

Orientação

RESUMO

Neste documento formativo apresenta-se de um modo descritivo, crítico e reflexivo o percurso desenvolvido ao longo da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, integrada no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório revela-se um espaço caracterizador das intervenções educativas realizadas nos contextos da EPE e do 1º CEB, que espelham o desenvolvimento profissional e pessoal conseguido.

As práticas mencionadas foram sustentadas por um quadro teórico e legal, que mobilizado, juntamente, com valores e crenças pessoais possibilitou a construção gradativa de um quadro teórico e prático próprio. Em cada ação desenvolvida a criança foi considerada o principal interveniente no processo de ensino e de aprendizagem, sendo ela que concede sentido ao ato educativo.

Assim, ao longo dos meses de estágio procurou-se conduzir à construção de saberes que articulassem os programas nacionais com os interesses e dificuldades dos grupos de crianças, o que só foi possível através da metodologia de investigação-ação. Foi através desta, que a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação se juntaram rumo a um objetivo comum: construir aprendizagens significativas.

Deste modo, toda a ação educativa teve em consideração a educação, a aprendizagem e o bem-estar de cada criança, com vista ao seu desenvolvimento holístico. Por isso, a promoção da articulação de saberes revelou-se fundamental.

Neste sentido, a PES proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos e competências imprescindíveis para a construção de uma identidade profissional, integrada num contexto de perfil duplo.

Palavras Chave: Criança; Construção da aprendizagem; Articulação de saberes; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

In this formative document is presented, in a descriptive, critical and reflexive way, the path developed along the curricular unit of Supervised Educational Practice , integrated in the study cycle of the Master's Degree in Preschool and 1st Basic Education. This report presents itself as characterising space for the educational interventions performed in the Preschool and 1st CEB Basic Education contexts, which aims to present the professional and personal development achieved.

The mentioned practices have been sustained by a conceptual and theoretical framework, that mobilised, in conjunction with, personal values and beliefs allowed the gradual development of a personal theoretical and practical framework. In each action developed, the child was considered as the major actor in the teaching and learning process, being her, who gives meaning to the educational act.

So, along the Internship months it was sought to lead to the construction of knowledge that articulated the national programs with the group's interests and difficulties, which was only possible by using the research-action methodology. Through this, the observation, planning, action, reflection and evaluation provided direction to a common purpose: to build a meaningful learning.

Thus, all educational action took into account education, learning and each child well-being, regarding it's holistic development. Therefore, the learning articulation was crucial.

In this respect, Supervised Educational Practice provided the development of indispensable knowledge and skills to the construction of a professional identity, integrated in a context of a dual profile.

Keywords: Child; Learning construction; Learning articulation; Professional development.

ÍNDICE

Resumo	I
Lista de abreviações	VI
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico-legal	3
1. A construção da aprendizagem: conceções que sustentam a prática	3
2. A Educação Pré-Escolar: o desafio de educar sem escolarizar	10
3. O 1º Ciclo do Ensino Básico: o início de um percurso escolar	17
Capítulo II - Caracterização dos Contextos de estágio e metodologia de Investigação	25
1. Características físico-sociais comuns aos dois contextos	26
2. O ambiente educativo: as suas quatro dimensões	28
3. O contexto da Educação Pré-Escolar	29
4. O contexto do 1º CEB	33
5. Similitudes e contrastes	37
6. Metodologia de investigação-ação	39
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	45
1. A caminhar para uma nova perspetiva da Educação Pré-Escolar	46
2. A caminhar numa nova abordagem do processo de ensino e de aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico	60
Reflexão final	77
Referências bibliográficas	83
Normativos legais e outros documentos	96

LISTA DE ABREVIACOES

EPE – Educação Pré-Escolar

CAF - Componente de Apoio  Família

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

DL – Decreto-Lei

PES – Prática Educativa Supervisionada

DN – Despacho Normativo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TEIP – Terrtrios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio emerge da prática educativa desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB. Este é requisito (parcial) para a obtenção do grau de mestre para a docência em EPE e 1.ºCEB, cumprindo as orientações presentes no Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

O documento apresentado é o reflexo do percurso formativo desenvolvido nos contextos da EPE e do 1º CEB, que se revelou “um que fazer exigente em cujo processo se d[eu] uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria (Freire, 1997, p.4). Foi ao longo deste processo que se construíram conhecimentos e competências pedagógicas, que se revelaram fulcrais para conduzir a prática educativa, tais como: planificar e avaliar a ação educativa; desenvolver uma postura reflexiva e investigativa e construir saberes em colaboração (Ribeiro, 2016). Assim, estes são espelhados neste relatório, em conjunto com a descrição e reflexão crítica da PES que é apresentada.

Relativamente ao espaço físico da prática, importa salientar que esta foi desenvolvida nos dois contextos, pela primeira vez, neste mestrado, na mesma instituição educativa, podendo verificar-se como no mesmo espaço são perspectivados os diferentes níveis educativos. A intervenção em cada contexto teve a duração de 220 horas, em diferentes semestres. No primeiro semestre, a prática educativa foi desenvolvida no 1º CEB e, no segundo na EPE, realizando-se, assim, uma intervenção pedagógica numa sequencialidade descendente.

Neste sentido, o presente relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos complementares, que adquirem significado quando

percecionados como um todo. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que orientou a prática educativa, sustentando as opções pedagógicas tomadas no desenvolvimento da ação. O segundo capítulo refere-se à caracterização dos contextos de estágio da EPE e do 1º CEB, para a qual se considerou as dimensões do ambiente educativo, bem como as similitudes e os contrastes presentes entre os dois contextos. Para além disso, neste define-se e analisa-se, criticamente, a metodologia de investigação adotada, cujas etapas revelam-se essenciais para uma prática profícua. Já o terceiro capítulo deste relatório abrange a descrição e a reflexão crítica das ações educativas, bem como a explanação dos projetos desenvolvidos e os resultados através deles obtidos.

No fim destes capítulos encontra-se uma reflexão sumária sobre o processo formativo da mestranda, onde esta, num caráter mais pessoal, menciona e reflete sobre as dificuldades, os desafios e as conquistas alcançadas, que foram fundamentais para o início da construção da sua identidade profissional. É nesta parte mais retrospectiva e introspetiva, que se realiza um pequeno balanço formativo da PES desenvolvida.

Assim, ao longo deste relatório é dado a conhecer o percurso desenvolvido pela mestranda na PES, rumo à habilitação profissional para as duas valências, a EPE e o 1º CEB. Neste a partir de uma postura atenta, questionadora, reflexiva e inovadora, procura-se fazer face a todos os obstáculos, quer institucionais, quer pessoais encontrados para caminhar em direção ao sonho: ser Educadora.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

“o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81).

No presente capítulo estão explanados os referentes teóricos e legais que orientaram e fundamentaram a prática educativa desenvolvida. Este encontra-se organizado em três pontos: no primeiro são abordadas as concepções teóricas que foram mobilizadas, para conduzir a criança e a mestrandia à construção da aprendizagem; no segundo são apresentadas as características da EPE aliadas ao papel do educador e, no terceiro apresenta-se as especificidades do processo de ensino e aprendizagem no 1º CEB. Todo o quadro teórico e legal mencionado neste capítulo, pretende espelhar as crenças pedagógicas subjacentes às atividades delineadas ao longo da PES.

1. A construção da aprendizagem: concepções que sustentam a prática

Na sociedade atual, a educação assume, cada vez mais, um papel transformador, quer a nível pessoal, quer profissional e social. Acredita-se que lhe cabe a função de auxiliar as crianças a construírem as competências necessárias, para enfrentarem os diferentes desafios ao longo da vida (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek *et al*, 2000).

Neste sentido, cada Educador deve sustentar a sua prática no desenvolvimento holístico da criança, para o qual se revela essencial o contributo dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Ao primeiro pilar está subjacente o aprender a construir conhecimentos através de diferentes estratégias; o segundo diz respeito à mobilização dos conhecimentos construídos para realizar diferentes atividades; sobre o terceiro pode afirmar-se que releva a aprendizagem da cidadania e o último, refere-se a aprender a viver em sociedade, a relacionar-se com o outro, aceitando as suas diferenças. (Idem).

Estes pilares educativos espelham a mudança na visão de educação, que deixa de centrar-se no saber fazer, para dar lugar, de igual modo, ao saber ser e estar. Hoje, reconhece-se a educação como “fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e económico” (Alarcão, 2001, p.16), mas reconhecer não basta, é, estritamente, necessário que tal se faça sentir nos contextos educativos. É através deles, maioritariamente, na figura do docente que se percebe a perspectiva educativa construída.

Nesta linha de pensamento, emerge o paradigma construtivista que ao conceber a educação como “motor do desenvolvimento entendido de uma forma global” (Solé & Coll, 2001, p.18) vai ao encontro dos pilares educativos, anteriormente, mencionados. Por isso, estes foram considerados na prática educativa, ao procurar-se delinear atividades que mobilizassem diferentes saberes, com vista à promoção do desenvolvimento integral da criança.

Mais se acrescenta, que o paradigma construtivista é baseado na teoria de Piaget, que perspetiva as crianças como construtoras do seu próprio conhecimento, ao desenvolverem uma ação perante novos objetos e novas situações (Shaffer, 2005). No entanto, esta construção é influenciada não só pelos conhecimentos prévios das crianças (idem), que, por vezes, necessitam apenas de ser mobilizados e outras vezes, modificados (Solé & Coll, 2001), mas também pelos interesses das mesmas, que se revelam impulsionadores centrais da aprendizagem (DeVries, 2004). Relativamente aos conhecimentos

prévios, importa salientar que são os principais responsáveis por tornar a aprendizagem significativa, defendida por Ausubel como sendo “uma interação selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva” (Ausubel, 2000, p.3). Tal significa, que a criança deve relacionar o que já sabe com o que pretende aprender, bastando, por vezes, questionar as crianças sobre o que sabem sobre o conteúdo que vai ser abordado, como se procurava fazer na ação desenvolvida.

No que concerne à perspectiva de Piaget, subjacente ao paradigma construtivista, esta foi complementada, no desenvolvimento da ação educativa, com a teoria sociocultural de Vygotsky, que sustenta um outro paradigma: o socioconstrutivista. Segundo este autor, para a criança construir conhecimento são imprescindíveis as interações (Rubtsov, 2009), com os pares e com a figura adulta (Jonnaert, 2009). Por isso, o socioconstruivismo vai mais além do paradigma construtivista, ao evidenciar que a criança aprende “em interação com o meio físico e social” (Idem, p. 112), sendo que “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2006, p. 56).

Neste seguimento, ao longo da PES, foi basilar considerar as interações como essenciais para a criança alcançar um nível de desenvolvimento mais elevado (Van Oers, 2009). Por isso, procurou-se que estas tivessem lugar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), numa “actividade partilhada, produzida em colaboração, na interação da criança com outros mais conhecedores” (Idem, p.16). A ZDP, conceito definido por Vigotsky (Shaffer, 2005), ao caracterizar-se pela diferença do nível de desenvolvimento conseguido pela criança individualmente e com apoio (Yudina, 2009), implica que esta esteja envolvida num ambiente de aprendizagem cooperativa, para que se distinga o seu desenvolvimento real do potencial.

Deste modo, o Educador assume um papel imprescindível na criação da ZDP (Onrubia, 2001), na medida em que deve proporcionar atividades estimulantes e desafiadoras, que conduzam a criança a procurar e encontrar soluções

colaborativamente. O docente deve mediar este processo de procura de significados pela criança, sendo que lhe cabe “reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.47). Estes processos, segundo Vonta (2009), devem ser interativos, isto é, devem ser concretizados num ambiente de escuta, comunicação e partilha de aprendizagens (idem).

Assim, o docente e a criança revelam-se “coatores da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.31), ao desenvolverem atividades conjuntas em prol da construção do conhecimento. Esta coconstrução é uma característica do paradigma socioconstrutivista, que inserido numa pedagogia participativa, contempla a planificação, a concretização e a reflexão partilhada das atividades (idem).

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento da criança revela-se uma prioridade para o Educador, que caminha com a criança no seu processo de aprendizagem. Por isso, este deve considerar as transições educativas com que a criança se depara, sendo que para tal é fulcral, como demonstra a mestranda no capítulo III, que se promova a “comunicação e o conhecimento intercontextual” (Portugal, 1992, p.90). Esta interação à priori entre o contexto em que a criança se encontra e para o qual vai transitar, segundo Bronfenbrenner, auxilia-a a desenvolver-se na nova etapa (Idem).

Deste modo, considera-se imprescindível promover a interação entre a EPE e o 1º CEB, pois como defende Vasconcelos (2007) garantir “que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, [bem como] para o seu desempenho cognitivo” (p.44). No entanto, o sucesso desta transição não está no início da escolarização na EPE, cujo rosto é assumido, maioritariamente, pelas fichas de trabalho, mas sim no desenvolvimento das capacidades de aprender a aprender e de cooperação (Idem).

Relativamente a esta situação as Orientações para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são muito claras, ao mencionar que “assegurar a continuidade não

significa antecipar as metodologias e estratégias próprias da fase seguinte (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.97). Por isso, a transição deve incorporar uma sequencialidade progressiva, ou seja, “a educação primária deve constituir-se numa continuidade das aprendizagens iniciadas no jardim de infância” (Formosinho, 2016, p.101) e não ao contrário. Mais se acrescenta, que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de agosto de 1986), no capítulo II, artigo 8º, ponto 2, perspetiva, também, esta sequência ao mencionar que é da responsabilidade de cada nível educativo desenvolver, ampliar e complementar o anterior.

A esta conceção de continuidade educativa está subjacente a articulação curricular entre os dois níveis educativos, a articulação vertical, na medida em que há uma correspondência entre as áreas de conteúdo na EPE e as áreas curriculares no 1º CEB (Serra, 2004). Em ambos os documentos orientadores se privilegia a construção da identidade e da vivência democrática; a descoberta da realidade física e cultural envolvente e o modo de se expressar e comunicar através das Expressões, da Matemática e do Português. Por isso, revela-se fundamental que a EPE e o 1º CEB construam uma relação mútua, abrindo “diálogo para que se potencializem influências, não da escola para o jardim-de-infância, mas antes da educação de infância para a escola uma vez que o aluno é, antes de tudo, uma criança nas suas múltiplas dimensões” (Idem, p. 121).

Neste sentido, considera-se que o docente formado para um perfil duplo encontra-se em vantagem para fomentar a transição para a educação formal, pois possui um conhecimento aprofundado do currículo e das ações educativas subjacentes aos contextos da EPE e do 1º CEB. É este conhecimento teórico aliado ao prático, que permite ao profissional educativo, promover, conscientemente, “a continuidade de referenciais orientadores e práticas desenvolvidas” (Monge & Formosinho, 2016, p. 189).

Ao realçar-se a importância de dar seguimento no 1º CEB às ações pedagógicas da EPE, revela-se fundamental abordar que as capacidades de imaginação e criatividade da criança foram estimuladas, ao longo da prática desenvolvida nos dois contextos educativos. A imaginação caracteriza-se por

“uma actividade de reconstrução, inclusive de transformação do real em função das significações que conferimos aos acontecimentos ou das repercussões anteriores que têm em nós” (Postic, 1989, p.13) e a criatividade por ser “um processo de pensamento e reacção que envolve estabelecermos uma relação com a nossa experiência anterior, reagindo a estímulos” (Parnes, 1963 citado por Duffy, 2004, p.133).

Através destas definições torna-se evidente que ambas as capacidades não se desenvolvem na criança a partir do vazio (Vygotsky, 2012), necessitando do “encorajamento dos adultos que a rodeiam” (Duffy, 2004, p. 132). Por isso, é imprescindível que o Educador lhe proporcione o maior número de experiências possíveis, uma vez que é a partir destas que as suas capacidades imaginativa e criativa são ampliadas (Vygotsky, 2009). Assim, o docente ao considerar estas capacidades na sua ação pedagógica, como se procurou fazer na prática descrita no capítulo III, promove a construção do conhecimento por um processo livre e não imposto (Ribeiro, 2002),

Ao “alimentar-se” a criatividade e a imaginação da criança, deixa-se transparecer o contributo das relações afetivas, das emoções para a sua aprendizagem, sendo que estas necessitam de expressar os seus sentimentos (Duffy, 2004). Para além disso, considera-se que é função do Educador valorizar a dimensão emocional da criança no processo de aprendizagem, que foi “ficando para trás, encontrando-se, sem saber como, na situação de acompanhante fiel e discreto que por vezes ajuda, outras vezes interfere e outras vezes bloqueia” (Solé, 2001, p. 31).

Nesta linha de pensamento, ao longo da prática educativa desenvolvida, revelou-se essencial “ouvir” a criança através dos seus comportamentos, das suas conquistas, dos seus medos e angústias, compreendendo que estes influenciam o seu percurso educativo. Mais se acrescenta, que se verificou o quão é emergente deixar de emitir juízos de valor sobre as reações das crianças (Filliozat, 2001), sem antes “procurar identificar o que ela está a viver, a forma como associa as coisas, aquilo que sente e aquilo que faz” (Idem, p. 32). Por isso, o docente deve colocar as emoções das crianças e as suas consequências

no centro da sua ação pedagógica (Greenberg & Snell, 1999), conduzindo-as, assim, a um maior sucesso no seu desenvolvimento pessoal e educativo (idem).

Neste contexto, há que considerar que cada criança utiliza diferentes modos para ser escutada, porque cada criança é única, detentora de características próprias. São estas especificidades que sustentam a relevância de uma ação educativa diferenciada, que vá ao encontro das necessidades pessoais da criança (Zabala, 2001).

Deste modo, é indissociável a relação que a diferenciação pedagógica estabelece com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, que defende a existência de sete inteligências (linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal) que se combinam e formam seres humanos com diferentes aptidões (Gardner, Kornhaber & Wake, 1998). Mais se afirma, que perante esta teoria toda a pessoa possui um conjunto de capacidades próprias (inteligência), que ao se manifestarem com maior ou menor intensidade permitem “explicar as diferenças individuais” (Idem, p.223). Logo, a prática pedagógica diferenciada revela-se um caminho para auxiliar as crianças, não só a construírem aprendizagem, mas também a construírem-na em consonância com a sua identidade.

A partir da teoria defendida por Gardner torna-se evidente a importância do trabalho cooperativo, que ao envolver as crianças em atividades educativas conjuntas para atingir o mesmo objetivo (Rué, 1998), possibilita que estas se apercebam das diferenças individuais e aprendam a interagir com elas e a integrá-las (Idem). Para além disso, esta aprendizagem cooperativa, estimulada na ação educativa, contribui para o desenvolvimento social e cognitivo (Bessa & Fontaine, 2002), sendo que a criança aprende a escutar os colegas e a negociar com estes (Castelló, 1998), bem como a repensar o que sabe e o que faz, ao ser confrontada com as ideias e as concretizações dos colegas (Bessa & Fontaine, 2002).

Neste sentido, a cooperação revela-se uma estratégia pedagógica que se alicerça numa perspetiva educativa que “já não trabalha segundo normas intelectualizadas, mas sim com base em uma atividade social” (Freinet, 1974,

citado por Araújo & Araújo, 2007, p. 183). Por isso, o trabalho cooperativo permite, em simultâneo, como defendia também Freinet, uma educação que desenvolve a criança e a forma para ser cidadã (Elias & Sanches, 2007).

Porém, ao longo da prática educativa, não foi só o trabalho cooperativo que a mestranda procurou desenvolver, mas também o colaborativo, quer com a equipa educativa, quer com a supervisora. Foi acreditando que a formação inicial se revela “um espaço privilegiado para a criação intencional de oportunidades de aprendizagem colaborativa” (Alarcão & Canha, 2013, p.53), que se fomentou uma “supervisão vertical” e uma “supervisão horizontal” (Idem). A primeira refere-se à colaboração com as supervisoras institucionais e a segunda, com o par pedagógico.

Esta atitude de colaboração, nas duas vertentes, conduz ao desenvolvimento profissional, sendo que ao possibilitar o contacto com diferentes opiniões, conhecimentos e ideias, proporciona a uma resposta mais adequada às diferentes situações educativas (Roldão, 2007). Não obstante, promove a construção de novos conhecimentos e aumenta a motivação dos intervenientes (Idem), pois estes sabem que não estão sozinhos, que têm alguém com que partilhar dúvidas, inseguranças e decisões.

2. A Educação Pré-Escolar: o desafio de educar sem escolarizar

Cada vez mais, a Educação Pré-Escolar é considerada um nível de educação de importante relevo para o desenvolvimento infantil e a reformulação das OCEPE vem comprovar tal consideração. Após anos de luta para ser reconhecida, hoje a EPE é “encarada como oportunidade e período específico e fundamental de aprendizagem, agregando a si as funções educativa e preventiva (Homem,2002, p. 25). A ela está inerente o papel do educador, valorizado como um profissional competente para “ajudar a vida da criança, facilitar-lhe a expressão do potencial de que é portadora” (Araújo & Araújo, 2007, p. 121)

Nesta linha de pensamento, torna-se importante mencionar que a Lei nº 65/2015, de 3 de julho reafirma a necessidade do novo documento criado, sendo que esta consagra a EPE como universal para as crianças a partir dos quatro anos de idade. Esta universalidade contribui para a igualdade de oportunidades, sendo que o Estado tem o dever de garantir a frequência deste nível educativo a, todas as crianças, com idade igual ou superior a quatro anos.

Esta lei vem assegurar a responsabilidade do Estado, defendida na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro), em expandir os estabelecimentos públicos de EPE. Mais se acrescenta, que perante esta lei este nível educativo define-se como “a primeira etapa da educação básica” (capítulo II, artigo 2º), cuja sua frequência é decidida pela família.

Relativamente às orientações curriculares em vigor, é importante mencionar que se encontram organizadas em três secções: enquadramento geral, que aborda os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, uma área transversal; a Área de Expressão e Comunicação, uma área básica, que aborda vários domínios e subdomínios, e a Área de Conhecimento do Mundo, uma área integradora. A última secção, intitula-se de Continuidade Educativa e Transições, em que é enfatizada a importância de uma transição bem-sucedida entre os níveis educativos EPE e 1º CEB, permitindo visionar a sequencialidade no percurso educativo da criança. Estas orientações como o próprio nome indica, destinam-se a orientar a prática profissional dos educadores de infância, pois é imprescindível “uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios” (Lopes da Silva *et al*, 2016, p. 5).

No entanto, salienta-se que as OCEPE ao não serem de carácter prescritivo, possibilitam ao educador uma imensa flexibilidade curricular, estando a tónica da organização curricular na intencionalidade, nos objetivos que define para as diferentes atividades (Ribeiro, 2002). Assim, é ao nível intencional que surgem

duas perspectivas distintas de olhar para a EPE. Uma centra-se na pré-escolarização, em que a EPE é encarada como uma preparação para o 1ºCEB, onde as opções pedagógicas tomadas têm em vista “antecipar as aprendizagens escolares” (idem, p.49), como o cálculo e a escrita. Outra concebe este nível educativo como uma forma de educar para o desenvolvimento integral da criança, dando ênfase ao “ser” e ao “poder-ser” (Idem, p. 40), através da promoção de experiências diversificadas que permitam estimular as capacidades de cada criança.

Neste sentido, a prática educativa desenvolvida pautou-se sempre pela defesa da segunda perspectiva mencionada e para tal procurou-se nas atividades desenvolvidas promover a escuta da criança, pois acredita-se que “escutar as crianças não é um processo selectivo de que nos interessa ouvir (...) mas um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 71). Por isso, foi sempre tendo em conta o interesse expresso pelas crianças, as suas ideias e opiniões que se planificaram as diferentes atividades, sendo o projeto levado a cabo ao longo de várias semanas, como será apresentado no capítulo III, um exemplo do quanto o grupo de crianças esteve sempre implicado e envolvido na prática educativa desenvolvida.

Para além disso, tendo em consideração que “dar voz às crianças é (...) uma expressão da opção pedagógica em curso” (Cruz, 2008, p.79), que traz consigo “um carácter transformador” (Idem, p.91), muitas vezes atividades foram modificadas e até não realizadas, para que as necessidades e os desejos das crianças fossem respeitados. Afinal que utilidade tem a escuta da criança se esta se ficar só por isso mesmo? É necessário que a sua voz seja valorizada e que tenha o poder de contribuir para o seu bem-estar, não só no que concerne às atividades, mas também às interações pedagógicas estabelecidas.

Nesta linha de pensamento, convoca-se para fundamentar a ação educativa diferentes abordagens pedagógicas participativas e modelos curriculares para a educação de infância que foram relevantes em contexto de estágio: *High Scope*, *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna, Pedagogia-em-

Participação e Metodologia de Projeto. Todos “conceptualizam a criança como uma pessoa (...) não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa” (Formosinho, 2013, p.20) na realidade em que vive e é assumida como “coconstrutor[a] da sua educação” (Idem).

Relativamente ao modelo *High Scope*, apoiado na teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget, também defendida por Dewey, que ao afirmar que “las cosas y las sensaciones desanollan al niño, pero unicamente cuando éste las utiliza en el dominio de su cuerpo y en coordinación de sus acciones” (Dewey, 1998, p.91), explicita que as crianças para construíram significado acerca do mundo que as rodeia necessitam de experienciar (Hohmann & Weikart, 2007). Assim o conhecimento é construído pela criança em contacto direto com pessoas, objetos e ideias, que a permitem desenvolver-se intelectual, social, emocional e fisicamente (Idem).

Para além disso, importa ainda salientar neste modelo o papel do educador, que se centra em preparar as condições necessárias para a criança desenvolver a sua atividade, procurando intervir o menos possível na ação da criança, de modo a que a que esta tenha “maior iniciativa e maior decisão” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 76). Porém, tal não significa a diminuição do contributo do educador face às aprendizagens das crianças, apenas significa que este não dirige a atividade das crianças, mas sim a orienta e apoia, tomando algumas decisões pedagógicas.

Quanto ao modelo Reggio Emilia, o seu contributo foi fulcral no que concerne à importância da “documentação” e às variadas interações que podem ser proporcionadas. Em primeiro lugar este modelo foi utilizado na prática educativa desenvolvida, na medida em que os desenhos, as pinturas, os diálogos escutados e registados foram utilizados para observar e compreender o modo como a criança cria significados, bem como para interpretar os seus pensamentos, as suas questões e estratégias adotadas (Luff, 2010). Só, assim, o par pedagógico conseguia perspetivar o caminho a seguir para futuras aprendizagens.

Em segundo lugar, este modelo esteve patente em toda a ação pedagógica, ao serem proporcionadas oportunidades para as crianças interagirem com diferentes materiais, espaços e pessoas, sendo que “Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências” (Malaguzzi, 2016, p.84). Mais se acrescenta que “ampliar (...) os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos” (idem) permite que os interesses e as necessidades das crianças sejam melhor interpretados e respondidos.

No que concerne ao Movimento da Escola Moderna, que tem como grande pilar a aprendizagem cooperativa, torna-se relevante mencionar o relevo que foi dado a este tipo de aprendizagem ao longo da prática educativa. Foi acreditando, que aprender em cooperação potencia as capacidades das crianças a diversos níveis, que se promoveu o trabalho de grupo, através do qual as crianças “colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (Folque, 2012, p.97).

Outro fundamento deste movimento que esteve, também, muito presente foi a partilha de saberes e de produções, não só com os colegas do grupo, mas também com a comunidade escolar, dando assim “sentido social imediato às aprendizagens” (Niza, 2013, p. 147) das crianças. Logo, procura-se dar utilidade ao que se sabe e faz através da comunicação, atribuindo-lhe um “valor motivacional e cívico” (Idem, p. 147).

A Metodologia de Projeto foi outra metodologia que fundamentou a prática educativa, assumindo um caráter pioneiro ao “começar por um problema e não por um tema” (Gâmbôa, 2011, p. 56), sendo o problema levantado o impulsionador do desenvolvimento de todo o projeto. Esta metodologia integra diferentes fases: seleção de um problema do interesse das crianças; formulação de hipóteses; escolha das fontes de informação (Killpatrick, citado por Gâmbôa, 2012); desenvolvimento do projeto, que envolve a pesquisa e a recolha de informação e, por último, divulgação, em que as crianças

apresentam à comunidade o que aprenderam (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Ferreira Rodrigues, Mil-Homens, Rosado Fernandes & Alves, 2012).

Neste sentido, é imprescindível mencionar que esta metodologia assume um carácter muito flexível, havendo objetivos que surgirão “no desenrolar do projecto, consoante as intenções e as prioridades” (Leite, Malpique & Santos, 1991, p.77) do grupo, nada é estanque e por isso, é natural que hajam reformulações ao longo da realização do projeto. Mais se acrescenta, que esta abordagem pedagógica contribui para o desenvolvimento holístico da criança, na medida em que possibilita uma integração do saber ao assumir uma relação de interdependência entre as diferentes áreas de conteúdo (Vasconcelos, 2011).

Para além disso, a aprendizagem por projetos é das abordagens pedagógicas em que os interesses, as ideias, as preferências e as escolhas das crianças são consideradas na sua essência (Katz, 2016). O educador assume-se, em paralelo, como ator do projeto e facilitador de todo o processo (Vasconcelos, 2011), bem como mais um parceiro (Gambôa, 2011).

Quanto à Pedagogia-em-Participação, importa mencionar que acompanhou as opções pedagógicas quotidianas, uma vez que se procurou educar a partir da vivência de um contexto democrático. Para esta pedagogia, a democracia é um eixo central e, por isso, a igualdade e a inclusão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), devem ser promovidas através de um “apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (Idem, p. 32).

Neste sentido, o educador tem a função de proporcionar um ambiente educativo, onde a criança possa “experienciar os processos democráticos” (Besa & Fontaine, 2002, p. 47). O brincar é um exemplo de uma atividade, que proporciona o contacto com estes processos, sendo que a criança negocia significações, a partir da escuta e da partilha de ideias e conhecimentos.

Para além do brincar permitir o desenvolvimento social, ele promove ainda o desenvolvimento emocional, intelectual, moral e cognitivo (DeVries, 2002), pois “ajuda a ler a realidade social, ajuda a interpretá-la e a agir sobre ela”

(Araújo, 2009, p.136). Por isso, o brincar não pode ser considerado uma atividade secundária, que a criança realiza quando está cansada de realizar outra atividade ou como uma forma de recompensá-la por algum produto conseguido (DeVries, 2002).

Nesta linha de pensamento, procurou-se desenvolver uma ação educativa que privilegiasse o brincar, considerando-o, como Froebel, a etapa mais importante do desenvolvimento da criança (Kishimoto & Pinazza, 2007), que não deve em caso algum ter correlação com o ensino (Idem). O brincar é fonte de aprendizagem (Araújo, 2009).

Apesar do caráter lúdico da EPE, a avaliação também é uma dimensão característica da profissionalidade do educador, mencionada no DL. nº 241/2001, de 30 de agosto. A avaliação assume-se como “marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo” (Circular nº4/2011, de 11 de abril). Este processo tem como fundamento desenvolver uma ação pedagógica coerente com as especificidades de cada criança, sendo que a “avaliação é sobretudo valorizada como regulação do processo educacional, e destina-se, em primeiro lugar, a assegurar a adequação das práticas às necessidades e interesses das crianças” (Coelho & Chélinho, 2012, p. 118).

Deste modo, a avaliação na EPE centra-se no processo (Lopes da Silva, 2012), no qual o educador adota diferentes estratégias pedagógicas para auxiliar a criança na sua aprendizagem. Ao longo deste, a observação revela-se a melhor forma de avaliar, ao não interferir na rotina das crianças e ao não requerer um comportamento rígido das mesmas (Edmiaston, 2004). Porém, a observação da criança por si só não é suficiente, “é preciso que o educador interprete essa observação e reflita sobre ela para poder tomar as decisões destinadas a melhorar esse contexto, incluindo a sua prática” (Lopes da Silva, 2012, p. 161). Mais se acrescenta, que a observação pode ser registada em forma de narrativa, de diário ou efetuada através de vídeos, fotografias e dos produtos das crianças, como desenhos, construções (Edmiaston, 2004). É de salientar,

que ao longo da prática desenvolvida, a avaliação realizada foi auxiliada por todos estes meios de observação.

Para terminar a explanação das concepções que orientaram a ação pedagógica desenvolvida neste nível educativo, revela-se essencial mencionar a importância da relação jardim de infância-família, que tanto o par pedagógico procurou promover. A colaboração da família na EPE “beneficia a criança, garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados” (Homem, 2002, p. 17) e por isso, ao educador cabe estimular a sua participação no processo educativo da criança (DL. nº 240/2001, de 30 de agosto).

Por conseguinte, para que esta relação se concretize é emergente que a participação da família deixe de ser encarada como uma forma de diminuir a autonomia do jardim de infância, mas em contrapartida como um modo de partilhar responsabilidades e inquietações (Homem, 2002). Para além disso, a criança é participante desta relação, sendo que “é *por* ela e *para* ela que a relação existe, mas também com ela” (Silva, 2009 p. 39). Esta participação ativa da criança está presente no capítulo III.

Assim, a colaboração entre o jardim de infância e a família assume uma dimensão imprescindível para a educação da criança. Apesar de constituírem ambientes distintos, estes dão sentido ao dia a dia da criança, tendo “informações importantes e diversas, recolhidas em diferentes contextos, para ajudar a criança no seu desenvolvimento, pensando sempre no seu bem-estar dentro/fora do Jardim de Infância e no seio familiar” (Simões, 2009, p.41).

3. O 1º Ciclo do Ensino Básico: o início de um percurso escolar

O ensino básico compreende três diferentes etapas, o 1º, o 2º e o 3º CEB, tendo como objetivo proporcionar a todos os portugueses uma formação geral comum (LBSE). A primeira etapa, o primeiro CEB, é considerada fulcral no contexto educativo, pois para além de ser o nível de ensino em que “se ganham

ou perdem as grandes batalhas da educação” (Ribeiro, 1989, p. 29), incorpora a responsabilidade de ser o primeiro contacto da criança com um processo de aprendizagem formal, que será fundamental para a aquisição de conhecimentos basilares para a prossecução de estudos futuros (DL n.º 139/2012, de 5 de julho).

Este ciclo está organizado por uma matriz curricular (DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro) da qual fazem parte as seguintes componentes curriculares: Português e Matemática com carga horária mínima semanal de sete horas cada; Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, que contam com três horas semanais mínimas cada uma; Apoio ao Estudo com uma hora e meia mínima semanal e Oferta Complementar com uma hora, que perfazem no total de 22, 5 a 25 horas semanais. Para além das áreas curriculares, o currículo do 1ºCEB integra atividades de enriquecimento do currículo, que assumem um carácter facultativo.

É de salientar, que a organização e gestão das áreas curriculares estão subordinadas a programas e/ou metas curriculares. No caso do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras o professor deve desenvolver a sua ação educativa com o apoio dos seus programas (DEB, 2004). Em Português esta gestão está subjacente ao programa (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) e às metas curriculares (Idem), bem como em Matemática, cujo programa (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), tal como o de Português apresenta os conteúdos a serem trabalhados e as metas curriculares (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) os objetivos e os descritores de desempenho.

Perante a matriz curricular em vigor e a frequência com que os documentos orientadores são modificados, torna-se evidente a sobrevalorização das componentes curriculares de Português e Matemática em detrimento das restantes, o que demonstra um desequilíbrio na formação básica da criança. É, totalmente, indiscutível que as áreas de Português e de Matemática assumam uma maior presença nas atividades desenvolvidas, contudo é demasiada a discrepância de horas dedicadas entre estas duas áreas curriculares e as de

Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o que revela que a formação da criança é orientada para o saber fazer em detrimento do saber ser e estar.

Assim, é emergente atender à reorganização curricular através do pressuposto que o “currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações, teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança” (Roldão, 2009, p. 32), isto é, o currículo é subjetivo, cada professor e cada escola interpreta e adequa o currículo prescrito, constituído por todas as decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo (Diogo & Vilar, 1999, p. 7), à sua realidade, contexto específico (Leite, 2003). Logo, o currículo deve ser visto como “um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (Pacheco, 2012, p. 22).

Neste sentido, pode afirmar-se que o currículo muda consoante a sociedade em que a escola está inserida, sendo adaptado às necessidades da escola, da turma e para tal, o professor tem um papel fulcral, assumindo-se como mediador do currículo (Alonso, 2000), ao desenvolver uma atitude reflexiva e indagadora que o capacite para tomar decisões e selecionar a opção que considera mais ajustada à situação em que se insere (Idem). Há, assim, uma analogia entre o currículo enquanto plano e o papel do professor, uma vez que este tem que saber o que ensinar e construir o currículo e desconstruí-lo em novos moldes, ou seja, fazendo, sistematicamente, uma gestão flexível do currículo, caracterizada por conduzir o professor a “descobrir e dar respostas adequadas às perceções que (...) tem dos textos e contextos da sua intervenção enquanto educador” (Diogo & Vilar, 1999, p. 13).

Deste modo, revela-se de extrema importância conceder autonomia pedagógica e organizativa para a “gestão e a aplicação do currículo por ano ou ciclo, adaptando-o às características dos alunos e de cada escola ou agrupamento” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), possibilitando uma maior adequação das ofertas educativas (DL n.º 91/2013, de 10 de julho). No entanto, a autonomia das escolas, ainda, é muito escassa, pois “existe um conjunto de

bloqueios legais e institucionais que reduz a “ “margem de manobra” dos órgãos de gestão” (Barroso, 1997, p.26), sendo exemplo disso o projeto educativo, em que é concedida autonomia às escolas para o elaborarem, mas não lhes é permitido que, autonomamente, acionem os meios necessários para o implementarem (Idem).

Não obstante, é importante salientar que ao ser “cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo, o currículo funciona todavia como o marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações” (Roldão, 2009, p. 32), já que o currículo constitui o conjunto de aprendizagens que se deseja que as crianças construam, tendo em vista dar resposta às necessidades da sociedade e de desenvolvimento da criança. Porém, como mencionado, anteriormente, tal facto não deve constituir um impedimento para o professor mobilizar “o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta” (Roldão, 1999, p. 48).

Nesta linha de pensamento, é imprescindível mencionar o conceito de desenvolvimento curricular caracterizado pelo “processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação” (Roldão, 2013, p. 134), ou seja, pelo “processo de aproximação do currículo a cada realidade” (Alonso, 2000, p. 38). Por conseguinte, revela-se, de igual modo, importante mencionar as três fases que o constituem: conceção do currículo, implementação/operacionalização do mesmo e, ainda, a sua avaliação (Gaspar & Roldão, 2007). Na primeira fase, analisa-se o contexto educativo e articula-se com este os objetivos e os conteúdos curriculares nacionais para a definição de competências; numa segunda fase são escolhidas as estratégias educativas que se considera que proporcionam aprendizagens significativas às crianças e seleciona-se a modalidade de avaliação das mesmas e por último, na fase da avaliação analisa-se os resultados avaliativos das aprendizagens e realiza-se um balanço de todo o processo (Idem).

Neste ponto de vista, sendo a avaliação uma fase do desenvolvimento curricular é relevante afirmar que a ação educativa de avaliar não se restringe a “atribuir o mérito ou o valor de algo” (Pacheco, 2012, p. 33), mas a realizar

esta atribuição rumo a “um processo de melhoria” (Idem). Assim, a avaliação é um elemento fulcral, devendo ser contínua e sistemática para possibilitar que o professor, a criança, o encarregado de educação e os restantes intervenientes educativos obtenham informações relativas ao desempenho escolar da criança, de forma a ajustar e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem (Despacho normativo nº 1-F/2016, de 5 de abril).

Apesar da avaliação das aprendizagens compreender três modalidades, diagnóstica, formativa e sumativa, a principal é a formativa (DL nº. 17/2016 de 4 de abril). Esta contempla um carácter contínuo e sistemático, recorre a diversos instrumentos de informação e privilegia a regulação das aprendizagens e do ensino através de diversas estratégias pedagógicas, permitindo a adequação do processo de ensino às diferenças individuais (Pais & Monteiro, 1996). A avaliação diagnóstica tem como objetivos recolher elementos para sustentar o processo de ensino e de aprendizagem e facilitar a integração escolar da criança. Já a avaliação sumativa ocorre no final de cada período letivo e tem como finalidade fornecer um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, complementando as informações recolhidas pela avaliação formativa (Idem); (DL nº. 17/2016 de 4 de abril); Despacho normativo nº 1-F/2016, de 5 de abril).

Deste modo, é importante mencionar que o professor deve possuir “conhecimentos de técnicas [diversificadas] de avaliação para analisar o “feedback” com objetivos educacionais.” (Estrela, 1994, p. 27), como por exemplo: a observação, mencionada no capítulo seguinte; o registo de incidentes críticos; as listas de verificação, as escalas de classificação; as grelhas de observação, utilizadas na ação educativa desenvolvida; os questionários e as entrevistas (Pais & Monteiro, 1996). Só perante estes instrumentos consegue avaliar as crianças de modo fundamentado e coerente, bem como articular as aprendizagens das mesmas com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização e o desenvolvimento nas crianças de estratégias de autorregulação da aprendizagem (DL n.º. 241/2001, de 30 de agosto).

Por conseguinte, verifica-se uma correlação entre currículo e avaliação (Pacheco, 2012), porém enquanto há diversidade no currículo em ação, no currículo trabalhado em sala de aula (Diogo & Vilar, 1999), na avaliação há “padrões de desempenho, presentes nos referentes internacionais e nacionais (...) referentes estes que servem para padronizar as aprendizagens” (Pacheco, 2012, p. 35). Por isso, perante uma avaliação uniformizada, torna-se, por vezes, difícil desenvolver aprendizagens diversificadas, sendo que há metas de aprendizagem que as crianças devem alcançar.

Ao falar-se em currículo torna-se, também, inevitável não referir a relevância da articulação curricular, que a mestrandia procurou sempre desenvolver, tendo em consideração que esta permite “ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 26) e articular as diferentes áreas, estabelecendo entre elas uma relação de cooperação e integração mútua (Idem, 1993). Por isso, considera-se que a articulação curricular não só, promove uma aprendizagem mais sólida, fundamentada, que facilita a construção de novos conhecimentos, mas também permite ao docente desenvolver atividades e estratégias diversificadas e estimulantes. Logo, a ação educativa deve conduzir a uma “formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas [áreas curriculares]” (Pacheco, 2001, p.84).

No plano de ação do 1ºCEB, outro elemento muito importante a considerar são os diferentes ritmos de aprendizagens aos quais o professor tem que dar resposta e este passa, muitas vezes, pela diferenciação pedagógica, que se caracteriza por “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (Tomlinson & Allan, 2002). Assim, diferenciar é colocar à disposição das crianças atividades, exercícios e recursos diferenciados, mas sobretudo colocar cada criança, individualmente, numa situação de aprendizagem com a qual se identifique e lhe permita responder às suas necessidades.

Neste sentido, num grupo-turma cada vez mais heterogéneo, revela-se fulcral desenvolver um ensino diferenciado para conseguir atender às diversas

capacidades nele configuradas, assumindo uma ação educativa individualizada, que conduza cada criança a progredir e, por isso diferenciar o ensino “exige que o professor perceba (...) que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual” (Tomlinson, 2008, p. 35). Para além disso, considera-se que “uma boa maneira de começar a explorar o ensino diferenciado seja ver a turma através de dois ângulos diferentes – o de alunos que progridem e de alunos que se deparam com dificuldades” (Idem, p. 25). Assim, na prática educativa desenvolvida apesar da diferenciação pedagógica não ter sido realizada ao nível da planificação, ela esteve presente ao nível da ação. Às crianças com mais dificuldade procurou-se dar mais apoio e voz, na realização das atividades, adequando-se diferentes estratégias pedagógicas com vista à compreensão. Não obstante, criaram-se, também, oportunidades para que as crianças, com um ritmo de aprendizagem mais acelerado, pudessem partilhar os seus saberes com os colegas e mobilizá-los para explicitar à turma conceitos conteudinais.

Deste modo, mais uma vez se evidencia que a função do professor do 1ª CEB “redefine-se: mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender” (Perrenoud, 2000, p. 139), uma vez que não se centra em dar a conhecer à criança o que sabe, mas sim em colocar à disposição desta o seu saber, para orientá-la no seu processo de aprendizagem. Porém, nem sempre a criança se encontra predisposta a aprender, cabendo ao professor motivá-la, sendo que se caracteriza por ser o “agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos” (Veríssimo, 2013, p. 78).

Nesta linha de pensamento, ao docente compete delinear diferentes estratégias educativas para impulsionar a motivação, dependendo da causa do seu baixo índice ou da sua ausência (Veríssimo, 2013). Por isso, na prática educativa desenvolvida, procurou-se fazer o mesmo, privilegiando-se o *feedback* positivo e a sobrevalorização do empenho da criança na atividade face ao produto conseguido (idem). Relativamente ao *feedback* positivo, importa mencionar que a sua utilização é impulsionadora de um desempenho de sucesso na aprendizagem (Solé, 2001). No que concerne à valorização do

processo de realização de uma atividade, considera-se pertinente mencionar que impede as crianças, com mais dificuldades, de se desmotivarem mais (Veríssimo, 2013), pois acredita-se que se o professor enfatizar a qualidade final da atividade, conduzirá as crianças a desistirem mais, facilmente, numa próxima oportunidade.

Assim, considera-se que “a motivação é um fator absolutamente crucial, promotor da aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo em geral” (Idem, p.74), sendo que as crianças motivadas aprendem mais e melhor, permitindo, também, que o docente possa apoiá-las com mais eficácia (Moran, 2000). Por isso, o professor não se pode deixar vencer pelo comodismo, deve inovar as suas práticas educativas e para tal precisa “desvincular-se de convenções cristalizadas no tempo e abraçar a inovação” (Flores & Escola, 2008, p. 776).

A esta inovação está inerente a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que constituem “uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade de informação” (Ponte, 2000, p. 64), que cada vez mais influencia a vivência educativa. Logo, a escola tem de acompanhar esta sociedade e proporcionar às crianças recursos que as ajudem a melhor integrarem-na.

Para além disso, as TIC não são apenas mais um recurso útil, estas “aumenta[m] competências para aprender e exige[m] novas competências para ensinar a aprender” (Flores, Escola & Peres, 2009, pp. 724-725), o que significa que os processos de ensino e aprendizagem devem ser modificados, indo além do manual escolar e das fichas de trabalho. Por isso, através das TIC pode criar-se um ambiente educativo que conceda à criança um papel mais ativo na construção do seu conhecimento (Idem) e que possibilite, aos professores, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais criativas e estimulantes (Flores, Escola & Peres, 2012), tal como se procurou fazer na prática, tendo em consideração os contextos educativos mencionados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e o desenvolvimento humano”

(Portugal, 1992, p.33).

O presente capítulo destina-se à descrição das características físicas, sociais e educativas dos contextos do 1º CEB e da EPE em que se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada e à caracterização e análise da metodologia de investigação utilizada. É neste capítulo que são apresentadas as informações recolhidas sobre os diferentes contextos, que orientaram o desenvolvimento da ação educativa.

Mais se acrescenta, que este capítulo se encontra organizado em seis pontos: as características físico-sociais comuns aos dois contextos; o ambiente educativo – o papel dos seus quatro pilares; o contexto da EPE; o contexto do 1º CEB; as similitudes e os contrastes e, ainda, a metodologia de investigação-ação. No primeiro, é descrito o espaço físico da instituição, são apresentados os projetos em que está envolvida e referenciados os recursos humanos que o estabelecimento integra. No segundo salienta-se a importância das interações, do espaço, do tempo e dos materiais para a criação do ambiente educativo. No terceiro e no quarto pontos são caracterizadas as especificidades dos contextos à luz dos quatro pilares do ambiente educativo. Já no quinto, são apresentados os contrastes e as similitudes entre a EPE e o 1º CEB. No último, o sexto ponto, caracteriza-se metodologia de investigação-ação, refere-se a sua importância para a formação do docente, bem como as diferentes fases que a constituem.

1. Características físico-sociais comuns aos dois contextos

A prática educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, que integra o plano de estudos deste mestrado, foi realizada no agrupamento de escolas de Pedrouços. Este agrupamento encontra-se abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e por isso, integra o Projeto com o mesmo nome, reformulado no ano letivo 2011/2012, que procura promover o sucesso educativo das crianças em contextos socioeducativos particulares. Para além deste projeto, a instituição escolar está envolvida no projeto Heróis da Fruta: Lanche saudável, programa nacional gratuito de Educação para a Saúde que visa motivar as crianças a adotar e manter hábitos saudáveis e, ainda, no programa “Escola Segura”, resultante do protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna.

Relativamente ao espaço físico, esta escola é constituída por dois edifícios, um construído em 1963 e outro em 2002. O edifício mais antigo não é todo uniforme, sendo que as diferentes divisões que o compõem são acedidas por diferentes entradas.

Na sua parte frontal encontra-se no rés-do-chão as duas salas de EPE. No segundo andar situa-se, não só uma biblioteca, que é utilizada para as atividades da Componente de Apoio à Família (CAF), onde algumas crianças permanecem antes e após o horário letivo, mas também a sala multiusos, em que se realizam atividades que envolvem a utilização do projetor.

A parte lateral do edifício é constituída pelas casas de banho das crianças do 1º CEB e da EPE e pelas quatro salas do 1º CEB, duas no rés-do-chão e duas no primeiro andar. No centro de todas as entradas concentra-se um terraço coberto, que faz a ligação com o outro edifício.

O edifício mais recente, também, é constituído por rés-do-chão e primeiro andar. O rés -do -chão alberga: a cantina, que para além das mesas de almoço, concentra ainda uma pequena cozinha; um ginásio com 35m², onde as crianças

fazem a Atividade Física e Desportiva e onde permanecem as crianças do EPE quando está a chover; uma casa de banho para o pessoal docente e não docente; uma pequena lavandaria; uma dispensa, onde estão dispostos os materiais de limpeza e as chaves das diferentes divisões. O segundo andar contém: uma sala de professores; uma sala de recursos, que dispõe de um armário com material didático (ábacos, MAB, material de medição, diferentes jogos), um quadro, uma mesa com cadeiras e uma secretária com um computador e, ainda, uma sala, onde está a fotocopiadora, um armário com material escolar, cinco computadores avariados e um micro-ondas.

Ainda relativo ao espaço, mas exterior, para além do terraço coberto, a escola contém um parque infantil e um recreio ao ar livre em redor dos edifícios, sendo que o lado direito do espaço exterior é utilizado para jogar futebol. Tanto a frequência do parque infantil, como a do espaço para o jogo de futebol está predefinida por uma tabela exposta à entrada das salas.

Um elemento invulgar nas escolas, mas que esta possui é um animal de estimação, uma cadela chamada Sacha, que se encontra nas imediações do edifício mais recente, separada do espaço em que as crianças brincam por um portão e uma rede. As crianças aproveitam os intervalos para estabelecerem contacto com a cadela.

Quanto à comunidade escolar, esta instituição é composta por 134 crianças e por um corpo docente e não docente constituído no total por 16 elementos. Do corpo docente fazem parte cinco professores (nos quais está incluído o diretor da escola), duas educadoras, uma assistente social, um psicólogo e dois professores de atividades de enriquecimento curricular. Já o corpo não docente é constituído por três assistentes operacionais da câmara (uma com tarefas reduzidas), uma animadora social (responsável pela CAF) e três assistentes operacionais do Ministério da Educação (uma com tarefas reduzidas).

2. O ambiente educativo: as suas quatro dimensões

O ambiente educativo influencia o sucesso educativo das crianças, pois segundo a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfrenbrenner, a interação que a criança estabelece com o contexto em que está inserida interfere no seu desenvolvimento (Portugal, 1992). Por isso, passando as crianças cada vez mais tempos em instituições educativas, torna-se crucial “desenvolver reconceptualizações pedagógicas a respeito da organização dos ambientes educativos como contextos de viver-aprender, cujas dimensões são multidimensionais e interdependentes” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43).

Nesta linha de pensamento, pode referir-se que estas dimensões que se correlacionam, sendo em qualquer modelo pedagógico indissociáveis, são quatro: o espaço, os materiais, o tempo e as interações. Porém, tal não significa que uma delas não assuma um especial destaque em determinada pedagogia, como é o caso das interações na Pedagogia- em- Participação, onde estas são consideradas centrais e revelam-se “as peças do puzzle com que se joga, bem ou mal, o universo educativo” (Oliveira- Formosinho & Andrade, 2011, p. 12).

Relativamente ao papel que o espaço assume no ambiente educativo, importa mencionar que este interfere nas vivências das crianças e dos docentes sendo o “palco” de todo o processo educativo (Zabalza, 1998), estando a participação das crianças nas atividades condicionada pelo modo como o “espaço está organizado e do lugar que nele ocupam” (Carneiro, Leite & Malpique, 1983, p. 111).

No que concerne aos materiais, pode dizer-se que estes são tão fundamentais no 1º CEB, como na EPE, onde são vistos em maior relevo, porque a sua utilização tem uma relação direta com as aprendizagens das crianças, eles condicionam o modo como se realiza o processo educativo. Os materiais utilizados são o reflexo da ideologia do docente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e por isso, transmitem por si só as metodologias pedagógicas adotadas num contexto educativo.

O tempo em todo o ambiente educativo deve atender aos ritmos do grupo de crianças, devendo ser flexível e não estanque. É certo que há maior flexibilidade na EPE, onde nenhuma atividade tem um tempo pré-estabelecido, enquanto no 1ºCEB, dada a extensão dos programas curriculares, torna-se inevitável que haja um menor grau de flexibilidade. Porém, nestes dois níveis de educação as aprendizagens são consideradas na gestão do tempo (Niza, 2013), ou seja, o tempo dedicado às atividades molda-se mediante as necessidades de aprendizagem das crianças.

Para terminar a caracterização dos pilares do ambiente educativo, falta referir o papel das interações, quer entre pares, quer entre adultos. Estas são as responsáveis em dar sentido aos restantes pilares educativos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), uma vez que “humanizam o espaço de vida e a aprendizagem” (Idem, p. 113).

Neste sentido, as interações desenvolvidas com os pares permitem uma procura conjunta em dar sentido ao mundo que os rodeia (Folque, 2012). Já as interações entre criança-adulto permitem compreender a pedagogia que a elas está subjacente, se participativa ou transmissiva (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Por conseguinte, as interações entre adultos interferem nas dinâmicas desenvolvidas no espaço da sala e fora desta.

3. O contexto da Educação Pré-Escolar

A ação desenvolvida na EPE foi realizada na sala de atividades de um grupo heterogéneo, que integra crianças dos três aos seis anos. Deste grupo faziam parte 20 crianças, 11 meninas e nove meninos, das quais uma tinha 3 anos, seis tinham 4 anos, sete tinham 5 anos e seis tinham 6 anos.

Para melhor caracterizar este grupo, importa referir que quatro crianças integravam agregados familiares monoparentais e que uma criança vivia com

os tios, por ter sido retirada aos pais biológicos, com os quais mantem contacto quinzenalmente. Mais se acrescenta, que o contexto económico das crianças era considerado médio-baixo, sendo que 12 crianças usufruíam de ação social escolar e uma parte significativa das famílias não se encontrava a exercer atividade profissional.

Verificaram-se distintas necessidades no grupo, sendo uma delas o desenvolvimento da expressão oral, pois a maioria das crianças revela muitas dificuldades em narrar acontecimentos e comunicar a sua opinião. O pensamento espacial encontrava-se, também, pouco desenvolvido, maioritariamente, no que concerne à orientação espacial, apresentavam dificuldades na noção de lateralidade. Para além destas necessidades, evidenciavam, ainda, dificuldade no cumprimento de regras de convivência democrática, não respeitando a tomada de vez.

No que concerne aos interesses das crianças, importante mencionar que revelavam uma grande curiosidade por animais, que lhes foi muito despoletada pela educadora. As personagens fantásticas como bruxas e fadas, também, fascinavam o grupo e, por isso, as histórias e as atividades que as envolvam motivam-nas muito. Mais se acrescenta, que os jogos no espaço exterior eram os seus preferidos e as atividades de educação musical promoviam, no grupo, um interesse especial, principalmente, quando acompanhadas de instrumentos como a guitarra.

Centrando a atenção no espaço da sala, que como já foi mencionado adquire uma grande importância, ao contribuir para as interações desenvolvidas entre as crianças e para as suas aprendizagens (Arends, 2008), importa mencionar que a sala tem dimensões muito reduzidas. Estas aliadas à quantidade de materiais e mobiliário, concede pouco espaço às crianças para se movimentarem. As paredes estavam repletas de trabalhos realizados pelas crianças e pela educadora, bem como outros objetos decorativos.

Quanto à sua organização, a sala estava dividida em sete áreas. No centro da sala situava-se a área de acolhimento, a área dos trabalhos de mesa e a área da pintura; na lateral direita da sala encontrava-se a área da casinha,

constituída por um quarto e uma cozinha e a área da plasticina; a lateral esquerda da sala era composta pela área da biblioteca e pela área dos jogos e construções. De acordo com esta organização e tendo em consideração que “cada sala organiza-se de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças (Lopes da Silva *et al*, 2016, p. 23), considera-se que a forma como a sala estava organizada não ia ao encontro do grupo de crianças, pois possuía uma grande quantidade de materiais, que eram de uso exclusivo da equipa educativa e que retiravam muito espaço às áreas. Alguns exemplos disso eram: as cartolinas colocadas de um lado do cavalete da pintura, que inviabilizava duas crianças de o usarem ao mesmo tempo; o material reciclável ao lado da área da plasticina, que condicionava o número de crianças a integrá-la e de armários com livros e dossiês, utilizados pela educadora nas suas atividades junto das áreas de jogos e construções, que conduziam as crianças a fazerem construções e a jogar nas mesas e na manta de acolhimento.

Deste modo, revela-se fundamental descrever o mobiliário da sala, que se traduzia no seguinte: cinco armários de madeira, dos quais dois estavam encostados à parede e integram jogos e material para desenho; duas estantes, uma com livros que estava na biblioteca e outra com diferentes materiais didáticos; três mesas, duas redondas e uma oval, rodeadas de cadeiras; uma pequena banca, onde as crianças lavavam as mãos e alguns materiais; uma fila de cabides junto às janelas e três placards, onde estavam expostos os trabalhos das crianças. Para além deste mobiliário, havia também o que se encontrava presente na casinha e um cavalete que estava na área da pintura.

Ao nível dos materiais, como acima mencionei, esta sala era composta por uma grande diversidade, que ia desde os mais variados jogos didáticos, a adereços e objetos que possibilitavam o jogo simbólico. Porém os materiais que estavam presentes na área da casinha, raramente, eram utilizados devido à restrição de frequentarem a mesma. Por isso, não basta ter presente na sala uma grande variedade de materiais, é fundamental que estes “possam ser explorados, transformados e combinados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162).

Relativamente à dimensão do tempo, esta sala de atividades integrava rotinas semanal e diária, sendo que estas tornam os “tempos ocupados e ativos tanto para as crianças como para o adulto porque todos sabem o que têm de fazer a seguir, permitindo-lhes investir as suas energias criativas nas tarefas que estão a realizar” (Bramão, Gonçalves & Medeiros, 2006, p. 26). A rotina semanal procurava integrar as diferentes áreas de conteúdo, porém eram privilegiados o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. Mais se acrescenta, que à segunda-feira era explorado o fim-de-semana de cada criança através do diálogo e, ainda, eram exploradas, durante a semana, canções, lengalengas, provérbios e trava-línguas. Já a rotina diária segue a seguinte ordem cronológica: marcação de presenças - contagem das crianças presentes e respetiva operação de adição no quadro - canção dos bons dias - atividade orientada - lanche da manhã – intervalo – exploração das áreas de jogo - almoço - atividade orientada - lanche da tarde.

É imprescindível salientar, que as rotinas eram, maioritariamente, flexíveis, dependendo do interesse das crianças e das suas necessidades.

No que concerne às interações estabelecidas neste contexto, pode referir-se que a educadora incentivava, verbalmente, as crianças a respeitar-se mutuamente e a cooperar e, como tal, estas até mencionam a expressão “Somos uma equipa!”. Porém, não lhe eram propostas atividades em que tivessem a oportunidade de desenvolver tais atitudes. Apesar disso, as crianças relacionavam-se todas entre si e eram muito atentas a todas as situações que envolviam os colegas, sendo muito escassos conflitos.

A relação entre a educadora e as crianças era muito próxima, sendo a partilha de ideias, informações pessoais e aprendizagens constante entre os intervenientes. Porém, as crianças tinham pouca voz na escolha das atividades a desenvolver, sendo que a educadora demonstrava uma grande preocupação pela preparação das crianças para a escolaridade e por isso, por vezes, esta sobrepunha-se aos interesses e necessidades revelados pelo grupo no momento.

Quanto à interação entre os profissionais esta revelava-se distinta, pois enquanto a relação entre a equipa educativa da sala era o espelho do espírito de entreajuda, a relação entre esta e a os restantes intervenientes do estabelecimento revelava-se pouco profícua, não havendo a realização de dinâmicas comuns. Assim, as interações entre salas só aconteciam durante os intervalos, quer entre crianças, quer entre pessoal docente e não docente.

Para terminar a caracterização deste contexto, revela-se fundamental mencionar a relação entre a equipa educativa e a família, considerando que esta “tem de ser sincera e respeitadora de ambas as partes, (...) de cooperação e parceria” (Simões, 2009, p. 41). Neste contexto o tipo de interação divergia, uma vez que se por um lado havia famílias que participam ativamente na vida educativa dos seus educandos na EPE, solicitando à educadora informações, outras famílias ficavam pelo cumprimento diário. Importa evidenciar que estas últimas se encontravam em situação de desemprego.

4. O contexto do 1º CEB

A prática educativa neste contexto foi desenvolvida na sala do 1º ano, localizada no 1º andar do edifício mais antigo. Todas as crianças tinham idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, à exceção de duas de etnia cigana com 9 e 10 anos respetivamente. A turma era composta por 26 crianças, das quais 14 eram meninas e doze eram meninos.

A turma além de estar envolvida no projeto Heróis da Fruta, mencionado, anteriormente, integrava, ainda, o projeto intitulado Educação Postural, promovido pelo gabinete de Saúde da Câmara Municipal da Maia, destinado a todas as turmas do 1º ano do agrupamento. Porém, durante o período de estágio só o desenvolvimento do primeiro foi passível de observar.

A sala de aula tem 48m², é iluminada por luz artificial e natural, é ventilada de forma natural, não possuindo qualquer equipamento de aquecimento.

Relativo ao mobiliário, considerando que “a forma como está disposto [...] pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos (Arends, 2008, p. 93), revela-se importante mencioná-lo. A sala era constituída por três armários encostados à parede; as mesas e as cadeiras dispostas em três filas, a central com cinco mesas e as restantes com quatro (dois alunos por mesa); a secretária da professora de frente para as crianças; um placard e uma fila de cabides para as crianças colocarem os seus pertences. Para além deste mobiliário, a sala possuía como recursos um quadro interativo, um quadro branco nas traseiras das mesas e um computador com ligação à internet.

Relativamente ao contexto socioeconómico da turma, este definia-se como médio-baixo, sendo que apenas 11 crianças eram portadoras de escalão social, seis com escalão A e quatro com B. No entanto, havia crianças da turma que apresentam carências socioeconómicas e que não usufruíam de escalão, porque não tinham efetuado o pedido necessário para o abrangerem.

No que concerne à disposição do grupo na sala, importa salientar que esta foi escolhida pela professora, em prol do comportamento das crianças e das suas dificuldades. A disposição da sala não foi definida pela professora, mas também nunca foi alterada por esta, que considera que é demasiado cedo para envolver as crianças em trabalhos de grupo. Por isso, apesar das crianças estarem sentadas a pares, as atividades propostas têm sempre um caráter individual.

Estas opções pedagógicas transparecem o modelo tradicionalista de ensino e aprendizagem presente na sala. Não obstante, este é, também, notório na escassa autonomia da criança, que não tinha voz na escolha de atividades e tinha de pedir autorização sempre que necessitava de se levantar. Assim, pode afirmar-se que não havia “equilíbrio entre o controlo [a gestão] e a liberdade, a razão e a emoção, a distância e a proximidade, a firmeza e o afecto” (Estanqueiro, 2010, p. 81)” e, por isso, a professora assumia-se como a única interveniente com participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, pode afirmar-se que a díade assumiu uma intervenção educativa diferente, começando pela planificação das atividades, onde eram considerados os interesses e as motivações das crianças. Na ação era o grupo que determinava o início e o término de uma atividade, sendo que observava-se e refletia-se sobre as atitudes observadas durante a realização da mesma.

Dirigindo-se a atenção para a turma, pode afirmar-se que esta era bastante participativa, gostava muito de dialogar com os colegas e entusiasmava-se com facilidade quando lhe eram propostas atividades de Expressões Artísticas e Físico Motoras, que não integravam a sua rotina diária. Para além disso, revelava especial interesse em atividades que envolvessem a área curricular de Estudo do Meio e a visualização de vídeos.

Por conseguinte, era uma turma que nas atividades de Português e Matemática necessitava de incentivo constante, sendo que a sua motivação intrínseca, caracterizada como a “realização de uma tarefa pela satisfação relacionada com as características inerentes à própria tarefa” (Veríssimo, 2013) p.74) era um pouco reduzida. Sentiam necessidade de obter *feedbacks* para continuar os diferentes exercícios, mas os que obtinham pela professora eram, maioritariamente, muito dirigidos para o que a criança devia corrigir e melhorar, ficando para trás o *feedback* positivo relativo ao progresso da criança, o que Veríssimo (2013) considera um grande erro pedagógico.

Ainda sobre a dimensão motivacional, importa mencionar o quanto era difícil encontrar estratégias que causassem na criança predisposição para aprender e que não se centrassem, meramente, no manual e nas fichas de trabalho. Considera-se que tal se devia ao facto de as crianças estarem demasiado vinculadas ao fazer por fazer e às atividades de registo, desvalorizando qualquer outra atividade educativa que não envolvesse este formato.

Quanto às dificuldades sentidas pela turma, umas eram inerentes a este início de escolarização, como o reconhecimento de letras, a realização de operações de adição e subtração e a inquietude de permanecer muito tempo sentadas. Por conseguinte, este grupo de crianças revelava dificuldades,

também, na tomada de vez, no estabelecimento de relações cooperativas e na partilha de pertences, como o lanche e o material escolar. Mais se acrescenta, que a interação com o par da mesa era, por vezes, conflituosa, chegando mesmo este a definir, através de materiais, o espaço desta que pertencia a cada um. Por isso, era muitas vezes necessária a intervenção do adulto para mediar estes conflitos.

As áreas curriculares de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras eram as menos trabalhadas. Para esta última só eram delineadas atividades para comemorar datas específicas como o Natal. As horas semanais destinadas a estas áreas eram, muitas vezes, preenchidas pelo Português e a Matemática, onde as crianças apresentavam maiores dificuldades, privilegiando-se, assim, o desenvolvimento cognitivo da criança, em detrimento do social e do emocional.

No entanto, importa mencionar que na ação desenvolvida procurou-se modificar um pouco esta realidade, integrando, diariamente, na vida educativa do grupo pelo menos uma Expressão. A Expressão e Educação Dramática foi das mais trabalhadas, devido à dificuldade da maioria das crianças em comunicar em grande grupo, quer de modo verbal, quer não-verbal.

O grupo de crianças, tinha, também, rotinas. Todos os dias quando entrava na sala colocava os cadernos do trabalho de casa numa mesa junto ao quadro branco e antes de iniciar as atividades do dia, faz a leitura de sílabas, de palavras ou frases que continham os grafemas aprendidos. Mais se acrescenta, que lanchavam na sala antes 15 minutos da hora do intervalo da manhã e da tarde, devido ao facto de ser o seu primeiro ano de escolaridade.

No que concerne ao horário da turma, este tal como o estipulado no DL. nº176/2014, de 12 de dezembro, era preenchido pelas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras e, ainda, pela oferta complementar da escola que se denominava de Ligação-Escola-Meio e pelo Apoio ao Estudo. Assim, no total, a carga horária semanal era compreendida entre as 22, 5 e as 25 horas conforme o definido no decreto mencionado.

Para além das áreas curriculares, a turma integrava atividades de enriquecimento curricular, a Atividade Física e Desportiva e a Expressão Musical. A primeira era frequentada por todas as crianças e a segunda contava apenas com menos duas, o que mais uma vez evidenciava o interesse destas por atividades motoras e musicais. Estas atividades, bem como a oferta complementar tinha lugar após as 16 horas, até quando estão acompanhadas pela professora titular.

Relativamente à relação escola-família, ela é cada vez mais imprescindível, uma vez que “A colaboração entre pais e professores, ou em termos mais gerais, entre a família e a escola, fluindo nos dois sentidos, pode contribuir decisivamente para a adaptação escolar da criança” (Delgado, 2006, p. 76). No entanto, esta relação na turma era estabelecida, maioritariamente, através da caderneta. O contacto pessoal era escasso, sendo, quase exclusivo, no horário de atendimento pré-estabelecido. O contacto telefónico só era ativado quando alguma criança se magoava e neste caso era realizado pelo telefone da escola, não tendo o encarregado de educação o contacto pessoal da professora. Esta relação com a família foi um dos contrastes encontrados entre este ambiente educativo e o da EPE, porém outros também se observaram e serão mencionados no ponto seguinte.

5. Similitudes e contrastes

Perante a caracterização dos dois contextos educativos evidenciam-se similitudes e contrastes entre estes, que se considera imprescindível salientar e refletir. O contraste mais notório aquando da entrada nas salas é a organização do espaço. Na EPE “a sala (...) organiza-se em áreas diferenciadas de atividades que permitem diferentes aprendizagens plurais” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2013, p. 11), enquanto que no 1ºCEB o espaço é limitado pelas filas de mesas existentes, onde as crianças permanecem

sentadas. Porém, ambos os espaços estão organizados de acordo com os interesses dos docentes.

Relativamente ao tempo, este é mais flexível na EPE, onde não é pré-estabelecido nenhum horário para a realização das diferentes atividades. No 1º CEB as atividades são geridas, maioritariamente, em função do tempo disponível, havendo um caráter regulador nesta dimensão do ambiente educativo.

Apesar do 1º CEB ser um nível de escolaridade e a EPE apenas um nível educativo, a valorização do desenvolvimento cognitivo é visível em ambos os contextos. A perspetiva de ensinar está inerente aos dois, embora como defende Serra (2004) esta ser específica do processo de ensino e de aprendizagem em ambiente escolar.

Deste modo, esquece-se que as crianças são seres sociais e que a “cooperação é um sinal de qualidade na educação” (Estanqueiro, 2010, p. 21). Não se estimula o trabalho de grupo, quer na EPE, quer no 1º CEB. Assiste-se à primazia do individual em prol do coletivo, ficando pela via do diálogo, como mencionado no contexto de EPE, a importância de valorizar e auxiliar os colegas. No entanto, as crianças aprendem, vivenciando e, por isso, para aprenderem a cooperar têm de se envolver num verdadeiro trabalho cooperativo.

Outro contraste entre estes níveis educativos encontra-se na dimensão curricular, sendo que a EPE possui orientações curriculares, as OCEP, e o 1ºCEB está subordinado a um currículo prescrito, espelhado nos diferentes programas. Desta forma, o caráter do currículo influencia as rotinas, existentes nos dois contextos, sendo que no 1º CEB estas são ocupadas, maioritariamente, por atividades orientadas e na EPE elas oscilam entre estas atividades e a exploração livre.

Por fim, revela-se importante mencionar o contraste existente na relação escola-família e jardim de infância-família. Embora, nos dois contextos a participação da família ser pouco privilegiada, é visível uma maior interação entre estes intervenientes na EPE, onde há intercâmbio de informações sobre

as crianças e se procura em conjunto fazer face a algumas situações imprevistas. No 1º CEB a professora e a família só interagem quando são confrontadas com problemas no percurso educativo e na saúde da criança.

6. Metodologia de investigação-ação

Todo o docente para desempenhar uma ação educativa consciente e fundamentada, necessita refletir sobre ela à luz da investigação (DL.240/2001, de 30 de agosto), pois só assim poderá transformar a realidade educativa em que se insere. Por isso, “El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica” (Gómez citado por Elliott, 2000, p.16). O docente deve ser reconhecido, sim, como um profissional investigador, que procura compreender melhor os contextos e as práticas do estabelecimento educativo em que se insere, através de um processo reflexivo sobre a sua própria prática pedagógica (Latorre, 2008).

Assim, a educação como uma atividade investigadora, deve ser orientada pela metodologia de investigação-ação, que constitui o fundamento do saber prático ao ser caracterizada por uma “indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas e das situaciones en que éstas tienen lugar.” (Kemmis & Mc Taggart, 1992, p.9). Por outras palavras, esta metodologia pressupõe que o docente assumira uma postura ativa, indagadora e reflexiva, que o possibilite investigar e dar resposta aos problemas e desafios com que se depara na sua prática educativa em conjunto com os outros participantes. É esta reflexão coletiva, que segundo Sacristán e Gómez (1998), conduz a uma melhor transformação prática e à construção de comportamentos e ideias

Não obstante, para que o profissional de educação consiga transformar o contexto educativo é imprescindível que o seu processo investigativo promova

o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Tal significa que o conhecimento que constrói sobre a realidade, através de uma aprendizagem experiencial (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008), deve influenciar o desempenho da sua função e o seu crescimento como pessoa. Caso contrário, a investigação ficará somente no domínio teórico.

Mais se acrescenta, que a investigação-ação ao consistir um processo dialético entre teoria e prática, que envolve a intervenção do Educador no contexto de pesquisa (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996), possibilita que estas componentes se fundam, tornando-se “num todo único: ideas en acción” (Kemmis & McTaggart, 1992, p.10). Assim, o Educador articula o seu saber, as perspectivas teóricas defendidas com a prática que desenvolve.

É de salientar, que a metodologia de investigação-ação é constituída por cinco fases distintas, mas relacionadas, organizadas de forma cíclica (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) e que convergem para o mesmo objetivo: influenciar a ação educativa posterior. Elas são: a observação, a planificação, a ação, a reflexão (Idem, 1992) e a avaliação.

A observação, tal como defende Estrela (1994) é imprescindível para se desenvolver uma ação educativa fundamentada. O docente para intervir no contexto tem que o conhecer, pois só assim poderá contribuir para a melhoria da qualidade da ação pedagógica e da aprendizagem. Assim, recolheu-se informações sobre a instituição, a turma, e cada criança em particular, de modo a desenvolver estratégias adequadas ao público-alvo em questão, sendo que “A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados.” (Idem, p.128). Por conseguinte, realizou-se uma observação naturalista e participante com recurso a grelhas de observação do contexto (cf. anexo 1) e das crianças (cf. anexo 2), o que permitiu a análise e interpretação de diversificadas características do contexto e do grupo. Para além de possibilitar a obtenção de feedback pelas crianças acerca das diferentes atividades realizadas, o que se revela determinante para a delineação de atividades futuras, visto que “não há acção educativa mais adequada do que

aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77).

Deste modo, a planificação constituiu, sem dúvida, um elemento fundamental para a prática desenvolvida, revelando-se “um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas em determinado momento” (Vilar, 2000, p.15). Ao elaborá-la, refletia-se sobre o que se pretendia fazer, porquê, como e, ainda, se previa algumas modificações que podiam ser necessárias no ao constituir desenvolvimento da ação (Zabalza, 2000). Para além disso, procurou-se sempre articular nas diferentes atividades as áreas de conteúdo/áreas curriculares com os interesses, as necessidades e as dificuldades do grupo, anteriormente observadas. Acredita-se que só, assim, as opções tomadas construirão significado (Idem).

Neste sentido, importa mencionar que as planificações da EPE (cf. anexo 3) e do 1º CEB (cf. Anexo 4) foram realizadas através de diferentes modelos, apresentando, dimensões distintas e comuns. Ambas integravam objetivos, necessidades, interesses, a organização do grupo, os recursos utilizados, as atividades e as áreas de conteúdo/curriculares. Porém, diferenciavam-se na dimensão do tempo, sendo que no 1º Ciclo cada atividade tinha um tempo previsto e na EPE este assumia um caráter mais flexível e na utilização de instrumentos de avaliação.

Nesta linha de pensamento, a ação pedagógica foi mais além da concretização das planificações e centrou-se na adequação destas às diferentes situações contextuais vividas no momento, ou seja, as atividades delineadas eram flexíveis, moldáveis aos problemas físicos encontrados e às dificuldades reveladas pelos intervenientes da ação educativa. Logo, nesta etapa, foi notório o caráter flexível dado à planificação (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004), que concedeu espaço para um agir em conformidade com a observação efetuada e uma interação com a turma de forma dinâmica e próxima, tendo sempre em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança.

Para além disso, revela-se importante mencionar o quanto determinante foi a gradatividade da ação nos dois níveis educativos, para o desenvolvimento de

uma ação pedagógica mais sustentada. A intervenção não pode partir do vazio e para se conhecer um grupo é preciso tempo, por isso a possibilidade de uma ação gradual conduziu a uma compreensão mais aprofundada do contexto.

Relativamente à avaliação, esta ao ser considerada uma atividade “do maior interesse pedagógico e didático” (Rosales, 1992, p.9), possibilitou o acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais adequada aos contextos. No capítulo anterior foram mencionadas e caracterizadas as diferentes formas de avaliação de que são alvo a EPE e o 1º CEB, com as quais foi possível contactar, apesar de durante a prática educativa ter-se recorrido apenas à avaliação formativa.

Deste modo, foi possível verificar as diferenças existentes no processo de avaliação dos dois contextos. Na EPE privilegiava-se a participação da criança na avaliação, como defende Coelho & Chelinho (2012), através de diálogos, de registos para que melhor a criança fosse compreendida e se compreendesse (Idem). No 1º CEB, apesar de se acreditar que a “predominância da avaliação formativa é extremamente significativa na tentativa de desenvolver ao máximo as potencialidades” (Pinto, 1995, p.57) de cada criança, a avaliação sumativa, “a mais praticada e a mais conhecida” (Rosales, 1992, p.36), é o centro da preocupação do docente e toda a sua ação educativa é direcionada para as produções das crianças. Assim, neste contexto educativo verificou-se um paradoxo entre o ambiente observado e o DL.º. 17/2016 de 4 de abril, que releva o papel da avaliação formativa como modalidade de avaliação, que fomenta o carácter qualitativo desta (Abrecht,1994).

A avaliação traz consigo a reflexão, sendo que a “capacidade de avaliação se identifica, essencialmente com a da reflexão” (Rosales, 1996, p.11), na medida em que esta última é perspectivada como avaliação quando tem o objetivo de melhorar as práticas (Idem). Esta etapa reflexiva foi, assim, realizada em três momentos distintos: antes da ação, na ação e pós-ação. Por isso, também a ação é indissociável da reflexão, uma vez que “são solidárias, numa interação radical que quando sacrificada uma, a outra se recente” (Oliveira-Formosinho,

2012, p. 201), sendo que é a prática que desperta a reflexão e esta, por sua vez, alimenta o caminho da ação (Coutinho et al, 2009).

Neste sentido, a reflexão antes da ação era realizada aquando da planificação da ação, onde cada atividade proposta era pensada e repensada ao pormenor para proporcionar aprendizagem, sendo exemplo disso os guiões de pré-observação (cf. anexo 5). Já a reflexão na ação estava presente durante o desenvolvimento da ação educativa, em que a capacidade de decisão tinha de ser imediata, pois desta dependia o sucesso da aprendizagem e a concretização dos objetivos. Por último, realizava-se a reflexão pós-ação, ou seja, a reflexão após o desenvolvimento da prática educativa, onde esta era analisada e interpretada em parceria com o par pedagógico e a orientadora cooperante. A partir dela emergiam questões orientadoras para uma ação posterior, referidas nas reflexões escritas, todos os dias, no diário de formação e nas narrativas individuais (cf. anexo 6). Deste momento reflexivo depende a construção da práxis, pois a "ação só será uma autêntica práxis se o saber dela resultante for objecto de reflexão crítica" (Idem, p.4).

Em suma, a metodologia de investigação-ação foi fulcral para o desenvolvimento da prática educativa nos dois contextos, sem ela não era possível atender às necessidades e interesses das crianças, nem conseguir, gradativamente, contribuir mais eficazmente para o seu processo de aprendizagem. Para além disso, permitiu à mestrandia construir novas competências atitudinais (Alarcão, 2001) no domínio pessoal e profissional, como por exemplo: problematizar a ação, assumindo uma atitude de constante questionamento; interpretar o processo de aprendizagem da criança a partir das suas características individuais e do meio socio-afetivo a que pertence; refletir criticamente sobre o que observava e vivenciava; ser persistente na procura de estratégias pedagógicas de gestão e de motivação do grupo. Para além disso, esta metodologia de investigação constituiu a base para os projetos desenvolvidos apresentados no capítulo III, em que se procurou ir ao encontro dos objetivos de formação defendidos por Roldão (2000), "Formar para avaliar a ação"; "Formar para decidir" e "Formar para saber descrever, investigar e

questionar as práticas no plano curricular” (pp. 19-20. Assim, ser-se um profissional investigador é “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 18).

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

“Aprende-se com as práticas (...), interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (Cavaco, 1999, p.162).

Neste capítulo pretende-se evidenciar o quanto a metodologia de investigação-ação, esplanada no capítulo II, moldou, com as suas diferentes fases, o desenvolvimento da ação educativa seguidamente apresentada, realçando-se a autorreflexão (Elliott,2000) e a autocrítica como “desafio facilitador do acto de crescer e ganhar identidade” (Sá-Chaves, 2004, p. 12).

Assim, as experiências educativas desenvolvidas nos dois contextos, possibilitaram o acesso a novos conhecimentos, que só podem ser construídos através da ação e da reflexão sobre a ação (Alarcão, 1996), uma vez que há situações educativas em que a mobilização de referentes teóricos não basta para lhes dar resposta, é necessário interligá-los com os saberes contextuais e as competências pessoais do Educador. Por isso, a prática “assenta na construção de um movimento circular em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p.128).

Nesta linha de pensamento, as diferentes atividades propostas tiveram como base os conhecimentos teóricos construídos e permitiram a formação de uma “ponte” bidirecional entre estes e a prática desenvolvida, tendo em consideração que, muitas vezes, o que era vivenciado implicava uma reestruturação do saber teórico através da adoção de uma postura crítica, questionadora e reflexiva, com vista à autoformação.

No que concerne à organização do capítulo, importa mencionar que se encontra dividido em dois momentos. No primeiro, intitulado “A caminhar para uma nova perspetiva da Educação Pré-Escolar” apresenta-se algumas

atividades pedagógicas que foram desenvolvidas no decorrer da ação educativa e, no segundo momento, denominado de “A caminhar para uma nova perspectiva do processo de ensino e aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, faz-se uma explanação crítica da prática pedagógica construída no 1ºCEB através das atividades educativas evidenciadas.

1. A caminhar para uma nova perspectiva da Educação Pré-Escolar

A EPE tem, paulatinamente, sido perspectivada como um nível educativo de preparação para a aprendizagem formal, contrariando, assim, os referenciais teóricos mencionados no capítulo I. Por isso, a prática educativa desenvolvida procurou, incessantemente, desconstruir este ponto de vista, contornando a pedagogia transmissiva presente na sala e conquistar, gradualmente, um espaço que dê voz à criança.

Neste sentido, a base da ação pedagógica desenvolvida foi a escuta da criança, cuja importância foi já mencionada no capítulo I, e que não só se refere à consideração da sua voz, mas também das suas atitudes comportamentais (Gâmbua, 2011). Esta perspectiva revelou-se essencial para a integração da bruxa Bruxilda no quotidiano das crianças, sendo que foi a procura de agir em conformidade com os comentários e os comportamentos diários de entusiasmo, curiosidade e medo do grupo em relação à personagem fantástica da bruxa, que permitiu ao par pedagógico desenvolver uma ação educativa coerente com tal situação. Assim, procurou-se desmistificar a conotação negativa que o grupo tinha de uma bruxa, que o fazia atribuir responsabilidade a esta personagem por algum acontecimento menos bom que ocorresse na sala, como por exemplo um mero desaparecimento de algum material ou um barulho estranho. E em contrapartida, o par pedagógico utilizou a personagem de uma bruxa como mote para diferentes aprendizagens, sendo que “para as

crianças realidade e fantasia caminham juntas” (Cesarina, 2004, p. 47) na construção de significados (Idem, 2004).

Nesta linha de pensamento, torna-se imprescindível mencionar que quase todas as semanas a bruxa Bruxilda escrevia uma carta ao grupo, sendo este o meio de comunicação que utilizava para se contactar com as crianças, que por influência da educadora cooperante se autodenominava de sala mágica. Mais se acrescenta, que as cartas eram lançadas pela janela da sala, de onde era possível ser observado o seu chapéu no momento em que as deixava, o que causava imenso entusiasmo nas crianças.

Deste modo, a atividade observada “Imagina o teu planeta...”, foi uma das atividades em que a carta da Bruxilda (cf. anexo 7) constituiu um mote para a sua realização, surgindo com objetivo de estimular a capacidade de imaginação do grupo, que se encontrava ainda pouco desenvolvida, mas que segundo Vygotsky (1986) “adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto (...) no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia” (p. 7). Para além disso, na carta, a bruxa Bruxilda ao sugerir que, em grupos, construíssem um planeta imaginário era com o intuito de, numa mesma atividade, fomentar o desenvolvimento da imaginação e o trabalho de grupo, que não integrava as vivências educativas das crianças, apesar das “experiências de cooperação proporciona[rem] os fundamentos e contexto para o desenvolvimento da compreensão interpessoal e do pensamento acerca de conceitos morais como a equidade e a justiça” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 34).

Salienta-se, que nesta atividade a reflexão na ação revelou-se essencial para criar um momento de magia, curiosidade e *suspense*, uma vez que no diálogo com as crianças, as que se encontravam mais perto referiram que a carta cheirava a queimado e, por isso considerou-se pertinente criar a oportunidade de cada criança do grupo sentir o cheiro, demonstrando-se, assim, que há opções pedagógicas que estão dependentes do que acontece no desenvolvimento da ação educativa (Arends, 2008). Não obstante, é de

ressalvar que este momento causou grande entusiasmo no grupo e impulsionou o levantamento de imensas hipóteses para tentar justificar o cheiro presente na carta, o que revela que as crianças são “produtoras de sentido” (Vilarinho, 2002, p. 208), basta apenas que lhes sejam concedidas oportunidades para o demonstrarem.

Neste sentido, considera-se importante mencionar que antes de receberem a carta da Bruxilda, o grupo tinha ouvido a história “Lembrar de Imaginar”, em que eram apresentados diferentes planetas imaginários. A partir desta, o par pedagógico questionou as crianças sobre o que gostavam que tivesse o seu planeta se pudessem escolher. As respostas foram diversas: “Eu gostava de viver num planeta cheio de corações com boca e olhos; palhaços, para não parar de rir; joias; dinheiro; cristais”.

Relativamente à parte da atividade que envolveu a construção dos planetas imaginários, o par pedagógico procurou ser criativo na sua delineação, tal como em todas as atividades que delineou, e são características do profissional criativo a “não conformidade” e a “capacidade de [ir] além da norma ou da prática usual” (Davies & Howe, 2010, p. 262). Por isso, criou um ambiente que estimulasse as crianças a extrapolar a realidade, a deixarem fluir a imaginação, sendo que apesar de serem incentivadas a acreditarem em personagens imaginárias, tal atitude ficava somente no falar, porque nas suas produções plásticas e linguísticas, eram, constantemente, inibidas de desenvolver a sua capacidade imaginativa.

Assim, a criação dos planetas emergiu do interesse expresso pelas crianças em saber mais sobre os planetas reais e foi incentivada após as crianças terem ouvido uma história, que mencionava planetas imaginários, uma vez que se considerou pertinente partir do imaginário para abordar o real. Nesta atividade as crianças demonstraram o quanto eram imaginativas e o quanto eram capazes de tomar decisões e as negociar em grupo, apenas foi necessário “valorizar a capacidade de negociar e de discutir das crianças” (Ribeiro, 2016, p. 112).

Deste modo, todos os subgrupos tiveram ideias diferentes e tal começou logo pela escolha dos formatos do planeta: um grupo escolheu construir um planeta triangular, um circular e o outro selecionou o retângulo como forma. Todos foram construídos em três dimensões, sendo que tal sugestão partiu do par pedagógico, pois o grupo utilizava, unicamente, a representação bidimensional e considerou-se fundamental proporcionar “situações que lhes possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico” (Coletto, 2010, p. 146).

O grupo do planeta triangular utilizou mais o desenho do que recortes de revistas para a sua decoração. O recorte surgiu quando começaram a observar os outros grupos. Já os grupos do planeta retangular e circular revelaram uma maior preferência pelo recorte. Porém houve uma ideia que se estendeu a todos os grupos e que emergiu do grupo do planeta retangular: recortar personagens da revista e colar nas caras das mesmas a sua fotografia. A maioria das crianças começou a dizer que queria fazer o mesmo, em vez de colocar o desenho que tinham realizado do seu próprio corpo, onde também iam acrescentar a fotografia do seu rosto, sendo que todos os grupos decidiram que queriam ser habitantes dos seus planetas. Assim, a ideia de verem o seu rosto noutra corpo que não o seu originou imensa motivação nas crianças, pois todas estavam curiosas e ansiosas para ver como iria ficar a sua foto no corpo que tinham recortado.

Por conseguinte, esta foi a única ideia comum, uma vez que os grupos decoraram os seus planetas de forma muito distinta (cf. anexo 8) e tal é visível nos diferentes elementos escolhidos para os integrarem e no modo como utilizaram os materiais que lhes tinham sido entregues, junto com a carta, pela Bruxilda: penduraram as fitas dos rolos de malha; fizeram laços com as fitas dos rolos; recortaram pequenos pedaços as fitas dos rolos; recortaram em diferentes formatos o papel metalizado; utilizaram os bocados das caixas de ovos para fazer diferentes decorações (até junção de outros materiais); colaram botões espalhados pela superfície do planeta. Por isso, esta atividade comprova que o desenvolvimento da capacidade de imaginação e de criação

da criança depende das oportunidades educativas que lhe são proporcionadas, sendo que estas são decisivas para “que se crie um ambiente que influencie o desenvolvimento de aptidões criativas e a imaginação possa ser estimulada numa relação individualizada” (Marta, 2015, p. 139). Não obstante, para estimular estas capacidades tornou-se fulcral oferecer às crianças experiências exploratórias de distintos materiais (Lopes da Silva *et al*, 2016)

Foi no seguimento desta atividade de Artes Visuais, que cada grupo apresentou o seu planeta, uma vez que “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem” (Idem, p. 49). Tendo havido à priori uma “planificação” oral do que iam mencionar, pois é mais fácil expressarmos as nossas ideias, quando antes pensamos sobre o que queremos dizer. Para além disso, as crianças negociaram o que cada elemento do grupo ia referir na apresentação em grande grupo. Por isso, para auxiliar as crianças a pensar no que queriam apresentar o par pedagógico colocou algumas questões orientadoras: Como se chama? quem vive nesse planeta? (atribuíram nomes a alguns habitantes, principalmente, os que tinham o seu rosto); o que come?; o que é que ele tem? (“casas, piscinas, erva, shampoos, cobras, elefantes”, etc.); o que é que as pessoas gostam de fazer? (tomar banho, entre outras).

Esta apresentação tinha como objetivos fomentar um momento de comunicação criança-criança estruturado (Lopes da Silva *et al*, 2016) e desenvolver a vertente discursiva da linguagem oral [que] é uma competência central nesta faixa etária” (Idem, p. 62). Assim, foi muito gratificante e compensador ver a motivação das crianças, a sua felicidade em apresentar o “seu” planeta aos pares e observar como a maioria sabia o papel que tinha naquela apresentação, ouvindo-se, por vezes, dizerem “Agora sou eu!”. A participação era sentida tanto por quem apresentava, como por quem ouvia, sendo que no final de cada grupo apresentar, todos batiam palmas e as crianças até faziam a vénia de agradecimento. Para além disso, foi notório um maior à vontade para comunicar por parte das crianças mais tímidas e mais inseguras em se exprimir oralmente, o que revela o quanto é “essencial que sejam criadas

oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 38).

Neste sentido, pode afirmar-se que a construção dos planetas imaginários teve significado para as crianças, permitiu-lhes desenvolver as suas capacidades de imaginação, expressão e comunicação. Por isso, esta atividade testemunha que “Para que a documentação valha a pena, deve apoiar e enriquecer a aprendizagem das crianças e dos educadores que trabalham e brincam com elas” (Luff, 2010, p. 208), sendo que esta, também, permitiu ao par pedagógico refletir sobre a sua prática e observar as potencialidades de cada criança (Idem).

Ainda relativo à personagem da bruxa Bruxilda, que acompanhou o grupo ao longo da prática educativa desenvolvida pelo par pedagógico, é relevante mencionar que na penúltima semana de estágio foi proporcionado um encontro da Bruxilda com o grupo de crianças (cf. anexo 9), sendo que ansiavam por uma visita sua, chegando mesmo escrever-lhe uma carta a convidá-la. Este encontro constituiu o culminar de um percurso no exterior, também incentivado por esta personagem.

Neste percurso as crianças tiveram de seguir pistas (cf. anexo 10), em grande grupo, de modo a fomentar a cooperação; exploraram diferentes formas de se movimentar como ao pé-coxinho e de cócoras; foram estimuladas a desenvolver a sua capacidade de lateralização; interpretaram noções matemáticas como “entre”, que promovem o pensamento espacial e, ainda, interpretaram informações relativas ao projeto em curso. Por isso, este jogo englobou as diferentes áreas, integrando saberes específicos de cada uma, pois neste percurso estão presentes as três áreas explanadas nas OCEPE: a Área de formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

Nesta linha de pensamento, é possível afirmar que a atividade pedagógica desenvolvida foi um exemplo puro de uma “pedagogia integradora” (Ribeiro, 2002, p.46), onde os saberes se juntaram para construir significado. A estes saberes uniu-se o interesse e a motivação pela bruxa Bruxilda, que ao mesmo

tempo que conduziu as crianças por um mundo de fantasia, permitiu ao par pedagógico fomentar “o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário (...) importando personagens fantásticas” (Sarmiento, 2004, p. 26).

O fomento do desenvolvimento da capacidade de imaginação, esteve, também, presente em outra conquista do par pedagógico: o aumento do tempo dedicado ao brincar. No início da prática pedagógica revelou-se muito difícil conseguir que as áreas de jogo fossem exploradas, diariamente, pelas crianças, porque o brincar não era considerado uma atividade educativa. Porém, ao perspetivar-se esta atividade “como intimamente relacionada com o desenvolvimento da criança e, assim, com a aprendizagem” (Araújo, 2009, p. 132) o par pedagógico considerou emergente intervir, incluindo, todos os dias, a atividade “Agora brincamos!” (cf. anexo 11). Por conseguinte, ao serem criadas mais oportunidades para a atividade lúdica, as futuras docentes confrontaram-se com uma atitude muito reticente do grupo em frequentar a área da casinha, sendo que, anteriormente, nas escassas vezes que brincavam esta área era-lhes impedida de ser explorada.

Neste sentido, considerando-se o faz de conta integra a “construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (Sarmiento, 2004, p.26), a pouco e pouco, o par pedagógico adotou a estratégia de solicitar as crianças para brincarem na área com ele. As futuras docentes assumiam o papel de mãe que estava sempre em contacto telefónico com o filho, o papel de cliente de restaurante, de médico, entre outras. E, deste modo, foi notório o aumento do número de crianças a escolher esta área para explorar e mais do que isso, foi passível de ser observado o uso de diferentes adereços como vestidos, saias, malas, telefones, mala de médico, aventais, entre outros (cf. anexo 12). Tal utilização diversificada de acessórios, nunca tinha acontecido e cada vez mais as crianças assumiram diferentes papéis (mãe, pai, filho, cozinheira, vendedor, etc.), o que demonstrou que as crianças tinham um escasso interesse por esta área, porque, raramente, a frequentavam e “Ter

tempo suficiente para explorar, descobrir e treinar é um elemento essencial da brincadeira de faz de conta” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 503).

É também de salientar, a importância dada à metodologia de trabalho de projeto, explanada no capítulo I, durante o desenvolvimento da ação pedagógica neste nível educativo, nunca antes trabalhada com este grupo de crianças e por isso, alvo de muito entusiasmo. Esta metodologia aliou-se à introdução da metodologia científica, uma das “componentes organizadoras das aprendizagens a promover na área do Conhecimento do Mundo” (Lopes da Silva *et al*, 2016, p. 86).

Deste modo, o projeto levado a cabo ao longo de cinco semanas, partiu de duas questões-problema levantadas pelas crianças: “Para onde vai o sol no final do dia” e “Como é que o sol nasce se não o vemos nascer?”. Para estas questões, algumas crianças formularam hipóteses: O sol nasce no rio” (A.S.); “O sol nasce no mar” (B.M); “O sol nasce como os outros planetas” (R.M.); “O sol nasce no Espaço” (O.A.). Sendo os objetivos descobrir para onde ia o sol ao fim do dia e onde é que o sol nascia. Nestas fases do projeto, tornou-se evidente o quão, na educação das Ciências, são fundamentais “os processos que a criança utiliza para chegar ao conhecimento e as atitudes que desenvolve” (Fialho, 2007, p. 5), sendo que criança demonstrou uma atitude questionadora da realidade e conjectural sobre a mesma.

Neste seguimento, foi a vez de se iniciar o desenvolvimento do projeto, definindo-se fontes de pesquisa, que se centraram nos livros e na internet (cf. anexo 13). Nesta fase do projeto “os pais podem ser muito úteis na prestação de informações, de gravuras, de livros e de objectos” (Katz & Chard, 1997, p.128). Foi o que aconteceu também neste projeto, pois os pais esclareceram, em casa, certas dúvidas das crianças e forneceram livros para as crianças trazerem para a sala. Relativamente a este aspeto, considera-se relevante mencionar o diálogo de uma criança com o com o par pedagógico quando chegou um dia pela manhã:

- “Eu já sei para onde vai o sol no final do dia. Vai para outra parte da Terra.
- Como sabes? – questionou o par pedagógico.

- A minha mãe disse-me – respondeu a criança.

Enquanto algumas crianças pesquisavam no computador, as outras procuravam informações nos livros com a ajuda de um elemento do par pedagógico. À medida que iam encontrando novas informações, estas eram discutidas em grande grupo, procurando-se criar um intercâmbio informativo a partir “dos relatos das crianças sobre a sua própria compreensão e dos progressos que esta[vam] a fazer” (Idem, p.170). Estes momentos de reflexão tinham muitas vezes como base a apresentação de desenhos realizados pelas crianças, que utilizavam a comunicação visual para exprimir o que sabiam (Katz, 2016). É de salientar que a partilha destas representações partiu do incentivo do par pedagógico, mas ganhou de tal forma significado para as crianças, que, diariamente, solicitavam a apresentação de desenhos, quer sobre o projeto, quer sobre as mais diferentes temáticas.

Neste sentido, importa salientar que as crianças realizaram uma teia, que foi sendo reconstruída ao longo desta etapa, estando em consonância com o que é defendido por Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Ferreira Rodrigues, Mil-Homens, Rosado Fernandes & Alves (2012). Nesta teia foi expresso o que pensavam saber; o que queriam descobrir; onde iriam procurar; o que descobriram e o que queriam fazer com o que tinham aprendido (cf. Anexo 14). Aqui a informação escrita foi acompanhada por desenhos, para que associassem o que estava escrito ao seu significado.

Para além disso, revela-se importante salientar que as crianças se familiarizaram com os termos científicos relativos aos movimentos efetuados pela Terra e pela lua, sendo que o par pedagógico procurou apresentá-los de uma forma cuidada, correta e adaptada ao grupo (Mata, Bettencourt, Lino & Paiva, 2005). Por isso, as crianças não sentiram dificuldade em mobilizar as diferentes noções aprendidas nos diálogos e nas representações realizadas.

Tendo em consideração, que “Não há Trabalho de Projeto sem investigação no terreno” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 79), foram realizadas duas experiências para que as crianças compreendessem que a Terra se move e que

quando deixamos de ver o sol, é porque ele está a iluminar outra parte da Terra. Uma das experiências consistiu no contorno da sombra de uma criança ao sol em diferentes horas do dia (cf. anexo 15), através da qual as crianças verificaram que o local da sombra se altera ao longo do dia, devido ao movimento de translação da Terra. Esta atividade permitiu às crianças desenvolverem as suas capacidades de observação, descrição e interpretação, contribuindo estas para “conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada” (Fialho, 2007, p. 2).

Após toda esta etapa, antes de o par pedagógico questionar as crianças sobre o que gostavam de fazer com o que aprenderam, houve uma criança que sugeriu a realização de um “espetáculo”, termo utilizado pela criança, para apresentar aos pais e às outras salas. Apesar das outras crianças apoiarem tal ideia, outras ideias, também, surgiram: a realização de uma história; de um jogo, que consistia na representação dos movimentos de translação e rotação e o canto da canção que tinham aprendido sobre a lua, a Terra e o sol. Dadas estas sugestões, o par pedagógico incentivou a junção de todas elas numa apresentação à comunidade educativa - o “espetáculo”, como as crianças lhe chamaram.

Deste modo, a divulgação do projeto, a última etapa, ao perspetivar a “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos *et al* 2012, p.17), conduziu à realização do sugerido “espetáculo” intitulado pelas crianças por “Sabes o que é que eu descobri?”. Para a sua realização, atendendo ao facto que a abordagem de projeto “cria muitas oportunidades para que floresça o sentido de cooperação” (Katz & Chard, 1997, p. 13), o grupo de crianças dividiu-se em cinco grupos de trabalho, que envolveram as seguintes atividades: construção de adereços (cf. anexo 17); escrita e decoração de convites; construção do cenário e realização do cartaz do “espetáculo”. A história foi criada em grande grupo e a definição do número de convites a fazer também, sendo que nesta última atividade as crianças mobilizaram os seus conhecimentos matemáticos e sentiram a necessidade de realizar operações para organizar o seu pensamento (cf. anexo 16), revelando ser crucial que “el

pensamento matemático se vincule a processos de búsqueda y de resolución en situaciones com sentido y com funcionalidade propia” (Edo, 2005, p. 135). Para além destas atividades inerentes ao trabalho de projeto, considera-se importante mencionar as seguintes: a gravação da história contada pelas crianças, a escrita do convite e a sua entrega à comunidade educativa. No que concerne à primeira, apesar de ter sido o par pedagógico a escolher a parte da história a que iam dar voz devido à escassez de tempo, as crianças adoraram a experiência e esperaram com grande ansiedade a sua vez de gravar, confirmando a afirmação de Katz & Chard (1997) que “o trabalho de projecto apoia-se na motivação intrínseca” (p. 23). A segunda atividade foi realizada em grande grupo, começando, previamente, pelo um diálogo, que nesta situação se revela um imprescindível “instrumento para ajudar ao fluir das ideias para as conduzir, reorientar e converter (em colaboração) num texto oral que possa ser escrito(..)” (Rios, 2014, p. 28). Neste diálogo as crianças deram as suas sugestões para a escrita do texto e decidiram em conjunto o que escrever, sendo que a ajuda do par pedagógico consistiu na procura em respeitar a vontade do grupo e em produzir um convite com coerência textual (Idem, 2014).

Quanto à entrega, todas as crianças foram responsáveis por entregar convites, quer às assistentes operacionais, quer às outras salas da instituição e à professora supervisora. Porém, considerou-se pertinente que as oito crianças a frequentar o último ano de EPE fossem em pares às quatro salas do 1º CEB, de modo a contactarem com o contexto formal de educação, do qual se encontravam a poucos meses de integrar.

Enquanto estas atividades de preparação para o “espetáculo” decorriam, o par pedagógico deparou-se com um grande obstáculo: a oposição à presença dos pais na divulgação do projeto. A sugestão da sua presença partiu das crianças e promover tal tinha já sido pensado pelo par pedagógico, apesar de desde cedo ter sido demonstrado desagrado perante esta iniciativa. Por conseguinte, esta nunca foi colocada de lado, sendo que se defende que o jardim de infância deve estabelecer uma estreita relação com a família,

devendo esta última fazer parte de atividades importantes para a aprendizagem dos seus educandos (Silva, 2009). Por isso, após as argumentações do par pedagógico e o interesse crescente dos pais demonstrado pelo projeto desenvolvido e, conseqüentemente, por participar na sua divulgação, as crianças puderam contar com a sua presença no “espetáculo”.

Neste sentido, revela-se imprescindível mencionar o quanto foi fundamental para enfrentarmos este obstáculo, o apoio da supervisora institucional, que sempre nos incentivou a acreditar na nossa capacidade para fazer face à situação e a não desanimar. Assim, tivemos a oportunidade de experienciar que um formador é “simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro” (Alarcão, 1996, p. 14).

Centrando agora a atenção na atividade de divulgação do projeto (cf. anexo 18), o “espetáculo” “Sabes o que é que descobri?”, é importante mencionar que esta foi realizada em dois momentos distintos, uma vez de manhã e outra de tarde, de modo a que a toda a comunidade educativa pudesse assistir. Neste dia as crianças estavam muito ansiosas e contentes, havendo crianças que mencionaram que andavam a sonhar há alguns dias com o “espetáculo”. As caras das crianças foram todas pintadas de acordo com a sua personagem, sendo que a história era constituída por o sol, o planeta Terra, a lua e as estrelas.

Relativamente às personagens, importa mencionar que a escolha de quem as ia representar partiu das vozes das crianças, porém como eram muitas a querer a mesma personagem, o par pedagógico teve que realizar um sorteio. À medida que este ia sendo feito, começou a ser visível o desânimo de algumas crianças ao verem que o seu nome não tinha sido o sorteado para a personagem que tinham escolhido representar. Nenhuma criança tinha escolhido ser estrela e a maioria teve de assumir esse papel, sendo que o consideravam com menos relevância que as personagens sol, lua e Terra.

Deste modo, o par pedagógico teve de dialogar com as crianças e explicarlhes que todas as personagens eram importantes, referindo que as estrelas

eram imprescindíveis como as outras para representar a história criada. Perante esta situação, que envolvia a gestão de uma atividade, as crianças tiveram de mobilizar a sua capacidade de autocontrolo, de fazer face à frustração (Vasconcelos, 2007), que é essencial ser desenvolvida antes da entrada no 1º CEB (Idem).

Retornando à atividade de divulgação, pode afirmar-se que foi visível a satisfação das crianças pelo que estavam a fazer, a sua alegria era contagiante e cada uma delas “encarnou” com muita responsabilidade o seu papel, estando, por vezes, também muito atenta ao dos colegas. Por isso, foi notório que “Cultivar a predisposição das crianças (...) para serem responsáveis por elas próprias é uma característica importante da abordagem de projecto” (Katz & Chard, 1997, p. 31), que para além de ter sido visível nesta apresentação, acompanhou o desenrolar de todo o projeto. Sendo que relativamente a este facto torna-se importante salientar a atitude da criança que representou a personagem da lua, uma vez que nas duas vezes em que foi apresentado o “espetáculo” a criança tomou a responsabilidade de colocar no seu bolso o lenço, sem nunca ter sido incentivada pelo par pedagógico.

Ainda sobre o projeto, após uma reflexão pós-ação, considera-se pertinente mencionar, que o currículo desenvolvido foi “um currículo policêntrico” (Vasconcelos, 1997, p. 250), uma vez que ele não foi só centrado na criança, mas também na equipa educativa e nos pais, que também se interessaram pelo projeto e aprenderam com ele (Idem). No entanto, tal não significou que a voz da criança deixasse de ser considerada a principal impulsionadora de todas as atividades desenvolvidas.

Mais se acrescenta, que a Música assumiu um papel relevante ao longo da prática educativa, quer através da aprendizagem de canções e sua interpretação, como é exemplo a canção apresentada na divulgação do projeto (cf. anexo 19), quer através do contacto e da utilização de instrumentos convencionais e não convencionais. Saliente-se que a guitarra foi um instrumento presente no quotidiano das crianças, utilizado pelo par pedagógico para acompanhar as mais diversas canções do grupo, sendo que tal

atitude conduziu algumas crianças a trazerem para o jardim de infância, também, as suas guitarras. Por isso, a Música revelou-se, como defende Oliveira & Milhano (2010), “promotora de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação particulares, únicos, [que] constituem um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento” (p. 13)

Terminada a descrição e análise das atividades desenvolvidas na EPE, considera-se importante mencionar a relevância das reuniões de reflexão, não só após as atividades observadas, mas também em momentos em que o par pedagógico necessitava de orientação e encorajamento para conseguir “remar” contra o contexto transmissivo em que se inseria. Estas reuniões permitiram às mestrandas e à supervisora institucional “o cruzamento dos saberes e experiências e a conjugação das suas vontades [que] proporcionam avanços mais substantivos do que esforços isolados” (Alarcão & Canha, 2013, p. 45).

Por conseguinte revela-se, também, imprescindível mencionar a importância de desenvolver uma prática educativa em colaboração com o par pedagógico, que, na perspetiva da mestranda, quer contribui para uma resposta mais adequada às necessidades e interesses de cada criança, quer para partilhar, ampliar conhecimentos pedagógicos e construir outros tantos. Assim, defende-se que este trabalho colaborativo não deve estar presente, meramente, na formação inicial, uma vez que “permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27).

Em reflexão, a prática educativa levada a cabo neste contexto possibilitou o início da construção de uma identidade profissional na EPE, que perspetiva a criança como autora da sua aprendizagem, com voz própria em cada situação com que se depara. Por isso, procura-se contribuir para que este nível educativo seja percecionado “como uma fonte de inovação educativa” (Serra, 2004, p. 121).

2. A caminhar numa nova abordagem do processo de ensino e de aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico

A oportunidade de desenvolver uma ação educativa no 1º ano do Ensino Básico revelou-se um privilégio e, como tal, construíram-se diversas atividades, divergentes quer na sua estrutura, quer no modo de serem concretizadas. Porém, em cada planificação construída eram sempre tidos em consideração os interesses e as necessidades das crianças, que eram acedidos através da observação atenta e contínua realizada, bem como dos diálogos que eram estabelecidos entre criança-criança e adulto-criança, pois só, assim, é possível a obtenção de “dados exactos, precisos e significativos” (Parente, 2002, p. 68).

A intervenção educativa ao ser realizada de forma gradual, revelou-se uma mais valia para o desempenho pedagógico da futura docente no contexto, uma vez que ao ser progressiva a sequência temporal da sua ação, foi-lhe concedida uma maior disponibilidade para “ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar” (Alarcão, 1996, p. 20).

Neste sentido, a segunda intervenção educativa desenvolveu-se numa manhã de atividades, em que as áreas curriculares abordadas foram o Estudo do Meio e a Educação e Expressão Dramática. A primeira área a ser abordada foi Estudo do Meio, em que as atividades propostas tinham como finalidade conduzir as crianças a identificarem características familiares e modificações do seu corpo.

Quando em diálogo com a orientadora cooperante e com o par pedagógico foram decididos os conteúdos a trabalhar com as crianças, foi imediata a escolha de uma história para abordar o tema da família, uma vez que esta é “um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade” (Dias & Neves, 2012, p.37). Para além disso, a obra *O livro da família* de Todd Parr estava diretamente relacionada com o contexto das crianças, pois este livro vai ao encontro da

turma que tem famílias distintas (constituídas pela mãe, mãe e avó, madrasta e enteados).

Assim, sendo a diversidade uma característica incontornável do século XXI, na atividade “A minha família é o máximo!” procurou-se utilizar estratégias que permitisse à criança “conhecer-se melhor a si e aos outros” (Leite, 2003, p. 27), não focando uma realidade específica, para evitar constrangimentos, mas sim incluir a narração de situações como recurso (Roldão, 1995). Logo, possibilitou-se que através da leitura de um conto a criança identificasse “características também na sua família, sem a colocar no centro das atenções” (Idem, p. 26).

Deste modo, o diálogo sobre a história revelou-se imprescindível para a partir das respostas das crianças conduzi-las a compreenderem que não há famílias iguais e, principalmente, para destacar que não precisam de ser constituídas por um pai e por uma mãe. Para além disso, esta atividade, ao proporcionar o questionamento sobre as parecenças que podem ou não existir entre os diferentes membros de uma família, serviu de mote para a atividade seguinte, sendo esta sequência no desenvolvimento de um conteúdo fundamental para o sucesso da aprendizagem (Ferreira & Santos, 2000).

Relativamente à atividade posterior intitulada *Com quem eu sou parecido?*, esta tornou-se alvo de uma grande inquietação, uma vez que consistia na realização de exercícios do manual, onde num deles era solicitado às crianças que estabelecessem uma correspondência entre imagens de duas colunas, uma com as imagens dos filhos e a outra com as dos pais, de acordo com as parecenças físicas observadas. Ora propor a realização deste exercício era contrariar as ideias expressas na história e o diálogo desenvolvido até ao momento, e mais ainda, era desrespeitar as crianças que não integram uma estrutura familiar “tradicional”. No entanto, perante a insistência da orientadora cooperante o exercício foi proposto, tendo este sido contornado pela alteração do enunciado expresso, onde foi verbalizado às crianças que apesar de não terem de ser parecidas ou com o pai ou com a mãe, naquele exercício os meninos que estavam representados eram e por isso elas tinham que observar bem para fazerem a correspondência correta.

Neste sentido, torna-se imprescindível realçar a importância da utilização crítica do manual. Este apesar de ser um recurso muito pertinente para a aprendizagem das crianças, tende a “uniformizar de facto, cada vez mais, as práticas de ensino que, paradoxalmente, precisam de uma crescente diferenciação face à diversidade crescente dos alunos e das sociedades em que se inserem” (Roldão, 2009, p.28).

No que concerne à diferenciação pedagógica, já mencionada no capítulo I, considerou-se imprescindível responder aos perfis de aprendizagem das crianças e por isso, recorreu-se à apresentação visual da informação (Tomlinson & Allan, 2002) através do vídeo *Vejam como eu cresci!*, onde eram visíveis as modificações corporais da mestranda, desde o nascimento até à atualidade. Este recurso causou um impacto inesperado nas crianças, em parte devido ao suspense criado ao não ser referenciado antes da sua visualização o que abordava, por isso a turma ficou tão concentrada que quando observou quem era retratado soltaram palavras de admiração e solicitaram, constantemente, a sua repetição ao longo da manhã.

O vídeo apresentado foi um incentivo para a atividade *O meu corpo é mágico!*, em que as crianças, numa metade de uma folha A₃, apresentavam numa sequência cronológica três fases do seu crescimento: quando eram bebés, como se encontravam no momento e como se imaginavam daqui a alguns anos (cf. anexo 20). É de salientar, que antes uma semana solicitou-se às crianças que trouxessem uma fotografia de quando eram mais pequenas, porém no dia só nove delas a trouxeram, o que já tinha sido previsto e como tal, tinha-se preparado uma outra estratégia: colocá-las a desenhar-se quando eram bebés. Mais se acrescenta, que tendo sido previsto que algumas crianças não iriam trazer a fotografia e que, assim, a sua pequena “barra cronológica iria ficar limitada a desenhos. Decidiu-se fotografar todas as crianças da turma nos dias anteriores à atividade, para que fossem confrontadas com uma imagem real e atual sua.

A realização desta atividade demonstra que “O exercício cognitivo dinamiza-se com aspetos afectivos” (Ferreira & Santos, 2000, p.49), pois foi passível de

ser observado que as crianças se envolveram na atividade, estando sempre a levantarem-se para observarem as fotografias e os desenhos dos colegas, bem como para lhes mostrar os seus. Assim, pode afirmar-se que esta atividade proporcionou uma ligação pessoal com o conteúdo estudado, “gerando-se uma genuína curiosidade que tem a ver com o significado que o assunto assume para o aluno” (Roldão, 1995, p.33).

Para além disso, considerou-se imprescindível ligar a área de Estudo do Meio à área curricular de Expressão e Educação Dramática, não só por estar diretamente relacionada com a descoberta da identidade corporal e da sua modificação, mas também por ser uma área pouco trabalhada nas atividades planificadas pela professora titular. Com efeito, propôs-se a atividade “Vá lá digam o que estamos a fazer!”, que se resumia a simples dramatizações a pares de ações relacionadas com diferentes etapas do crescimento (gatinhar, começar a andar, movimentar-se de bengala, etc) expressas em imagens, das quais o par tinha a oportunidade de escolher a que se sentisse mais confortável para representar.

É importante mencionar, que quando esta atividade foi planificada, a ideia era dar aleatoriamente ao par uma imagem, porém perante a reticência do primeiro par em representar determinada imagem, refletiu-se na ação (Schön, 1992) para se poder auxiliar as crianças na superação de atitudes de timidez e insegurança (Ferreira & Santos, 2000). Não obstante, manteve-se o objetivo de explorar as potencialidades expressivas destas para comunicar com os outros, quer por gestos, quer por palavras (DEB, 2004). Por isso, como defende Arends (2008) muitas das decisões educativas referentes ao processo de ensino têm de ser realizadas no momento da ação.

Após a intervenção de uma manhã de atividades, seguiu-se o desenvolvimento de uma prática educativa ao longo de um dia. O título geral para esse dia foi *A visita do Igualomemai*, sendo o Igualomemai um fantasma matemático, personificado pela mestranda, com recurso a um fato (cf. Anexo 21).

A escolha desta personagem para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem naquele dia não foi aleatória, sendo que para além da turma revelar um gosto especial por fantasmas, torna-se fundamental “que o professor não remeta para segundo plano a imaginação” (Roldão, 1995, p. 32), porque nesta reside uma função criadora, essencial para a vivência do dia-a-dia (Rodari, 2006, p. 195).

Deste modo, ao trazer-se para dentro da sala de aula uma personagem imaginária, pretende-se apelar à capacidade criadora da criança para construir o seu presente e transformá-lo (Vygotsky, 1986), o que só é possível quando lhes é dado espaço para pensar para além do real e do que lhe é próximo. Por isso, foi criada uma pequena história à volta da personagem, que se foi desenvolvendo a par de cada atividade proposta.

Antes de mais, é importante ressaltar que as crianças ao entrarem na sala e depararem-se com a futura docente caracterizada, questionamento: *Porquê que estás assim vestida?; Estás vestida de quê?; Vá lá professora diz-nos!* Foi perante esta imensa curiosidade que se tornou evidente a “conquista” da turma e, o mais imprescindível, o despoletar da sua motivação, que é “um fator absolutamente crucial, promotor da aprendizagem” (Veríssimo, 2013, p. 74).

Desta forma, foi fácil conseguir a motivação da turma, avançando-se, assim, para a primeira atividade, onde o “fantasma” anunciou ao grupo que vivia na Terra da Matemática e andava em viagem pelo mundo, porém tinha decidido visitar a turma ao perceber que os meninos e as meninas estavam com dificuldade na aprendizagem dos sinais «<», «>» e «=». A partir deste momento as crianças foram convidadas pelo “fantasma” a mencionar situações do quotidiano onde utilizavam as palavras maior, menor e igual. De seguida, este recorreu a objetos da sala de aula, às alturas das crianças e ao material *cusinaire* para representar situações em que as crianças tinham de identificar e registar o sinal que lhes correspondia. Um exemplo disso consistiu em colocar dois porta-lápis do lado esquerdo e só um do lado direito, para que as crianças representassem o sinal que consideravam definir esta situação.

Neste sentido, nesta atividade proporcionou-se às crianças “situações de aprendizagem diversificadas, baseadas em tarefas matematicamente ricas” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 111), através do uso de materiais distintos e da apresentação de situações concretas. Para além disso, este ambiente de aprendizagem revelou-se essencial para a realização da ficha de trabalho seguinte, onde foram apresentadas diferentes situações em que eram passíveis de ser utilizados os sinais «<», «>» e «=», para que a criança pudesse compreender e verificar que estes sinais não são só utilizados para comparar a quantidade de objetos. Tal foi conseguido e a ficha de trabalho, ao contrário do que acontecia, foi realizada sem dificuldade. Assim, torna-se evidente a importância de não só relacionar os conteúdos programáticos com os objetivos de aprendizagem, bem como relacionar ambos com as atividades delineadas (Perrenoud, 2000). Para além de despertar na criança o entusiasmo, a motivação para aprender, que auxiliam muito o processo de ensino e aprendizagem (Moran, 2000).

Neste dia de atividades, procurou-se, também, fazer uso do manual de forma criativa, promovendo um ambiente mágico, em que não era o professor a solicitar a realização de exercícios presentes no mesmo, mas sim o a personagem mítica do fantasma, com o intuito de verificar se as crianças tinham realmente compreendido o que até então ele tinha explicado. Sendo tal visível no próprio nome dado a esta atividade de consolidação: “Igualomemai, olha o que já sei!”.

Não obstante, é de salientar que da parte da tarde os papéis inverteram-se, pois foi solicitado pelo fantasma que era a vez de serem as crianças a apresentá-lo com novas aprendizagens. Por isso, questionou-as quanto à possibilidade de lhe ensinarem o nome das partes do corpo (Estudo do Meio), referindo que no local onde vive só se aprende Matemática e ninguém conhece mais nada a não ser números e sinais. A esta estratégia pedagógica chama-se “personalização dos conteúdos” (Roldão, 1995, p. 56), que se caracteriza por “criar contextos vividos por pessoas, em que, no quadro de situações que decorrem desse

contexto, se desencadeiam questões ou problemas que conduzem à necessidade de procurar conhecimentos” (Idem).

Assim, é perante este ambiente de aprendizagem que se desencadeia a atividade “Igualomemai, vamos ensinar-te as partes do nosso corpo!”. Nesta as crianças a partir da música do Panda “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, já sua conhecida, ensinaram ao Igualomemai estas partes do corpo com recurso ao acompanhamento da música com gestos. Por conseguinte, são, também, elas surpreendidas pela aprendizagem das três partes principais em que se divide o seu corpo.

Para terminar este dia e para articular a abordagem das diferentes partes do corpo com a expressão corporal, trabalhou-se a área de Expressão e Educação Dramática através da realização de um jogo de exploração do corpo chamado “Amigo corpo, eu é que mando!”. Este contribuiu para o desenvolvimento de “diferentes formas e atitudes corporais” (Gomes & Rolla, 2003, p. 7) e permitiu à criança aceder à sua imaginação, para melhor (re)descobrir o “eu” e o “outro” (Idem).

Relativamente ao envolvimento da turma na atividade, esta foi muito positiva e o facto de o jogo ter sido ao ar livre, ainda, mais entusiasmo provocou nas crianças, uma vez que possibilitou um maior espaço para se movimentarem e libertarem toda a sua energia. Para além disso, revelaram tanta motivação que quando se solicitava que parassem para mudarem a forma de se movimentarem, foi difícil conseguir que todos ouvissem as indicações para o desafio seguinte, sendo que por vezes, só se apercebiam que era para parar quando eram interrompidos pelos colegas.

Na semana de estágio de 14 a 17 de novembro foram desenvolvidos dois dias de atividades, para os quais se construíram duas planificações que se articulavam, de modo a proporcionar o desenvolvimento integrado do currículo através das relações estabelecidas entre as áreas curriculares e as situações concretas (Leite, 2003), tal como os títulos das mesmas evidenciam: “Vamos conhecer a Titlândia?” e “Oh não, o “T” não nos larga!”.

O primeiro dia de intervenção desta semana foi na terça-feira, dia 15, o qual se traduziu num dia de aulas muito agitado, tornando-se a gestão da turma cada vez mais difícil à medida que o dia avançava. Por isso, recorreu-se a diferentes estratégias: escreveu-se os nomes de quem estava sempre a falar e a levantar-se no quadro; efetuaram-se várias paragens em que se solicitou a colocação da cabeça em cima da mesa e alertou-se, várias vezes, algumas crianças, que podiam ficar dentro da sala no intervalo. Logo desde cedo, tentou-se ser reflexivo na ação e experimentar estratégias na prática que possibilitassem a alteração dos comportamentos (Ferreira & Santos, 2000), sendo estas “construídas momento a momento, sob a pressão de acontecimentos e a necessidade de uma resposta imediata e adequada” (Estrela, 2002, p. 98).

Das estratégias utilizadas a que se revelou mais eficaz foi a realização de pequenas paragens, para as crianças acalmarem um pouco e conseguirem retornar às atividades mais tranquilas. Verificou-se que as crianças precisavam destes momentos, porque é demasiado difícil para elas, que estão a iniciar a escolarização, permanecerem sentadas durante tanto tempo e a realizar a mesma atividade, quando na EPE e em casa, supostamente, tal não acontecia. Por isso, acredita-se, como defende Arends (2008), que a dificuldade da gestão na sala de aula reside na demasiada valorização da quietude.

Na primeira parte da manhã teve-se o prazer de iniciar a aprendizagem do fonema /t/ e do grafema “t”, para o qual se experienciou uma nova abordagem que consistiu na audição da leitura do poema “Na terra dos T’s” (cf. anexo 22), inventado pela mestranda, que era constituído por rimas e cuja maioria das palavras continham a letra “t”. Este poema foi entoado pela turma (atividade “Chiuu... ouçam a nossa voz!”), articulando-se a área curricular de Português com a área de Educação e Expressão Musical, tanto apreciada pelas crianças.

Deste modo, procurou-se antes de se iniciar a escrita formal da letra dar oportunidade às crianças de contactarem e brincarem esse fonema através de rimas (Sim-Sim, 2006), porque a “aprendizagem da decifração só tem a beneficiar se partir da realidade que a criança domina – os sons – para uma

realidade desconhecida – a representação gráfica desses sons. (Idem, p. 74). Apesar desta estratégia nunca ter sido antes utilizada, a turma identificou facilmente o som predominante do poema e respondeu sem qualquer dificuldade às questões sobre ele colocadas na atividade “Digam lá quem eu sou!” (cf. anexo 23). Por isso, é possível criar novos “cenários de aprendizagem da leitura e da escrita” (Cassany citado por Martins e Calçada, 2004, p. 280), basta ter-se vontade e coragem para inovar.

Como o acima mencionado, partiu-se do fonema representado pelo grafema “t” para a representação escrita do fonema, em que as crianças realizaram uma ficha do manual simples, cujo objetivo era praticar a letra aprendida e sílabas a ela subjacentes. Esta atividade com o título “Vamos praticar a letra “t”!”, foi alvo de dificuldades no exercício em que as crianças tinham que completar as palavras com as sílabas correspondentes. Para colmatar tal dificuldade o quadro interativo revelou-se imprescindível, uma vez a utilização do manual interativo permitiu que se apontasse para a imagem que correspondia à palavra, que tinham que completar. Assim, mediante o nome da imagem, revelou-se mais fácil conduzir a turma a compreender a sílaba que a ela pertencia. Assim, pode afirmar-se que as TIC contribuem, decisivamente, para a mudança no processo de ensino e de aprendizagem (Flores, Escola & Peres, 2012).

Se até ao momento a gestão da turma tinha sido realizada com alguma dificuldade, quando a atividade “Vamos lá tabletar!” se iniciou tal revelou-se ainda mais difícil, porque as crianças gostam bastante de utilizar o *tablet* de cartão anexo ao manual e quando perceberam que nele iriam utilizar marcadores de diferentes cores o entusiasmo foi maior e o diálogo com os colegas também. A par da agitação, a atividade, que consistia na cópia de palavras escritas no quadro para o *tablet* e em circundar, a diferentes cores, as sílabas com “t”, foi causadora de algumas dificuldades e incompreensões que a mestranda não esperava, uma vez que todas as palavras propostas continham as letras que a turma já tinha aprendido. Porém, esta não foi a única dificuldade revelada, pois verificou-se que algumas crianças não compreenderam que

tinham que rodear a mesma sílaba sempre com a mesma cor, e, por isso, foi necessária a repetição sistemática do que era pretendido, sendo que tal se deveu ao diálogo constante entre as crianças.

Perante a repercussão da atividade, numa reflexão pós-ação, cuja importância foi mencionada no capítulo II, considerou-se que a atividade assumiu um caráter complexo para a fase de iniciação à escrita em que as crianças se encontravam, tendo sido mais sensato propor às crianças apenas a escrita da letra “t” e das sílabas “ta”, “te”, “ti”, “to”, “tu”. É de mencionar, que apesar de tal ideia ter surgido aquando da planificação, acabou por ser colocada de parte devido a considerar-se que neste molde a atividade seria pouco desafiante. Por conseguinte, tendo em atenção que só um número diminuto de crianças é que conseguiu realizar corretamente a atividade (cf. anexo 24) anexo, considera-se imprescindível construir atividades que permitam “dosear as dificuldades e o ritmo de trabalho” (Estanqueiro, 2010, p. 16), o que não foi conseguido nesta atividade.

Depois da hora de almoço, foi a vez de se trabalhar a área curricular de Matemática articulada com a atividade de Português “Às suas ordens, Presidente T!” (cf. anexo 23), dando esta continuidade às situações retratadas no poema trabalhado de manhã, não só a partir do desafio lançado, mas também pelos problemas “titlândicos” (cf. anexo 25) a realizar. Deste modo, procurou-se “encontrar um espaço plural, mas comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.26) entre estas duas áreas curriculares.

Relativamente à realização dos problemas “titlândicos”, foi dada liberdade às crianças para escolherem as formas de resolução (Ponte & Serrazina, 2000), incentivando-as a utilizar a representação icónica antes de realizarem o algoritmo, sendo que “a ênfase no ensino de algoritmos e regras dissociadas do conceito que está por detrás dificulta o desenvolvimento do pensamento matemático” (Idem, p. 79). Porém, a realização dos problemas suscitou muitas dificuldades na turma e se para algumas crianças o desenho ajudava à compreensão das adições, para outras os materiais manipuláveis e os dedos facilitavam a organização do pensamento e tornavam mais concretas as adições

apresentadas. Por isso, comprovou-se que o “que é suscetível de diferenciação numa turma é o modo como os alunos acedem às aprendizagens nucleares” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 22), ou seja, as estratégias que são mobilizadas, mediante as características das crianças, para auxilia-las na aprendizagem dos conteúdos.

Para além disso, é de salientar que algumas crianças, mesmo perante as estratégias acima mencionadas, não foram capazes de realizar as adições apresentadas e tal situação trouxe à mestranda uma sensação de impotência. Ao contrário da atividade “Presidente T, eu já sei inventar problemas!” que a surpreendeu, ao verificar que as crianças, a pares, inventaram problemas e incluíram no enunciado palavras com a letra “t”, tal como o solicitado, com bastante facilidade e com uma grande vontade de participar.

No dia 16 procurou-se sair da zona de conforto e “arriscar novas abordagens” (Ponte & Serrazina, p. 16) através da realização da ficha “Adicionando com o dominó!” (cf. anexo 26), para a qual as crianças deveriam utilizar as peças de dominó colocadas numa mesa. Esta atividade privilegiou a autonomia da criança, sendo orientada e não dirigida como as crianças estavam habituadas. Por conseguinte, estas foram confrontadas com uma mudança abrupta no processo de ensino e de aprendizagem, ao não ter sido proporcionado um “equilíbrio entre a tradição e a inovação” (Estanqueiro, 2010, p. 10), originando um ambiente de agitação e confusão, desfavorável à construção de aprendizagens.

Para além disso, a forma como a atividade foi conduzida também dificultou o seu sucesso, pois as crianças deveriam ter sido direcionadas para o objetivo principal de desenhar as pintas nas peças desenhadas e a partir delas efetuar adições, o que poderia ter sido feito se as peças e as adições fossem sendo representadas no quadro. Assim, as crianças perceberiam que a finalidade não era preencher as peças todas, mas sim adicionar com a ajuda de um material concreto, o dominó, sendo que o conhecimento matemático é construído a partir da ação (Ponte & Serrazina, 2000).

Neste sentido, é acreditando que a criança constrói aprendizagens de forma ativa que foi proposta à turma o “Jogo adiciomático” que interliga a Educação e a Expressão Motora com a Matemática e o Português. A articulação com esta última área curricular, foi realizada com o poema que as crianças tinham, anteriormente, entoado, sendo que o jogo apresentado era o que o Tito e os amigos jogavam na Titlândia. Para realizá-lo as crianças tinham que contornar obstáculos e correr pelo ginásio com o intuito de, a pares, (definidos à priori) formar adições com as bolas que estavam espalhadas pelo ginásio e colocá-las na caixa com o numeral que representa o resultado da soma.

Este jogo exigiu uma reflexão na ação, pois o ginásio ficava com um espaço diminuto com a presença das bolas e dos obstáculos e por isso, dividiu-se a turma em dois grupos para terem mais espaço para se movimentarem. Porém, mesmo apesar deste contratempo, foi possível verificar que o “juego motor, tanto libre como dirigido, en una de las actividades motrices que posibilita y ofrece una interacción que es esencial para que se produzcan aprendizajes significativos” (Juan & Montes, 2001, p. 97).

A gestão da turma durante o jogo não foi fácil, porque enquanto uns estavam a jogar, os outros estavam a dialogar, distraindo os participantes. Mas, em contrapartida verificou-se que o jogo foi significativo para as crianças, porque quando questionadas sobre as adições que fizeram conseguiram referi-las e explicar aos colegas porque colocaram em determinada caixa e não em outra. Assim, verificou-se que os jogos com regras conduzem as crianças a refletirem sobre o que fizeram e porque o fizeram (Serrazina, 2007).

Este tipo de jogo foi, também, considerado numa atividade de Português em com o nome de “Onde estás “T”?”, em que as crianças retiravam aleatoriamente de um saco palavras e liam-nas à turma, escrevendo-as no quadro para que os colegas as pudessem copiar. O objetivo era identificar as palavras que tinham a letra “t” e rodeá-lo nas que o tivessem.

Nesta atividade as crianças mobilizaram a sua consciência fonémica, que é essencial para aprendizagem da leitura (Vale, 2014) e experienciaram a leitura de palavras que “contribui decisivamente para o estabelecimento do

conhecimento ortográfico do léxico mental” (Idem, p. 37). Para além disso, esta atividade possibilitou a criação de um ambiente de leitura dinâmico, diferente do que contactam no seu quotidiano. Porém como foi a última atividade do dia a turma já estava cansada e inquietava-se muito enquanto os colegas estavam a tentar ler e, por isso, revelou-se necessário interromper a atividade, dando-lhe seguimento no dia seguinte.

Deste modo, perante as repercussões deste dia de atividades, a mestranda começou a duvidar das suas capacidades, a questionar o impacto que as estratégias criativas e inovadoras tinham na turma e a sentir, cada vez mais, dificuldade em gerir a turma, para a qual não encontrava explicação, visto que, anteriormente, tal não acontecia. Porém, posteriormente, compreendeu que tais sentimentos são sinónimos de aprendizagem, de mudança, pois como refere Tomlinson & Allan (2002) quando “pretendemos estabelecer estratégias diferenciadas ao nível do processo de ensino e de aprendizagem é frequente sentirmo-nos como se estivéssemos a recuar em vez de progredir” (p. 29).

Ao refletir-se sobre as práticas desenvolvidas, não se pode deixar de mencionar que delas fizeram parte as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), quer através do uso do quadro interativo e da escola virtual, quer de programas como o *movie maker*, o *audacity* e o *power-point*. O recurso a estes últimos, por vezes, não propiciava a criação de um contexto de grande motivação na turma, porém a mestranda nunca se demitiu de os utilizar, pois acredita, piamente, que a “tecnologia altera (...) o modo de aprender e de pensar” (Flores, Escola & Peres, 2009, p.724), tão necessário de transformação.

Tendo em consideração que ser-se professor não é só planificar, lecionar e refletir (Ponte & Serrazina, 2000), mas também realizar projetos (Idem) que envolvam uma vertente investigativa e outra interventiva, desenvolveu-se durante a prática pedagógica no 1º CEB o projeto “Ser mais humano - construindo-me como cidadão”. Este emergiu de situações observadas em que as crianças revelavam muita dificuldade em partilhar os seus pertences com os colegas e em cooperar com eles na realização de diferentes atividades. Este projeto não estava integrado em nenhum conteúdo programático, porque se

acredita que o currículo a desenvolver não deve estar limitado aos conteúdos dos programas (Leite, 2003). Para além disso, ele adquire significado à luz da Educação para a Cidadania, que deve estar integrada na Oferta Complementar de acordo com as recomendações da matriz curricular, já mencionada nos capítulos I e II.

Deste modo, o projeto centrou-se na concretização dos seguintes objetivos: consciencializar as crianças para a importância de partilhar os materiais e o lanche escolar; desenvolver o respeito pela opinião dos outros e proporcionar situações de cooperação nas atividades propostas. Tais objetivos baseiam-se nos fundamentos que a escola deve fomentar a educação para a cidadania e contribuir para a aprendizagem através de um contexto democrático (Bessa & Fontaine, 2002).

Nesta linha de pensamento, tendo em consideração que o desenvolvimento da competência social da cidadania pressupõe a “capacidade de participar de forma eficaz e construtiva em diferentes contextos relacionais, cooperando com os outros” (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros & Carvalhinho, 2011, p.10), a díade começou por envolver as crianças em contextos propícios a esse desenvolvimento. Para tal, inicialmente, propôs-lhes atividades em que tivessem a oportunidade de partilhar o material escolar, visto que a “cooperação é incrementada pela utilização de material comum” (Gomez, Mir & Serrats, 2000, p.63). Porém, a primeira atividade em que tal foi proposto as crianças foram questionadas se queriam ou não partilhar, uma vez que deviam ser dada voz na tomada de decisões em sala de aula (Bessa & Fontaine, 2002), e a maioria delas recusou fazê-lo.

Perante tal situação, a díade percebeu que uma intervenção educativa complexa, nesta área, a esperava e que mais atividades como esta teriam de ser proporcionadas. Por isso, de uma forma implícita foi-se incentivando, sempre pelo questionamento, à partilha de lápis, borrachas e afias, o que nem sempre era aceite pelas crianças que proferiam expressões como: “A quem é para emprestar?”; “Eu empresto, mas ele tem que me dar logo”; “Outra vez? Ele nunca traz borracha”.

Para além de atividades em que a partilha de materiais estivesse subjacente, foram propostas outras em que as crianças tivessem que realizar exercícios a pares, sendo que na conceção socioconstrutivista de ensino e aprendizagem o professor ao atribuir uma função social promove atitudes de cooperação, em conjunto, com a aprendizagem dos conteúdos (Zabala, 2001). Assim, as crianças tinham a possibilidade de se ajudar mutuamente e juntas partilharem, debaterem e negociarem raciocínios (Folque, 2012), mas tal exigia que tivessem em consideração a opinião dos colegas e isso não foi fácil, como comprova o seguinte diálogo:

- **Criança 1:** Oh professora, não estou a perceber.
- **Criança 2:** Eu ajudo-te. O que é que não percebes?
- **Criança 1:** Não, tu não percebes, S.! (empurrando o braço do colega).
- **Criança 2:** Tens que fazer assim...
- **Criança 1:** Não, S.! Oh professora, o S. “está-me” a chatear!

Apesar destas atitudes iniciais, à medida que eram propostas atividades de partilha e de cooperação as crianças começaram a revelar-se mais recetivas a estas atitudes. Porém, às vezes, era evidente que o faziam, porque estavam a ser observados e sentiam a necessidade de mostrar que agiam de acordo com o que a díade os tinha incentivado, sendo tal visível na expressão: “Oh professora, vê eu emprestei um lápis ao T.”.

Relativamente à partilha do lanche as crianças eram incentivadas a partilhar quando algum colega não trazia, mas a pouco e pouco começaram a ser elas próprias a perguntar a esses colegas se queriam, embora na maioria das vezes ser devido a não gostarem do lanche. Mais se acrescenta que a partilha de lanches era realizada sob o modo de troca, ou seja, um dava uma bolacha e o outro dava-lhe, por exemplo, um pouco do seu pão.

Assim, é importante mencionar que apesar do curto espaço de tempo em que o projeto foi implementado, foi notória uma evolução, na medida em que a maioria das crianças já partilhava por livre iniciativa os materiais com os colegas e se mostrava mais disponível para ouvir as opiniões e as ideias dos outros. Considera-se que se abriu um caminho para a cooperação e para a

valorização do outro ao “fomentar o desenvolvimento de atitudes e capacidades de relacionamento interpessoal” (Figueiredo, 1999, p. 76).

Em reflexão, a prática desenvolvida no 1º CEB possibilitou compreender o quanto a função de um professor é complexa, mais do que desenvolver estratégias pedagógicas, é preciso adequá-las às diferentes crianças, às diferentes situações que emergem no momento da ação. O que conduz à aprendizagem hoje, já não é o mesmo que conduz amanhã e, por isso, o professor tem de estar em constante reflexão e formação para que nunca se demita do seu papel: promover a construção de aprendizagem. Deste modo, verificou-se que é “no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências e sobretudo de perceber que a aprendizagem de um professor nunca termina” (Alonso & Roldão, 2005, p. 36).

REFLEXÃO FINAL

O relatório apresentado procurou dar a conhecer o caminho desenvolvido pela mestranda ao longo da PES nos níveis educativos EPE e 1º CEB, durante o qual construiu saberes teóricos, éticos e práticos, que foram sendo mobilizados nas diferentes situações vivenciadas. Apesar desta etapa constituir o culminar de um percurso académico, simultaneamente, representa o início de um processo de construção da profissionalidade docente, que a partir do momento deve ser alimentado pela experiência e por novas formações, sendo que a aprendizagem de um docente está em constante evolução.

Mais se acrescenta, que a possibilidade de formação de profissionais de perfil duplo nas valências de EPE e 1º CEB expressa no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, para o qual a futura docente pretende ser habilitada, contribui para uma intervenção educativa mais adequada nestes dois contextos. Em primeiro lugar, porque permite que o docente possua uma perspetiva integradora e sequencial destes níveis educativos, encarando-os como complementares, apesar de possuírem similitudes e contrastes, ambos mencionados neste relatório. Em segundo lugar, porque contribui para que as crianças sejam educadas por um profissional que conhece e valoriza as aprendizagens, previamente, construídas e por isso, procura dar-lhes continuidade, aprofundando-as (Serra, 2004).

Nesta linha de pensamento, considera-se importante mencionar o modo como foi observado o início da educação formal de um grupo de crianças, que vai de encontro ao que a futura docente defende neste relatório. Os conhecimentos prévios, as características socio-afetivas e o percurso desenvolvido na EPE não são considerados, demonstrando, assim, que “o espaço da aprendizagem formal nem sempre considera como ponto de partida, o que a criança já sabe e domina” (Monge & Formosinho, 2016, p. 192), nem tem em consideração outras dimensões da criança para além da académica.

Por isso, as crianças quando entram numa sala de aula são, muitas vezes, vistas apenas como alunas, como no contexto vivenciado, sendo as outras características que a envolvem relegadas.

Neste sentido, na opinião da mestrandia, a formação num perfil duplo é o caminho para combater esta realidade, cujas razões foram já supracitadas. Porém, revela-se fundamental salientar que para que a transição seja de qualidade, a ela não está subjacente uma “sequencialidade regressiva” (Formosinho, 2016, p.103), em que se perspetiva que a EPE deve preparar as crianças para a entrada no ensino formal, fazendo com que estas adquiram determinadas aprendizagens. Mais se acrescenta que a EPE prepara para a vida, não para a escolarização.

Relativamente a este tipo de sequencialidade, presente no contexto de estágio, importa salientar que tal se revelou um grande obstáculo ao desenvolvimento da prática educativa. Porém, este foi sendo contornado, gradualmente, devido à observação do impacto que as atividades delineadas, pelo par pedagógico, tinham nas crianças e à argumentação crítica deste perante a educadora cooperante.

Deste modo, foram diversas as inseguranças, as dúvidas, os desânimos e as conquistas, que contribuíram para a construção de aprendizagens pessoais e profissionais. Mas para estas aprendizagens foi crucial a reflexão na ação, sobre a ação e pós-ação (Schön, 1992), sendo que sem reflexão é impossível construir e desenvolver novos conhecimentos. É a capacidade crítica que abre caminho a uma prática transformadora, sendo que é “o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, (...) mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas” (Alarcão, 1996, p. 19).

No que concerne à ação educativa desenvolvida na EPE, considera-se pertinente salientar o quanto a utilização da metodologia de projeto mostrou ter imensas potencialidades, quer a nível educativo, quer a nível social. Na medida em que, proporcionou às crianças um ambiente rico para a aprendizagem do saber ser e do saber fazer, constituindo “uma forma

adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 19).

Para além disso, foi através da adoção desta metodologia de trabalho, que a mestranda teve a oportunidade de exercer a função de integrar a família e a comunidade educativa em projetos (DL nº. 240/2001, de 30 de agosto). Este envolvimento foi maior que o esperado, os pais mostraram que gostam de fazer parte das atividades desenvolvidas no jardim de infância, o que é necessário é fomentar a sua colaboração. No entanto, para esta acontecer o educador tem de perspetivar a família como parceira e com um papel fundamental na educação das crianças (Simões, 2009).

Relativamente à prática educativa no 1º CEB, releva-se importante salientar que a escolha em estagiar no 1º ano de escolaridade foi encarada como um desafio, que há muito era sentido como necessário “abraçar”, uma vez que ansiava-se dar resposta a algumas inquietações: como se inicia a aprendizagem de uma letra; que estratégias devem ser mobilizadas para captar a atenção das crianças que, como é propício da idade, têm curtos períodos de concentração; como se inicia a aprendizagem da leitura e com que métodos e que atividades significativas e estimulantes podem ser delineadas para este ano de escolaridade.

Neste momento, é passível de ser mencionado que o desafio foi superado, com alguns obstáculos pelo caminho, mencionados no último capítulo, que foram os impulsionadores para o desenvolvimento de uma ação educativa cada vez mais coerente, mais segura e, sobretudo, que construísse aprendizagens. Mais se acrescenta, que a mestranda teve a oportunidade de verificar que não há uma “receita” de estratégias a adotar para uma determinada situação e que uma mesma estratégia que conduz à aprendizagem hoje, pode não conduzir amanhã. Logo, o ensino tem de estar sempre em constante transformação, não havendo “respostas simples, nem fórmulas mágicas” (Estanqueiro, 2010).

Neste sentido, considera-se, também, importante mencionar que a ação educativa no 1ºCEB foi desenvolvida em estreita relação com os programas para este nível de ensino. No entanto, estes normativos foram sempre alvo de

uma análise indagadora e reflexiva, para que os conteúdos neles expressos fossem mobilizados em consonância com as aprendizagens já construídas e com as dificuldades sentidas pela turma, uma vez que o currículo deve ser pensado e trabalhado antes de ser colocado em prática (Roldão, 2000).

Relativamente à sequência educativa em que o estágio foi realizado, importa ressaltar que o início deste pelo 1º CEB se revelou uma mais valia, pois permitiu verificar a ausência de algumas aprendizagens cruciais para o desenvolvimento social da criança e, em consequência, procurar fomentá-las na prática educativa na EPE. A título de exemplo encontra-se a cooperação, que foi estimulada no outro nível educativo pela realização de atividades em grupo. Por isso, na opinião da futura docente, a sequência descendente em que realizou a sua ação pedagógica permitiu colmatar na EPE dificuldades de interação entre pares, que podiam condicionar, posteriormente, a socialização da criança.

Nesta reflexão, é, ainda, imprescindível salientar a importância que o trabalho colaborativo assumiu na prática educativa levada a cabo ao longo deste ano. Educar nesta perspetiva revelou-se muito enriquecedor, porque para além de possibilitar o intercâmbio de pontos de vista e de aprendizagens, possibilita uma maior escuta da criança, sendo que são dois olhares que se cruzam e que procuram complementar-se em prol do bem-estar do grupo de crianças.

Mais se acrescenta, que a colaboração em díade e em tríade de formação (Ribeiro, 2011) conduziu à qualidade crescente das práticas educativas e contribuiu para melhor fazer face às situações adversas encontradas. Por isso, considera-se que a aprendizagem colaborativa constitui uma condição necessária para o progresso de qualquer docente, na sua longa jornada de formação profissional.

Deste modo, a colaboração formativa das supervisoras institucionais revelou-se imprescindível para a construção de aprendizagens ao longo deste ano de estágio, que possibilitaram um desenvolvimento cada vez mais profícuo das ações educativas. As duas supervisoras promoveram uma “ação de

acompanhamento das atividades de formação e de estímulo ao (...) desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 53), que conduziu a uma progressiva autonomização (Idem) e aquisição de competências pedagógicas. Para além disso, esta orientação revelou-se “um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação” (Alarcão, 1996, p. 20), cabendo à mestranda decidir a que melhor considerava pertinente face à situação vivida. Por isso, o papel das supervisoras possibilitou a abertura de um caminho, no qual se escolheu o sentido, que ia ao encontro da própria identidade.

Não obstante, sendo o supervisor “o facilitador da reflexão” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 97) importa salientar que esta foi fulcral para o desenvolvimento da prática educativa, embora nas suas diferentes vertentes, mencionadas no capítulo II. Deste modo, assumiu-se uma atitude reflexiva através das planificações, das narrativas individuais, dos guiões de pré-observação, dos diários de formação e das reuniões de reflexão, que constituíram um conjunto de instrumentos formativos, que sustentaram o crescimento pessoal e profissional. Assim, refletiu-se constantemente sobre o que se fez e o que se viu fazer (Idem).

Assim, é perante a enumeração destes instrumentos auxiliares da ação, que se revela pertinente mencionar o quanto a metodologia de investigação-ação foi uma companheira fiel e decisiva para o sucesso da prática desenvolvida. As suas etapas - observação, planificação, ação, reflexão e avaliação – constituíram um guia para o processo de ensino e de aprendizagem, sendo que através delas foi possível agir de forma coerente e organizada, tendo em constante consideração a melhoria e a transformação da ação. Por isso, adotou-se uma atitude investigativa, acreditando-se que esta conduz ao conhecimento, quando traz consigo o intento de agir (Nóvoa, 2014), pois “ninguém pode ser investigador em Educação fechado numa redoma” (Idem, p. 19).

Neste sentido, a PES constituiu um espaço privilegiado para a construção da profissionalidade docente, sendo que foi nas vivências proporcionadas que a mestranda procurou ser “capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de

modificar fundamentalmente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (Roldão, 1999, p.105).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, (22), 11-42.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, (1), 21-30.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Alonso, L & Roldão, M. C. (2005), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C. & Carvalhido, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (91-121). Porto: Porto Editora.
- Araújo, J. M. & Araújo, A. F. (2007). Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (171-176). São Paulo: Artmed.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas: Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Editora.

- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DEB.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Braga, F., Vilas-Boas, F., Alves, M., Freitas, M. (2004). *Planificação: Novos Papéis, Novos Modelos*. Porto: Edições ASA.
- Bramão, B., Gonçalves, D. & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos de Estudo*, 4, 23-29. Acedido a 4 de março de 2017, disponível em http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/51/2/Cad4_RotinasBramao.pdf.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. A. & Magalhães, V. (2015). *Metas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Lisboa: DEB.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. A. & Magalhães, V. (2015). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DEB.
- Carneiro, A., Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico 1: A casa/ o caminho casa-escola/ a escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castelló, T. (1998). Procesos de cooperación en el aula. In C. Mir (coord.), *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia* (51-71). Barcelona. GRAÓ.
- Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: O Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (155-191). Porto: Porto Editora.
- Cerisara, A.B. (2004). Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In M. J. Sarmiento & A. Cerisara (orgs), *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (35-54). Porto: Edições ASA.
- Coelho, A. & Chélinho, J. (2012). Conceções educativas e práticas da avaliação. As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (115-132). Viseu: Psicossoma.
- Coletto, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*, 3, 137-162. Acedido a 5 de junho de 2017. Disponível em

<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>.

- Coutinho, C., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(17), 355-379.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças (74-94)*. Porto: Porto Editora.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DEB.
- Davies, D. & Howe, A. (2010). O que significa ser criativo?. In J. Moyles & cols. *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o Desafio (261-275)* Porto Alegre: Artmed.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da Criança: Da Participação à Responsabilidade: O Sistema de proteção e educação das crianças e jovens*. Porto: Profedições.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., GeremeK, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (2005). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º CEB*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- DeVries, R. (2004). O brincar no programa da educação inicial: quatro interpretações. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades (27-49)*. São Paulo: Artmed.
- Dewey, J. (1998). *Cómo Pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C.Vieira da Silva, M. Martins & J. Cavalcanti, da *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas práticas (37-41)*. Porto: Paula Frassinetti.
- Diogo, F. & Vilar, A. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.

- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para Educação de Infância* (130-143). Lisboa: Texto Editora.
- Edmiaston, R. (2004). Avaliando e documentando a aprendizagem nas salas de aula construtivistas. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston & C. Sales, *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades* (69-85). São Paulo: Artmed.
- Edo, M. (2005). Educación matemática versus Instrucción matemática en Infantil. In P. Pequito, A. Pinheiro (Eds.), *Proceedings of the First International Congress on Learning in Childhood Education* (pp. 125-137). Porto: Gailivro. Acedido a 3 de junho de 2017, disponível em <http://gent.uab.cat/mequeedo/sites/gent.uab.cat/mequeedo/files/CIANEI-2005.pdf>.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones 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*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica - Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora;
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Fialho, I. (2007). A ciência experimental no jardim-de-infância. Quem aprende mais? *Reflexões sobre educação de infância. CIANEI: 2.º Encontro Internacional de aprendizagem na educação de infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Flores, P. & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (768-780). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Flores, P., Escola J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez. & D. Gonçalves. (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (91-98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Filliozat, I. (2001). *No Coração das Emoções das Crianças: Compreender a sua linguagem, risos e choros*. Cascais: Pergaminho.
- Folque, M. (2012). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica: o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (9-23). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (81-106). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (47-76). Porto: Porto Editora.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. (1998). *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gaspar, I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos Do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, A. & Rolla, J. (2003). *Brincar a Ser*. Porto: Porto Editora.
- Gomez, M.T. Mir, V. & Serrats, M.G. (2000). *Como criar uma boa Relação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

- Greenberg, M. T. & Snell, J. L. (1999). Desenvolvimento do cérebro e desenvolvimento emocional: o papel do ensino na organização do lobo frontal. In P. Salovey & D. J. Sluyter (orgs.), *Inteligência Emocional da Criança: Aplicações na Educação e no dia-a-dia* (123-153). Rio de Janeiro: Campus.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo: Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, L. & G. Forman(orgs.), *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (37-56). Porto Alegre: Penso.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (37-64). São Paulo: Artmed.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projecto – Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lopes da Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (151-170). Viseu: Psicosoma.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE).
- Luff, P. (2010). Observações escritas ou caminhadas pelo parque? – Documentando as Experiências das Crianças. In J. Moyles & cols. *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o Desafio* (205-216) Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, L. & G. Forman (orgs.), *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (57-98). Porto Alegre: Penso.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, A. B. & Calçada, T. Ler, hoje. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (coords.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (277-293). Coimbra: Edições Almedina.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. J., & Paiva, M. S. (2004). Cientistas de palmo e meio: Uma brincadeira muito séria. *Análise Psicológica*, 22 (1), 169-174.
- Monge, G. & Formosinho, J. (2016). A voz dos profissionais. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (173-197). Porto: Porto Editora.
- Monge, G. & Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma Investigação praxeológica* (81-106). Porto: Porto Editora.
- Moran, J. (2000). Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Interações*, 5, 57-72.
- Montes, M. E. & Juan, F. (2001). *Educación física a través del juego*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Niza, S. (2013). 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.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, 3, 13-22. Acedido a 25 de junho de 2017, disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino (orgs.), *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho & Barros Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade : a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (55-74). Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (98-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (25-60). Porto: Porto Editora.

- Oliveira Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (11-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, T. & Oliveira, M. H. (2010). Os Portefólios Reflexivos na Prática Pedagógica: Implicações da Participação do Professor Cooperante. In *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1 (10), 127-152.
- Oliveira, M & Milhano, S. (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.
- Pacheco, J.A. (2001). Currículo: *Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2012). Currículo, aprendizagem e avaliação: questionamentos à luz das políticas de educação e formação? In M. P. Alves & J.C. Morgado (Orgs.), *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas* (17-41). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação: Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de Professores I: Da sala à Escola*. (pp.166-216). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, A. (1995). In CNE (org.), *A Avaliação dos Alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário* (96-99). Lisboa Conselho Nacional da Educação.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDinE.
- Postic, M. (1989). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Pombo, O. Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios?. *Revista Iberoamericana de educación*, 24, 63-90.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1989). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA.

- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira, *Narrativas dialogas na investigação, formação e supervisão de professores* (41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Rios, I. (2014). Falar para escrever. Tens alguma coisa para dizer?. In F. L. Viana & I. Ribeiro (coord.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para o Jardim de Infância* (24-43). Carnaxide: Santillana.
- Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho;
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29. Acedido a 14 de janeiro de 2017, disponível em <http://www.oei.es/pdfs/Noesis71.pdf>;
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (131-139). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rubtsov, V. (2009). A prática da aprendizagem partilhada. In *Noesis* (Destacável Redescobrir Vygotsky), 77, 4-5.

- Rué, J. (1998). El aula: un espáicio para la cooperación. In C. Mir (coord.), *Cooperar en la escuela: La responsabilidade de educar para la democracia*. (pp.17-49). Barcelona. GRAÓ.
- Sá-Chaves, I. (2004). Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. *Olhar de professor*, 7 (2), 9-17.
- Sacristán, G. & Gómez, P. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sarmiento, M. J. (2004). Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (orgs.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp.9-34). Porto: Edições ASA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. L. (2007). Aprender a ensinar Matemática nos primeiros anos. In M. L. Serrazina (coord.), *Ensinar e Aprender Matemática nos primeiros anos*.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (org.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Simões, A. (2009). A Colaboração Jardim de Infância, Família e Comunidade? *Cadernos de Educação de Infância*, (86), 41-42. Acedido a 11 de maio de 2016, disponível em <http://apei.pt/upload/ficheiros/var/C%F3pia%20de%20CEI%2386.pdf>.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A.Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.

- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 28-53). Porto: Edições ASA.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a conceção construtivista. In In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. A & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vale, A. P. (2014). Leitura de palavras. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (cord.), *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Van Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Noesis* (Destacável Redescobrir Vygotsky), 77, 15-16.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância-1º Ciclo: Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46. Acedido a 28 de junho de 2017, disponível em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa.

- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. M. & J. M. A, *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. (73-90).
- Vygotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d` Água.
- Vygotsky, L. (2012) *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Vilar, A. M. (2000). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA
- Vilarinho, M.E. (2004). As crianças e os (Des)Caminhos e Desafios das Políticas Educativas para A Infância em Portugal. In M. J. Sarmiento & A. Cerisara (orgs), *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (205-244).
- Vonta, T. As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Noesis* (Destacável Redescobrir Vygotsky), 77, 22-23.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Noesis* (Destacável Redescobrir Vygotsky), 77, 4-5.
- Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (150-195). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República - I série, nº 65.*

Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República nº38/2007 – I*

Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República - I série, nº 131*

Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República - I série, nº 129,*

Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República – I série, nº*

240. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º

ano de escolaridade, define a habilitação profissional para lecionar Inglês no 1º Ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República – I série A, n.º 201*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República – I série A, n.º 201*. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Despacho normativo n.º 1-F/2016. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, afirmando a dimensão, eminentemente, formativa da avaliação.

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

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro de 1986. *Diário Da República – I Série, n.º 237*. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. *Diário da República – I Série, n.º 128*. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

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

NM