui para aprendizagem da criança, visto que através deste a criança aperfeiçoa habilidades intelectuais, sociais e morais. Assim, apesar de a brincadeira e o jogo apresentarem definições distintas, ambos se complementam e compõem uma dimensão crucial na EPE, a qual o educador deve integrar no planeamento do dia-a-dia da criança.

O conhecimento consistente que o educador detém acerca do seu grupo de crianças, possibilita que este mobilize características de modelos curriculares que se adequem às mesmas, não existindo apenas um modo de promover aprendizagens. Os modelos curriculares são instrumentos de elevada importância para a ação do educador, uma vez que se revelam mediadores entre a teoria e a prática, sustentando-a. Através da sua identificação com um ou mais modelos, o educador pode sustentar a sua prática educativa. Com efeito, emerge a necessidade de explicar os modelos nos quais a mestrandia sustentou a sua

prática educativa, entre eles: High-Scope, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emilia.

O modelo curricular High-Scope baseia-se na construção ativa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação, permitindo que a criança, mesmo de tenra idade, construa as suas aprendizagens, estruture e dê significado às suas experiências, promovendo, desta forma, a sua confiança e o seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2012). Com efeito, é para esta e baseada nesta que o educador planifica e prepara, previamente, o processo de aprendizagem, concebendo espaços, materiais e experiências como fatores chave para o desenvolvimento global da criança, salientando-se, então, como fundamentais as fases de observação e reflexão sobre os dados recolhidos para o processo de planificação (idem). Tendo em conta as características deste modelo, escutou-se a voz da criança, procurando consciencializar-se de que a mesma era a protagonista da ação e que, dessa forma, o papel do adulto era de facilitar e mediar as aprendizagens.

O modelo curricular Movimento da Escola Moderna organiza-se em torno do desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, enquanto membro integrante de uma sociedade, realçando a importância de uma relação de cooperação e de participação de todos os intervenientes no processo educativo (Folque, 2012). Nesta perspetiva, a aprendizagem é como um processo que capacita e potencia a autonomia, responsabilidade, o pensamento crítico e reflexivo, bem como a pró-atividade na criança, com vista à sua realização pessoal e social (idem).

Outro dos modelos utilizados na PES foi o modelo Reggio Emilia que valoriza o trabalho colaborativo entre escola, por um lado, e comunidade por outro, para se atingir uma educação holística de qualidade para as crianças (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2012). Assim, a aprendizagem realiza-se de forma bilateral e recíproca entre crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos, num sentido de participação conjunta no processo de desenvolvimento. Segundo Lino (2012, p.119), este modelo apresenta características que o particularizam, tais como, a valorização das múltiplas linguagens da criança e a sua expressão, os trabalhos de projeto como processos de enriquecimento para a aprendizagem e para a investigação de crianças e adultos, bem como um “cuidado especial na organização do ambiente físico,

considerado o terceiro educador, na medida que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais”. Deste modo, a organização do espaço desenvolve-se de forma a proporcionar a aprendizagem cooperativa e as interações entre os intervenientes do processo educativo (idem). Salienta-se, então, a importância conferida à diversidade de materiais, que se encontram ao alcance das crianças e são selecionados de acordo com as necessidades e interesses, e ainda às paredes das salas que são o espaço privilegiado para documentar as experiências e os projetos das crianças (idem).

Todos os modelos apresentados demonstram ligações evidentes à metodologia de trabalho de projeto, pelo contributo do outro no processo de aprendizagem, e aos pressupostos socio construtivistas, uma vez que colocam a criança no centro da ação educativa, promovendo a participação da mesma no processo educativo. Esta metodologia defende o desenvolvimento de uma pedagogia em que as crianças e a equipa educativa trabalham em conjunto na procura de soluções para os problemas, a fim da formação de competências, atitudes, comportamentos e valores. Deste modo, a criança deixa de ser um ser passivo e recetor de saberes de outros e passa a ser um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes próprios (Vasconcelos, 2011), tornando-a mais atenta, crítica, confiante e exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente (Leite, Malpique & Santos, 1991).

## 1.2. Perfil e prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º ciclo do ensino básico, organizado em quatro anos, pauta-se pela universalidade e obrigatoriedade e assume-se como o primeiro ciclo da educação escolar, que integra três ciclos progressivos. Esta etapa educativa tem por base a formação comum a todos os cidadãos ao nível geral, promotora do desenvolvimento “dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, artigo 7.º).

De acordo com o documento Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo (2004), este nível educativo desenvolve-se em torno de três objetivos principais: criar condições para o desenvolvimento da personalidade da criança, promovendo a descoberta de si mesma e a sua formação pessoal a nível individual e social; proporcionar a aquisição e domínio dos seus próprios conhecimentos, instrumentos, capacidades, valores e atitudes; e, por último e resultante dos objetivos anteriores, contribuir para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. Deste modo, os programas do 1.º CEB pretendem proporcionar aos alunos experiências que promovam o desenvolvimento, de uma forma ativa, de aprendizagens significativas, diversificadas que possibilitem a interação do grupo de crianças com os diferentes pares, culminando, assim, num maior sucesso educativo de cada um dos alunos (Monteiro, Queirós & Moreira, 1994).

Para auxiliar e pautar todo o processo educativo foi estipulado um plano de estudos, ou seja, o currículo. Segundo Zabalza (2001), o currículo assume-se como um conjunto de metas que se desejam alcançar, bem como as etapas que levam à sua concretização, isto é, o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que se consideram importantes de serem trabalhadas com o grupo de crianças. Este engloba um conjunto de conteúdos e objetivos, cuja articulação constitui a base da organização do ensino, da aprendizagem e da avaliação do desempenho dos alunos (DL n.º 17/2016, de 4 de abril). Neste documento estão, assim, enunciados os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelas crianças, em cada ano de escolaridade de cada ciclo de ensino, organizados em programas e metas curriculares a atingir. Assim, o DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro define as novas matrizes curriculares do 1.º CEB, validando a integração no currículo de componentes motivadoras dos alunos e que promovem um maior fortalecimento das suas capacidades.

O currículo do 1.º CEB organiza-se em diferentes áreas de conhecimento: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras- esta última inclui a Expressão Musical, Dramática, Plástica e Motora. Os programas de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) e Matemática (Damião, et al., 2013) estruturam-se em domínios, no entanto os programas de Estudo do Meio e Expressão Artística e Físico-Motora (Departamento de Educação Básica, 2004) estruturam-se em blocos. Para além dos programas as áreas de Português e Matemática contam ainda com a

orientação das metas curriculares (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015; Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012), sendo que estas contemplam objetivos e descritores de desempenho. Destacam-se também o Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. A carga horária contemplada para cada componente varia entre si, na qual Português e Matemática assumem o mínimo de sete horas e Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras com três horas semanais no mínimo (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). No que diz respeito ao Apoio ao Estudo, este prevê o desenvolvimento de estratégias de estudo e reforço das disciplinas suprarreferidas, com o mínimo de 1,5 horas por semana, enquanto a Oferta Complementar perspectiva, através de uma hora semanal, o desenvolvimento de atividades direcionadas para as áreas de cidadania, artísticas ou científicas e o desenvolvimento de trabalho apoiado na exploração das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (idem).

A carga horária destinada para o Estudo do Meio e para as Expressões Artísticas e Físico-Motora, embora tenha vindo a ser reajustada nos últimos anos, carece ainda de alguns ajustes por parte das entidades responsáveis. Estas são duas áreas curriculares igualmente importantes para o desenvolvimento da criança que têm vindo a ser descuradas pelos professores devido à forte aposta no Português e na Matemática.

Um aspeto pertinente também destacado neste DL associa-se ao reforço da ideia da articulação entre as diferentes áreas do saber. A articulação curricular, mencionada no primeiro ponto deste capítulo, encontra-se intimamente relacionada com a flexibilização do currículo, à qual a mestranda atentou para que as aprendizagens proporcionadas aos alunos fossem integradas e integradoras. Esta define-se como uma ideia-chave do desenvolvimento curricular e corresponde à interligação entre saberes naturais de diferentes áreas do conhecimento (Carvalho, 2010). Segundo Leite (2012) uma ação educativa de qualidade encontra-se diretamente relacionada com a valorização que o professor faz das áreas curriculares existentes e da forma como as mesmas se interrelacionam, interligando conteúdos, conceitos e posteriormente atividades. Neste sentido, a articulação curricular foi vista, ao longo da PES, como um desafio e uma preocupação na medida em que a interligação de conteúdos e conceitos contribui para uma compreensão integral do programa curricular e, conseqüentemente, para o desenvolvimento holístico do aluno (Roldão, 2001).

Neste sentido, a gestão do currículo tem um papel essencial de modo a englobar o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que se assumem como importantes para serem desenvolvidos pelas crianças. Considera-se, ainda, que o currículo prescrito nos documentos oficiais se apresenta como matéria a ser trabalhada e cabe aos docentes gerir esse documento. Assim, considerando a perspectiva de Roldão (2003), o professor é executor, decisor e gestor da sua principal matéria-prima de trabalho – o currículo. A gestão flexível deste documento implica a ideia de uma procura constante de adequação do mesmo. Só deste modo se encontram soluções diferenciadas para os alunos, capazes de promover o sucesso educativo de todos (Diogo & Vilar, 2000).

De modo, a concretizar e desenvolver o currículo, mantendo o interesse das crianças, o docente deve adotar diferentes estratégias que promovam um maior envolvimento por parte dos alunos. A utilização do manual escolar de forma constante, para além de se tornar maçador para o aluno, minimiza as formas de obtenção de conhecimento e, portanto, torna a sua visão reduzida (Machado, Gonçalves & Formosinho, 1999). Considerando o manual escolar um recurso didático-pedagógico pertinente, ainda que não exclusivo (Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto), torna-se indispensável usá-lo de forma crítica e criativa, bem como complementá-lo com outros recursos e estratégias também interessantes e motivadoras, que estimulem a curiosidade e a predisposição das crianças para a aprendizagem. Como evidenciado no terceiro capítulo, ao longo da prática educativa, procurou-se utilizar as potencialidades do manual sem fazer um uso exclusivo do mesmo.

Uma das estratégias utilizadas para complementar a utilização do manual prendeu-se com utilização das TIC em contexto de sala de aula. Estas, quando exploradas de forma pertinente, tornam as aulas mais atrativas, dinâmicas e divertidas para os alunos, pois aumentam o entusiasmo, a motivação, a concentração, a criatividade e a eficiência (Flores, Escola & Peres, 2011). Acredita-se que a motivação e o interesse dos alunos pelas TIC se devem ao facto destas se aproximarem da sua realidade e da forma como as novas gerações obtêm a informação (Perrenoud, 2000). Estando a tecnologia cada vez mais presente no quotidiano das crianças, o professor deve recorrer à sua utilização para acompanhar a evolução da sociedade, aproximando-se dos interesses dos seus alunos e, conseqüentemente, motivá-los no próprio processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010). Todavia, o profissional de educação

deve introduzir esta estratégia na sala de aula de forma consciente e crítica para criar novos ambientes de aprendizagem e, conseqüentemente, novas dinâmicas (Moraes, 1997) contribuindo para o desenvolvimento dos seus alunos. É necessário, no entanto, ter consciência que podem existir obstáculos à integração das TIC na sala de aula, nomeadamente a falta de meios técnicos (Flores, Escola & Peres, 2011) e as regras da própria instituição. Apesar dos obstáculos referidos, por se verificar um interesse nas TIC por parte das crianças da turma em que desenvolveu a PES, procurou-se integrá-las como estratégia motivadora e promotora do seu desenvolvimento global em vários momentos da prática educativa explanados no terceiro capítulo.

O trabalho em grupo foi outra das estratégias mobilizadas ao longo da ação educativa, não só com a finalidade de dinamizar aulas motivadoras e interessantes, mas também de forma a atuar sobre uma das necessidades do grupo – valorização e respeito pelo outro. Afigura-se pertinente salientar que este trabalho em grupo deve ser estruturado de forma cuidada para que todos os alunos interajam e troquem informação (Lopes & Silva, 2009), de forma a atingirem um objetivo comum contrariando, deste modo, a dimensão individualista trabalhada numa perspetiva tradicional de ensino (Niza, 1998).

Tendo em linha de pensamento os benefícios preconizados na adoção desta estratégia educativa, salienta-se a pertinência de explicitar a metodologia utilizada que mereceu um maior destaque por parte do par pedagógico - o modelo de aprendizagem cooperativa. As aulas que envolvem este modelo de aprendizagem apresentam uma estrutura de objetivos cooperativa (Fontes & Freixo, 2004). Assim, o aluno deve consciencializar-se que o objetivo só será concretizado quando os colegas com quem trabalha também o alcançarem. Neste sentido, é solicitado ao aluno a concretização de tarefas em equipa e o estabelecimento relações de entreajuda com colegas de grupo (Lopes & Silva, 2009). Na perspetiva de Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa possui inúmeras vantagens uma vez que evidencia as relações mais positivas entre os elementos do grupo aumentando o espírito de entreajuda, a solidariedade e a cumplicidade, potenciando, assim, o desenvolvimento social das crianças. Promove, igualmente, a sua autoestima e origina a motivação e o envolvimento dos alunos, o que leva a que estes compreendam mais facilmente a informação e a retenham a longo prazo (Bessa & Fontaine, 2002). Ao professor cabe, também, organizar grupos com alunos em diferentes níveis de

desenvolvimento, nacionalidades/raças/etnias (Arends, 2008). Deste modo, as crianças interagem entre si e desenvolvem competências entre pares, valorizando as suas potencialidades e individualidades. Através deste tipo de interações propicia-se, igualmente, a atuação na ZDP de cada uma das crianças.

As metodologias e estratégias acima referidas visam motivar e envolver os alunos nos seus processos de ensino e aprendizagem, razão pela qual se procurou utilizá-las a todas ao longo da PES, considerando que o sucesso de uma determinada atividade está intimamente relacionado com a motivação e predisposição dos alunos para a sua realização (idem). Desta forma, na opinião de Estanqueiro (2010) cria-se um ciclo já que a motivação cria o sucesso e este último reforça a motivação, cabendo ao professor influenciar o aluno no desenvolvimento de uma motivação para a aprendizagem que deve estar presente em todos os momentos.

Segundo Tomlinson (2008, p. 13), a utilização de estratégias diversificadas tem como objetivo proporcionar aos alunos “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz”. Assim, a diferenciação pedagógica surge como um dos princípios basilares do processo global e complexo que é a educação (Tomlinson & Allan, 2002). Nesta perspetiva, verifica-se uma oposição à uniformização de conteúdos e práticas, pensamento crucial para uma escola inclusiva e de todos para todos. De acordo com Perrenoud (2000), trata-se do processo em que os educadores e professores devem potenciar a progressão de cada criança em situação de grupo, selecionando para tal os métodos de ensino e os recursos que melhor se adequem às estratégias de aprendizagem das crianças.

Tendo em conta o que foi já referido anteriormente neste capítulo a propósito da avaliação, revela-se importante especificar os processos avaliativos referentes ao 1.º CEB. A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa. A diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade e/ou sempre que seja considerado necessário, permitindo que o professor aceda às características dos alunos, do contexto, dos recursos e materiais, fundamentando as práticas educativas (Abrantes & Araújo, 2002). A formativa “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada

sobre os desempenhos” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril de 2012, artigo 25.º, ponto 3), possibilitando obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com o objetivo de ajustar os processos e estratégias. Por ser uma modalidade dirigida e centralizada no aluno contribui para uma tomada de consciência, crítica e reflexiva, sobre o processo de ensino e de aprendizagem (Abrecht, 1986). No que diz respeito à avaliação sumativa, esta “realiza-se no final de cada período letivo e dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, Artigo 25.º, Ponto 4).

Apesar de durante a PES ter sido utilizada uma avaliação maioritariamente formativa pode-se observar que, contrastando com o tipo de avaliação vigente na EPE, no 1.º CEB a avaliação é maioritariamente sumativa, onde são descurados aspetos envolventes no processo de aprendizagem, tais como: empenho e motivação do aluno, ritmos de aprendizagem, entre outros (Alonso, 2002). Neste tipo de avaliação a possibilidade de gerir um currículo de um modo diferenciado e flexível diminui, oferecendo-se as mesmas estratégias de ensino para todas as crianças (Cortesão, 2001). Com funções e objetivos distintos, as modalidades de avaliação enunciadas não se contrapõem, pelo contrário, complementam-se porque é da combinação das diferentes modalidades de avaliação que resulta um esboço, o mais próximo possível, daquilo que efetivamente o aluno sabe e aprendeu (Villas Boas, 2006). Para Ferreira e Santos (1994), a avaliação é um processo contínuo que deve permitir ao aluno interrogar-se sobre o caminho percorrido e refazê-lo, refletindo sobre o seu processo de aprendizagem (Abrecht, 1986). Desta forma, durante toda a ação educativa, procurou-se, dinamizar no final de cada dia, um momento de diálogo em grande grupo em que fosse feita uma avaliação conjunta com as crianças de forma a apurar as aprendizagens conquistadas, as dificuldades sentidas, bem como a pertinência dos recursos e estratégias mobilizadas. Estes momentos de análise conjunta propiciaram uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas, possibilitando desenvolver estratégias capazes de aprimorar as mesmas visando sempre o desenvolvimento holístico das crianças.

O docente analisa e reflete criticamente sobre a realidade em que atua e sobre a sua própria atuação (Alonso & Roldão, 2005), pelo que deve adotar uma atitude investigativa que lhe possibilite refletir e reconstruir as suas teorias, ideais, valores e ações, de forma a conduzir as crianças à construção do seu

próprio conhecimento, tal como referido no segundo capítulo. Em consequência, o docente de educação não se pode fechar numa redoma (Nóvoa, 2015) pois as mudanças que a sociedade e a escola sofrem constantemente requerem que a ação do professor não se limite ao interior da sala de aula. Pelo contrário, o professor atual deve expandir as suas práticas à comunidade envolvente e utilizar estratégias e metodologias motivadoras e inovadoras, tornando a aprendizagem significativa. Acresce que, em qualquer prática formativa, a colaboração entre pares constitui um elemento importante em todo o processo, que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (idem). Durante esta, uma das principais preocupações do docente passa por construir e desenvolver “instrumentos conceptuais e metodológicos”, como forma de orientar, analisar e fundamentar as suas práticas educativas” (Alonso & Roldão, 2005).

Depois de abordados os pressupostos teóricos e legais que basearam o processo de formação desenvolvido, em prol da construção de um perfil generalista, o capítulo seguinte irá apresentar a caracterização dos contextos onde foi desenvolvida a ação educativa, bem como a análise dos grupos de crianças e dos ambientes educativos e ainda a metodologia de investigação adotada enquanto estratégia de desenvolvimento profissional.

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O meio envolvente da criança é um sistema dinâmico e interativo que tem influência direta na sua aprendizagem e desenvolvimento (Bruner, 2000).

Deste modo, a caracterização do meio envolvente, do contexto educativo e da instituição onde foi desenvolvida a prática educativa, mostra-se fulcral para a sua sustentação, visto que tanto o educador de infância como o professor de 1.º ciclo necessitam de conhecer a realidade educativa na qual estão inseridos, para que possam desenvolver um processo de ensino e aprendizagem orientado pela observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Silva, 2005). Deste modo, é fundamental que estes profissionais de educação desenvolvam uma metodologia de investigação que permita a construção deste conhecimento.

Tendo em conta a formação em perfil duplo na qual a mestranda se encontra implicada, é crucial analisar as similitudes e contrastes evidenciados nos contextos supramencionados, pois é essencial que se desenvolva um processo de sequencialidade entre estes níveis educativos.

Deste modo, neste capítulo encontra-se presente a caracterização do contexto educativo e seu meio envolvente, a caracterização das instituições de EPE e de 1º CEB onde serão abordadas e analisadas características da sala de atividades e da sala de aula, assim como dos grupos de crianças. Verifica-se ainda uma exploração das similitudes e contrastes entre os dois níveis educativos em questão, e será abordada a metodologia de investigação, utilizada ao longo de todo o processo da prática educativa.

### **1. MEIO ENVOLVENTE E INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

A freguesia de Águas Santas situa-se na periferia urbana do Porto, a 4 km desta cidade e a 8 km da cidade da Maia, sede do concelho. Devido à sua privilegiada localização e a uma boa rede de transportes públicos, tem vindo a

assistir a uma contínua expansão urbanística e populacional, nas últimas décadas, tendo-se tornado numa das mais populosas freguesias do concelho da Maia. Nas últimas décadas, a freguesia de Águas Santas atraiu um número crescente de novos residentes, facto que revela muito sobre a diversidade sociológica da sua população e sobre as implicações que daí decorrem – desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica e níveis díspares de escolarização e de formação.

Quanto ao nível de escolaridade da população, segundo dados da Junta de Freguesia (n/d), 4,6% dos habitantes têm baixo nível de escolaridade, e 12% possuem habilitação superior.

A freguesia de Águas Santas é ainda caracterizada por um rico e abundante movimento associativo entre a comunidade e as instituições, que reflete os valores veiculados pela população (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2014). Estas interações devem ser aproveitadas pela escola pois, segundo o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, é necessária a cooperação e o estabelecimento de parcerias diversas com a comunidade, aproveitando as suas potencialidades para a melhoria da qualidade da educação.

As escolas existentes nesta freguesia pertencem ao Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS). Um agrupamento de escolas é, tal como refere o artigo 6.º do DL n.º 137/2012, de 2 de julho, “uma unidade organizacional, datada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”. Analogamente, o AEAS é um agrupamento vertical constituído em 2008 e formado atualmente por oito escolas e jardins de infância. Relativamente à comunidade docente do agrupamento, esta é constituída por um total de 266 professores e educadores, dos quais apenas cerca de metade pertencem ao quadro do agrupamento. Em relação ao pessoal não docente, o número é diminuto e a maioria vive em situações de instabilidade e precariedade profissional (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016-2019).

A população escolar do AEAS é constituída fundamentalmente por famílias com baixo nível de escolaridade com situações socio-financeiras pouco estáveis resultantes de baixos rendimentos e do desemprego.

Importa referir que o agrupamento de escolas visa as seguintes finalidades: proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos de modo a favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; superar situações

de isolamento de escolas prevenindo a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica das escolas e realizar a gestão racional dos recursos, bem como garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão (DL n.º 137/2012, de 2 de julho). Neste seguimento, cada agrupamento constrói o seu Projeto Educativo (PE) que constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, com o objetivo de clarificar e comunicar a missão e as metas da escola (DL n.º 75/2008, de 2 de julho, art. 9.º). De acordo com Fontoura (2006), o PE é considerado como uma etapa fundamental da construção do currículo que se encontra em desenvolvimento na escola, ou seja, trata-se de um projeto que articula intenções e ações sobre a educação escolar em função das necessidades e problemas do agrupamento em que se insere. Nesse projeto são referidas as características da comunidade educativa, emergindo dele diversos projetos existentes no agrupamento.

O PE do AEAS apresenta como principal missão tornar o agrupamento um local de aprendizagem e de interação que propicie condições favoráveis para um ensino de qualidade onde as crianças possam «crescer» enquanto “cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos da diferença” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2016-2019, p.12). As áreas de intervenção prioritária do agrupamento centram-se na melhoria da qualidade de ensino; dos resultados escolares; da supervisão pedagógica; da articulação entre os diferentes níveis de ensino; na gestão da disciplina, bem como na qualidade dos apoios educativos (idem).

No que diz respeito à instituição cooperante onde está a ser desenvolvida a prática educativa, esta foi construída em duas fases distintas, sendo que a primeira foi edificada em 1976 e a segunda em 2010. O edifício velho, o primeiro a ser construído, possui quatro salas de aula destinadas ao 1.º ciclo, um gabinete destinado à coordenação, uma reprografia, um laboratório de informática, um salão polivalente, seis casas de banho, uma sala que se destina ao serviço de Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF) e, ainda, duas arrecadações. O chamado edifício novo, o segundo a ser construído, contempla quatro salas de 1.º CEB e três salas de atividades destinadas à EPE. Detém ainda uma sala de professores, uma casa de banho para a equipa educativa, outra destinada às crianças de EPE e mais duas para os alunos do 1.º CEB. Possui também uma sala destinada a guardar material informático e duas

arrecadações. Num terceiro edifício, existe ainda uma cozinha, uma arrecadação, um refeitório e uma casa de banho adjacente. O espaço exterior é amplo e contém um campo de jogos, que pretende dar resposta aos interesses diversificados das crianças. Contudo, o espaço encontra-se mal aproveitado, nomeadamente no que diz respeito à diversidade de recursos que oferece às crianças e no que respeita à proteção solar.

No edifício reservado às crianças da EPE é de salientar que, as salas de atividades têm condições favoráveis para o bem-estar das crianças, sendo bastante iluminadas e disponibilizando materiais e estruturas adequadas à faixa etária. Importa ainda realçar o *hall* de entrada que se revela um importante local de divulgação de atividades, projetos e informações para as famílias.

No que concerne ao corpo docente do Centro Escolar, este é constituído por uma equipa de 12 profissionais, ocupando um deles o cargo de coordenadora da escola, três educadoras de educação pré-escolar e oito professoras do 1.º ciclo, sendo que existem três salas de educação pré-escolar com 70 crianças, duas turmas do 1.º ano, duas turmas do 2.º ano, uma turma de 3.º ano e três turmas de 4.º ano, num total de 200 crianças.

No que concerne ao acolhimento das crianças, este é feito entre as 7:30 horas e as 8:45 horas no pavilhão polivalente situado no edifício velho, onde está uma assistente técnica e uma assistente operacional. Para dar resposta às necessidades dos agregados familiares para além do período letivo as AAAF são realizadas no mesmo espaço entre as 15:30 horas e as 19 horas.

A ligação estabelecida entre a instituição e a comunidade envolvente é feita através do estabelecimento de elos de parceria com diversas entidades e instituições tais como a Câmara Municipal da Maia e a Biblioteca Municipal. Deste modo a instituição está envolvida no projeto *Contos, Contigo Conto* e num projeto de prevenção solar em parceria com a Liga Portuguesa Contra o Cancro, intitulado *Com o sol no coração vamos ter precaução*. Estas parcerias são estabelecidas com o intuito de fomentar um leque alargado de interações das crianças com o meio e com a comunidade que visa o desenvolvimento global da criança.

Abordadas as características inerentes à instituição cooperante, importa descrever e analisar as características contempladas nos contextos de EPE e 1.º CEB.

## 1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

O grupo no qual foi desenvolvida a PES na valência de EPE era constituído por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Nenhuma criança apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE) e três crianças frequentavam pela primeira vez o jardim de infância, apresentando naturalmente uma adaptação gradual, no que diz respeito às relações entre pares e entre a educadora cooperante.

Com base na observação efetuada ao longo da prática educativa, imprescindível para conhecer as crianças e as suas dinâmicas (Estrela, 1994), foi possível constatar que a heterogeneidade do grupo se revelava a níveis distintos, nomeadamente no que diz respeito aos ritmos de aprendizagem, resultantes das características próprias das crianças (Arends, 2008).

Segundo Jean Piaget (1977), as crianças com idades compreendidas entre os dois e os sete anos encontram-se no estágio pré-operatório. Neste estágio a criança desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, acontecimentos e lugares. A linguagem e o jogo simbólico são, igualmente, manifestações importantes deste estágio (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Em momentos de diálogo em grande grupo, foi possível observar, que as crianças demonstravam algum egocentrismo repetindo constantemente o seu ponto de vista. Falavam essencialmente de si próprias, da sua família e das suas vivências em casa. A nível do desenvolvimento motor, era observável no grupo de crianças, uma progressão no que diz respeito ao desenvolvimento de competências motoras grossas e de competências motoras finas como abotoar, manusear pinças, desenhar, recortar e colar. No entanto, algumas das crianças mais novas, ainda evidenciavam alguma dificuldade nestas tarefas, principalmente no recorte, necessitando do apoio do adulto.

No que respeita ao desenvolvimento da linguagem, em momentos de diálogo, as crianças de cinco anos de idade demonstravam já ter um vocabulário alargado, o que não se verificava na maioria das crianças de quatro anos. O grupo de crianças revelava interesse em adquirir novas aprendizagens e partilhar os seus saberes e vivências aos adultos e às restantes crianças. Os seus principais interesses verificavam-se nas diferenciadas áreas desde que estas

fossem exploradas de uma forma lúdica, apelativa e inovadora. As principais necessidades demonstradas pelo grupo eram referentes, essencialmente, à compreensão e cumprimento das regras da sala de atividades, à capacidade de concentração e ao respeito pelo outro. O grupo revelava também uma postura interessada e empenhada nas atividades de exploração de materiais. Importa ainda referir que o grupo se encontrava a desenvolver o projeto *Leitura em Vai e Vem*. Neste projeto cada criança levava um livro para a sala com o intuito de o trocar com um colega. Todas as sextas feiras as crianças levavam um livro para casa e, com o apoio da família, exploravam o mesmo, registando numa folha a sua parte preferida da obra e se gostou da mesma. O Projeto de Grupo que a educadora cooperante se encontrava a desenvolver com as crianças intitulava-se *O Nosso Grupo* e tinha em linha de conta as necessidades das crianças. Este projeto apresentava como principais objetivos a compreensão da sua identidade e de pertença a um grupo, a promoção de valores de respeito, amizade, companheirismo, bem como a ajuda e a co construção de conhecimento.

No que concerne às interações desenvolvidas quer com o adulto, quer com outras crianças, estas têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança (Folque, 2012). Durante a prática educativa presenciaram-se interações entre pares onde foi visível o companheirismo e amizade entre as crianças, potenciando a troca de vivências e aprendizagens. Estas interações revelaram-se bastante enriquecedoras uma vez que permitiram que as crianças desenvolvam aprendizagens e as transmitam entre si, progredindo em dimensões afetivas, sociais, motivacionais e de autoestima (Papalia, Olds & Feldman, 2001). As interações entre adulto-criança beneficiaram igualmente o processo de aprendizagem da criança, visto que tanto a educadora cooperante como a assistente operacional escutavam o grupo, valorizando e apoiando os seus discursos, ações que também foram adotadas pela diáde ao longo da PES. Este tipo de interação promoveu o desenvolvimento da criança, favorecendo a sua autoestima.

Outro ator basilar no desenvolvimento da criança é a família. Esta considera-se um elemento fundamental no dia-a-dia das crianças, tanto em casa como no jardim de infância. Ao nível das interações estabelecidas entre a família e a instituição, ao longo da PES, foi perceptível o empenho da educadora cooperante em fomentar a participação dos pais na vida escolar das crianças, envolvendo-os em diferentes projetos. Embora as famílias do grupo apresentem um nível de

escolaridade médio-baixo e uma grande parte se encontrasse desempregada, foi perceptível que algumas das famílias demonstravam algum desinteresse em participar nas atividades propostas. Na opinião da díade, este foi um aspeto em que foi necessário agir, uma vez que o envolvimento das famílias é, como foi referido anteriormente, uma condição necessária para a aprendizagem global e integrada das crianças (Zabalza, 2001). No final da PES, e depois do desenvolvimento de várias atividades que visaram o estreitamento de relações entre a escola e a família, a predisposição e aceitação das mesmas aumentou.

No respeitante ao ambiente educativo, mais concretamente ao espaço e aos materiais existentes na sala de atividades, estes devem ser atrativos, estimulantes, seguros e confortáveis (Hohmann & Weikart, 2011), apresentando variadas potencialidades para que o educador desenvolva uma pedagogia socio construtiva (Kishimoto, 2005). A sala de atividades dispunha de um nível de luminosidade natural bastante significativo devido à parede de janelas que faz a ligação com o espaço exterior, de paredes decoradas com as próprias produções das crianças e de materiais apelativos e seguros para as mesmas. Contudo, importa salientar que, durante os dias de sol intenso o ar tornava-se sobreaquecido. Nestas ocasiões era possível abrir a porta, permitindo arejar a sala e, quando a luz solar era demasiado intensa, era possível correr os estores para o arrefecimento do espaço. Refere-se, ainda, que o pavimento em linóleo, sendo impermeável e de fácil lavagem, permitia que as crianças se sentassem e brincassem confortavelmente no chão. A sala possuía também vários armários de parede onde se encontravam arrumados os materiais de apoio à prática.

Ainda no que diz respeito ao espaço, este deve estar organizado por áreas diferenciadas, identificadas e de fácil acesso (Zabalza, 1998). O espaço da sala acolhia as seguintes áreas de interesse: área de acolhimento e reunião em grande grupo, área da garagem, área da biblioteca, área dos jogos de chão/construções, área dos jogos de mesa, área do jogo simbólico, a área de trabalho, área das ciências e área da informática.

A área da garagem possuía um tapete com uma pista de carros e alguns carros construídos em peças lego. A área dos jogos e construções abarcava jogos de padrões, sequências, noções matemáticas, jogos de memória, enfiamentos, dominós e alguns *puzzles*. No que confere à área das construções, esta continha variados tipos de jogos de encaixe. A área de jogo simbólico encontrava-se junto às janelas permitindo a receção e usufruto da luminosidade natural e o material

podia caracterizar-se como atrativo e em bom estado de conservação. Era uma área composta pelo quarto e pela cozinha. O primeiro apresentava uma cama, uma mesa-de-cabeceira com um telefone, um armário, uma cómoda, uma tábua de engomar roupa, várias bonecas, roupas e adereços, e ainda um espelho. A cozinha dispunha de variados utensílios, uma mesa, cadeiras, comida de plástico, fogão com forno, lava loiça e armários de arrumação. A área da biblioteca estava também localizada junto às janelas, possuindo uma boa iluminação natural, essencial para a exploração do material existente. Esta área constituía-se por uma estante com alguns livros, uma caixa de fantoches, introduzida pela díade, e *puffs* onde as crianças se sentavam para, normalmente em pares ou individualmente, folhear e explorar os livros. A área de trabalho possuía e mesas, duas redondas e uma retangular e as respetivas cadeiras em plástico. O espaço destinado à área da ciência continha uma mesa, uma balança, vários pesos, um par de óculos com lentes de diferentes cores e alguns jogos relativos à temática. Junto do ponto de água existia ainda um conjunto de armários debaixo da bancada, que facilitavam a arrumação de pincéis, esponjas, tintas, colas, pratos e copos. Por fim, a área da informática, possuía um computador com vários jogos didáticos instalados.

Importa referir que o espaço estava organizado de forma a permitir a fácil circulação entre as várias áreas, não havendo barreiras entre elas. Saliento também que, aquando a PES, foi possível perceber que a disposição do mobiliário da sala é flexível e pode ser reorganizado indo ao encontro das necessidades das crianças. Ainda à porta da sala, no *hall* de entrada, encontravam-se cabides destinados às crianças da sala. Estes encontravam-se devidamente identificados com fotografias individuais, promovendo a autonomia da criança no momento de acesso à sua mochila e casaco.

A organização do tempo no dia a dia das crianças encontrava-se estruturado de acordo com a sua rotina diária. A rotina diária deve considerar os ritmos da criança, conferindo à mesma o controlo sobre as suas atividades (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Por conseguinte, é importante que existam momentos como as rotinas diárias de modo a promover a orientação das crianças das suas ações e na mecanização de acontecimentos periódicos. As atividades de horário letivo ocorriam das 9 horas às 12:30 horas e das 13:30 horas às 15:30 horas. Assim sendo, a maioria das crianças entrava no jardim de infância entre as 9 horas e as 9:15 horas, exceto as que frequentam as AAAF, que ficavam à

responsabilidade do pessoal não docente até ao início do horário letivo. O intervalo da manhã decorria das 10:30 horas às 11 horas e o horário de almoço das 12 horas às 13:30 horas. A partir das 15:30 horas dava-se seguimento às atividades da AAAF. As crianças que não frequentam esta componente iam para casa, sendo entregues aos pais/encarregados de educação ou a pessoas previamente autorizadas para esse efeito.

## 1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática educativa supervisionada desenvolvida no contexto de 1.º CEB concretizou-se no 2.º ano de escolaridade. O grupo de crianças da turma em questão apresentava uma faixa etária compreendida entre os sete e os oito anos de idade. O grupo perfazia um total de 26 alunos, sendo que 16 pertenciam ao sexo feminino e 10 pertenciam ao sexo masculino. Salienta-se ainda que nenhuma criança apresenta NEE.

Sendo a criança um ser individual e possuidor de características únicas convém considerar que a turma do 2.ºB apresentava características distintas, tanto a nível social, emocional e cognitivo, sendo este último mais evidente.

Atentando a que o desenvolvimento cognitivo integra um dos fatores que caracteriza a heterogeneidade deste grupo de crianças, destaca-se a pertinência em atentar à teoria do desenvolvimento cognitivo, defendida por Piaget (1977) de forma a fundamentar a caracterização das crianças.

Piaget defendia que as crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos se encontram no estágio das operações concretas. Nesta fase de desenvolvimento, as crianças desenvolvem as operações cognitivas, proporcionando-se, assim, uma flexibilidade intelectual que possibilita a reorganização de imagens e símbolos que fazem com que a criança alcance determinada conclusão. Além disso, a criança adquire um pensamento mais lógico relativamente aos objetos e às experiências vivenciadas na realidade. Desta forma, emerge o reforço de habilidades cognitivas, tais como: a noção de conservação e a diminuição do egocentrismo (Shaffer, 2005), sendo que

este último permite que a criança aceite e compreenda perspectivas diferentes das suas. No entanto, visto o grupo de crianças ainda se encontrava na fase inicial deste estágio, a observou-se que o egocentrismo ainda se encontrava bastante presente em algumas das crianças do grupo. Deste modo, foram promovidas ao longo da PES várias atividades cujo objetivo principal se prendia com a ajuda, a cooperação e valorização do outro.

Após os seis anos de idade aumenta a velocidade e capacidade de processamento no pensamento da criança, uma atenção mais seletiva, assim como um aperfeiçoamento do pensamento reflexivo. A atenção mais seletiva permite que a criança selecione o que pretende escutar, em detrimento de informações que, para si, não apresentam importância (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Sendo que esta constituía um dos parâmetros em que as crianças demonstravam dificuldades, foram promovidas, tanto pela mãe como pela professora cooperante, várias atividades com o intuito de as aprimorar.

Segundo a observação sistemática e também as ações desenvolvidas e trabalhadas em estágio verificou-se que outras das principais dificuldades dos alunos incidia na postura e comportamento dentro da sala de aula, existindo lacunas ao nível do respeito de algumas normas de convivência social, tais como o respeito pela vez e opinião do outro. No entanto foi possível observar que existe um bom ambiente entre todos os alunos da turma. O grupo evidencia ainda uma discrepância relativamente ao ritmo de trabalho, sendo que existiam crianças que acabavam rapidamente as tarefas propostas e outras que necessitavam de mais tempo para as realizar. Esta situação foi alvo de reflexão, e, tal como mencionado no terceiro capítulo, foram adotadas diferentes estratégias para suprimir os inconvenientes que daí advinham, tais como a organização da turma em grupos e a planificação de atividades complementares para os alunos que terminavam a tarefa mais rápido.

Ainda com base nas observações realizadas ao longo da prática educativa, os interesses da turma situavam-se, ao nível do Português, na leitura, debate e expressão das suas ideias e opiniões. No que diz respeito ao Estudo do Meio, a turma demonstrava bastante interesse na globalidade desta área, existindo, no entanto, uma especial preferência pela exploração

e descoberta de curiosidades relativas ao meio envolvente. Podem ainda salientar-se as Expressões Artísticas e Físico-Motoras e as TIC como áreas de maior interesse.

As interações estabelecidas entre adulto-criança e criança-criança são fundamentais para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Transversalmente às informações recolhidas através da PES, verificou-se que a interação entre adulto-criança favorecia o processo mencionado anteriormente, pois a professora cooperante construiu uma relação pedagógica positiva com os alunos. Esta relação pedagógica abarcava aspetos que beneficiavam a aprendizagem dos alunos, tais como: estímulo da participação das crianças; sensibilidade e respeito pelos diferentes pontos de vista; promoção da autonomia; utilização constante de *feedback*; entre outros. Após uma observação e reflexão acerca das interações entre as crianças, tanto na sala de aula, como no espaço exterior, constatou-se que a grande parte dos alunos estabeleciam uma relação de amizade e companheirismo entre si. Naturalmente, surgiam alguns atritos, característicos da faixa etária. Todavia, estes eram resolvidos de forma fácil e autónoma.

Além das interações entre as crianças e entre o adulto e a criança, a interação entre adulto-adulto tem influência, quer ao nível do seu desenvolvimento profissional, pessoal e social, quer ao nível da aprendizagem da criança (Nóvoa, 2009). Deste modo, observou-se que a professora cooperante estabelecia uma relação positiva com os outros professores, bem como com a restante comunidade educativa, partilhando opiniões, vivências e saberes entre si. Além disso, verificou-se que esta fomentava o trabalho em equipa, processo indispensável no desenvolvimento da prática docente (Passos, 2001).

Abordadas as características cognitivas das crianças e as interações pedagógicas, importa abordar e explicar o espaço da sala de aula, com o intuito de compreender o modo como esta teve influência na aprendizagem das crianças.

O espaço sala de aula era relativamente amplo e possuía uma luminosidade natural e artificial de qualidade. Disponha de uma secretária para o exercício das funções educativas da professora cooperante e de três filas de mesas, sendo que as duas filas do fundo possuíam, cada uma, cinco

mesas e a fila da frente três mesas. Salienta-se que a disposição das crianças na sala era flexível, sendo que a professora cooperante e o par pedagógico a alterava de acordo com as necessidades da turma. Apresentava, ainda, um armário de grandes dimensões para guardar material, bem como uma estante que se estendia pela parede do fundo da sala, onde as crianças guardavam, no final da aula, os seus materiais pessoais. Como recurso didático, a salas destinadas ao 1.ºCEB, possuíam também um quadro branco e um quadro interativo que era utilizado tanto pela professora cooperante e estagiárias, como pelas crianças. Nesta sala de aula era ainda possível encontrar, numa parede, um painel com um material têxtil propício à afixação das produções dos alunos, bem como dois ecopontos (um azul e outro amarelo) e um caixote para o lixo comum.

Uma vez que o contacto que o aluno estabelece com os materiais didático-pedagógicos influencia a predisposição para a aprendizagem, importa referir que a sala possuía um grande número de materiais diversos que se encontravam à disposição das crianças. A nível do Português era possível encontrar vários fantoches, livros variados e revistas. No que diz respeito à Matemática a sala possuía vários geoplanos, ábacos, blocos lógicos e desdobráveis de apoio à multiplicação e divisão. Na área do Estudo do Meio as crianças tinham à sua disposição vários mapas, globos, materiais de laboratório e vários cartazes incluídos no manual adotado. Importa ainda referir que ao longo da PES foram construídos pela professora cooperante e pela díade outros materiais de apoio ao ensino. Sendo que os instrumentos pedagógicos permitem a construção de uma pedagogia diferenciada, a utilização e exploração dos diferentes materiais constituiu uma mais-valia para o desenvolvimento holístico das crianças.

O quotidiano das crianças do 2.º B geria-se de acordo com uma rotina diária. Esta rotina era de cariz flexível, visto que a professora cooperante a alterava, em benefício das crianças, sempre que considerava necessário. A rotina iniciava-se às 9 horas com o início das atividades letivas. Aquando da sua entrada na sala as crianças penduravam o casaco e colocavam encima da mesa o material diário (manuais, cadernos e estojo), seguidamente abriam a lição escrevendo a data o nome e o abecedário enquanto esperavam pela docente. Às 10:30 horas, as crianças deslocavam-se para o espaço exterior, local onde lanchavam e onde procediam às suas

brincadeiras livres. Às 11:00 horas, regressavam à sala de aula. O almoço iniciava-se às 12:30 horas. Após este, as crianças ocupavam o espaço exterior e às 14:00 horas regressavam novamente à sala de aula, dando continuidade às atividades letivas que terminavam às 17:30 horas. No final do dia as crianças realizavam uma auto-avaliação referente ao seu empenho e comportamento, tanto na sala de aula, como nos outros espaços da instituição. Importa referir que às terças, quartas e sextas-feiras as crianças acabavam as aulas mais cedo pois a meio da tarde tinham as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Salienta-se que no início de cada semana eram selecionados os dois responsáveis da semana. Estas duas crianças durante esse período desempenhavam tarefas simples, tais como marcar o dia e o tempo no quadro do tempo, ir buscar fotocópias ou ir colocar a caneta do quadro interativo a carregar. Estas tarefas, para além de facilitarem o funcionamento e organização da rotina diária, promoviam o sentido de responsabilidade e valorização pessoal.

A nível dos recursos humanos, o 2.º B dispunha do professor titular da turma, de professores das AEC, que dinamizavam as atividades de lúdicas e atividades desportivas, e ainda duas professoras de apoio educativo para o Plano de Melhoria para o Sucesso do Português. Salienta-se que grande parte da turma frequentava as AEC disponibilizadas pela escola, nomeadamente Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora e LEM (Ligação Escola Meio).

No que se refere às interações entre os diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem (professores, alunos, estagiárias e assistentes) era notório o respeito mútuo, bem como a afetividade, cooperação, incentivo e motivação. Acresce-se que a turma participava num projeto conjunto com a outra turma do 2.º ano inserido no Plano de Melhoria para o Sucesso. Este era um projeto que envolvia as famílias e tinha como principal objetivo melhorar a comunicação e expressão oral das crianças. Nos dias em que o projeto era desenvolvido os pais que tinham disponibilidade dirigiam-se à escola e dinamizam uma atividade com as turmas.

De acordo com a perspetiva de Bronfenbrenner, a relação estabelecida entre os contextos nos quais a criança participa diretamente influencia o seu desenvolvimento global (Portugal, 1992). Neste sentido, a relação entre

a escola e a família compõe um fator influenciador da aprendizagem da criança, visto que, quando esta relação é positiva, a criança sente uma maior segurança no seu processo de aprendizagem, adquirindo um maior nível de motivação para a mesma. Por outro lado, nas situações em que este tipo de relação não se desenrola com sucesso, a criança poderá sentir-se mais desprotegida e desmotivada, o que conseqüentemente poderá condicionar a sua aprendizagem.

Durante a PES existiu oportunidade de observar que existia um esforço de ambas as partes para que a relação entre a escola e a família fosse o mais proveitosa possível para as crianças. Estas constatações tornaram-se evidentes nas tarefas que eram solicitadas a serem realizadas em casa, nos diálogos estabelecidos com as crianças, nos estudos que as crianças realizavam em casa e noutras situações em sala de aula.

No que diz respeito à relação estabelecida com a comunidade, mais propriamente às parcerias estabelecidas com a Câmara, uma vez por semana ia até à escola uma biblioteca móvel. Deste modo as crianças tinham oportunidade de requisitar um livro e trocá-lo por outro na semana seguinte.

Após a realização das PES em ambos os contextos educativos, constatou-se que existiam similitudes e contrastes entre os mesmos. Assim, o próximo ponto terá como principal objetivo, referir as similitudes e contrastes verificados.

### 1.3. Similitudes e contrastes evidenciados entre os dois contextos educativos

Tal como referido no primeiro capítulo, importa que o educador e o professor tenham consciência acerca das especificidades da EPE e do 1.º CEB, para que possam promover aprendizagens significativas para a criança. É fundamental considerar que, apesar de o educador de infância e professor de 1.º ciclo apresentarem práticas pedagógicas distintas, ambos ajudam as crianças a crescer de uma forma harmoniosa, a serem cidadãos responsáveis, a terem

igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes. (Serra, 2004). Enquanto futura docente de perfil duplo, verificou-se algumas similitudes e contrastes nos contextos de EPE e de 1.º CEB, nos quais foi desenvolvida a PES, os quais serão abordados seguidamente.

No que diz respeito às similitudes evidenciadas pelos dois contextos educativos, constatou-se que ambos os grupos de crianças apresentavam características semelhantes. A vontade de aprender, a curiosidade e a predisposição para atividades novas são algumas das características que estes grupos partilhavam entre si. No que diz respeito às necessidades evidenciadas, também estas se assemelhavam nos dois níveis educativos. Tanto as crianças da sala 3 como as crianças do 2.º B apresentavam algumas dificuldades de convivência, nomeadamente no que diz respeito à aceitação de ideias e opiniões dos demais. Considerando estes valores essenciais à vida em sociedade, a diáde procurou promover atividades que atuassem nos parâmetros referidos, tal como será explanado no terceiro capítulo.

A promoção do estabelecimento da relação entre escola e família diz respeito a outra das similitudes evidenciadas entre os dois níveis educativos. Apesar de no contexto de EPE o diálogo entre educadora cooperante e família ser mais frequente, uma vez que os familiares iam levar as crianças até à porta da sala, o que não se verificava no 1.º CEB, em ambos os contextos foi notória a procura pela intervenção ativa da família no percurso escolar da criança. Para o efeito, foram concretizadas atividades com e para as crianças, com o auxílio dos encarregados de educação. De ressaltar, a preocupação existente, em ambos os contextos, de, sempre que possível, falarem com os encarregados de educação acerca do desenvolvimento das crianças ou de situações inerentes às mesmas.

No que se refere aos contrastes evidenciados nos dois contextos, constatou-se que o modo como a sala de atividades e a sala de aula se encontravam organizadas constituía uma das diferenças encontradas. Sendo que o espaço em que a criança se insere integra uma dimensão indispensável à progressão saudável do desenvolvimento da mesma, o conteúdo e a organização da sala de aula/atividades deve proporcionar condições que favoreçam a motivação para a aprendizagem (Marques, 1998, Niza, 2006). A sala de atividades estava organizada por áreas, de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Acrescenta-se que este era um espaço no qual as crianças tinham liberdade para

se movimentar livremente. Nela viviam, criavam e recriavam, exploravam jogos e materiais e comunicavam entre si, partilhando brincadeiras e saberes. Em contraste ao que se sucede na sala de atividades da educação pré-escolar, a sala de aula dos alunos do 2.º ano não apresentava uma flexibilidade tão evidente. Nesta, as crianças tinham poucas possibilidades de se movimentarem, passando a maior parte do seu dia escolar sentados numa cadeira, com poucos momentos de interação espontânea entre pares. Considerando a interação entre crianças essencial para o desenvolvimento global das mesmas, durante a PES foram promovidos momentos onde o trabalho colaborativo foi posto em primeiro plano, sendo para isso necessário alterar a disposição da sala.

No entanto, a gestão do currículo apresenta-se como o contraste mais evidente entre ambos os contextos. O motivo desta disparidade prende-se, principalmente, com os normativos que norteiam a ação pedagógica quer do educador de infância, quer do professor de 1.º CEB. Neste sentido, as OCEPE (2016), não sendo de carácter prescritivo, possibilitam que a educadora cooperante gerisse o currículo de uma forma flexível. Em contraste, a ação pedagógica da professora cooperante era regulada por programas e metas curriculares, sobre as quais o professor é responsável por desenvolver. Atentando à extensão dos conteúdos programáticos vigorados para 2.º ano do 1.º CEB e pelas provas de aferição realizadas no final do ano, verificou-se que a professora cooperante não flexibilizava, de uma forma tão facilitada e recorrente, o currículo.

Ao longo da PES, a prática adotada aproximou-se a uma metodologia de investigação. Assim, pretende-se demonstrar, no ponto seguinte, qual a metodologia de investigação utilizada, assim como a forma como esta se espelhou na sua prática educativa.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os contextos educativos espelham diferentes condições sociais. Urge, assim, a necessidade de uma investigação constante e pertinente, por parte do educador de infância e professor do 1.º ciclo, com o objetivo de encontrar

soluções que proporcionem um clima harmonioso que permita tornar o processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente significativo para as crianças (Máximo-Esteves, 2008). Este processo de ensino aprendizagem requer que os docentes analisem as suas ações, com o objetivo de desenvolver práticas que permitam dar respostas diversificadas e adequadas às especificidades do grupo.

Um profissional de educação deve estar em constante investigação, visando a melhoria das suas práticas, tendo em conta cada criança, como um ser individual com interesses e necessidades próprios (Formosinho, 2009). Neste sentido, o docente toma consciência das questões emergentes da realidade, construindo uma postura crítica e reflexiva, estabelecendo uma ligação entre a teoria e a prática (Coutinho et al, 2009). Esta metodologia só é possível através do processo dinâmico e em espiral de investigação-ação: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Carr & Kemmis, 1988) que sustentou a prática educativa. Estas fases estabelecem uma relação de interação e dinamismo entre si, tornando a metodologia de investigação-ação num processo cíclico (Coutinho et al, 2009). Assim, assume-se como um processo dinâmico, interativo e flexível, permitindo reajustes com origem na análise dos fenómenos que se encontram em estudo (Elliott, 1993).

Com efeito, dada a complexidade do processo educativo, considerou-se imprescindível realizar, durante a PES, uma investigação diária e constante a todos os níveis, que vise o conhecimento da criança e do contexto educativo. Posteriormente surge a necessidade de refletir sobre as informações recolhidas para desenvolver práticas cada vez mais adequadas e intencionais, que se adequem às especificidades do grupo. Deste modo, foram várias as abordagens metodológicas adotadas no âmbito da investigação-ação, nomeadamente no que diz respeito aos procedimentos de recolha e tratamento de dados.

Considerando que “o acto pedagógico se constrói e reconstrói continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2001, p.11), ao longo de toda a ação educativa, a privilegiou-se o processo de observação, visando a recolha sistemática de informação da realidade educativa, criando condições para a construção de uma pedagogia situada e significativa para essa mesma realidade (Estrela, 1994; Monteiro & Pais, 2002).

No que diz respeito a esta fase, recorreu-se a diferentes meios e instrumentos como suporte. Foram efetuados diálogos não só entre díade de formação e

orientadoras cooperantes, mas também juntamente com os grupos de crianças. No que concerne ao registo das informações provenientes da observação, foram utilizadas grelhas de observação (anexo 1 – Modelo de grelha de observação do 1.º CEB) e notas de campo. As notas de campo foram sistemáticas e incluíam registos detalhados e descritivos dos acontecimentos observados (Sá-Chaves, 2007). Estas seguiam-se de uma reflexão fundamentada das vivências diárias, bem como dos sentimentos, conquistas e dificuldades sentidas, abrangendo assim sobre o lado mais pessoal da ação educativa (Spradley, 1980) e eram documentadas no diário de formação. Esta reflexão permitiu uma prática educativa mais intencional através de um planeamento orientado pelos interesses e necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento global. As fotografias e vídeos foram outros dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, permitindo compilar as produções das crianças e os materiais da sala.

A planificação demonstra-se essencial para o profissional de educação pois contribui para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, visto que permite fazer uma previsão do desenrolar da atividade, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e a forma de avaliação (Silva, 2013). Ao longo da PES, a planificação semanal foi elaborada pelo par pedagógico juntamente com as orientadoras cooperantes, partindo da observação das necessidades evidenciadas pelas crianças, assim como dos seus interesses. Importa ainda referir que este documento orientador assumiu, durante a ação educativa, um caráter flexível, sofrendo reajustamentos mediante as circunstâncias decorrentes da prática educativa (Zabalza, 2001).

A construção das planificações exigiu a consulta dos documentos legais orientadores da prática: as OCEPE, os programas correspondentes a cada área curricular e as metas curriculares do ensino básico. Para além de ter em consideração os documentos orientadores, foi, igualmente necessário, estabelecer uma relação entre estes, o conhecimento pedagógico e didático e o conhecimento desenvolvido sobre o grupo de crianças e o ambiente educativo. Aquando da planificação das aulas observadas, elaboraram-se guiões de pré-observação (anexo 2 – Modelo de guião de pré-observação) que se demonstraram cruciais na estruturação do pensamento e na reflexão da atividade a desenvolver, possibilitando a previsão de possíveis obstáculos que poderiam surgir.

Relativamente à ação, esta tem como objetivo a colocação em prática daquilo que é planificado depois da observação, da análise e da reflexão sobre os dados recolhidos. Além do enfoque que deve ser dado aos imprevistos, deve estar sempre presente a ideia de que cada criança é um ser individual, com características próprias e com diferentes ritmos de aprendizagem. Durante a prática educativa procurou-se sempre refletir sobre os possíveis imprevistos que poderiam surgir e sobre as estratégias a adotar com o intuito de os superar.

A fase de reflexão, ao longo da PES, assumiu-se como elemento transversal a todas as etapas do ciclo de investigação-ação, pois é um processo que ocorre antes, durante e após a ação (Zeichner, 1993; Schön, 2000). Com efeito, o docente que reflete para, na e sobre a ação (Schön, 2000) é um investigador, criando estratégias e reconstruindo a sua prática (Dewey, 1989).

Para um processo de reflexão mais intencional contribuiu a construção de diferentes instrumentos de reflexão, como o diário de formação desenvolvido em ambos os contextos de PES. Trata-se de um importante documento que permitiu a articulação entre a teoria e a prática de uma forma mais facilitada, promovendo uma autorreflexão sobre o percurso formativo (Bernardes & Miranda, 2009). Considerando a escrita como força motriz para a estruturação do pensamento e desenvolvimento de hábitos de reflexão (Vieira & Moreira, 2011), as narrativas reflexivas sobre a prática (anexo 3 – Narrativa individual da EPE; anexo 4 – Narrativa individual do 1.º CEB) e as atividades observadas permitiram analisar e repensar as situações educativas vividas, tendo em vista a melhoria da ação futura.

A avaliação surge aliada à reflexão e assume-se como “um elemento integrante e regulador das práticas educativas” (Abrantes, 2002, p.9). Acresce-se que a avaliação dos processos educativos, das aprendizagens e das competências desenvolvidas deve ser desenvolvida de forma constante e sistemática (Marchão, 2014) de forma a promover o desenvolvimento tanto do profissional como das crianças com quem contacta. Neste sentido, durante a PES procurou-se desenvolver a fase da avaliação, em ambos os níveis educativos. Na EPE, o processo de avaliação possuía um cariz formativo, tendo sido ouvidas as opiniões das crianças. Relativamente ao 1.º CEB, para apoiar a avaliação foram elaboradas as grelhas de observação de aprendizagens (anexo 5 – Grelha de observação de aprendizagens do 1.º CEB). Estas constituíram-se uma ferramenta privilegiada de reflexão sobre a ação (Alarcão, 1996) já que

possibilitaram um distanciamento relativamente à ação que, conduziu a uma reflexão mais realista. Deste modo, as avaliações realizadas não tinham como principal intuito a avaliação do desenvolvimento das competências e capacidades das crianças, mas antes na autoavaliação da prática educativa desenvolvida, nomeadamente a adequação de estratégias, recursos e materiais aos interesses e necessidades das mesmas.

As vantagens da utilização de metodologia de investigação-ação são inúmeras, apoiando-se na valorização do diálogo e partilha de informação, bem como na procura de soluções para os problemas, através da simbiose entre as conceções teóricas e as observações feitas na prática (Elliott, 1993).

A prática reflexiva, investigativa e transformadora assume-se essencial para uma formação cada vez mais responsável e consciente. Consequentemente, através da adoção desta metodologia de investigação foi possível o desenvolvimento de práticas educativas cada vez mais adequadas ao grupo, atendendo às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças ao longo do processo educativo.

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

A prática educativa supervisionada assume-se como um momento de imensurável importância na aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (DL n.º79/2014, de 14 de maio) próprias para o domínio da habilitação para a docência. Este capítulo é constituído pela descrição e análise da prática educativa desenvolvida nos contextos de prática educativa na EPE e no 1.º CEB, e indispensável para o acesso e compreensão das experiências vividas na realidade educativa, espelhando uma atitude reflexiva, questionadora e transformadora. Nesta descrição e análise estabelece-se uma relação de simbiose com o quadro conceitual abordado no primeiro capítulo e a caracterização do grupo de crianças e o seu contexto educativo definido no segundo capítulo, estruturando-se com uma componente basilar das práticas educativas desenvolvidas.

Neste sentido, o capítulo encontrar-se-á organizado em dois pontos. O primeiro contemplará a descrição e análise das ações desenvolvidas na EPE. O segundo ponto incidirá na descrição e análise das ações desenvolvidas no 1.º CEB. Em ambos os pontos serão evidenciadas as aprendizagens profissionais conquistadas durante a PES tanto pela mestranda como pelos grupos que crianças com quem contactou.

### **1. A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A prática educativa desenvolvida na EPE orientou-se por aprendizagens resultantes das experiências vividas, das reflexões que destas advinham e, ainda, das observações que foram sendo realizadas pela mestranda, tanto do contexto em que esteve inserida, como dos intervenientes com quem partilhava a sala de atividades, fossem as crianças, o par pedagógico ou a equipa educativa.

A principal intenção educativa que caracterizou a prática vivenciada passou pela promoção e ampliação dos saberes da criança, através de um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e da articulação das diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Assim, ocorreu o levantamento inicial dos conhecimentos prévios das crianças (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001), afigurando-se como ponto de partida para a aquisição de novas aprendizagens (Antunes, 2001), mas também a dinamização de atividades, tanto de forma individual como em pequeno e grande grupo. Atendendo sempre aos interesses e das necessidades de cada criança foi promovida uma pedagogia diferenciada cujo objetivo se prendeu com o estímulo da motivação, da curiosidade e da vontade de aprender (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Tendo como premissa que o princípio máximo da EPE é o desenvolvimento integral da criança, tal como defende a LBSE de 30 de agosto de 2005, então é natural que sejam desenvolvidas atividades que impliquem a estimulação do desenvolvimento cognitivo, físico-motor, como também afetivo, pessoal e social, numa lógica de favorecimento holístico da criança (Guimarães & Costa, 1986). Com efeito, as ideias a seguir apresentadas relativamente à prática em EPE refletem a busca pelo desenvolvimento holístico da criança (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Desta forma, foram estruturadas atividades que fossem ao encontro das características do grupo, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens situadas e significativas. Considerando a importância de basear o desenvolvimento de competências e as aprendizagens das crianças no quotidiano educativo de modo contextualizado (Pinto & Santos, 2012), evidencia-se a metodologia de investigação-ação, explanada no segundo capítulo. A sustentação da prática nesta metodologia promoveu o desenvolvimento de situações de aprendizagem situadas, através da planificação, ação e avaliação, de acordo com as funções do profissional de educação (DL n.º 79/2014 de 14 de maio).

De acordo com o exposto no segundo capítulo relativo à caracterização do ambiente educativo e tendo em conta os interesses e necessidades do grupo que aí foram referidos, salientou-se a pertinência do desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social que, devido ao seu cariz transversal (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), influencia o desenvolvimento global da criança. O foco nesta área, para além de ser a necessidade que mais se destacou neste

grupo, vai ainda ao encontro dos objetivos expostos no Projeto Curricular de Grupo (PCG). No âmbito da promoção do desenvolvimento desta área, tendo em linha de conta uma das dificuldades e necessidades mais prementes deste grupo, a díade pedagógica desenvolveu um conjunto de atividades que, direta e indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento da entreajuda, cooperação e valorização do outro – valores essenciais para uma vida em sociedade (Folque, 2012).

As atividades que irão ser apresentadas de seguida apresentam um fio condutor assente na metodologia de trabalho de projeto que encara a criança como protagonista da ação, atribuindo-lhe um papel de investigador e co construtor do seu próprio conhecimento. Tal como referido no primeiro capítulo, esta metodologia assume a criança como um sujeito ativo através da resolução de problemas, tendo em consideração uma compreensão mais completa do ambiente que a rodeia (Barbosa & Horn, 2008, Edward et al., 1999, Vasconcelos, 2011). O projeto “Meninos de todas as cores” foi planificado (anexo 6 – Planificação da atividade Meninos de todas as cores) em colaboração com a restante equipa educativa, de acordo com as necessidades e os interesses denotados pelo grupo de crianças através da observação realizada (Leite, Malpique & Santos, 1991). Como tal, a metodologia de trabalho de projeto desenvolveu-se em torno do interesse das crianças pela multiculturalidade, bem como pelas especificidades de cada terra, indo ao encontro da intencionalidade educativa patenteada pelo PCG, cujo foco principal dizia respeito ao sentido de grupo, respeitando e conhecendo todos os seus elementos. O trabalho de projeto desenvolvido com/por o grupo de crianças encontrou-se estruturado em três fases cruciais: teia de ideias e planeamento da dramatização; criação dos adereços e ensaios e apresentação e divulgação da peça. Importa salientar que este projeto não surgiu de forma isolada, contando com outras atividades que se realizaram anteriormente cuja base assentava igualmente na exploração do PCG – O Nosso Grupo. Durante a realização de algumas atividades de exploração do mesmo, tais como a construção do B.I pessoal (anexo 7 – Registo fotográfico dos B.I das crianças) e o diálogo estabelecido acerca das especificidades de cada um, as crianças perceberam que todos eles tinham características que os distinguiam e que os tornava únicos. Apesar da diversidade cultural do grupo ser reduzida, através da exploração de alguns contos que continham entre as suas personagens crianças de diversos países, o

grupo demonstrou bastante curiosidade em saber mais sobre os seus costumes e especificidades. Assim, depois de observado este entusiasmo, a díade planeou o projeto “Meninos de todas as cores”.

Servindo como base e ponto de partida para o projeto, o par pedagógico explorou com o grupo a obra literária “Meninos de todas as Cores” de Luísa Ducla Soares. Este conto, cuja OIKOS e a UNICEF, adotaram como campanha conjunta contra o racismo e a segregação, conta a história de um menino que viaja pelo mundo e que em cada paragem faz um amigo com uma cor diferente da sua. Antes da leitura da obra foram explorados os elementos paratextuais do livro como a capa, a contracapa, a lombada, as páginas, a ilustração da capa e o que a mesma sugeria. Após esse momento de pré-leitura, iniciou-se a leitura do conto que contou com o flanológrafo como estratégia didática, algo que de imediato chamou a atenção das crianças e as “prende” à história do início ao fim. A novidade proporcionada pelo flanológrafo despertou curiosidade, cativando a sua atenção. Depois da leitura foi feito o reconto em grande grupo e durante o mesmo foram abordados diversos conteúdos relativos a diferentes áreas, nomeadamente a família de palavras, o seu género e número, no que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, pertencente à área de Expressão e Comunicação. Ainda referente a esta área, no domínio da Matemática foram abordadas as sequências, a ordinalidade das terras visitadas e a cardinalidade no número de meninos no conto. No que concerne às Artes Visuais, estas foram exploradas através das diferentes cores referidas ao longo do texto. Como forma de aliar este subdomínio da Educação Artística com a área do Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram oportunidade de nomear objetos que possuíssem as cores da pele os diferentes meninos (branco, vermelho, amarelo, castanho e preto), fazendo a ponte com o mundo real. Relativamente à última área de conteúdo citada, esta foi explorada através da identificação e nomeação dos diferentes transportes utilizados pelo menino branco na sua volta ao mundo.

Após a leitura e análise da obra, e observando o interesse que as crianças demonstraram pela mesma, foi sugerida ao grupo a dramatização do conto. Tendo como premissa que na concretização de um projeto deve ser dado destaque “ao processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27), na primeira fase da

metodologia, realizou-se um diálogo em grande grupo, no qual as crianças foram expondo o que achavam necessário para a realização de um teatro. Desta forma, partiu-se dos conhecimentos das crianças para depois explorar novos conceitos e criar oportunidades de aprendizagem. Questionar as crianças acerca do que sabem sobre o teatro e dar relevância às suas partilhas é importante, uma vez que “as discussões permitem às crianças partilharem o que sabem individualmente sobre o tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 224). Desta forma, importa referir algumas das ideias que as crianças lançaram ao longo do diálogo: “tem um palco” (Mi); “também espetadores” (Fi); “e atores também” (T); “é preciso música” (D); “também precisamos de roupas” (C) e “temos que fazer ensaios não sabermos representar” (P). É ainda importante salientar que todas as sugestões das crianças foram registadas, uma vez que a documentação “é entendida como um processo de construção de significados para as situações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.36). Esta teia de ideias que posteriormente foi contruída pela díade contou com a participação do grupo aquando da sua elaboração. Sendo que grande parte das crianças nesta faixa etária não conseguem associar palavras escritas ao seu significado, o grupo desenhou as ideias presentes na teia, de forma a reconhecê-las. Depois deste diálogo, as crianças concluíram que seria necessário distinguir os meninos das diferentes cores e que para isso era essencial saber como é que cada menino se vestia consoante a sua cultura. Sendo a *internet* um meio de procura de informação essencial e bastante prático nos dias de hoje, o grupo, com a ajuda do par pedagógico, procurou nos computadores da sala de atividades imagens de residentes locais das diferentes terras identificadas no conto e, depois da pesquisa e de um diálogo em grande grupo, ficaram acordados os adereços que cada grupo iria construir de forma a caracterizar as suas personagens. Após este debate de ideias, e como forma de incluir a participação de todas as crianças na dramatização, foi definido que seriam formados cinco grupos de cinco elementos e que a cada grupo corresponderia a um menino de uma cor. As crianças escolheram a cor do menino que queriam interpretar e iniciaram a criação dos adereços necessários (anexo 8 – Registo fotográfico dos adereços para a dramatização “Meninos de todas as cores”). Neste segundo momento do projeto as crianças puderam dar largas à sua imaginação e criatividade, utilizando diversos materiais reutilizáveis na criação dos adereços. No decorrer da atividade, os desenhos foram pintados nos chapéus orientais, penas foram

coladas nas fitas dos meninos vermelhos e padrões foram formados com missangas na realização de colares coloridos para os meninos de cor negra. Durante este último processo, as crianças criaram de forma divertida, vários padrões trabalhando assim capacidades matemáticas como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a comunicação matemática (Vale & Pimentel, 2005). Nesta perspectiva, a exploração de padrões pode ser um valioso contributo para a motivação das crianças, potenciando o desenvolvimento de noções matemáticas, bem como a compreensão desta área na sua relação com o mundo (Hohmann & Weikart, 2011). Durante este momento, enquanto alguns dos grupos se encontravam a realizar os adereços, os outros exploravam as rimas correspondentes à sua parte da dramatização com a orientação da díade.

Valorizando a importância da participação das famílias durante o desenvolvimento do projeto, foram impressas e enviadas para casa as rimas que cada criança iria declamar na dramatização para que as famílias pudessem ajudar as crianças a compreender as suas falas. Durante os dias que se seguiram, continuaram a construir-se os adereços e decorreram alguns ensaios para a dramatização. Aquando dos ensaios foi evidente a ajuda que existiu entre as crianças dos grupos, que durante todo o processo se incentivavam umas às outras, estimulando e aumentando a confiança daquelas que não se sentiam tão à vontade na exposição em grande grupo. Desta forma, reconhece-se a importância que a interação entre pares desempenha para o desenvolvimento da criança (Sprinthall & Sprinthall, 1993), pois esta interação permite que as crianças desenvolvam aprendizagens e as transmitam entre si, progredindo em dimensões sociais, afetivas, motivacionais e de autoestima (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Tendo em conta que o projeto pertence ao grupo e que o educador de infância deve proporcionar experiências em que a criança se assuma como indivíduo crítico e com capacidade de intervir ativamente, construindo o seu próprio conhecimento (Leite, Malpique & Santos, 1991), num dos dias de ensaios uma das crianças sugeriu que deveria haver alguém a apresentar a peça. Uma vez que as restantes crianças do grupo concordaram com a ideia, a criança que sugeriu a ideia, ficou responsável pela apresentação.

Considerando a expressão musical fundamental para o desenvolvimento sócio afetivo das crianças, apelando para as principais faculdades humanas como a sensibilidade, o amor, a inteligência, a imaginação (Sousa, 2003), após

cada ensaio as crianças cantavam e mimavam a música que tinha sido escolhida para apresentar no final da dramatização. A música selecionada – “Eu tenho um amigo”, havia sido anteriormente explorada e foi escolhida por remeter para a amizade e entreajuda, valores essenciais à vida em sociedade e explorados no projeto. Depois de alguns ensaios, o grupo caracterizou-se com os acessórios produzidos e foi apresentar a sua peça às crianças da sala 3 do jardim de infância. Este momento, para além de ser um momento de partilha da dramatização preparada, serviu como um ensaio geral para a apresentação da mesma às turmas do 1.º ano do 1.º CEB. Deste modo, a apresentação à sala 3, crianças com que o grupo está habituado a partilhar experiências e realizar atividades, serviu, igualmente, para ganharem mais confiança e autoestima.

Quando chegou o dia da apresentação as crianças estavam bastante entusiasmadas por apresentar o seu trabalho “aos meninos grandes” (M). Tendo em consideração que o processo de colaboração deve ser valorizado com a contribuição de vários intervenientes, estabelecendo relações de aprendizagem mútua, no final da dramatização, como uma das turmas do 1.º ano já tinha explorado o conto dramatizado, procedeu-se a um diálogo conjunto acerca do mesmo, onde foi promovida uma interação entre os diferentes níveis educativos, através de uma partilha de saberes. Salientam-se, ainda, os benefícios deste tipo de atividades de articulação, uma vez que a partilha e a colaboração com outros membros da comunidade escolar se assume como um meio de aumentar e enriquecer as situações de aprendizagem, contribuindo para a valorização de competências e saberes (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). As crianças mais novas sentiram-se orgulhosas por apresentarem aos mais velhos as suas produções, enquanto os mais velhos partilham informações e conhecimentos que os mais novos ainda não possuíam.

De forma a concluir o trabalho de projeto, “as crianças deverão refletir no trabalho feito individualmente e em grupo” (Katz & Chard, 1997, p. 249), pois é um momento em que partilham aquilo que sentem e sentiram ao longo de todo o projeto. Deste modo, já na sala de atividades foi proposta uma conversa em grande grupo, com o intuito de perceberem quais as aprendizagens desenvolvidas, assim como valorizar a voz das crianças, possibilitando que estas avaliassem a atividade. Durante este diálogo cada criança teve ainda a oportunidade de partilhar os momentos que mais tinham gostado durante todo

o projeto, sendo que a maioria referiu a elaboração dos adereços, o trabalho em grupo e a exploração da música como momentos prediletos.

Depois da concretização do projeto, a díade reuniu-se com a orientadora cooperante de forma a refletir acerca dos benefícios que o mesmo tinha causado nas crianças e nos adultos responsáveis pela sua dinamização. Transversalmente à fase do projeto descrita e analisada, uma das aprendizagens desenvolvidas pela mestrandia foi o modo de utilizar a educação artística, com vista à potencialização de aprendizagens inerentes a outras áreas de conteúdo. Nesta linha de pensamento, desenvolveu-se a capacidade de articular áreas de conteúdo, uma vez que estas não devem ser vistas como divisões a ser abordadas em separado (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). No que concerne às aprendizagens realizadas pelo grupo, estas foram inúmeras, tanto a nível individual como a nível coletivo, tendo ainda proporcionado oportunidades de exploração e envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas (Alarcão, 2009). Neste sentido, na prática desenvolvida pelo par pedagógico, inspirada na metodologia de trabalho de projeto possibilitou projetar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento (Vasconcelos, 2011), possibilitando uma articulação de áreas de conteúdo. A adoção desta metodologia demonstrou-se essencial para o desenvolvimento da autonomia, da participação, da oportunidade de fazer escolhas, revelando-se “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança” (Gambôa, 2011, p. 49). Tendo em conta que o conteúdo fundamental das atividades apresentadas se prendia com a multiculturalidade, o desenvolvimento deste projeto, propiciou de igual forma a descoberta de especificidades de outros povos e o respeito pela diferença. A construção e participação numa peça de teatro promoveu e aumentou a confiança das crianças nelas próprias, valorizando as suas ideias e ações. Importa referir que a apresentação e divulgação da peça às crianças do 1.º CEB foi fundamental, contribuindo para o fortalecimento de laços de ligação entre as crianças dos diferentes ciclos, promovendo uma troca de saberes e conhecimentos relativos ao conto abordado.

Depois de referidos os contributos do desenvolvimento deste projeto proporcionados às crianças e à mestrandia urge, ainda, a necessidade de salientar um dos aspetos que, após uma reflexão conjunta em tríade, foi identificado como aspeto a melhorar, sendo este a não divulgação da

dramatização às famílias. Uma vez que estas fizeram parte do desenvolvimento do projeto, seria benéfico e proveitoso que os familiares tivessem acesso a visualização da peça produzida pelas crianças pois, como referem Edwards, Gandani & Forman (1999) é importante promover uma abordagem de participação e partilha, contribuindo para o desenvolvimento enriquecido de crianças, famílias e equipa educativa.

Considerando que a prática educativa deve ser uma ação consistente e coerente, as atividades propostas não devem ser estanques e desenquadradas das vivências das crianças. Deste modo, as atividades que serão explanadas de seguida surgiram no seguimento da temática que tinha vindo a ser explorada ao longo das semanas anteriores, promovendo uma sequência natural e harmoniosa dos conteúdos abordados. Assim, a próxima atividade que irá ser alvo de reflexão prende-se com uma das atividades supervisionadas que teve por base os valores que vinham a ser explorados ao longo de toda a PES. Esta atividade, cuja área de conteúdo principal era a Educação Física, tinha como principal objetivo o desenvolvimento do espírito de entreajuda, cooperação e companheirismo nas crianças, uma vez que esta tinha sido uma necessidade evidenciada pelo grupo.

O conjunto de atividades iniciou-se no momento de acolhimento depois de todas as crianças partilharem em grande grupo as novidades do dia. Após esse momento de diálogo, que visa o desenvolvimento de competências da linguagem oral, tais como a comunicação expressiva, e valores e ações patentes na área da Formação Pessoal e Social, tais como o respeito pelo outro e a valorização da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), alertou-se o grupo para a presença de uma caixa estranha em cima da mesa. Dentro da caixa encontrava-se o livro “Elmer e Arber” de David Mckee, sobre o qual rondou de imediato um grande entusiasmo e admiração devido à sua capa colorida. A atividade de leitura e análise da obra, orientada pelo par pedagógico, contemplou momentos de pré-leitura, criando a antecipação para a obra, leitura e pós-leitura através da análise da obra e colocação de hipóteses em relação ao final aberto. Primeiramente, tal como já vinha a ser hábito nos momentos de leitura realizados anteriormente pela díade, foram explorados os elementos paratextuais do livro, tais como a capa, a contracapa, a lombada e o autor, bem como o que sugeria a ilustração da capa. Este último momento leva as crianças a usarem a sua imaginação, proporcionando a expressão das suas previsões

acerca do assunto da história. Neste seguimento, o grupo participou ativamente no diálogo sobre a obra literária, sendo que quanto mais rico for o ambiente linguístico e “as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.12). Depois desta exploração iniciou-se a leitura da obra que contou com a audição de sons relativos aos momentos a que o conto ia aludindo. O grupo de crianças apresentava um grande entusiasmo e interesse pela audição de histórias, no entanto ao longo da mesma iam perdendo a sua atenção e interesse. Depois de uma observação cuidada e diálogo em tríade, passaram-se a utilizar estratégias diversificadas durante os momentos de leitura de forma a aumentar e predispor as crianças a uma audição mais atenta das obras abordadas. A atividade de exploração do conto David McKee não foi exceção e a estratégia utilizada foi, tal como suprarreferido, a introdução de diferentes sons ao longo da leitura. Outra das estratégias utilizadas pelo par pedagógico durante a leitura foi a realização de uma interrupção da leitura numa das partes cruciais do conto. Num determinado momento da história, um dos elefantes (Alber) estava preso no topo de uma árvore e os restantes elefantes presentes no conto tentavam encontrar soluções para o conseguir tirar de lá. Neste momento de pausa, as crianças tiveram oportunidade de dar as suas ideias e opiniões acerca de possíveis maneiras de retirar o elefante da árvore. “Os elefantes podiam formar uma escada com as suas trombas” (R); “eles podiam ir buscar um trampolim e o Alber saltava para lá” (O); “podia descer num balão de ar quente” (V), foram algumas das sugestões referidas pelas crianças neste momento de diálogo em grande grupo. Após a leitura, durante o momento de reconto, as crianças tiveram oportunidade explorar a área da Matemática enumerando os diferentes animais presentes no conto, abordando assim a cardinalidade, assim como os diferentes tamanhos dos mesmos, explorando noções de grandeza. Depois do momento de pós leitura e como forma de transição para o momento que se seguia, uma vez que a história abordava valores de amizade e entreajuda, as crianças ensinaram à supervisora institucional a música “Eu tenho um amigo” que, tal como anteriormente mencionado, tinha sido alvo de exploração em atividades anteriores.

A Educação Artística é tão importante quanto as outras áreas de conteúdo desenvolvendo na criança a criatividade, a imaginação, a memória, a atenção e

a cognição. A Educação Física, constituindo um dos domínios da Educação Artística, proporciona experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende a conhecer e a usar melhor o seu corpo, a participar em formas de cooperação e competição saudável, a seguir regras para agir em conjunto e a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Em idade pré-escolar as crianças estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. Como tal, precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas (Gallahue, 2002). Ademais, os momentos de educação física promovem a interação com os outros, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de competências transversais e formação de conceitos. Por se tratar de uma área essencial ao desenvolvimento global da criança e por despertar bastante o seu interesse, foi planificada uma atividade que consistia na realização de vários circuitos de *deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações* (anexo 9 - Planificação da atividade “Percurso atribulado”). Este momento tinha como principal objetivo o desenvolver o espírito de entajuda e companheirismo nas crianças. Deste modo, a díade desenvolveu uma atividade que aliava as necessidades das crianças aos seus interesses promovendo o seu desenvolvimento global através de aprendizagens significativas.

A atividade iniciou-se na sala de atividades, onde foram recordadas as principais ideias do conto lido anteriormente, de forma a fazer a ponte com a atividade que iria ser desenvolvida a seguir, elucidando as crianças que seria necessário a formação de equipas. Esta estratégia foi selecionada uma vez que a formação de grupos/equipas se representa como uma estratégia de excelência para o desenvolvimento social, intelectual e democrático das crianças, permitindo que estas aperfeiçoem a habilidade de cooperar com o outro (Folque, 1999). Para a construção das equipas, em vez de chamar os nomes das crianças, optou-se por utilizar uma estratégia diferente e foram-se dando pistas sobre a criança em questão, descrevendo-a ora física, ora psicologicamente. Desta forma, promoveu-se o aumento da atenção do grupo pois todos se encontravam bastante atentos e empenhados em descobrir que criança estava a

ser descrita, prestando atenção às características únicas de cada um. Depois dos grupos organizados e identificados com diferentes cores, as crianças dirigiram-se para um espaço localizado no exterior que raramente era utilizado. Tal como referido no segundo capítulo, o espaço exterior destinado às crianças da EPE possuía uma dimensão bastante reduzida. Deste modo, utilizou-se um espaço que se encontrava inutilizado, mas que, no entanto, foi bastante proveitoso para a realização da atividade por se tratar de um espaço amplo cujo pavimento sintético era ideal para o amortecimento de quedas, sendo assim mais seguro. Quando chegaram ao local, as crianças depararam-se com os circuitos (anexo 10 – Esquema dos circuitos explorados) já montados o que aumentou o seu entusiasmo e curiosidade. Antes de se iniciar a atividade em si foi realizado um pequeno aquecimento corporal como forma de predispor o organismo para a prática de exercício físico. Este momento de preparação foi dinamizado de uma forma diferente, aludindo para diferentes passagens do conto “Elmer e Arber”, com o objetivo de cativar a atenção das crianças e para que todo o processo se desenrolasse de uma forma mais dinâmica e motivadora. Depois deste momento de aquecimento, foram exemplificados todos os exercícios dos circuitos, de forma a facilitar a sua compreensão e distribuíram-se as equipas pelos mesmos, sendo que cada circuito contou com a presença de um adulto da sala de forma a auxiliar as crianças aquando da sua realização. Antes de dar início à atividade foi referido que de cada vez que todos os elementos do grupo terminassem o circuito receberiam uma peça de um *puzzle* que continha uma das partes da história anteriormente explorada, que no final seria montado. Para tal, os membros da equipa teriam de se ajudar mutuamente durante o percurso, de forma a ultrapassar os obstáculos presentes, trabalhando-se ao nível da ZDP (Vygotsky, 1991). Nesta linha de pensamento, destaca-se a importância de promover a cooperação e o apoio entre as crianças, criando um sentimento de pertença e valorização ao partilhar com os outros as suas competências, contribuições e ideias para construir conhecimento (Hohmann & Weikart, 2011).

Depois de receberem a peça do *puzzle* as equipas trocavam de circuito para que todas explorassem todos os circuitos. Durante o decorrer da atividade, enquanto as equipas realizavam os circuitos, foi notório o interesse e entusiasmo de todo o grupo. De facto, todos se mostraram bastante empenhados na realização das tarefas, ajudando e incentivando as crianças com

maior dificuldade. Efetivamente, em algumas das tarefas dos circuitos, as crianças mais novas apresentaram algumas dificuldades, como por exemplo na manipulação da bola entre as pernas e na passagem pelos fios de lã entrelaçados. Nestes momentos, procurou-se adaptar as tarefas às dificuldades das crianças. Esta estratégia de diferenciação pedagógica não implicou, necessariamente uma pedagogia de individualização, mas sim a criação de diversos caminhos para que todas as crianças pudessem alcançar uma determinada aprendizagem (Tomlinson, 2008), tal como referido no primeiro capítulo. Uma vez que alguns dos circuitos tinham um nível de dificuldade maior do que outros, nem todas as equipas terminavam ao mesmo tempo o percurso. Deste modo, e de forma a evitar que as crianças tivessem de ficar paradas à espera de explorar outro circuito, foi dada a oportunidade para que, nesses casos, se pudesse repetir o circuito uma outra vez. De facto, foi notório que um dos circuitos carecia de um maior tempo para a sua realização. Depois de uma reflexão conjunta entre par pedagógico, educadora cooperante e supervisora institucional, deduziu-se que uma das estratégias que deveria ter sido utilizada seria a diminuição das tarefas nesse mesmo circuito, para que o tempo destinado à sua realização igualasse o tempo dos outros circuitos.

A gestão do tempo de uma atividade é uma tarefa exigente e complexa, uma vez que os imprevistos que podem surgir são incalculáveis (Arends, 2008). Deste modo, embora alguns dos percalços tivessem sido previstos aquando da realização do guião de pré-observação, durante a preparação e a dinamização da atividade, surgiram algumas situações que tiveram de ser contornadas. A primeira surgiu quando a atividade se ia iniciar. A proposta planeada decorreu, tal como referido anteriormente, no espaço exterior, num local se encontra próximo ao local onde as crianças do 1.ºCEB passam o seu intervalo da manhã. Embora se tivesse tido em conta o horário em que as crianças regressavam às salas de aula, nem todas abandonaram o espaço à hora a que se pretendia iniciar a atividade. Deste modo, optou-se por destinar um pouco mais de tempo ao diálogo inicial e à formação das equipas enquanto o espaço que tinha selecionado para realizar a atividade estava ocupado. Uma vez que a atividade não começou à hora prevista, as crianças não tiveram tanto tempo para explorar os circuitos quanto havia sido planeado. À medida que o jogo decorria, foi possível perceber que não iria haver tempo para dinamizar a parte final da atividade da maneira estruturada. Enaltece-se, assim, a flexibilidade inerente à

planificação, referida no segundo capítulo, bem como a reflexão na ação, uma vez que cabe ao educador consciencializar-se de que este documento não é imbuído de rigidez, podendo ser reconstruído pelas reflexões que surgem durante a ação (Zabalza, 2001). Nesta linha de pensamento, privilegiar o cumprimento da planificação, suprimindo uma atividade na qual as crianças estavam totalmente envolvidas traduzir-se-ia na rejeição dos seus interesses e empenho, prejudicando, assim, o seu desenvolvimento. Deste modo, optou-se por permitir que as crianças continuassem a explorar os circuitos. Todavia, por se considerar o diálogo em grande grupo e a troca de experiências e saberes essencial para a formação das crianças e para a aquisição de saberes, importa referir que a partilha em grande grupo da peça do *puzzle* de cada equipa foi realizada após o almoço. Também após o almoço tornou-se pertinente que as crianças tivessem oportunidade de registar o momento do dia que mais tinham gostado. Quando a criança integra uma atividade, esta é protagonista da ação, cabendo ao educador incentiva-la a representar as suas ideias através da forma que mais lhes interessa (Edwards, Gandani & Forman 1999). Através deste momento de registo e, concomitantemente, de sistematização de aprendizagens, a equipa educativa promoveu a participação das crianças na avaliação da atividade, tendo como propósito compreender se esta despoletou aprendizagens significativas e prazerosas e se, por meio destas, se tornou evidente o seu desenvolvimento holístico (Katz & Chard, 1997).

De um modo geral, a proposta dinamizada foi bastante enriquecedora e proveitosa para as crianças, mas também foi essencial para o desenvolvimento da mestranda enquanto futura profissional. Durante a mesma a mestranda teve oportunidade de orientar uma atividade incidente numa área que nunca tinha desenvolvido durante a prática educativa. Através desta foi possível a comprovação das dificuldades inerentes à exploração de uma atividade em grande grupo, bem como o desenvolvimento de estratégias que colmataram os imprevistos que foram surgindo. No que diz respeito ao contributo que a atividade desenvolvida teve para as crianças, este foi muito para além do desenvolvimento de competências motoras. Foram fomentadas aprendizagens inerentes a outras áreas de conteúdo, visando-se a aprendizagem como um todo integrado e integrador, aspeto mencionado no primeiro capítulo. A concretização grupal dos circuitos suscitou nas crianças um sentimento de pertença e valorização do outro, assim como atitudes de cooperação e

interajuda. Estes aspetos foram notórios no discurso e nas ações das crianças aquando da realização das etapas dos percursos quando diziam, por exemplo: “Falta o P.” (V) e “Eu ajudei a C. porque ela não conseguia chutar a bola” (L). À medida que as crianças concretizavam as tarefas, constatou-se que estas respeitavam as considerações das demais, bem como a sua vez de realizar os circuitos, sobressaindo, novamente, valores democráticos, indivisíveis do êxito da inserção da criança na sociedade. Ademais, a exploração dos circuitos permitiu, através dos materiais utilizados, que as crianças percecionaram a existência de figuras geométricas, através da exploração de alguns objetos como cones, arcos, cadeiras, mesas e cartolinas.

Outra atividade relevante neste percurso situou-se no domínio da Matemática, mais concretamente na abordagem de figuras geométricas denominou-se *Monstrinhos Comilões*. Esta teve como ponto de partida o conto “Leonardo, o monstro terrível” de Mo Willems cuja leitura foi dinamizada pela díade através de um teatro de fantoches (anexo 11 – Registo fotográfico dos fantoches dos monstros), técnica utilizada de forma a melhorar a escuta ativa, aumentando a predisposição e a motivação para a leitura. Para a atividade em si o grupo foi dividido em pequenos grupos e enquanto um deles estava a realizar a atividade com a mestranda, os restantes encontravam-se a fazer a exploração livre das áreas com os restantes membros da equipa educativa. A atividade foi dinamizada na área da casinha e consistiu na descoberta de diversas imagens cujas formas correspondiam às figuras geométricas já conhecidas do grupo (quadrado, retângulo, círculo e triângulo) e à sua posterior colocação nas caixas correspondentes (monstrinhos) (anexo 12 – Registo fotográfico da exploração do jogo “Monstrinhos Comilões”). Importa salientar que, durante a explicação da atividade, recorreu-se a uma linguagem simplificada, mas ao mesmo tempo cientificamente correta, transportando para o mundo da fantasia (as caixas eram monstrinhos e as figuras espalhadas pelo espaço eram a sua comida), fazendo a ponte com a história lida anteriormente. Ao longo do jogo, foram-se dando variadas indicações de forma a promover o desenvolvimento da identificação e nomeação das figuras geométricas e também contribuir para o desenvolvimento de noções topológicas (cima, baixo, à frente, atrás, ao lado, dentro, fora).

Durante a atividade foi perceptível que a maioria das crianças identificava, sem grandes dificuldades as figuras em questão, no entanto algumas delas,

principalmente as mais novas, tinham alguma dificuldade em nomeá-las, principalmente o retângulo e o quadrado. Nestes momentos, procurou-se questioná-las, dando pistas acerca do nome da figura e aludindo para a música que tinha sido explorada na semana anterior, relativamente à temática. Quando, mesmo utilizando estas estratégias, as crianças não conseguiam nomear a forma, solicitava-se que uma das crianças ajudasse a outra, promovendo a cooperação e a colaboração pois, “as interações entre pares são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (Ashley & Tomasello, 1998, p. 144).

Optou-se por escolher este jogo como forma de desenvolver a atividade pois, tal como referido no primeiro capítulo, o jogo promove a predisposição do grupo para a realização das tarefas, estimula e desenvolve a habilidade da criança pensar de forma independente, contribuindo para o seu processo de construção de raciocínio lógico-matemático (Kamii e Joseph, 1992).

Atendendo à heterogeneidade do grupo de crianças, optou-se por utilizar materiais diferenciados para que todas as crianças fossem capazes de realizar o jogo proposto, apostando na diferenciação pedagógica e no grau de complexidade da tarefa (Cadima, 1997). Para tal, foram selecionadas figuras geométricas simples e convencionais e imagens geométricas de objetos do dia a dia das crianças. Deste modo, as crianças com mais dificuldades podiam optar pelas formas mais simples e as crianças com uma maior capacidade de reconhecimento da figura geométrica no objeto poderiam escolher as imagens. Esta variante foi introduzida visto que é natural que em idade pré-escolar, o reconhecimento das figuras seja feito pela sua aparência e associado a objetos com que as crianças lidam frequentemente (Mendes, 2008).

Importa ainda referir a maior dificuldade sentida no decorrer desta atividade. Esta prendeu-se com a gestão do tempo, pois esta é uma tarefa difícil e complexa embora aparentemente pareça ser um assunto simples e direto (Arends, 2008). De facto, no decorrer da atividade, optou-se por disponibilizar um pouco mais de tempo aos grupos para que estes tivessem oportunidade de explorar o jogo de uma forma mais completa e rica. Deste modo, ao perceber que as crianças estavam verdadeiramente felizes e interessadas na atividade, foi aumentado o número de jogadas, permitindo que estas usufríssem do jogo ao máximo. Considera-se este tipo de atitudes fulcrais para o sucesso de uma

intervenção pedagógica pois, sempre que é evidenciada nas crianças uma grande motivação, esta deve ser estrategicamente aproveitada para que se possam desenvolver aprendizagens significativas (Idem).

Uma das preocupações presentes durante a PES prendeu-se com a valorização das crianças, bem como das suas evoluções, através de interações positivas, com vista ao desenvolvimento pleno das mesmas (Portugal & Laevers, 2010). Deste modo, torna-se indispensável que sejam proporcionadas interações com qualidade, que integrem todo o grupo, promovendo uma escuta dos outros e da valorização das suas ações (Lino, 2013). Neste sentido, foram explanadas ao longo deste ponto atividades que marcaram a prática educativa e que refletem a valorização de uma articulação de saberes realizada entre as diferentes áreas de conteúdos, perspetivando um desenvolvimento holístico das crianças. A criança, sendo assumida como um sujeito ativo e competente, é encarada como protagonista da sua aprendizagem, tornando-se capaz de mobilizar atitudes, saberes e desenvolver capacidades para pensar, agir e resolver problemas, inserindo-se na sociedade que a rodeia (Pinto & Santos, 2012, Portugal & Laevers, 2010, Tavares & Alarcão, 2005).

Ao longo do período de estágio desenvolvido na EPE foi notório o desenvolvimento e as aprendizagens que as crianças adquiriram ao longo do tempo. Foi possível observar evoluções a nível da compreensão e apropriação de conteúdos abordados nas diferentes áreas, assim como ao nível do desenvolvimento da oralidade na sua dimensão comunicativa e expressiva. Foram também visíveis evoluções a nível social, mais propriamente no que diz respeito as interrelações. Destaca-se ainda o desenvolvimento da autoestima e da valorização de si próprio, visível durante os diálogos em grande grupo.

No entanto, não foram só as crianças que evoluíram ao longo deste percurso. O caminho percorrido no decorrer da ação educativa foi também essencial para o desenvolvimento da mestranda enquanto futura profissional. Ao longo desse período procurou concretizar práticas sustentadas em conceções teórico-práticas, articuladas e mobilizadas de acordo com as características de cada criança. Estas características, assim como os interesses e necessidades, foram percecionadas através de uma observação que se tornou cada vez mais intencional e eficaz.

## 2. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa vivenciada no 1.º CEB orientou-se, tal como na EPE, pela metodologia investigativa, explanada no segundo capítulo. Partindo do processo cíclico de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, as práticas desenvolveram-se de acordo com as características individuais de cada criança, visando proporcionar experiências significativas relevantes para o seu desenvolvimento global e sustentadas em aprendizagens holísticas e articuladas (Alarcão, 2009).

Através de processos de observação que ocorreram ao longo de toda a prática foram planeados e implementados planos de ação que visaram o desenvolvimento integral de todas as crianças (LBSE, n.º 49/2005, de 30 de agosto), tendo em conta as suas necessidades e interesses. Neste sentido, aquando da planificação das diferentes atividades procurou-se promover a articulação das diferentes áreas do saber, através da criação de ligações significativas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais próximo da realidade das crianças (DL n.º 17/2016, de 4 de abril). Deste modo, a interdisciplinaridade simplifica a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens uma vez que permite que as crianças tenham uma visão mais global e menos fracionada da realidade. Segundo esta perspetiva, procurou-se sempre partir de um tema geral que possibilitasse a exploração de diferentes conteúdos das diferentes áreas curriculares de uma forma articulada e que fosse ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Desta forma, era proporcionado um maior envolvimento das crianças no processo de construção e desenvolvimento do conhecimento. Atendendo, ainda, ao grande interesse manifestado pela audição de histórias, parte das atividades desenvolvidas teve como ponto de partida obras literárias de qualidade. Tal como defende Gomes (2011), esta estratégia permitiu verificar que o recurso em questão, articulado com os diferentes conteúdos e dinamizado de diferentes formas, possibilita a criação de um fio condutor promotor de aprendizagens significativas nas crianças. Face ao exposto, recorreu-se a um tema comum que relacionasse todas as atividades do dia, interligando-as entre si: O Voo do Golfinho (anexo 13 - Planificação da atividade “O Voo do Golfinho”).

A atividade iniciou-se com a exploração da obra “O Voo do Golfinho” de Ondjaki. Esta foi lida tendo como suporte um pequeno cenário onde se podiam encontrar vários elementos alusivos ao texto como pássaros, um golfinho, nuvens e o mar (anexo 14 – Registo fotográfico do cenário para a leitura do conto “O Voo do Golfinho”). De forma a proporcionar um ambiente diferente foram ainda apagadas as luzes e a história foi lida enquanto ecoava pela sala o som das ondas do mar. Após a leitura foram colocadas algumas questões acerca do conto e foi notório que as crianças tinham estado com bastante atenção, respondendo corretamente a todas elas com entusiasmo, revelando assim a pertinência e adequação da estratégia mobilizada. Importa referir que uma das crianças com mais dificuldades a nível de atenção e interpretação textual, o Jo., participou com bastante empenho durante o diálogo pós-leitura, lembrando-se de vários pormenores do conto que tinham passado despercebidos a grande parte da turma. Após a exploração da obra perguntou-se às crianças que animal gostariam de ser e, seguidamente, foi proposto ao grupo que criasse o seu animal imaginário, juntando diferentes características de diferentes animais. Neste momento uma das crianças referiu que tal não era possível porque “não existem golfinhos com juba de leão” – T. Ao ouvir esta declaração, Matl., logo lembrou o colega “que tudo é possível na nossa imaginação, basta sonhar”. Depois do argumento da Matl., todas as crianças criaram os seus animais sendo, para tal, disponibilizado a cada uma delas uma folha com um golfinho desenhado. Partindo dessa ilustração, cada um criava o seu animal fantástico, adicionando características de outros animais.

No decorrer da concretização da tarefa, emergiu a articulação com a Expressão e Educação Plástica, sendo que as crianças exploraram as potencialidades de diferentes riscadores como lápis de cor, lápis de cera e marcadores para a concretização do seu animal (anexo 15 – Registo fotográfico da criação do animal imaginário). Houve ainda oportunidade para aprimorar a sua criação com outros materiais disponíveis na sala de aula, tais como missangas, purpurinas, fitas e folha eva. Após a criação do seu animal foi proposta à turma a construção de um texto informativo. Uma vez que na semana anterior as crianças tinham iniciado a abordagem dos animais e as suas características, o grupo apropriou-se dos conhecimentos já adquiridos, no sentido de enriquecer o seu texto com a descrição do seu animal, salientando o seu tipo de reprodução, alimentação, meio onde se deslocava, bem como

algumas características que o tornavam único (anexo 16 - Registo fotográfico da criação do texto descritivo sobre o animal criado). A mobilização dos conhecimentos prévios que as crianças apresentavam sobre os animais caracterizou-se por ser uma motivação para a aprendizagem, bem como um meio para observar, refletir e avaliar os conhecimentos que as crianças dominavam sobre a temática. Com a realização desta tarefa foi perceptível que, embora não demonstrassem dificuldades no que diz respeito à mobilização de saberes relativos aos animais, a turma, de um modo geral, apresentou alguma dificuldade na produção textual, nomeadamente no que diz respeito à estrutura e coesão do texto produzido. O desenvolvimento da competência de uso escrito pressupõe um ensino explícito, sistemático e uma prática frequente e supervisionada, contemplando diferentes variáveis implicadas na composição textual (situação; objetivos; técnicas e estratégias (Pereira & Azevedo, 2003). Por conseguinte, após uma reflexão em conjunto com a professora cooperante relativa a esta necessidade, foram planificadas e dinamizadas várias atividades cujo objetivo principal incidiu no desenvolvimento de competências de produção textual.

O facto de existirem no 1.º CEB atividades de enriquecimento curricular dá origem a que o professor titular da turma privilegie o Português, a Matemática e o Estudo do Meio em detrimento da Expressão e Educação Artística e Físico-Motora. Por esse motivo, e atendendo à importância da Expressão e Educação Físico-Motora no desenvolvimento global da criança (Ferreira, 2006), foi promovida uma atividade que, não só desenvolvesse competências motoras, como também explorasse, no caso do Português, a necessidade do grupo no que diz respeito à produção textual.

A atividade intitulada “Uma aventura na floresta encantada” realizou-se no espaço exterior, iniciando-se com a dinamização de um pequeno aquecimento partindo de um texto criado pela mestranda. Enquanto o texto ia sendo lido de forma expressiva as crianças iam mimando as ações do mesmo, adotando características de diferentes animais. Através desta metodologia as crianças desenvolveram a escuta ativa, prestando muita atenção à leitura do texto para poderem ser capazes de realizar os movimentos propostos. Foi igualmente possível realizar uma revisão de conteúdos de Estudo do Meio atribuindo-lhes significado e aplicando-os noutras tarefas (Alonso, 1996). A segunda atividade consistia em ajudar os cangurus da história explorada a encontrar os

guardanapos perdidos que estavam espalhados pelo chão do espaço exterior. Para tal, em pares, as crianças realizaram vários cálculos mentais de forma a encontrar os seus guardanapos (anexo 17 – Registo fotográfico dos guardanapos perdidos). Salienta-se que os pares foram formados com elementos que apresentavam níveis de raciocínio lógico-matemático complementares, permitindo que se ajudassem mutuamente a descobrir os resultados dos cálculos que englobavam multiplicações e divisões simples, atuando, deste modo, na ZDP (Vygotsky, 1991). A última atividade de Expressão e Educação Físico-Motora consistiu na realização de vários circuitos (anexo 18 – Registo fotográfico da exploração dos circuitos de Expressão e Educação Físico-Motora) que abordavam os conteúdos de *perícias e manipulações* e *deslocamentos e equilíbrios* do programa de Expressão e Educação Físico-Motora do 2.º ano 1.º CEB (Departamento de Educação Básica, 2004). Esta atividade, para além da contribuição para o desenvolvimento de competências de ações motoras fundamentais, visou o desenvolvimento de valores essenciais para a vida em sociedade, tais como a cooperação, a entreatajuda e a valorização do outro. A atividade afigurou-se, igualmente, benéfica uma vez que promoveu a compreensão de princípios e regras básicas, tais como: esperar pela sua vez, respeitar a vez e o espaço do outro, saber lidar com a derrota e com a vitória (Ferreira, 2006). No final de cada circuito, cada grupo recebeu uma peça de um *puzzle* que no final foi montado, revelando uma imagem. Já na sala de aula, os grupos criaram um pequeno texto narrativo tendo por base essa imagem. Através deste pequeno jogo a predisposição da turma para a produção textual aumentou, salientando-se, assim, a importância de criar condições favoráveis que aumentem o entusiasmo das crianças na participação em atividades ligadas à produção escrita (Camps, 2003). Após a criação dos vários textos foi dinamizado um momento para que os grupos pudessem expor as suas produções, aprimorando as competências de expressão oral, cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem da língua materna e para a vida em sociedade (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Apesar das dificuldades inerentes à dinamização de uma atividade em grande grupo, num espaço fora da sala de aula, esta foi bastante proveitosa tanto para as crianças, como para a mestrandia enquanto futura profissional. Efetivamente, manter a atenção de todas as crianças durante a explicação das tarefas foi um pouco complicado, porém com a cooperação do par pedagógico e da professora

cooperante foi possível realizar a atividade de uma forma tranquila e proveitosa. Durante toda a atividade foi bastante enriquecedor observar o modo como as crianças se ajudavam mutuamente na realização das várias tarefas, bem como as palavras de incentivo que lançavam, encorajando os amigos. “Força Jo., tu consegues!”, “Se abrires os braços tens mais equilíbrio, Ant!”, foram alguns dos exemplos. Também na produção do pequeno texto narrativo partindo da imagem do *puzzle* foi possível perceber a dinâmica de entreajuda e respeito que existiu nos diferentes grupos. A atividade revelou-se ainda bastante proveitosa no que diz respeito ao desenvolvimento de competências cognitivas ligadas à escrita e à imaginação, uma vez que estas têm bastante influência no desenvolvimento global do aluno (Niza, Segura & Mota, 2011). Aquando da exposição dos textos criados sentiu-se, assim, uma melhoria no que diz respeito à estruturação frásica e coesão textual na grande maioria dos grupos. Essa evolução foi sentida, igualmente, pelas crianças, sendo que o G., referiu até que aqueles tinham sido “os melhores textos criados desde o início do ano letivo”.

Nos dias de hoje, as crianças veem a sala de aula como local de aprendizagem e o espaço exterior como um local de diversão. No entanto, o espaço exterior é um local privilegiado para proporcionar momentos educativos às crianças que merece a mesma atenção do professor que o espaço interior. Este espaço educativo permite uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem, tendo a vantagem de ser um espaço com outras características e potencialidades que promovem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Este espaço escolar não potencia apenas habilidades motoras, mas proporciona igualmente momentos de interação, exploração, experimentação e descoberta. Atendendo ao mencionado, a díade dinamizou um *PeddyPaper* no espaço exterior com o propósito de explorar, de uma forma natural, conteúdos das diferentes áreas curriculares (Português nos domínios de oralidade e gramática; Matemática nos domínios de organização e tratamento de dados e números e operações; Estudo do Meio no bloco 3- à descoberta do ambiente natural), de forma a fazer uma revisão dos mesmos para as fichas de avaliação intermédias que iriam decorrer na semana seguinte. Adotando uma metodologia diferenciada, pretendeu-se que, através do jogo em equipas, as crianças pudessem mobilizar os seus conhecimentos prévios, desvendando os vários desafios. Importa ainda referir que esta atividade teve como principal objetivo o desenvolvimento do espírito

de entreatajuda e companheirismo nas crianças, uma vez que esta tinha sido uma necessidade evidenciada pelo grupo.

A atividade, que constituiu o primeiro momento de observação em díade por parte da supervisora institucional, iniciou-se com o regresso à sala de aulas após o intervalo da manhã. À porta da mesma estava um baú mistério (anexo 19 - Registo fotográfico do baú mistério), objeto que suscitou o interesse e a curiosidade das crianças que, desde logo, o fitaram com o olhar e encheram a díade de perguntas sobre o mesmo. Já com o baú dentro da sala iniciou-se um diálogo sobre o que seria aquele objeto, quem o teria trazido e o que teria lá dentro. Neste momento de conversa em grande grupo as crianças puderam dar largas à sua imaginação e surgiram respostas como: “É um baú e foi um pirata que o trouxe!” – Jo.; “Foi uma fada” – N.; “É um tesouro” – D.; “Aí dentro tem joias” - IM. Depois de escutadas todas as opiniões, a ajudante da semana teve oportunidade de abrir o baú, retirar do seu interior um pergaminho e ler aos restantes colegas a mensagem que o mesmo continha (anexo 20 – Registo fotográfico do pergaminho da exploradora Rich). Seguidamente, as crianças visualizaram e escutaram com muita atenção a mensagem da exploradora que foi transmitida através de um avatar. Tal como tinha acontecido anteriormente, a utilização de um avatar do programa *Voki* captou a atenção das crianças e serviu como mote para a explicação do jogo que se seguiria. Foi então explicado à turma o *PeddyPaper* que iriam realizar. Para tal foram projetadas e exploradas as regras para o jogo, bem como os desafios que teriam de realizar. Neste momento, foi ainda reforçada a importância do trabalho em equipa, essencial para a superação dos vários desafios. De forma a organizar equipas heterogéneas, a díade optou por formar previamente os grupos. No entanto, os capitães e as cores de cada equipa foram selecionados no início da manhã do dia da observação, através da roleta virtual do programa *Classtools*. Mais uma vez se verifica a importância e pertinência da mobilização das TIC para a motivação, estimulação e concentração das crianças até nas tarefas mais simples (Flores, Peres & Escola, 2011).

Já com todos os materiais e informações necessárias deu-se início ao jogo. Durante o mesmo foi bastante enriquecedor observar o modo como as crianças trabalhavam em equipa, interagindo constantemente uns com os outros e aproveitando os conhecimentos de todos os membros para a superação dos desafios, atuando assim na ZDP (Vygotsky, 1991). Esta cooperação entre pares,

abordada no primeiro capítulo, foi perceptível quando, num dos grupos, uma das crianças com um maior desenvolvimento a nível cognitivo esperou que os restantes elementos da equipa tentassem encontrar a resposta ao desafio antes que intervir. Também, numa outra equipa, foi visível a importância dada ao outro quando à chegada de um dos membros do grupo após uma ida à casa de banho uma das crianças exclama: “Ainda bem que chegaste, T! Estávamos mesmo a precisar da tua ajuda” - Jo.

Após o término do jogo as crianças dirigiram-se à sala de aula e iniciou-se a correção dos desafios. Esta teve como suporte uma apresentação *PowerPoint* elaborada pela díade que contava com as perguntas dos vários desafios. Durante este momento, os capitães das equipas tiveram oportunidade de ir ao quadro interativo corrigir os desafios enquanto as restantes crianças registavam a correção numa folha de registo fornecida pelas estagiárias. Devido ao empenho e entusiasmo que as crianças demonstraram durante a realização do *PeddyPapper*, a díade acabou por dispensar mais tempo a este momento do que aquele que estava previamente planeado. Consequentemente, o tempo destinado à correção dos desafios ficou um pouco reduzido. Assim sendo, convocando a reflexão na ação (Nóvoa, 1992), optou-se por concluir a mesma durante a tarde, avançando então para a parte final da atividade. Nesta as crianças ouviram novamente as indicações da exploradora Rich que pedia à turma para verificar novamente o baú mistério, pois lá tinha escondido uma surpresa. Esta foi outra parte da aula que provocou bastante curiosidade pois, na parte inicial, a turma tinha visto que dentro do baú estava apenas um pergaminho. Foi então chamado um dos ajudantes da semana (J.) que, com bastante cuidado, descobriu o fundo falso da caixa e, de lá de dentro, retirou 26 autocolantes que continham a frase “Sou um verdadeiro explorador” e os distribuiu pelos amigos. Enquanto o meu par pedagógico e o J. distribuíam os autocolantes foi promovido um diálogo com a turma de modo a fazer uma avaliação da atividade proposta, tendo em conta a sua importância para a construção de práticas cada vez mais pertinentes e adequadas (Diogo & Vilar, 2000). Face ao disposto, questionou-se as crianças se tinham gostado da atividade, qual a sua parte preferida e porquê. Durante este diálogo foi possível perceber que a maioria das crianças referiu o trabalho em equipas e a cooperação como a parte favorita, mostrando uma evolução positiva no que diz respeito à forma como encaram este tipo de atividades. De facto, aquando da

dinamização da atividade foi possível observar não apenas o entusiasmo, dedicação e interesse das crianças, como também o bom ambiente que se vivia dentro dos grupos, onde a cooperação e a partilha de conhecimentos sobressaíram e propiciaram a superação dos vários desafios. Destaca-se assim o trabalho em grupo que contraria a dimensão individualista desenvolvida na perspectiva tradicional de ensino (Niza, 1998). Esta é uma estratégia rica de interação e troca de informação por parte dos alunos, para que possam atingir um objetivo comum. Tal como foi anteriormente referido, durante essa tarde, deu-se continuação à correção dos desafios e foi elaborada a tabela de análise dos resultados dos mesmos. Sendo que existia uma maior disponibilidade a nível de tempo, este momento foi dinamizado de uma forma mais calma, valorizando todas as estratégias apresentadas pelas crianças. Ressalva-se, assim, a flexibilidade inerente à planificação, podendo o professor reorganizá-la e adaptá-la durante a ação.

A realização desta atividade, para além de bastante enriquecedora e proveitosa para as crianças, demonstrou-se igualmente essencial para o desenvolvimento da mestrandia enquanto futura profissional. Durante a mesma existiu a oportunidade de orientar uma atividade inovadora para a realização de revisões, compreendendo as dificuldades inerentes à exploração de uma atividade em grande grupo. Promoveu ainda o desenvolvimento de estratégias que atuassem sobre os imprevistos que iam surgindo, através de uma reflexão na ação, bem como o reconhecimento da importância da realização de atividades em espaços fora do ambiente normal de aprendizagem das crianças - o espaço exterior, e o entusiasmo e predisposição que este local e tipo de atividades despertam nas crianças. A atividade revelou-se igualmente benéfica uma vez que através da tabela elaborada com base nos resultados dos desafios do *PeddyPaper* foi possível compreender, de uma forma mais clara, em que conteúdos as crianças demonstraram mais dificuldades. Salienta-se, ainda, a reunião realizada no final da atividade entre a díade, professora cooperante e professora supervisora institucional, essencial para uma análise e reflexão conjunta acerca do que correu melhor, o que correu menos bem e a pertinência das ações tomadas, com o objetivo de melhorar a prática educativa. Face ao disposto, após essa reflexão conjunta, foi possível estruturar planificações que abrangessem conteúdos em que as crianças demonstraram mais dificuldades de

forma a adequar o processo educativo ao grupo de crianças (Alonso & Roldão, 2005).

Atendendo ao facto da combinação matemática e literatura, apesar de ser pouco explorada nas escolas portuguesas, ter boas condições para ser uma combinação benéfica para a melhoria das aprendizagens matemáticas das crianças (Menezes, 2011), optou-se por dinamizar uma sequência didática, lógica e interessante, que articulasse o Português com a Matemática. Esta atividade partiu da abordagem da história “Cá em casa somos” de Isabel Minhós Martins, obra esta que aborda as rotinas de uma família de seis elementos, bem como as especificidades de cada um deles. A exploração do texto foi efetuada, inicialmente, através de questões orientadoras de pré-leitura acerca das informações disponibilizadas no título e na capa do livro. Estas questões permitiram às crianças criar uma ideia do que poderia ser o tema apresentado na obra, organizando a informação e antecedendo o momento de compreensão textual (Amor, 2001). A leitura do texto foi efetuada com recurso às TIC, uma vez que a obra foi projetada no quadro interativo para que as crianças tivessem a possibilidade de, num primeiro contacto com o texto, ouvi-lo acompanhado de ilustrações e, posteriormente, lê-lo em conjunto com a mestranda. Numa segunda leitura do conto, as crianças participaram de forma ativa, lendo em conjunto as partes do texto que correspondiam a numerais (exemplo: “cá em casa somos 6 bocas, 6 línguas e 168 dentes”). Este momento, para além de promover a atenção durante a leitura do conto, contribuiu ainda para o desenvolvimento de competências de leitura de números naturais. No seguimento da exploração textual as TIC formam novamente mobilizadas. Desta vez através da utilização de uma adaptação do jogo “Quem que ser milionário”, foi realizada a interpretação da obra (anexo 21 – Registo fotográfico do jogo Quem Quer Ser Milionário). Tal como referido no primeiro capítulo, sendo este um recurso interativo, aumentou a motivação e predisposição do grupo para a realização da tarefa proposta.

A atividade matemática realizada tendo o conto como ponto de partida consistiu, num primeiro momento, na resolução de alguns desafios relacionados com a obra, desafios esses que promoviam o raciocínio lógico-matemático, aliado à resolução de problemas. Segundo Boavida *et al.* (2008), a resolução de problemas “proporciona [à criança] o recurso a diferentes representações e incentiva a comunicação; fomenta o raciocínio e a justificação; permite

estabelecer conexões entre vários temas matemáticos e entre a Matemática e outras áreas curriculares e apresenta a Matemática como uma disciplina útil na vida quotidiana” (p. 14). Tendo em conta a importância deste domínio, procurou-se criar desafios com graus de complexidade distintos de forma a não criar frustração nas crianças com mais dificuldades, despertando, no entanto, o interesse e motivação das crianças com um raciocínio matemático mais desenvolvido. Num segundo momento, já em grupos, foram as próprias crianças a criar os desafios matemáticos que seriam, posteriormente, resolvidos por um outro grupo. Aquando da correção dos exercícios em grande grupo foi possível refletir acerca da importância da elaboração de um problema matemático com uma linguagem clara e com todas as informações necessárias para a sua correta resolução. Foi igualmente promovida a exposição de várias formas de resolução dos problemas matemáticos, de forma a aumentar o leque de estratégias possíveis para que cada criança pudesse selecionar aquela com que mais se identifica. A diversidade de estratégias apresentadas constituiu uma emergência de pedagogia diferenciada, visto que disponibilizando uma grande variedade de resoluções, cada uma das crianças irá apropriar-se daquela que para si tem mais significado (Perrenoud, 2000).

A mobilização de uma pedagogia diferenciada foi igualmente promovida através de uma diversidade de recursos didático-pedagógicos construídos, visto que disponibilizando um leque vasto de materiais aos alunos, cada um deles irá apropriar-se daquele que para si tem mais significado. Desta forma, promoveu-se uma equidade de oportunidades de aprendizagens. Também o acompanhamento mais individualizado que se estabeleceu possibilitou que as crianças com maiores dificuldades de leitura tivessem a oportunidade de concretizar as tarefas da mesma forma que os seus colegas. Além disso, quando algumas das crianças terminavam as atividades mais rapidamente que as outras, disponibilizaram-se algumas tarefas complementares, tais como palavras-cruzadas e sopa de letras relacionadas com a temática da aula. Desta forma, possibilitava que os restantes alunos pudessem terminar a sua tarefa, respeitando o seu ritmo de trabalho.

Não obstante da mobilização da diferenciação curricular, cabe ao profissional de educação reconstruir e apropriar-se do currículo de acordo com a realidade educativa com a qual contacta. Os projetos pedagógicos constituem um exemplo desta reconstrução e apropriação. Neste sentido, o par pedagógico

desenvolveu o projeto intitulado “A dramatizar podemos melhorar”. Este projeto surge no seguimento de uma reflexão entre díade pedagógica e professora cooperante após a observação de uma atividade dinamizada por esta última. A atividade consistia na leitura expressiva do poema “Os extraterrestres são doidos por cuecas” de Ben Cort e Claire Freedman. Neste momento foi possível observar que, embora as crianças tivessem tido oportunidade de treinar a leitura, grande parte da turma apresentou uma leitura pouca expressiva do poema, não utilizando gestos nem variações de entoação nas palavras. Salienta-se ainda que, parte significativa do grupo recusou participar nesta atividade, referindo que tinha vergonha. Considerando a Educação e Expressão Dramática enquanto método de educação e técnica de aprendizagem escolar de cariz lúdico que “ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança” (Sousa, 2003, p.32), a díade desenvolveu com o grupo um Projeto de Intervenção incidente nesta temática. Este englobou atividades de exploração do jogo dramático com o objetivo contribuir para o desenvolvimento de competências de expressão e comunicação oral, promovendo, igualmente, o trabalho colaborativo entre as crianças.

O projeto foi dinamizado em diferentes semanas, sendo que cada uma teria atividades e objetivos específicos a ser abordados. A primeira atividade desenvolvida no âmbito deste projeto surge da exploração da obra “A pequena galinha vermelha” de Debi Gliori. A leitura deste conto foi dinamizada através de uma dramatização com fantoches realizada pela díade. A mobilização desta estratégia foi bastante profícua, visto que despertou a curiosidade e o entusiasmo das crianças, aumentando assim a sua atenção durante a leitura da obra. Após a leitura e a realização de alguns exercícios de interpretação foi apresentado à turma um avatar de uma galinha que sugeriu a realização de uma pequena dramatização do conto abordado. Deste logo as crianças ficaram bastante entusiasmadas, reagindo positivamente ao desafio lançado. Consequentemente a turma foi organizada em grupos de cinco elementos, sendo que a cada um deles seria atribuída uma das personagens da história. Depois de seleccionadas as personagens as crianças tiveram oportunidade de criar os seus próprios fantoches (anexo 22 - Registo fotográfico dos fantoches do conto “A pequena Galinha Vermelha”) e, para tal, tiveram à sua disposição materiais diversificados como cartolinas, folha eva, lápis de cor, marcadores, missangas,

botões, e outros que fossem do agrado do grupo. Segundo Leenhardt (1997) proporcionar à criança a ocasião de “construir o boneco é uma oportunidade para uma expressão manual, concreta e já artística” (p. 57). Ao realizar esta tarefa, e segundo o mesmo autor, a criança sente-se aliada ao fantoche porque foi construído por si. Já com os fantoches construídos e alguns minutos para preparar a apresentação, à vez, os grupos dirigiram-se para trás do biombo e apresentaram à restante turma a sua peça. Salienta-se que nesta atividade todas as crianças mostraram vontade e entusiasmo em participar na dramatização. Para tal, julga-se que a organização da turma em grupos foi essencial para que as crianças sentissem a confiança suficiente para participar, ganhando motivação com o *feedback* positivo dos seus companheiros. Esse reforço positivo foi perceptível nos diálogos estabelecidos entre as crianças que se incentivavam umas às outras dizendo “vamos conseguir, não estejam nervosos” – T., “não importa se te esqueceres um bocadinho das falas porque podemos improvisar” - Alx.

A utilização do teatro de fantoches trata-se de uma atividade de trabalho em grupo que exige um grande esforço de cooperação, compreensão e altruísmo. No entanto, é através das discussões em grupo sobre o trabalho a realizar que cada criança vai aprender a expor os seus pensamentos de modo a ser percebida pelas outras, vai esforçar-se por tentar compreender as opiniões e propostas dos outros e, sobretudo, vai colocar de lado a sua opinião pessoal para aceitar a da maioria e participar ativamente na sua execução (Sousa, 2003). Paralelamente, outro dos fatores que se julga ter influenciado o desempenho do grupo prende-se com a utilização do biombo. Este recurso, para além de permitir que a atenção se foque nos fantoches, “esconde” as crianças, o que faz com que estas se sintam mais à vontade, uma vez que não estão expostas ao público.

A atividade “Vamo-nos exprimir” desenvolvida, igualmente, no âmbito deste projeto apresentou como principal objetivo promover nas crianças a compreensão e reconhecimento das emoções em si e no outro. A atividade teve como ponto de partida a obra “O monstro das cores” de Anna Llenas apresentada à turma pela díade através de um teatro de sombras. Esta estratégia visou potenciar a atenção e a predisposição para a audição do conto, favorecendo também o contacto da turma com outra forma de fazer teatro. Resumidamente, este conto apresenta a história de um monstro que vivia infeliz porque não compreendia o que sentia, mas, ao separar as suas emoções,

conseguiu compreendê-las e encontrar a felicidade. Aquando da exploração da obra, as crianças tiveram oportunidade de partilhar com o grupo ocasiões e situações em que também eles sentem alegria, tristeza, medo, raiva e calma e como expressam esses sentimentos, bem como construir o monstro das cores e respetivos frascos das emoções (anexo 23 - Registo fotográfico do monstro das cores e frascos das emoções).

Foram ainda dinamizados vários exercícios de jogo dramático como o objetivo de explorar os vários sentimentos e emoções, expressando-os e reconhecendo-os em si, mas também reconhecê-los no outro (Reis, 2005). Salienta-se que o espaço exterior foi, mais uma vez, selecionado para a dinamização desta atividade visto que neste espaço as crianças sentem-se mais espontâneas e expressivas, uma vez que têm uma liberdade que dentro da sala não lhes é concedida (Hohmann e Weikart, 2011). Foram então propostos três jogos que consistiram na exploração do próprio corpo na sua dimensão expressiva e comunicativa, de forma a representar diferentes emoções e sentimentos.

No primeiro, pretendeu-se que, após a indicação do adulto, as crianças representassem a emoção que sentiam relativamente a uma determinada situação descrita pela diáde, como por exemplo como se sentiam quando chegavam a casa e a mãe tinha preparado um delicioso lanche, ou quando reparavam que o seu melhor amigo estava triste. Com a utilização do teatro de imagem, esta atividade possibilitou a reflexão sobre determinados momentos e situações relacionadas com o dia-a-dia das crianças e os sentimentos e emoções que estas despertam nas mesmas.

A segunda atividade consistiu na manipulação de uma bola de esponja, projetando na mesma diferentes características e reagindo a esta segundo essas mesmas características. Para tal, as crianças dispuseram-se em círculo, passando a bola entre si, aleatoriamente. Sempre que a bola passava para outra criança era-lhe atribuída uma nova característica, como por exemplo 'Vamos fazer de conta que esta bola é feita de fogo', sendo que a criança que a recebia teria de segurar na mesma de acordo com a característica enunciada, neste caso, o J. fez a bola saltitar entre as mãos, soprando na mesma. Num primeiro momento da atividade, foram as mestrandas a ditar as características da bola, mas, posteriormente, as crianças foram contribuindo com ideias, mostrando terem percebido a intenção e as regras do jogo.

O terceiro, e último jogo dinamizado, tinha como principal objetivo a identificação e reconhecimento dos diferentes sentimentos e emoções no outro. Face ao disposto, foi atribuído a cada duas crianças um *emoji*, sendo que cada criança só tinha o conhecimento do seu. Numa primeira fase, o pretendido era que a criança reconhecesse na imagem o sentimento que estava subjacente e, numa segunda fase, que se deslocasse livremente pelo espaço, representando através do corpo a sua emoção e encontrasse o seu par, reconhecendo a emoção no outro. Após a realização da tarefa, à vez, os pares foram ao centro e representaram a sua emoção para que os restantes colegas a identificassem. No desenvolvimento deste jogo foi perceptível que grande parte do grupo identificou as várias emoções com relativa facilidade, apontando algumas características que permitiram essa identificação. Alx. “Eu acho que a emoção deles é a tristeza porque eles sentaram-se no chão com as pernas cruzadas a chorar”; “Eu acho que a emoção do G. e do Di. é a raiva por eles fecharam as mãos e fizeram cara feia a mostrar os dentes” - Z.

Esta atividade demonstrou-se bastante proveitosa pois, ao reconhecer as emoções, as crianças conseguem compreendê-las mais facilmente, lidam melhor com as situações e com aquilo que sentem, solucionam os conflitos com maior facilidade e com menos sofrimento, aprendendo a lidar com a frustração e a reconhecer os seus medos e angústias (Goleman, 2010). Apesar das crianças nesta faixa etária ainda demonstrarem algumas dificuldades em lidar com as suas próprias emoções, revelam ainda mais dificuldades em reconhecê-las nos outros. Porém, durante a realização das atividades, foi possível verificar dois casos em que duas crianças conseguiram, de forma espontânea, reconhecer emoções diferentes no outro. Um deles ocorreu quando a L., se aproximou do G. e o reconfortou por este ter perdido o jogo, reconhecendo a tristeza do seu colega. Noutros dos casos o A. referiu que o D. estava muito feliz porque estava a fazer a dança da vitória.

Depois de dominar o uso coordenado da palavra e do gesto, bem como de ter experiência noutros focos da expressão dramática (como a improvisação, a mímica, a imitação, o movimento corporal, a expressão oral, etc.) “a criança sente vontade de desenvolver a expressão dramática de uma forma já mais elaborada, à qual damos o nome de dramatização” (Reis, 2005, p.35). Atendendo ao mencionado, a última atividade desenvolvida em torno do projeto de intervenção consistiu na dramatização de uma peça de teatro elaborada pelas

próprias crianças em grupo. A opção de organizar a turma em grupos sustentou-se, mais uma vez, nos ideais do trabalho colaborativo, co construção de conhecimento e valorização do outro, pois tal como defende Folque (1999) a formação de grupos representa-se como uma estratégia de excelência para o desenvolvimento social e democrático das crianças, permitindo que estas aperfeiçoem a habilidade de cooperar com o outro.

Considerando uma outra necessidade do grupo – produção textual, a criação da história foi realizada numa outra aula, em que o objetivo primordial passava pelo desenvolvimento da escrita. A temática dessa semana, assente nas histórias de encantar, aludia ao mundo fantástico e maravilhoso da imaginação, favorecendo a escrita criativa. Para tal, foi apresentado à turma um novo recurso didático-pedagógico, intitulado *gaveteiro mágico* (anexo 24 - Registo fotográfico do gaveteiro mágico). Esse gaveteiro era composto por quatro gavetas, sendo que cada uma delas remetia para um dos elementos essenciais da criação de texto (personagens, tempo, locais, ações), e cada gaveta continha vários cartões com exemplos dos mesmos. Cada grupo retirou um cartão de cada gaveta e, partindo das informações, foi proposto que construíssem um texto narrativo coerente e coeso que integrasse essas mesmas informações, seguindo todas as fases do processo da escrita - planificação, textualização e revisão (Barbeiro, 1999). Para esse efeito, os alunos planificaram a sua narrativa, estruturando o que escrever na introdução, desenvolvimento e conclusão, visto que antes de se proceder à escrita de qualquer tipo de texto, é necessário organizar ideias e pensar-se no que se pretende transmitir (Pereira & Azevedo, 2003). De seguida, procederam à textualização. Após esta etapa foi solicitado a cada grupo que preenchesse uma pequena tabela que serviria de revisão da escrita. Através desta, os grupos teriam de verificar os seus textos de forma a melhorá-los. Depois das alterações feitas cada grupo partilhou e apresentou o seu trabalho, não só porque é importante todos os elementos da turma contactarem com as diferentes criações dos colegas, mas também para que cada autor sentisse o seu trabalho valorizado e apreciado pelos colegas.

Uma vez que esta foi uma das últimas atividades de escrita criativa desenvolvidas com o grupo, foi também bastante gratificante observar a nítida evolução na produção escrita, tanto a nível de sintaxe como a nível criativo. Julga-se que o facto de as histórias terem sido realizadas em grupos foi essencial para tal evolução. Juntar no mesmo grupo crianças com vários tipos de

desenvolvimento a nível da escrita, promoveu, tal como defende Vygotsky (1991), a atuação na ZDP na medida em que, com a ajuda de colegas mais competentes ou mais bem preparados nessa tarefa, as crianças com mais dificuldades conseguem realizá-la (Coll *et al.*, 2001).

A dramatização da história criada decorreu então na última semana de intervenção no contexto. Para a concretização da mesma, as crianças tiveram ainda oportunidade de criar alguns adereços (anexo 25 - Registo fotográfico dos adereços criados para a dramatização do conto). Desta forma, foram colocados ao dispor das crianças materiais diversificados para proporcionar a caracterização das personagens presentes nos diferentes contos. Após a elaboração dos adereços e de alguns ensaios os grupos apresentaram as suas dramatizações. Durante as mesmas foi possível observar o esforço e dedicação depositado em cada espetáculo, bem como a diversão que o momento proporcionou. Foi ainda possível observar a atenção dos restantes grupos 'observadores', respeitando e apreciando a performance dos colegas, aplaudindo efusivamente no final de cada apresentação. Nesta atividade, apesar de já não se encontrarem 'protegidos' pelos fantoches atrás do biombo, todas as crianças participaram entusiasticamente, revelando um grande à-vontade no 'palco'. Salienta-se que, após os momentos de dramatização, foram realizadas reflexões sobre a prestação de cada grupo, com o intuito de perceber como funcionou o trabalho colaborativo, apontando os aspetos positivos e aqueles que poderiam ser melhorados (Lebrun, 2008; Couvaneiro, 2004).

Com base na avaliação efetuada através de um diálogo estabelecido com as crianças, conversas com a equipa docente e observação direta das várias atividades relativas ao PI e a outras atividades fora do mesmo foi possível verificar que a sua implementação teve o objetivo pretendido. Salienta-se a sua influência incomensurável no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação e expressão oral, no qual se afiguraram essenciais os trabalhos em grupo que promoveram momentos espontâneos de debate e argumentação, possibilitando aos discentes a defesa de ideias e opiniões dentro do grupo de trabalho. Para além da crescente evolução das capacidades comunicativas, o grupo desenvolveu igualmente as suas capacidades cognitivas (conhecer-se a si e ao que o rodeia); afetivas (favorece a autoestima e a expressão dos sentimentos); motoras (contribui para o controlo do próprio corpo); linguísticas (possibilita e estimula a comunicação) e, por fim, capacidades sociais,

contribuindo para uma boa relação com os elementos do grupo (Arroyo, 2003). Ademais, acreditasse que, com o decorrer do projeto as crianças desenvolveram sentimentos de autoestima e autoconfiança que não tinham, tendo contribuído para isso os constantes reforços de encorajamento (Cardoso, 2013). A mobilização do trabalho colaborativo entre crianças permitiu também a tomada de consciência de que a potencialidade criadora do grupo é sempre superior à do indivíduo e de que a evolução de um projeto de desenvolvimento pessoal não pode ser levado a cabo se não contarmos com os outros (Dolci, 2004).

Como balanço final da exposição algumas das atividades dinamizadas e da reflexão retrospectiva de todo o processo educativo desenvolvido, constatou-se uma evolução positiva na sua prática e nas diferentes intervenções realizadas neste período de PES. As atividades que foram sendo planejadas espelham uma prática sustentada e refletida que se pautou por um equilíbrio entre as estratégias pedagógicas e recursos selecionados, os conteúdos abordados e os interesses e necessidades do grupo alvo. Neste contexto, importa ainda destacar de que modo é que a avaliação esteve presente durante o processo de ensino e de aprendizagem realizada, principalmente, através da observação direta e intencional, assumindo um cariz influente no desenvolvimento da prática educativa, conduzindo a intenções e atuações educativas adequadas (Diogo & Vilar, 2000).

Com o decorrer da PES, os medos iniciais foram-se dissipando dando lugar a uma postura cada vez segura. Deste modo, as interações estabelecidas com as crianças foram cada vez mais naturais e sobretudo confiantes. Esta confiança foi adquirida diariamente, à medida que a interação com o grupo ia crescendo, que iam sendo desenvolvidas atividades com as crianças e à medida que a mestranda aumentava o seu conhecimento acerca das especificidades de cada uma delas.

Após evidenciar o percurso vivido, decorrente da PES, importa proceder-se a um momento de reflexão final sobre o mesmo e o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

## **METARREFLEXÃO**

No presente capítulo será realizada uma reflexão global acerca dos constrangimentos e progressos experienciados ao longo da PES, integrando ainda as potencialidades e oportunidades que favoreceram o desenvolvimento da mestranda enquanto profissional de perfil duplo. De referir que, sendo um momento que refere ainda futuras possibilidades de aprendizagem no que diz respeito ao desenvolvimento de competências profissionais, destaca-se também a sua progressiva construção da identidade enquanto docente. Salienta-se que, para além de espelhar os conhecimentos construídos, alia um paralelismo entre a teoria e prática num constante movimento de ação-reflexão que traduz o próprio ato de aprender.

A metodologia de investigação-ação, basilar durante a formação, permitiu problematizar teorias e práticas, indispensáveis para aprimorar a ação pedagógica. Este método de investigação assume uma forma espiral composta por cinco fases interrelacionadas: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que se caracteriza pelo envolvimento ativo do investigador (Sanches, 2005). O aprimoramento da utilização das diferentes etapas conferiu à prática educativa e à formação um desenvolvimento integral fazendo com que a mestranda compreendesse melhor o papel do professor e educador de infância e de que forma deve implementar a sua ação pedagógica.

No que respeita o processo de observação, este afigura-se como o pilar de todo o processo educativo. Através da observação atenta e focada da realidade educativa foi possível recolher informações pertinentes, com vista à construção de uma conduta adequada às características das crianças. A utilização de instrumentos de observação, tais como grelhas de observação e notas de campo e o diário de formação, possibilitaram o aperfeiçoamento da análise concretizada nos vários momentos no contexto. Estas anotações de factos pertinentes despoletados na ação possibilitaram a construção de práticas educativas pertinentes, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Face ao disposto, é possível verificar que a etapa de observação é crucial para a estruturação de uma planificação adequada.

O processo de planificação, por sua vez, baseou-se nas observações realizadas e na partilha de informações entre par pedagógico e orientadoras cooperantes. Para além das diferenças relativamente às construções das mesmas nos dois níveis educativos, uma vez que na EPE as planificações eram elaboradas em tríade, enquanto no 1.º CEB eram construídas de uma forma mais individualizada, também apresentavam uma estrutura diferente, o que constituiu uma dificuldade aquando da transição entre níveis educativos. No entanto, com o apoio do par pedagógico e supervisora institucional, estas dificuldades foram-se dissipando de forma gradativa, culminando na construção de planificações apoiadas nos documentos orientadores nacionais, que se adequassem às especificidades do grupo. Para tal, foi essencial a consideração dos conhecimentos prévios das crianças, a motivação para a aprendizagem, os recursos a mobilizar e as competências a desenvolver (Lopes & Silva, 2011).

As etapas de observação e planificação promoveram a construção da ação educativa, etapa em que se sentiu uma maior evolução profissional. A experiência vivenciada na PES de EPE permitiu que a ação no 1.º CEB que iniciasse com um maior autoconhecimento e confiança, sustentado no amadurecimento natural ao longo de todo o processo. Consequentemente, desenvolveram-se competências diversificadas, nomeadamente no que diz respeito à gestão do tempo e à gestão do grupo, aspetos que no início de ambos os períodos de estágio constituíam motivo de alguma inquietação. Salienta-se que estes obstáculos foram sendo ultrapassados com o recurso à constante reflexão, ao conhecimento mais aprofundado das crianças, ao processo de observação continuado e à planificação de atividades fazendo uso de uma pedagogia diferenciadora. Tudo isto culminou na promoção de aprendizagens construtivas e significativas.

Aliadas à etapa de ação, emergem as etapas de reflexão e avaliação. A primeira pautou-se pela reflexão contínua sobre, na e para a ação através da capacidade crítica e indagadora que se foi desenvolvendo ao longo da PES. Através de problematização de diferentes situações vividas no contexto foi possível desenvolver propostas didáticas e estratégias adequadas ao grupo de crianças em questão. Para que a capacidade reflexiva fosse melhorada foi imprescindível o papel do par pedagógico, bem como das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais. Destaca-se também a interação

entre a díade, as orientadoras cooperantes e a supervisora institucional essencial para “o desenvolvimento profissional e humano de cada uma” (Ribeiro, 2011, p. 46), propiciando uma interação reflexiva e sistemática aberta com vista à melhoria das práticas de todas e à construção colaborativa de saberes profissionais (Hohmann & Weikart, 2011; Ribeiro, 2011). Por conseguinte, o trabalho colaborativo assumiu um papel preponderante durante a formação, uma vez que permitiu através de momentos de reflexão partilhada (Roldão, 2007) assente num clima de apoio e respeito mútuo, uma aprendizagem em interação com o outro, possibilitando a troca de opiniões, saberes e experiências vividas. Tais interações permitiram uma reconstrução do conhecimento, bem como uma melhoria e desenvolvimento das práticas educativas em que se tornou possível ir mais longe do que se fosse sozinha (Alarcão & Canha, 2013).

Importa referir que a capacidade de avaliar as crianças foi desenvolvida através da observação focalizada, das grelhas de observação de conteúdos construídas e as notas registadas no diário de formação. As reuniões concretizadas com as orientadoras cooperantes, com o intuito de avaliar o desenvolvimento das crianças, possibilitaram ainda a construção de um olhar mais claro acerca do modo formal como se processa a avaliação. Apesar da tipologia de avaliação predominante nos dois níveis educativos apresentasse alguns contrastes, ao longo de toda a PES, procurou-se atender à voz da criança, concretizando uma avaliação formativa das suas aprendizagens, valorizando o processo em detrimento do resultado final (Abrantes, 2002). Além da avaliação das aprendizagens das crianças é necessário que o profissional desenvolva práticas de auto e heteroavaliação, com o objetivo de proporcionar práticas cada vez mais inovadoras e criativas, tendo sempre a criança no seu epicentro.

Face ao disposto, considera-se que o conceito de educador e professor reflexivo possibilita ao profissional de educação um aperfeiçoamento das suas práticas, através da mobilização de conhecimentos teóricos e práticos para o contexto como forma de interpretar e resolver necessidades e interesses evidenciados da forma mais adequada. A reflexão acerca das etapas integrantes da metodologia de investigação-ação possibilitou o acesso a um saber, saber ser e saber fazer cruciais para uma prática contextualizada que possibilitou a adaptação a diferentes contextos e realidades, bem como um desenvolvimento

a nível pessoal, profissional e epistemológico, essencial na superação dos obstáculos encontrados ao longo do percurso.

O desenvolvimento da capacidade de refletir relativamente às diferentes realidades educativas, procurando abordar as suas especificidades, prende-se com a formação docente de perfil duplo, na qual se desenvolveu a prática educativa. De facto, este percurso possibilitou um aprofundar de conhecimentos no que diz respeito ao que é ser educador de infância e ao que é ser professor do 1.º CEB, visando o desenvolvimento como profissional de educação igualmente competente em ambas as valências. Este duplo perfil abre caminho para uma prática educativa assente na continuidade e articulação visto que o educador de infância tem presente o que é esperado da criança aquando da sua entrada no 1.º CEB. De igual forma, o professor de 1.º ciclo tem presente os desafios que a EPE acarreta, apoiando-se nos conhecimentos e vivências que as crianças têm quando entram na escolaridade obrigatória (Serra, 2004). Entende-se, então, a importância de estabelecer uma articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB para promover o processo evolutivo natural da criança.

Salienta-se ainda a prática como o local de excelência para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, na medida em que é no terreno, através da experimentação, que surgem as limitações e dificuldades para depois refletir e ultrapassar. Assim sendo, e seguindo uma perspetiva que defende uma aprendizagem ao longo da vida, a mestranda considera que deve fortificar o seu desempenho, adequando sempre a sua ação aos desafios que possam surgir. Deste modo, demonstra-se essencial que continue a aumentar os seus conhecimentos e competências para que o seu desempenho vise sempre uma prática pensada e refletida. De referir ainda que, estando a sociedade em constante mudança e evolução, o educador de infância e professor de 1.º CEB deve-se adaptar aos diferentes contextos, considerando igualmente que “a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo” (Flores & Simão, 2009, p. 8).

Em suma, a PES nas duas valências, assim como a globalidade das UC do mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB, revelaram-se profícuas e contribuíram para um crescimento a nível pessoal e profissional. Proporcionaram, de igual forma, o contacto com um elevado conjunto de experiências, materiais e conhecimentos que serão, com certeza, relevantes na sua vida futura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. (coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp.7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. & Araújo, F. (Coords) (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1986). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In Alarcão I. (Org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.<sup>a</sup> ed.). Mangualde: Edições Pedagogo
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In Abrantes, P. & Araújo, F. (coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp.19-23). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

- Amor, E. (2001). *Didática do Português: Fundamentos e metodologias* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editora McGraw- Hill.
- Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative Problem-Solving and Teaching in Preschoolers. *Social Development*, 7, 143-163.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2008). *Projectos pedagógicos na produção infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura e educação*. Lisboa: Edições 70
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima et al. *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. Em C. Lomas, *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.201-222). Porto: Edições ASA.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Carvalho, A. D. (2010). *Diversidade e identidade - 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Cortesão, L. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes, L. Alonso, M. E. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco,... L. Santos. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revistas Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-379.
- Couvaneiro, C. (2004). *Práticas cooperativas – personalização e socialização*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C. Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico - 1º Ciclo* (4.ª ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

- DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston & Sales. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. São Paulo: Artmed.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo u proceso educativo*. Barcelo: Ediciones Paidós
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3.<sup>a</sup> ed.). Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Dolci, L. (2004) Teatro na educação: desenvolvendo no aluno a capacidade de integração nos grupos sociais. *Revista Diálogos Educativos*, (Online) (8). Retirado de <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2004/dialogos-e-08-Articulo-Netto-Teatro-en-la-educaci-n.pdf>, em 06 de junho de 2017.
- Drummond, M. (2005). *Avaliar a aprendizagem das crianças. Infância e Investigação. Investigação e prática*, 7, 7-22.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, V. (2006). *Educação Física, Interdisciplinaridade e Inclusão*. Rio de Janeiro. Sprint.
- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Edições Pedago.

- Flores, P., Peres, A & Escola. (2011). *O retrato da integração do TIC no 1.º Ciclo: que perspectivas?*. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Retirado de [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART\\_PaulaFlores2011.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART_PaulaFlores2011.pdf), em 26 de maio de 2017.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-7.
- Folque, M. (2012). *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.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto educativo de Escola aos Projectos Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2012) Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma prática de participação (4.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores- Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (28ª ed.)*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gallahue, D.L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância, In Spodek, B. (Org). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 49-81). Porto: Porto Editora.
- Garrutti, E. & Santos, S. (2004). A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FCC* (Online), 4(2), 187-197. Retirado de

- <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/92/93>, em 6 de maio de 2017.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates
- Gomes, J. A. (2011). *Literatura para a Infância e a Juventude em Portugal: das novas tendências ao discurso crítico*. Conferência proferida no Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Guimarães, M. & Costa, I. (1986). *Eu Era a Mãe- Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era de insegurança*. Porto Alegre: Artmed.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38 (2), 67-73.
- Kamii, C.; Joseph, L.L. (1992). *Aritmética: Novas Perspectivas – implicações da teoria de Piaget* (8.<sup>a</sup> ed.). Marcelo Cestari T. Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira (trad.). Campinas: Papyrus.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Padeço.
- Kishimoto, T. (2005). Jogo e Educação Infantil. *Perspetiva*, 22, 105-128.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leenhardt, p. (1997) *A Criança e a Expressão Dramática* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador de projetos curriculares. *Educação Unisinos* (Online), 16(1). Retirado de <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/download/edu.2012.161.09/773> em 05 de maio de 2017.

- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto.1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed). (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula - um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Edições Lidel.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141.
- Machado, F. A., Gonçalves, M. F. & Formosinho, J. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspetivas*. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marchão, A. (2014). Avaliação das práticas educativas nas primeiras idades - uma construção partilhada do saber. *Interacções (Online)*, 10 (32). Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6357/4930>, em 04 de abril de 2017.
- Marques, R. (1998). *A arte de Ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Porto: Edições Plátano.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de educação (Online)*, 3(2). Retirado de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/32>, em 27 de abril de 2017.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Menezes, L. (2011). Matemática, Literatura & Aulas. *Educação e Matemática*, 115, 67-71.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: teorias e a práticas*. Porto: Profedições.
- Miranda, M. (2002). A Família como Primeiro Espaço Educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.
- Moraes, M. (1997). *Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasil: Ministério da Educação e da Cultura.
- Morin, E. (2007). Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In J. Audy & M. Morosini (orgs), *Inovação e interdisciplinariedade na universidade* (pp.22-32). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Monteiro, M. & Pais, A. (2002). *Avaliação. Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monteiro, M., Queirós, I. & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico, *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2006). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141 – 160). Porto: Porto Editora.
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação* (Online), 2(3). Retirado de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82> em 18 de maio de 2017.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, M. A. Pinazza, & T.

- Morchida. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças*. (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (org.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.<sup>a</sup> edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Passos, L. F. (2001). O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In M. André (Org). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed: Porto Alegre.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento – a equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinto, J., & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In Cardona, M. & Guimarães, C. (coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.334-351). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de

- interdiscursividade. In Moreira, M. (Org.). *Narrativas dialogas na investigação, formação e supervisão de professores*, (pp.41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Escolar.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão Curricular - A especificidade do 1.º ciclo. Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência - Coadjuvação. In *Encontro de Reflexão* (pp.15-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Gerir o currículo e Avaliar Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão*. (Vols. Cadernos didáctico, série supervisão, nº1). Aveiro: Unidade de investigação didáctica e tecnologia na formação de formadores da Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 127-142.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento. Infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Schwartz, G. (2003). *Dinâmica Lúdica: Novos Olhares*. s.l.: Diversos
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como "Projétil" não identificado. In *Actas 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores
- Silva, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. (org.) (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina.
- Spodeck, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de Três a Oito Anos*. Portalegre: Artmed.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sprintahll, N. & Sprintahll, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Strandberg, L (2009). *Vygotsky, um amigo da prática*. Noesis.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (6.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Torres, C., O' Cadiz, M. & Wong, P. (2003). *Educação e Democracia - A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos das crianças. Assembleia Geral das Nações Unidas*. Retirado [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_criancas2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf), em 17 de janeiro de 2017.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa:

Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Vale, I. & Pimentel, T. (2005). Padrões: um tema transversal do currículo. *Educação e Matemática*, 85, 14-20.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*. Lisboa: ME/CCAP. Retirado de [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_1-Supervisao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf), em 04 de abril de 2017.
- Villas Boas, B. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil. Perspetivar a Educação*, 6, 30-55.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: ASA Editores.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professoras: ideias e práticas*. Lisboa: Educa-Professores

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento de Escolas de Águas Santas. (2016-2019). *Projeto Educativo 2016-2019*. Retirado de <https://portal.aescas.net/documentos/pe>, em 25 de abril 2017.
- Circular n.º 4/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Perfil geral de*

*desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinamentos básico e secundário.*

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

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinamentos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 79/2008 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinamentos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinamentos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Determinação da introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.*

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário Da República n.º 65/2016 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Organização e gestão dos currículos.*

Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª edição). Mem Martins: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5048-B de 12 de abril de 2013. Diário da República n.º 72 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar, designadamente, na distribuição de crianças e*

*alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino.*

Junta de Freguesia de Águas Santas (2014). *História*. Retirado de <http://www.jfaguassantas.pt/freguesia/historia/>, em 28 de outubro de 2017.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série - A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário*.

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

**NM**