



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

As interações que se estabeleceram ao longo do último ano favoreceram o percurso de crescimento e aprendizagem pessoal bem como a construção do saber profissional. Cada um, com as suas características únicas, contribuiu para que o período de Prática Educativa Supervisionada fosse o mais gratificante possível, lembrando-me ativamente a importância do “Ser” e do “Dar”.

Assim, faço minhas as palavras do filósofo Antístenes de Atenas, ao referir que “a gratidão é a memória do coração”. No meu coração serão preservadas memórias de terna gratidão por cada uma destas pessoas, a quem agradeço:

Aos meus avós, por se fazerem presentes e me lembrarem a importância do amor e da entrega às crianças com quem contactei.

Às crianças da sala dois e da turma do 2ºA, pelas manifestações de amor verdadeiro e por me terem permitido contribuir para o seu desenvolvimento.

À minha mãe pelo exemplo de dedicação e esforço, à minha irmã pela ajuda que sempre disponibilizou e à minha família pelo apoio e compreensão.

Ao Ricardo, por ter sido o maior e melhor estímulo de segurança, proteção, força e fé; sem ele tudo teria sido diferente.

Aos seus pais e irmãs, por todos os momentos de acolhimento e incentivo.

À minha amiga Deolinda, por todas as partilhas e aprendizagens e por me ter permitido perceber o amplo significado da palavra colaboração.

Às minhas amigas Juliana, Isa e Filipa e ao meu amigo Daniel pelo enorme apoio.

Às Educadoras cooperantes, pela receptividade e partilha de conhecimentos e que em muito contribuíram para a formação do “Ser” pessoal e profissional.

À Professora doutora Susana Marques Sá, pelo exemplo de amabilidade, disponibilidade e profissionalismo com que sempre nos recebeu e apoiou.

À Professora doutora Maria Margarida Campos Marta pela dedicação, força e incentivo constantes, que em muito apoiaram esta etapa formativa.

À Professora doutora Deolinda Ribeiro pela partilha de bastos e indispensáveis conhecimentos.

A todos, muito obrigada!



## **RESUMO**

O presente relatório de estágio visa a obtenção de qualificação profissional como preceito do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A formação para o perfil duplo sustentou-se na proposta educativa oferecida pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e nas ações desenvolvidas no âmbito da unidade curricular de prática educativa supervisionada, nos dois níveis educativos.

Para tal contribuiu a formação inicial, que teve um papel fulcral ao longo desta etapa, uma vez que favoreceu a aquisição de conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos que aliados à metodologia de investigação-ação, favoreceram o desenvolvimento e melhoramento das práticas educativas, através da reflexão sucessiva entre o par pedagógico e as Educadoras cooperantes e as supervisoras institucionais.

Todas as intervenções desenvolvidas ancoraram-se numa perspetiva socio construtivista, considerando a criança como o centro da sua própria aprendizagem, em alargada interação com o meio e em colaboração com todos os intervenientes educativos. Para o seu desenvolvimento contribuíram os dados recolhidos através da contínua observação dos seus interesses, necessidades e aprendizagens, adequando os objetivos, as estratégias e as atividades, de modo a suscitar a sua motivação, criatividade e envolvimento na aquisição de novas aprendizagens, tendo por base a valorização do seu bem-estar físico e emocional.

Palavras-chave: socio construtivismo, metodologia de investigação-ação, reflexão, observação



## ***ABSTRACT***

The present internship report was written in order to obtaining the professional qualification of the master's degree in Pre-primary Education and 1st Cycle of Basic Education.

The training for the dual profile was based on the educational proposal offered by the Escola Superior de Educação of the Politécnico do Porto and on the activities developed within the curricular unit of supervised educational practice, in both educational levels.

The initial training, which played a key role during this period, helped to acquire pedagogical, didactic and scientific knowledge that, together with the action-research methodology, favored the development and improvement of educational practices through consecutive reflection between the pedagogical pair and the cooperating educators and the institutional supervisors.

All the interventions developed were based on a socio-constructivist perspective, considering the child as the center of their own learning, as well as a wide-ranging interaction with the environment and in collaboration with all educational members.

For their development, the data collected through the continuous observation of their interests, needs and learning, adjusting the objectives, strategies and activities, in order to stimulate their motivation, creativity and involvement in the acquisition of new learning, based on the appreciation of their physical and emotional well.

Keywords: socio constructivism, research-action methodology, reflection, observation



## ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de quadros	viii
Lista de anexos (digitais)	ix
Lista de abreviações	xi
Introdução	1
Capítulo I-Enquadramento teórico e legal	3
1. A centralidade da criança no processo educativo e o Educador como mediador desse processo	4
2. Perfil e prática docente na educação pré-escolar	12
3. Perfil e prática docente no 1º ciclo do ensino básico	17
4. Transição educativa entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico	23
Capítulo II-Characterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
1. Caracterização do centro de estágio	28
2. Organização do ambiente educativo em educação pré-escolar	30
3. Organização e caracterização do ambiente educativo da sala de aula e da turma	36
4. Metodologia de investigação	42
Capítulo III-Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Ação Desenvolvida em Contexto de Educação Pré-Escolar	49
2. Ação Desenvolvida em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	62
Considerações Finais	75
Bibliografia	81

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1- Comparação entre as Áreas de Conteúdo das OCEPE e do Programa do 1º ano do 1ºCEB	25
Quadro 2- Breve contextualização do projeto desenvolvido no 1ºCEB	63

## **LISTA DE ANEXOS (DIGITAIS)**

- Anexo 1- Áreas de interesse da sala da EPE
- Anexo 2- Disposição flexível da sala de EPE (alteração da área das ciências)
- Anexo 3- Grelha de observação do contexto
- Anexo 4- Alguns materiais da sala da EPE
- Anexo 5- Painéis da sala do 1ºCEB
- Anexo 6 – Alguns materiais da sala do 1ºCEB
- Anexo 7- Exemplo de grelha de avaliação formativa 1ºCEB
- Anexo 8- Guião de Pré-Observação e reflexão após a ação do 1ºCEB
- Anexo 9-Guião de Pré-Observação e narrativa da EPE
- Anexo 10- Planificação semanal EPE (20 a 24 de março de 2017)
- Anexo 11- Pictograma do jogo “Vou Regar até cansar”
- Anexo 12- Cartaz na área das ciências da atividade “A água e as plantas”  
(em fase de preenchimento)
- Anexo 13– Capa do livro “O Pássaro Estrela e a Páscoa”
- Anexo 14 – Exemplo de forma e tamanho das folhas iniciais
- Anexo 15 – Reprodução das primeiras representações do livro
- Anexo 16- Sítio do blog do grupo da EPE
- Anexo 17- Ligação instituição/família
- Anexo 18 – Tecido Capulana
- Anexo 19- Utilização do computador na sala da EPE
- Anexo 20 – Excerto do Projeto “Defesa, segurança e paz”
- Anexo 21 - Elaboração da bandeira nacional
- Anexo 22- Atividade de articulação com a sala dos três anos
- Anexo 23 – Condições de higiene na confeção de pão
- Anexo 24 – Exemplos da utilização da capulana
- Anexo 25– Estrutura do percurso
- Anexo 26 – Estações/Locais do percurso
- Anexo 27 – Desafios externos do percurso
- Anexo 28- Atividade de articulação entre a EPE e o 1ºCEB: power-point 1
- Anexo 29 – Atividade de articulação entre a EPE e o 1ºCEB: decoração de barcos

- Anexo 30 – Atividade de articulação entre a EPE e o 1ºCEB: flutuação
- Anexo 31- Exemplo de Interatividade de exercício do manual de 1ºCEB
- Anexo 32- Dinamização de conto do manual do 1ºCEB
- Anexo 33- Organização dos livros da sala do 1ºCEB
- Anexo 34- Planificação do dia 24 de novembro de 2016 do 1ºCEB
- Anexo 35- Documento orientador de escrita criativa
- Anexo 36- Recurso não estruturado da tabuada do 2
- Anexo 37- Voki Pai-Natal
- Anexo 38- Desenho *pokebola* (frente e verso)

## **LISTA DE ABREVIACOES**

DL – Decreto-Lei

PES - Prática Educativa Supervisionada

EPE - Educação Pre-escolar

CEB - Ciclo do Ensino Básico

I-A – Investigação-Ação

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pre-Escolar

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

AEC-Atividades Extra Curriculares

MEM - Movimento da Escola Moderna

AAAF – Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família

NEE – Necessidades Educativas Especiais



## INTRODUÇÃO

Por forma a dar seguimento ao primeiro ciclo de estudos, proposto pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, tem-se como objetivo aprofundar as aprendizagens resultantes da formação académica através da conclusão do segundo ciclo de estudos. Esta intenção pretende a obtenção do grau de Mestre e, conseqüentemente, a habilitação profissional para os grupos 100 e 110, tal como consta no capítulo II, artigo 4º do Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio.

Uma vez reconhecido o papel dos docentes na qualidade da educação, torna-se iminente a sua formação constante e, neste sentido, o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico revelou-se uma mais-valia. Deste ciclo de estudos fazem parte unidades curriculares estruturantes no processo de aprendizagem e ensino, das quais se destaca a unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) por contribuir para a elaboração do presente relatório de estágio.

O documento referido pretende integrar um conjunto de alicerces indispensáveis à docência. Assim, o relatório de estágio é visto como fulcral neste processo de formação já que induz reflexões sobre as competências e aprendizagens desenvolvidas com base num perfil duplo, em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

A prática formativa foi desenvolvida em díade, de forma colaborativa, por se acreditar que deste modo se beneficia ambos os elementos, contribuindo para um clima de respeito, sinceridade e confiança que se torna indispensável ao desenvolvimento pessoal e profissional nesta área de estudo (Reis, 2011). A mesma decorreu ao longo de 220 horas em cada contexto, no mesmo Centro Escolar, na zona metropolitana do Porto.

No que ao contexto de EPE diz respeito, as intervenções desenvolveram-se com um grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade e, no contexto de 1ºCEB, com uma turma de 20 crianças, com idades entre os sete e os oito anos, no segundo ano de escolaridade.

Todas as práticas desenvolvidas tiveram como ponto de partida a observação dos interesses e necessidades de cada criança por se considerar a

mesma como centro da aprendizagem em inter-relação com o meio, tal como preconiza o socio construtivismo. Assim, o processo de formação profissional teve por base um conjunto de alicerces que permitiram conhecer a realidade educativa, nomeadamente através das atividades desenvolvidas e das experiências decorrentes deste período que, favoreceram um processo ativo e constante de reflexão antes, durante e após a ação, possibilitando a sua melhoria consecutiva.

O relatório encontra-se dividido em três capítulos fulcrais, que sustentam todo o processo de desenvolvimento no âmbito da PES, o que indaga concluir que são indissociáveis.

Assim, no capítulo I apresenta-se uma contextualização de pressupostos teóricos e legais que sustentaram a prática profissional pois foram parte integrante do percurso desenvolvido também ao nível pessoal.

No capítulo II emerge a necessidade de se descrever o Centro Escolar em que foram desenvolvidas as intervenções, uma vez que esta descrição permitirá entender as características do meio, da instituição e das crianças dos dois grupos. Ainda neste capítulo, faz-se uma breve referência à metodologia de Investigação-Ação (I-A) por se considerar que, através das suas etapas e do processo dinâmico que ancora, traz vantagens para o desenvolvimento de aprendizagem e de ensino.

O capítulo III pretende apresentar uma narrativa exemplificativa da forma como se foi refletindo sobre as práticas com vista na sua melhoria, pelo que se apresentam algumas intervenções e respetivas reflexões interjetadas com conceitos teóricos e partindo das características dos grupos.

Por fim, as considerações finais, um outro momento em que se reflete de forma abrangente, mas integradora, sobre as aprendizagens e experiências decorrentes das práticas na EPE e no 1ºCEB, tendo em vista o futuro profissional, formado para o perfil duplo.

Deste relatório de estágio faz ainda parte os anexos digitais que exemplificam algumas evidências.

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

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

A base da ação educativa está intimamente relacionada com a análise de pressupostos teóricos e legais por constituírem tópicos orientadores que favorecem a comparação entre a teoria e a prática e indagam reflexões mais profundas sobre esta área (Pimenta, 1995).

Apesar disto, as teorias devem atuar como referentes, sem determinar a ação, pois está sujeita a um conjunto de decisões políticas e sociais que não são da total responsabilidade do Educador. Assim, a ação docente deve guiar-se por modelos que proporcionem instrumentos de análise e de reflexão sobre a prática pois “o modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação” (Oliveira-Formosinho, 2007 a), p. 34).

A concretização destes modelos que colocam em primeiro plano a criança, só é possível se existir colaboração entre os Educadores, tal como sugere o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. O trabalho colaborativo acarreta inúmeras vantagens tanto para os docentes como para a aprendizagem das crianças, uma vez que permite “ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p.28) por se estruturar com base num “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p. 27).

Neste sentido, o capítulo I subdivide-se em quatro partes onde se apresentam as orientações teóricas e legais dos dois níveis educativos para os quais se pretende habilitação de Mestrado, as orientações que sustentaram as intervenções desenvolvidas em contexto de EPE e de 1ºCEB e a transição educativa entre ambos os níveis educativos, com vista a uma melhor compreensão das atividades apresentadas e refletidas no capítulo III.

## 1. A CENTRALIDADE DA CRIANÇA NO PROCESSO EDUCATIVO E O EDUCADOR COMO MEDIADOR DESSE PROCESSO

A conceção da importância da criança na sociedade tem vindo a alterar-se, uma vez que, o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia (ciências cujo principal objeto é a criança) cooperaram para que a criança passasse a ser encarada como sujeito com vida e com identidade distinta do adulto (Feldman, Papalia, & Olds, 2001).

Com esta mudança de perceções, as crianças passaram a ocupar um lugar central no seio da família e a ser estimadas pelas entidades governamentais que criaram leis que as protegessem, emitindo direitos (idem). Neste sentido, refere-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 49/2015, de 30 de agosto), que preconiza o direito de todos os portugueses à educação e cultura, definindo no capítulo I, artigo 1º, que o sistema educativo é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”.

Reforçando esta ideia e associando-a ao facto de o sistema educativo português considerar a educação pré-escolar, escolar e extraescolar, importa considerar a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por Portugal em 1990, que também preconiza, entre outras coisas, o direito da criança à educação, uma vez que torna obrigatório e gratuito o ensino primário (designação da época, atualmente 1ºCEB) e, por sua vez, a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que reitera a universalidade da EPE para todas as crianças, a partir dos quatro anos de idade. Deste modo, assume-se que a Educação é um processo ativo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interação (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração ativa e crítica na comunidade) (Alonso, 1996).

Considerando estes pressupostos, retoma-se a ideia inicial da valorização do papel da criança na sociedade, por se entender a criança como promotora da sua aprendizagem, interagindo com os outros e com a sociedade, através de processos de assimilação e acomodação – estes processos interligam-se e complementam-se pois através da assimilação os indivíduos apropriam-se dos conhecimentos e a acomodação favorece a sua reorganização, adaptando os novos e acomodando-os tendo em conta os já existentes (Piaget, 1980).

Assim, tem-se como ponto de partida a perspectiva construtivista de Piaget que defende que o conhecimento deriva da própria descoberta de saberes pois “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente” (Piaget, 1980, p. 154), através do equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação (idem). Por seu turno, Vigotsky reforça esta teoria ao considerar, tal como Piaget, que a aprendizagem só é significativa se tiver por base o estabelecimento de relações entre o sujeito e o objeto (Vygotski, 2009). No entanto, acrescenta como fator promotor de aprendizagem, as interações que se estabelecem com o meio, caracterizando a criança como um ser social, cujo desenvolvimento “é sobretudo orientado pela internalização de signos e símbolos culturais” (Yudina, 2009, p. 4), uma vez que é um ser “activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82).

Assim, Vigotsky considera que para a aprendizagem das crianças contribuem quatro dimensões essenciais, designadamente, a dimensão social, a dimensão do instrumento, a dimensão contextual e a dimensão criativa (Strandberg, 2009).

A dimensão social relaciona as competências das crianças com as diversas interações que estabelece cooperativamente com os outros. Estas relações beneficiam o desenvolvimento da criança quer a nível cultural como de desenvolvimento – fomentando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), ou seja,

a distância entre o nível de desenvolvimento real de desenvolvimento da criança, avaliado pela dificuldade do problema que a criança pode resolver sem a ajuda do adulto, e o seu nível de desenvolvimento potencial, avaliado pela dificuldade do problema que uma criança consegue resolver com a ajuda de um colega mais competente ou de um adulto (Yudina, 2009, p. 5).

Neste sentido, as interações que se estabelecem entre os indivíduos, em especial a cooperação, adquirem especial importância na aprendizagem, tanto entre as crianças como entre elas e os adultos (Piaget, 1980).

As interações favorecem o desenvolvimento das crianças na medida em que permitem desafiar o seu pensamento, suscitando situações em que se

provocam conflitos cognitivos, incentivando a sua motivação, empenho e envolvimento na construção da sua própria aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1995). Na mesma linha de ação opera a cooperação pois, tal como sugeriu Vigotsky, a relação entre pares mais e menos competentes, beneficia ambos, ao contribuir para o seu bem-estar em termos psicológicos e ao favorecer a sua autoestima, proporcionando oportunidades em que as crianças se sintam valorizadas. A nível social, a cooperação desenvolve as relações interpessoais e as atitudes cívicas, nomeadamente a preocupação entre os diversos pares. Assim, estratégias de cooperação promovem a criação de oportunidades desafiantes que motivam as crianças para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Bessa & Fontaine, 2002).

Relativamente à dimensão do instrumento, Vigotsky considera-os “meios de mediação”, como “signos, palavras, símbolos” que favorecem o desenvolvimento das funções mentais superiores. No entanto, enfatiza que este desenvolvimento só ocorre através de atividades desenvolvidas por cada pessoa, a partir da sua cultura e sociedade (Zinchenko, 2009, p. 7).

Dado que todas as aprendizagens ocorrem num determinado contexto, a dimensão contextual associa-se às políticas sociais vigentes e aos espaços onde “são criadas as diferentes formas de actividade mental” (Zinchenko, 2009, p. 7), que se devem caracterizar pela diversidade e adequação aos grupos, respondendo às suas necessidades e interesses e a outras características que se apoiem em competências de aprendizagem anteriores (Vieira, 2006).

Por seu turno, a dimensão criativa enfatiza a importância da liberdade de escolha na realização de tarefas, de modo a terem significado para a criança (Strandberg, 2009). Esta dimensão está relacionada com as anteriores por interligar a pessoa com os processos, os produtos e o ambiente, resultando na sua maneira de viver e de se expressar (Miel, 1976). Assim, beneficia e valoriza o indivíduo pois promove, comparativamente à dimensão anterior, atitudes de autoconfiança e autoestima, além de promover o sentido estético. Deve, por isso, “constituir uma finalidade educativa” (Medeiros, 2006, p.83) de modo a “transformar as acções e interacções humanas em ambientes educativos” (Medeiros, 2006, p.83), que se manifestarão através “de diversas formas, designadamente na expressão oral e escrita, na relação dos conhecimentos, na produção de vários trabalhos [e] na elaboração de textos mais ou menos profundos” (Medeiros, 2006, p. 73).

A criatividade aliada à fantasia e à invenção favorecem o desenvolvimento da imaginação que constitui um “meio para visualizar” as produções do mundo exterior (Munari, 1981) e um “fundamento da atividade criativa” (Vygotsky, 2012, p. 12); sendo inerente ao ser humano assim como a predisposição para aprender, torna-se uma necessidade inata, considerada importante pela LBSE (Rapazote, 2001; Braumann, 2009).

A motivação emerge a título exemplificativo desta inerência pois o ser humano precisa de estímulos e objetivos para se desenvolver e a motivação “define-se por uma direção (necessidade, incentivo, finalidade) e por uma intensidade (pulsão ou impulso)” (Rodrigues, 1998, p. 115). Segundo Arends (1995, p. 122), a motivação “é uma das forças importantes que orientam as ações” das crianças e a aprendizagem só será significativa se for igualmente motivante, pois está “estritamente relacionada com a motivação”, portanto, o Educador deve “procurar integrar essas motivações e necessidades nas tarefas de aprendizagem (Rodrigues, 1998, p. 297; Morgado, 1999, p.31). “Considerando as diferenças (...) significativas verificadas nos (...) contextos educativos, as atividades de aprendizagem devem refletir, tanto quanto possível, as especificidades individuais e contextuais” (Morgado, 1999, p. 24).

Segundo Laevers (1994 cit. por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), o envolvimento pode ser observado através de alguns fatores, designadamente a concentração e persistência, a motivação, a atração e a entrega a determinada situação, considerando os estímulos e a intensidade das situações bem como a energia e satisfação com que a atividade é desenvolvida. Deste modo, o desenvolvimento só ocorre quando as atividades são adequadas ao nível de desenvolvimento do grupo, proporcionando experiências que favoreçam a ZDP, anteriormente referida (idem).

Um bom exemplo de articulação entre as dimensões consideradas por Vigotsky é o jogo, por favorecer a assimilação da realidade e ser um meio preponderante para a aprendizagem (Piaget, 1980). “O jogo preenche as funções psicossociais, afetivas e intelectuais no devir infantil” (Ferran, Mariet, & Porcher, 1979, p. 13), participando “na formação daquilo que são e em quem se irão tornar” (Ferran, Mariet, & Porcher, 1979, p. 15).

Tal como a criatividade, o jogo também favorece a expressão, a comunicação e a cooperação, além de suscitar motivação e prazer, competição, experimentação, brincadeira e descoberta (Samulski, 2003). Aliás, segundo

Vygotsky (2012, p.27), o jogo assume-se como a “reelaboração criativa das impressões já vividas”.

Além do jogo, outras atividades são igualmente estimulantes e motivadoras, desde que, como já referido, tenham em consideração o nível de desenvolvimento das crianças do grupo bem como os seus interesses e necessidades individuais. Neste sentido, torna-se eminente a reflexão em torno de uma educação activa e dialética em que a teoria e a prática sejam aliadas aos contextos circundantes da comunidade, nomeadamente ao nível cultural, político, histórico e social (Boiko & Zamberlan, 2001). Daqui advém o papel da instituição no desenvolvimento dos indivíduos e, especificamente, do Educador, que se pretende que seja um “mediador entre os significados pessoais das crianças e os culturalmente estabelecidos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51), favorecendo a bilateralidade do processo de aprendizagem através da troca de experiências e tendo em vista um rumo comum (Rapazote, 2001).

Deste modo, as relações que se estabelecem entre a instituição educativa e a comunidade são bastante benéficas e devem desenvolver-se desde a EPE, uma vez que o/a Jardim de Infância/Escola visa dar continuidade às funções educativas familiares, alargando-as e complementando-as, como pressupõe a LBSE. Assim, a ligação escola-família é vista como “um princípio central da realização da democracia e do ser humano” através da “discussão de valores” (Homem, 2002, p. 39) e esta implicação garante o desenvolvimento educativo das crianças, uma vez que gera oportunidades de a escola medear e promover as “expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2013, p. 159).

Assim, de modo a facilitar o trabalho dos Educadores como agentes promotores de desenvolvimento, devem-se considerar, a título formativo e profissional, quatro pilares de conhecimento essenciais à vida, designadamente “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr & Nanzhao, 1997).

As aprendizagens assentes no pressuposto “Aprender a conhecer”, visam o domínio dos instrumentos como meio e finalidade da vida humana na aquisição de novos conhecimentos (idem). Este tipo de aprendizagem suscita mais e melhor compreensão do ambiente e estimula a curiosidade intelectual e

o sentido crítico, favorecendo a exploração do real, quando associada à autonomia e ao discernimento (idem). No que diz respeito ao “aprender a fazer”, esta tipologia de aprendizagem associa-se à anterior, na medida em que a coloca em prática, uma vez que a criança age sobre o meio (idem). “Aprender a viver juntos” está estritamente relacionado com as interações que se estabelecem ao longo do processo de aprendizagem, designadamente no desenvolvimento de atividades que favoreçam a cooperação (idem). Desta forma, este tipo de aprendizagem visa proporcionar oportunidades de descoberta de si mesmo e do outro, favorecendo a percepção de que somos diferentes mas interdependentes, incitando atitudes de empatia que se traduzirão úteis para o melhoramento dos comportamentos sociais (idem). “Aprender a ser” surge como transversal às três dimensões referidas, uma vez que a educação deve prover “forças e referências intelectuais” (Delors et al., 1997, p.86) que permitam que a criança conheça o mundo que a rodeia e se posicione de forma crítica, responsável e justa (idem).

Com efeito, o Educador detém um papel muito importante pois tem o dever de proporcionar às crianças situações que promovam a “liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação” (Delors et al., 1997, p. 86) com vista no desenvolvimento dos “seus talentos e permanecer tanto quanto possível, donos do seu próprio destino” (Delors et al., 1997, p. 86). Além disso, deve ter em atenção os estados emocionais das crianças, por serem “processos organizadores a que se deve prestar atenção” pois “em combinação com a razão, contribuem para que sejamos seres mais eficazes em ambientes que estão sempre a mudar” (Greenberg, 2005, p. 40).

No que diz respeito à estruturação de atividades, cabe ao Educador proporcionar situações que promovam competências e conhecimentos, partindo de ideias e conhecimentos prévios, no sentido de ampliar e desafiar novos conhecimentos através da estimulação dos processos internos (Piaget, 1980). Ao atentar a ZDP referida anteriormente, é possível identificar a dinâmica do desenvolvimento ao mesmo tempo que se identifica quais os processos de maturação que estão completos e os que ainda se encontram em formação, para numa fase posterior, os considerar no delinear das suas práticas. Assim, espera-se que sejam capazes de criar espaços para transformações, em que a diferença e o erro sejam valorizados e a colaboração mútua e a criatividade também, promovendo o desenvolvimento holístico da

criança, desde a EPE (Rego, 1995). Efetivamente, as atividades delineadas devem ser “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras”, com o intuito de beneficiar o progresso e o desenvolvimento das crianças, assim como capítulo III refletirá (Morgado, 1999, p. 72).

Esta generalidade de funções é traduzida pelo desenvolvimento de ações e práticas com base num perfil duplo, baseado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, que enfatiza a função específica de ensinar, recorrendo aos saberes próprios da profissão articulados com a relação que estabelece entre a escola e a comunidade. Além disto, espera-se atitudes inclusivas e o desenvolvimento da autonomia das crianças, assumindo uma posição cívica e formativa no sentido de respeitar e analisar toda a diversidade cultural com que contacta (Morgado, 1999).

A promoção da autonomia é igualmente importante tal como da imaginação, da criatividade, do envolvimento e da motivação, pois constitui um dos fatores preponderantes na aprendizagem, sendo “afectiva, social, moral e intelectual, simultaneamente” (Kamii, 1996). Deste modo, é necessário que os Educadores favoreçam oportunidades em que as crianças tenham liberdade de escolha autónoma, reforçando e encorajando as suas escolhas no sentido de as valorizar e de estimular a sua confiança (idem).

A segurança e a autonomia estão dependentes de referenciais e modelos bem como de meios e materiais, nomeadamente dos objetos e espaços de ação (Vayer, Maigre, & Coelho, 2003). Deste modo, os docentes devem ser capazes de “conceber um ambiente favorável” (Vayer, Maigre, & Coelho, 2003, p. 143) que contribua para o bem-estar e sentido de segurança do grupo bem como do seu interesse e autonomia (idem).

As atividades idealizadas devem atentar a tipologia de estratégias usadas, apoiando-se na sua diversificação e diferenciação, tal como já referido, de modo a responder a todas as necessidades individuais e de grupo, incitando a promoção de aprendizagens significativas, assim como as perspetivas construtivista e socio construtivista ancoram o processo educativo (Tomlinson, 2008). Crê-se que desta forma se valorizam e desenvolvem os pontos em comum e as diferenças individuais, gerando oportunidades de igualdade que fomentam o sucesso educativo (Morgado, 1999; Tomlinson, 2008).

Na mesma linha de ação, defende-se uma educação mais individualizada, já “que os indivíduos têm forças diferentes, aprendem de maneiras diferentes e

podem inclusive demonstrar seu entendimento por meios variados” (Gardner, Kornhaber, & Wake, 1998, p. 272), o que induz concluir que as aprendizagens devem ser diferenciadas e devem ser respeitados os ritmos individuais de cada criança.

Ao se reconhecer a importância da criança na sociedade bem como os seus interesses e necessidades, conseqüentemente se realça o seu papel na aprendizagem, pelo que se considera essencial dar-lhe “oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Neste sentido, uma vez mais se enfatiza a necessidade de se proporcionar atividades em que a ZDP seja considerada, articulada com uma aprendizagem em cooperação, pois beneficiam o processo educativo, já que o trabalho de grupo fomenta o desenvolvimento de capacidades como a autoestima, a cumplicidade e a solidariedade, além de outras, proporcionando mais motivação e envolvimento das crianças e melhorando a retenção de informação, o que contraria a tradicional perspectiva transmissiva de ensino (Niza, 1998; Johnson & Johnson, 1999). Deste modo, é “importante q a criança possua espaços de diálogo através dos quais se manifesta (...)” (Liao, cit. por Ribeiro, 2016, p.114). No fundo, o Educador deve ouvir a criança e

favorecer a capacidade da criança falar, com uma certa extensão, de modo coerente, de dizer coisas apropriadas numa vasta gama de contextos, usando essas competências de modo criativo e imaginativo. Neste sentido, ganham relevo as práticas educativas que possam otimizar a eficácia comunicacional dos educandos, entendida como uma competência essencial para os seres humanos (Liao, 2015 cit. por Ribeiro, 2016, p.114).

Assim, apresentam-se nos subcapítulos seguintes os referentes teóricos e legais da EPE e do 1ºCEB, que se consideram relevantes para se entender as práticas educativas apresentadas e refletidas no capítulo III.

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

Com o intuito de fomentar a socialização das crianças mais pequenas, exterior ao primeiro agente de socialização (família), emergem espaços próprios para que estas possam aprender variadas competências, junto com outras crianças, que serão indispensáveis para a sua futura inclusão na sociedade. Com efeito, a educação pré-escolar permite dar resposta a todas as crianças entre os três e os cinco anos de idade tal como refere a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (DL n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).

A partir de 1986, a LBSE confirmou a integração da EPE dentro do sistema público de educação, expondo-a como complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita cooperação. Neste seguimento, no artigo 5º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, apresentam-se os seus objetivos, concretamente, aqueles que colocam em primeiro plano a criança como agente da própria aprendizagem, em uníssono com a família e a escola, tal como referido anteriormente.

Segundo esta Lei, a EPE visa estimular e favorecer o desenvolvimento holístico da criança, nomeadamente a nível expressivo e comunicativo bem como a nível da higiene e da saúde (coletiva e individual), por forma a garantir segurança e estabilidade afetiva e emocional; deve proporcionar a integração da criança enquanto ser social, promovendo a sua liberdade em consonância com o sentido moral e responsável, que permitam a sua integração e desenvolvimento social em grupos; ademais, visa orientar todas as crianças, através da identificação de precocidades e/ou inadaptações.

Deste modo, dado que a EPE está a cargo das instituições educativas e, de forma mais direta, dos educadores de infância, torna-se eminente refletir sobre o seu papel, a fim de se adequar o mais possível as suas intervenções e se valorizar a centralidade da criança no processo educativo, tal como se aludiu no ponto anterior.

Neste sentido, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) é um dos documentos orientadores a ter em conta pois sublinha a importância da organização do ambiente educativo, nomeadamente, dos espaços, dos materiais, do tempo bem como de outros recursos e acrescenta conceções acerca do

desenvolvimento do currículo no âmbito da planificação de currículos e projetos.

Considerando as ideias apresentadas sobre o currículo, este DL preconiza a sua integração num ambiente comunicativo em que todas as atividades desenvolvidas se apoiem no domínio dos jogos simbólicos, expressão motora, expressão plástica e musical introduzindo, de forma gradual, regras e complexidade. Estes domínios favorecem a construção do “indivíduo, de o tornar apto a viver” e de permitir que se insira “harmoniosamente numa sociedade moderna em perpétua evolução” (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977, p. 21). A complementar esta ideia, também a circular 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, é um documento com contributos para a sua operacionalização, relevando a importância do projeto curricular de estabelecimento e o projeto curricular de grupo, em que o educador deve participar ativamente, dada a sua responsabilidade de o organizar e gerir.

Como forma de apoiar esta gestão e organização, os educadores contam com modelos curriculares que, tal como as OCEPE, visam constituir um referente de qualidade na EPE (Formosinho, 2013). Uma vez que estes referentes permitem refletir sobre o período anterior, durante e após as ações, torna-se estritamente necessário que o educador tenha um conhecimento abrangente sobre os mesmos, de modo a posicionar-se e a orientar as suas práticas, tendo em consideração o desenvolvimento holístico de cada criança e a construção do seu saber profissional (Oliveira-Formosinho, 2007 a)).

Entre a multiplicidade de modelos curriculares atualmente vigentes, dá-se especial ênfase ao modelo High-Scope, ao Movimento da Escola Moderna (MEM) e ao modelo Reggio Emilia por terem servido de base à praxis educativa desenvolvida neste nível educativo.

O modelo High-Scope, nas suas linhas orientadoras, apoia o educador na sua primeira forma de fazer currículo, criando e organizando o espaço de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1995). Segundo esta perspetiva, a criança é caracterizada como um ser único e “original” que age e interage em determinado espaço onde estão objetos próprios e, através disso, consegue chegar à compreensão do mundo, aos seus interesses pessoais, às suas perguntas, às suas intenções e aos seus planos, que a levam à exploração e experimentação (idem).

A sala de atividades deve estar estruturada em áreas de interesse identificáveis e flexíveis para que a criança possa usá-las de várias formas, descobrindo distintas alternativas de as usar e jogar com elas (idem). Considerando a sala de atividades em que decorreu o período de PES, verifica-se que a mesma se encontra organizada em diferentes áreas de interesse, encorajando os diferentes tipos de atividades, permitindo à criança fazer escolhas e tomar decisões (anexo 1) (idem). Além disto, a disposição da sala foi sempre flexível, permitindo alterações que correspondiam à evolução das aprendizagens realizadas pelas crianças e à vontade das mesmas (anexo 2) (idem).

Aliados à organização do espaço, os objetos também detêm especial importância na aprendizagem. Neste sentido, tal com os espaços, devem ser “postos à disposição das crianças, devem ser harmoniosamente equilibrados e evoluir em conjunto com o desenvolvimento das capacidades de autonomia” (Vayer, Maigre, & Coelho, 2003, p. 62).

Por sua vez, as interações também beneficiam a aprendizagem das crianças, assim como referido no subcapítulo anterior, já que, entre outras coisas, promovem o confronto da criança com diferentes pontos de vista, favorecendo, o seu “desenvolvimento socioafetivo e intelectual” (Kamii, 1996, p. 62). O educador deve, na sua intencionalidade pedagógica, privilegiar as interações entre crianças e crianças e adultos, pois como referido, cria um clima relacional seguro tanto ao nível afetivo como social, para que a criança se desenvolva de uma forma holística e conquiste confiança, vendo no educador uma figura de vinculação (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Este clima relacional vivido e experienciado permite à criança a estruturação do seu pensamento crítico que a ajudará a resolver situações e/ou desafios com empenho nas situações de aprendizagem que vão surgindo no seu dia-a-dia (Hohmann & Weikart, 1995).

Este modelo subsiste numa conceção desenvolvimentista que se alicerça no pressuposto de que a criança constrói o seu conhecimento e atribui sentido ao mundo, através da aprendizagem pela ação, sobre os objetos e a sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos (idem).

Na mesma linha de pensamento emerge a necessidade de se refletir sobre o MEM por considerar o desenvolvimento das crianças em termos pessoais, culturais e sociais (Niza, 2013). Daqui se enfatiza a importância de se

desenvolver estratégias e atividades em que se valorize a cooperação e se estimule o diálogo, a vivência de regras da vida em grupo e a partilha de experiências que se assumem produtoras de integração e apropriação de conhecimento (idem). No MEM, “o conhecimento constrói-se (...) pela consciência do percurso da própria construção”, apoiado na comunicação e negociação bem como nas relações que se estabelecem com as famílias e a comunidade (Folque, 2012, p. 54; Niza, 2013). O trabalho de projeto de investigação exemplifica todos estes aspetos. Através da tomada de decisões e da negociação, o grupo entende qual o caminho a seguir (Folque, 2012). Segundo Katz & Chard (1997), a metodologia de trabalho de projeto beneficia a co-construção do conhecimento, implicando a criança em processos de investigação, favorecendo todo o processo educativo pois assenta numa perspetiva construtivista em detrimento da transmissividade (idem). Importa, por isso, atentar as fases de desenvolvimento do trabalho de projeto, designadamente, a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução, a divulgação e avaliação, não esquecendo que todas estas se entrecruzam “de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, s/d), como se perceberá no capítulo III.

Atendendo a necessidade de se estabelecer um envolvimento cooperativo e colaborativo entre os diversos intervenientes educativos, com o intuito de “compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses” para serem consideradas numa fase posterior, ao se delinear estratégias e atividades mais adequadas aos grupos, surge o modelo curricular de Reggio Emilia (Lino, 2013, p.109). Assim, assume-se que a educação deve ser partilhada, através da divisão de tarefas e responsabilidades, concluindo-se que a comunidade e o trabalho colaborativo que com a instituição educativa se estabelece, beneficiam a aprendizagem das crianças (idem). Ademais, o educador de infância deve valorizar a criança como um ser ativo, competente e criativo, uma vez que ela é protagonista da sua aprendizagem e é imprescindível que se apoie e promova o “desenvolvimento das múltiplas linguagens e das múltiplas formas de escuta.” (Lino, 2013, p.128).

Além da organização do currículo, o educador de infância deve dar especial enfoque à promoção de práticas que proporcionem aprendizagens

significativas, uma vez que, a apreensão é mais precisa e objetiva à medida que os novos conteúdos se relacionam com os já existentes, de forma concreta, adquirem significado para as crianças, a partir da relação com o seu conhecimento prévio (Ronca, 1994).

Considerando todos os aspetos abordados, intui-se que a intencionalidade do educador de infância é bastante abrangente. Deste modo, deve basear-se em seis etapas interdependentes: observar para registar o diagnóstico e a análise das necessidades das crianças, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Além de contemplar estas etapas, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), reúnem outras temáticas de interesse relevante às ações desenvolvidas neste contexto. Assim, surgem como um documento orientador que, a par dos modelos referidos anteriormente, pretendem apoiar os educadores na construção e gestão curricular da EPE.

Comparativamente às OCEPE de 1997, a reformulação de 2016 introduziu algumas mudanças adaptadas ao séc. XXI que preconizam a qualidade da EPE. Entre as mudanças salienta-se a introdução do mundo tecnológico e utilização das tecnologias e a necessidade de se valorizar processos de continuidade educativa e transição entre a EPE e o 1ºCEB.

Uma vez que a sociedade atual se caracteriza pelo desenvolvimento tecnológico e pelas crianças estarem expostas “a uma mídia e tecnologia atraentes”, a educação deve adaptar-se aos novos tempos (Gardner, 2001, p. 176). Aliás, testemunha-se que a introdução do computador nas salas suscita mais entusiasmo e interesse sem negligenciar a exploração e manipulação de outros materiais ou a procura de outras atividades (Amante, 2007). Por outro lado, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estimulam a interação humana, a afetividade, a criatividade, o desenvolvimento da linguagem, o pensamento matemático e o conhecimento do mundo, pelo que é uma mais-valia na aprendizagem (idem). “Melhorar a qualidade da educação passa, entre muitas outras coisas, por saber tirar proveito dessa tecnologia” beneficiando o processo de “aprender a aprender” (Amante, 2007, p. 119).

Em sùmula, o educador de infância tem um papel importante no desenvolvimento das crianças, pelo que deve considerar “dimensões emaranhadas no afeto e na intuição, no pensamento e na ação, no objetivo (...), na reflexão sobre os valores que se veiculam no quotidiano dos indivíduos”

(Marta, 2015, p. 126). A par disto, deve atentar a importância de desenvolver ações educativas que tenham a

observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite (...) programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (Oliveira-Formosinho, 2007 b), p. 59).

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

O sistema educativo português compreende, como já referido, a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar (LBSE).

Atentando a educação escolar, pode especificar-se o ensino básico, secundário e superior embora o foco, neste caso, seja o 1ºCEB. Deste modo, torna-se pertinente analisar os seus objetivos prescritos na Lei n.º49/2005, de 30 de agosto, dos quais se salienta a valorização de uma formação generalizada, equilibrando teoria e prática, de modo a desenvolver “interesses e aptidões” bem como capacidades diversas, intercalando a realização individual com “os valores da solidariedade social” (artigo 7º, alínea a)), sem descuidar o desenvolvimento a nível físico e motor, as atividades artísticas e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Todas as estratégias a adotar devem, portanto, visar a aquisição de conhecimentos que sirvam de base para a vida e proporcionem métodos e instrumentos de trabalho em grupo, favorecendo em paralelo “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (artigo 7º, alínea i)). No fundo, pretende-se valorizar a individualidade de todos os cidadãos em consonância com os valores associados à solidariedade social, por forma a prepará-los para intervenções úteis e conscientes na sociedade (Ministério da Educação, 2004).

Assim, pode definir-se que a educação escolar é uma das diferentes práticas sociais mediante as quais se ajuda o ser humano a desenvolver todas as suas capacidades pessoais, num determinado contexto cultural e social (Alonso, 1996). Embora estes pressupostos sejam comuns a todo o ensino, importa pormenorizar os quatro primeiros anos, por constituir uma das vertentes formativas para a qual se pretende habilitação.

O 1ºCEB tem como principal intuito “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 8º, ponto 3, alínea a)). Segundo esta lei, este objetivo deve ser assegurado, de forma gratuita e obrigatória, para todas as crianças que completem seis anos de idade até meados do mês inicial do ano letivo e deve estender-se pelos quatro anos subsequentes.

Como referido, do 1ºCEB fazem parte quatro anos de escolaridade que, segundo a matriz curricular vigente (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro), associa o primeiro e o segundo ano e o terceiro e o quarto ano. Assim, estabelecem-se para os dois primeiros anos o mínimo de sete horas semanais para as componentes curriculares de português e matemática e o mínimo de três horas semanais para estudo do meio e o mesmo para expressões artísticas e físico-motoras (idem). Importa ressaltar a importância das expressões para o desenvolvimento das crianças, já que “a prática das atividades expressivas contribui declaradamente para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento e para a formação do caráter” (Reis, 2012, p. 1). Deste modo, “uma verdadeira iniciação artística na escola primária deve passar necessariamente pela aliança entre a ciência e a liberdade, pela união entre a felicidade e a razão” (Porcher, 1973, p. 23).

Relativamente ao apoio ao estudo estabelece-se uma hora e meia semanais e para a componente curricular de oferta complementar, uma hora, sendo que estas componentes podem ser complementadas facultativamente por atividades de enriquecimento curricular (AEC), com carga horária semanal entre cinco e sete horas e meia bem como educação moral e religiosa, a que corresponde uma hora semanal (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Ao analisar-se a matriz curricular do terceiro e quartos anos de escolaridade, verifica-se a introdução da componente curricular de inglês, de caráter

obrigatório, que se estende ao mínimo de duas horas semanais e a diminuição da carga horária de AEC para três a cinco horas e meia semanais (idem). Segundo Pires, (2014, p.47), “esta medida surge inserida num “pacote” de políticas de valorização do 1º ciclo do ensino básico” que abrange o ensino do inglês e as AEC.

Considerando a descrição supracitada, torna-se evidente a valorização das componentes curriculares de português e matemática em relação às outras, o que, no fundo, também se verifica ao se analisar os documentos orientadores vigentes, já que se conta com o programa de matemática (Damião & Festas, 2013) e metas curriculares (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012) que contemplam três domínios, designadamente, números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados (idem). O mesmo se relaciona com português, uma vez que se conta com o programa e metas curriculares, entre os domínios de oralidade, leitura e escrita, educação literária, iniciação à educação literária e gramática (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Relativamente a estudo do meio e expressões artísticas físico-motoras, os programas são o único documento orientador que, embora não tenham sofrido alterações, continuam a ser consultados como base da prática docente visto serem consultados pelos professores, tal como os anteriores (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). O primeiro documento contempla seis blocos, designadamente, à descoberta de si mesmo, à descoberta dos outros e das instituições, à descoberta do ambiente natural, à descoberta das inter-relações entre espaços, à descoberta dos materiais e objetos e à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade; o segundo contempla expressão e educação físico-motora, expressão e educação musical, expressão e educação plástica e expressão e educação dramática (Departamento de Educação, 2001).

Posto isto, urge a necessidade de se apelar à reflexividade do professor de 1ºCEB, de modo a que este possa gerir flexivelmente o currículo e vá realmente ao encontro do objetivo deste ciclo de estudos, estabelecendo articulações entre todas as componentes curriculares, sem descurar umas em relação a outras (Formosinho, 2008). Deste modo, a reflexividade surge, uma vez mais, como uma das capacidades mais importantes na ação docente pois é “considerada uma necessidade metodológica na investigação conduzida no

âmbito de um paradigma qualitativo” (Formosinho, 2008, p. 24), que se espera ser crescente, ao longo do tempo, na ação desenvolvida pelos docentes.

O termo «currículo» não possui uma significação única, uma vez que existem várias definições em função das perspectivas adotadas (Ribeiro, 1999). No entanto, pode ser definido como as considerações relativas ao processo de ensino e atividades educativas planeadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes, sendo que elenca as disciplinas a lecionar (o nome ou este juntamente com os programas e métodos a usar) e o conjunto de atividades educativas programadas pela escola (Machado & Gonçalves, 1991). O nível pedagógico está diretamente associado à concretização do mesmo, através da definição de estratégias de aprendizagem bem como métodos e recursos (idem). Embora se verifique uma relação disforme e distanciada entre o currículo oficial e o currículo que é concretizado na sala de aula, os docentes não deixam de ser um dos elementos chave na conceção e implementação do mesmo, na medida em que “inseridos no seu contexto profissional e capitalizando a sua experiência, modelam o currículo que põe em prática, em relação ao qual sentem graus de liberdade muito variáveis” (Ferreira, 2010, p. 49).

Comprovando esta prática, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto) atribui ao docente do 1ºCEB a função de desenvolver o currículo promovendo uma escola inclusiva através dos conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e mobilizando competências que promovam a aprendizagem das crianças.

Uma vez que neste ciclo de estudos se preconiza a existência de um professor único, dado que o ensino é de caráter globalizante, é importante que esta liberdade e reflexividade se associem criticamente ao currículo e à matriz curricular que se encontra em vigor, por forma a tentar suavizar a discrepância existente em relação à carga horária proposta para cada componente curricular (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Desta forma, a título próprio considera-se a articulação curricular uma boa estratégia de ação, já que possibilita estabelecer relações entre as diversas componentes curriculares, sem que sejam compartimentadas, o que promoverá maior compreensão da realidade, uma vez que se criam diferentes perspectivas de leitura sobre a mesma situação, apoiando uma formação mais holística da criança, assim como o primeiro ponto propõe (Leite, 2012; Morin,

2007). Crê-se que a articulação curricular ao permitir associar várias componentes do currículo sobre a mesma realidade, consente diminuir a discrepância horária existente entre as mesmas, ao mesmo tempo que acarreta inúmeras vantagens na aprendizagem.

Neste sentido, o professor do 1ºCEB tem a seu cargo a responsabilidade de exercer uma prática interdisciplinar no quotidiano escolar, adotando uma atitude ativa perante o ensino, fazendo pesquisas sobre as mais variadas áreas e, fundamentalmente, relacionando tudo o que apreende para, posteriormente, ser capaz de partilhar com as crianças e explorarem todos estes pontos, em conjunto (Fonseca, 2003). Perante esta atitude do profissional de Educação, depreende-se que este consiga proporcionar em sala de aula um ensino articulado, que resulte na fusão dos conteúdos e das metodologias das diferentes disciplinas, propondo-se a explorar conjuntamente os vários temas (idem).

Considerando mais pormenorizadamente os efeitos da articulação curricular na aprendizagem pessoal, o período de desenvolvimento da PES permitiu tomar consciência do real papel do professor como mediador da integração de saberes, pois este deve procurar relacionar o conhecimento entre todas as áreas, numa perspectiva global e integrada permitindo que as crianças integrem e relacionem os novos conhecimentos de forma gradual e sucessivamente mais significativa (Alonso, 1998). Além disto, recorreu-se, sempre que possível, à determinação de um tema geral que interligasse as várias componentes curriculares e, especificamente, os conteúdos que se tinha como objetivo atingir. Pensa-se que esta articulação favorece mais acessibilidade e significação ao currículo, ajudando as crianças “a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (Beane, 2013, p. 94). Assim, percebeu-se que, “a acção do professor desenvolve-se num quadro extremamente complexo e abrangente” (Morgado, 1999, p. 16) e está dependente da constante reflexão (idem).

Concomitantemente, o sucesso dos processos educativos também depende da qualidade da relação pedagógica, relacionando-se “com as actividades de suporte a esses processos, pelo que as opções estabelecidas no que respeita às actividades de aprendizagem contaminarão os resultados atingidos” (Cortês & Malafaia, 1993; Morgado, 1999, p. 24). É, portanto, necessário que os professores valorizem as capacidades intelectuais de cada criança e as suas

intervenções, mostrando-lhe que acredita no seu sucesso (Cortesão & Malafaia, 1993). Em consonância, como já elucidado no primeiro ponto deste capítulo, torna-se estritamente necessário atentar a centralidade da criança em todo este processo, criando oportunidades em que o diálogo seja uma forma de expressão e, portanto, as práticas educativas favoreçam a eficácia comunicativa entre os intervenientes educativos (Liao, 2015 cit. por Ribeiro, 2016).

Atualmente, considera-se a utilização das TIC uma boa estratégia de comunicação por “formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens” ao mesmo tempo que motiva as crianças, assim como se apresentará no terceiro capítulo (Perrenoud, 2000, p. 128). Dado que a motivação e o envolvimento são estritamente necessários para a aprendizagem, é necessário que os professores incluam as TIC nas suas práticas educativas por forma a proporcionar aprendizagens “ricas, complexas, diversificadas”, lutando “contra o fracasso escolar e a exclusão social” (Perrenoud, 2000, p. 139). Efetivamente, exemplifica-se esta ideia ao se atentar a associação das TIC ao uso do manual escolar. Apesar deste último se cingir, na maioria das vezes, “ao trabalho individual de escrita”, não se descarta a sua importância no processo educativo (Tormenta, 1996, p. 51). No entanto, cabe ao professor torná-lo mais atrativo contrariando a perspectiva transmissiva de conhecimentos, sendo possível fazê-lo recorrendo às TIC, proporcionando “integrar os conhecimentos (...) no dia-a-dia” (Tormenta, 1996; Gérard & Roegiers, 1998, p. 15).

Em súmula, crê-se que todos os aspetos supracitados valorizam as “diferenças, potencialmente geradoras de igualdade nas oportunidades de sucesso educativo” (Morgado, 1999, p. 17).

#### 4. TRANSIÇÃO EDUCATIVA ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A frequência da educação pré-escolar trás vantagens no desenvolvimento das crianças, uma vez que se tem revelado “um contexto formal (...) indispensável para proporcionar às crianças vivências alargadas, relevantes e adequadas que contribuam para a sua preparação para a vida” (Formosinho, 2016, p.88) na sociedade (idem).

A transição educativa vertical pressupõe a passagem “para uma nova etapa” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97), neste caso para o 1ºCEB, “mudança comum a todos os sistemas educativos do mundo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Monge & Formosinho, 2016, p. 132).

Esta transição ecológica acarreta inúmeras mudanças pelo que se considera essencial dar especial atenção a esta fase, uma vez que o modo como a criança vive as primeiras transições (do ambiente familiar para a creche e/ou para o jardim de infância e deste para o 1.º ciclo) podem influenciar a sua atitude perante futuras transições (idem). Desta forma, para que estas transições sejam benéficas devem ter em conta o desenvolvimento educativo das crianças, “sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97).

Tendo em conta que esta é uma etapa importante do processo educativo, impera atenuar sentimentos de ansiedade e inquietação, tanto por parte das crianças como por parte das famílias (idem). Assim, importa

dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97).

Perante estes sentimentos, torna-se pertinente refletir sobre aspetos que poderão auxiliar e facultar esta transição, de modo a proporcionar segurança e

melhorar a qualidade educativa da mesma (Serra, 2004). Dada a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram, é necessário atentar os sentimentos das crianças, que se adivinham ser de saudade em relação aos espaços e aos objetos e às atividades (Monge & Formosinho, 2016).

As crianças devem ter consciência das diferenças metodológicas entre os dois níveis de educação por forma a interiorizar e facilitar a sua transição (Serra, 2004). “De facto, ao passar ao papel de aluno, [a criança] é confrontada com um currículo formal com objetivos de aprendizagem prévios, independentes do seu desejo de descoberta ou curiosidade de saber ou da sua história de vida” (Ferreira & Santos, 2000, p. 17), embora estes aspetos estejam dependentes dos pressupostos em que o docente do 1ºCEB acredita.

Efetivamente, antes da verdadeira transição, torna-se pertinente estabelecer uma articulação curricular entre a EPE e o 1ºCEB, “em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas” (Serra, 2004, p. 78). Com efeito, enaltecem-se as ações em volta desta transição educativa por ser necessário organizar-se um “trabalho conjunto” entre os docentes e a família, evidenciando um “processo sequencial do desenvolvimento da criança e do profissional” (Marta, 2015, p. 327).

Segundo Serra (2004, p.78), quanto mais conhecimento os docentes detiverem acerca das particularidades e semelhanças entre a EPE e o 1ºCEB, “mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores” e, conseqüentemente, melhores serão as aprendizagens das crianças. Em consonância, impera o estabelecimento de atividades que se adequem a cada criança, ou seja, ao nível de desenvolvimento em que se encontram, proporcionando “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97).

A transição para a escolaridade obrigatória pressupõe o acordo de procedimentos transitórios entre a equipa educativa da EPE e a equipa educativa do 1ºCEB, através da comunicação e debate entre os profissionais entre ambos os níveis educativos (idem).

As OCEPE definem alguns dos tópicos orientadores que a poderão favorecer, nomeadamente a análise e reflexão acerca das áreas curriculares de cada nível bem como a comunicação de informações acerca do processo individual de desenvolvimento de cada criança. Na mesma linha de ação, é estritamente pertinente envolver as crianças neste processo, uma vez que são o centro e a razão de ser do mesmo, através de conversas acerca do tema, através da visita e conhecimento da escola que vão frequentar e, se possível através do contacto direto com a sala e o docente com quem continuarão as aprendizagens, nunca descurando a importância do apoio dos familiares, fator igualmente preponderante para que este processo decorra de forma saudável cognitiva e emocionalmente (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Estabelecendo comparações entre as áreas de conteúdo das OCEPE e a matriz do 1ºCEB, verifica-se que este último propõe ser uma continuação da EPE, embora de forma mais aprofundada, além de se poder estabelecer algumas correspondências entre áreas de conteúdo da EPE e os blocos programáticos do 1ºCEB, tal como consta no quadro um (Serra, 2004).

*Quadro 1- comparação entre as áreas de conteúdo das OCEPE e da Matriz do 1ºCEB - adaptação de Serra, (2004, p.84)*

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: áreas e domínios de conteúdo	Matriz do 1º Ciclo do Ensino Básico: áreas de aprendizagens ou blocos
Área de Formação Pessoal e Social	Educação para a Cidadania (Oferta Complementar)
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Domínio da Educação Física</li> <li>-Domínio da Educação Artística: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Música</li> <li>-Jogo Dramático/Teatro</li> <li>-Artes Visuais</li> </ul> </li> <li>-Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Linguagem oral e escrita</li> </ul> </li> <li>-Domínio da Matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expressões Artísticas Físico-Motoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão e Educação Físico-Motora</li> </ul> </li> <li>- Expressão e Educação Musical</li> <li>- Expressão e Educação Dramática</li> <li>-Expressão e Educação Plástica</li> <li>Português: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Domínio da oralidade, da leitura e escrita</li> </ul> </li> <li>-Matemática</li> </ul>
Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio

Em consonância, ambos se sustentam numa “concepção de criança que tem por referência um conjunto de teorias psicopedagógicas da aprendizagem”, subjacentes a “uma perspectiva construtivista do saber, apelando a um ensino individualizado, em que cada um tem direito à diferença” (Serra, 2004, p. 80); Assim, permite a articulação entre as diferentes áreas do saber, tornando a aprendizagem geral e integrada, tendo a criança em primeiro plano (idem).

Enfatiza-se, portanto a importância de se atentar os estados emocionais das crianças nesta transição, por serem indicadores dos seus sentimentos e por se defender que as emoções são bastante importantes no seu desenvolvimento, tal como referido no ponto um. Neste sentido, Educadores e familiares devem operar em uníssono para facilitar esta transição pois “a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (Circular 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro, pto 5).

Deste modo, tendo em consideração os tópicos abordados, promoveu-se durante o período de PES em contexto de EPE, algumas atividades conjuntas com o 1ºCEB, com o intuito de se aproximar ambos os níveis educativos e favorecer, posteriormente, esta transição educativa para as crianças da EPE, assim como se refletirá no capítulo III, ponto um.

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

“A gestão dos espaços disponíveis deve contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem. (...) a identificação objectiva de necessidades e recursos disponíveis facilitará a regulação dos procedimentos e a introdução de ajustamentos quando se revele necessário (...)” (Morgado, 1999, p. 58).

A prática docente assenta em vários aspetos que se revelam essenciais no desenvolvimento das crianças. Um dos aspetos determinantes passa por observar e caracterizar o contexto educativo, uma vez que, tal como defende a teoria sistémica e ecológica de Bronfenbrenner, o meio representa um dos fatores que mais influenciam este desenvolvimento (Portugal, 1992).

Para se identificar e compreender as características do contexto educativo, estruturou-se uma grelha de observação (anexo 3), por se considerar um instrumento essencial para todo o processo educativa. Entre as dimensões delineadas elenca-se a observação do espaço da instituição, dos recursos e dos materiais das salas em que se desenvolveram as ações no âmbito da PES, da organização do tempo, dos recursos, das características do grupo da EPE e da turma do 1ºCEB bem como das interações pedagógicas. Importa ainda referenciar que as observações foram recolhidas direta e indiretamente.

As ações dos docentes também contribuíram para o desenvolvimento holístico da criança, provando que todas as intervenções devem estabelecer uma relação equilibrada entre a teoria e a prática, induzindo reflexões sobre as ações, com vista melhoria de todo o processo educativo, promovendo uma educação de qualidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Assim, neste capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo, atentando o espaço físico e outras particularidades como as dinâmicas e os elementos a ele associados, tanto para a EPE como para o 1ºCEB. Por fim, expõe-se a metodologia de I-A, comum a todo o percurso desenvolvido no âmbito da PES e que, em conformidade com o que foi apresentado no capítulo I, permitirá compreender as decisões apresentadas e refletidas no capítulo III.

## 1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

O contexto educativo é uma instituição com funções sociais, de ensino e de aprendizagem que pode ser considerado uma organização “complexa - porque nela coexistem objetivos, finalidades, tecnologia, interesses e perspectivas diferenciadas” -, e, simultaneamente, específica - porque “é distinta das demais organizações, em virtude de ser construída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspectivas diferentes e de ter funções e finalidades próprias, o que torna singulares os processos e os produtos” (Cabral, 2012, p. 14). Deste modo, torna-se pertinente caracterizá-lo de forma mais pormenorizada, considerando os múltiplos aspetos que abarca.

O centro de estágio em que se desenvolveu a PES na EPE e no 1ºCEB situa-se na área metropolitana do Porto, tendo como preocupação o desenvolvimento social, económico e a realização humana e cultural dos seus habitantes. Neste sentido, a Câmara Municipal da área, considera a educação preponderante para se alcançar os objetivos elencados, uma vez que a elege como umas das principais áreas de intervenção, ressaltando a necessidade de se promover a colaboração entre a comunidade educativa (DSM).

O meio, sendo “uma dimensão formativa e educativa que, (...) participa na formação atempada dos cidadãos” (Paiva, 2009, p. 74), visa proporcionar estratégias que melhorem a qualidade da educação. Assim, o agrupamento propõe o Projeto Educativo que, segundo o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, pretende nortear os valores, princípios, metas e estratégias a ser cumpridas pelo agrupamento de escolas. Embora o último vigorasse entre 2012 e 2015, promovia aprendizagens significativas ao transformar a “Escola num lugar de verdadeira inclusão e aprendizagem” (PE, p.12), tornando o agrupamento, um espaço de qualidade e formação (idem). Estes objetivos remetem para anos transatos, mas aplicaram-se no ano letivo corrente.

O centro escolar contava com dois portões de entrada e a instituição dividia-se em três edifícios centrais, possuindo um espaço exterior (recreio) contíguo à instituição, partilhado pelos dois níveis educativos.

As pavimentações do espaço exterior dividiam-se entre áreas térreas, de cimento e de borracha. Havia um campo de futebol e basquetebol, que era ocupado para as aulas de educação física e, nos intervalos, pelos alunos do

1ºCEB. Além deste espaço, existia uma área dedicada aos jogos tradicionais e o restante espaço destinava-se a atividades livres. Ao longo do recinto também havia espaços verdes e outros destinados a atividades mais calmas.

Relativamente aos três edifícios da instituição, um deles ainda fazia parte da estrutura antiga da escola. Neste edifício existiam dez espaços, nomeadamente, quatro salas de aula do 1ºCEB, duas casas de banho, uma área reservada ao atendimento aos pais, um polivalente com alguns livros, jogos, mesas e materiais de desperdício reutilizáveis em algumas atividades, onde decorriam as Atividades de Acompanhamento e Apoio à Família (AAAF) bem como uma pequena sala de apoio e uma reprografia. O edifício central estava reservado à cantina, sendo constituído por uma casa de banho, uma dispensa, uma sala de apoio à cozinha, a cozinha e um refeitório, insuficiente para todas as crianças do centro escolar. Para dar resposta a todas as crianças que lá almoçavam, organizavam-se três grupos distintos (12h - 12:30h; 12:30h - 13h; 13h - 13:30h); o centro escolar encontrava-se aberto das 7:30h às 19h.

Por fim, o último edifício dividia-se em três salas de EPE, uma sala de professores, quatro salas de 1ºCEB, três casas de banho uma sala de arrumos de apoio às salas de EPE e uma sala de arrumos de apoio à Educação Física.

Os espaços mais frequentados pelas crianças eram as salas e o recreio, sendo estes espaços bem cuidados no que diz respeito à sua conservação e limpeza. Além disto, eram espaços facilitadores do bem-estar das crianças por oferecerem segurança e serem pensados, organizados e decorados tendo os seus interesses em conta. No entanto, importa referir a inexistência de uma biblioteca escolar mesmo existindo crianças com gosto pela leitura.

Por fim, torna-se pertinente referir os recursos humanos associados à instituição, uma vez que a equipa educativa permitiu a troca de informações sobre as crianças, que auxiliaram a previsão de estratégias e a avaliação, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2007). Deste modo, o centro escolar contava com três educadoras, oito professoras de 1ºCEB, uma coordenadora, três professores de inglês (3º e 4º anos), uma professora de introdução à informática e os professores das AEC. Para o bom funcionamento da escola contribuem também cinco assistentes operacionais do 1ºCEB, três auxiliares da Câmara que apoiam a EPE e duas animadoras socioculturais que com ambos os níveis, nos momentos de AAAF.

A equipa educativa descrita apoiava as crianças do 1ºCEB (198 agrupadas; oito turmas) e as crianças da EPE (70 crianças; três grupos).

O clima relacional vivido no centro escolar, as interações notaram-se benéficas, pois verificaram-se preocupações comuns sobre a exploração de atividades sobre aspetos sociais e cívicos, de modo a promover a cidadania.

Embora existisse uma hierarquia na instituição, não existia diferenciação entre estatutos; a coordenadora compreendia as necessidades dos colegas e prontificava-se a resolver todos os acontecimentos que iam surgindo. Relativamente à sua colaboração na planificação de atividades, só acontecia se fossem comuns a toda a comunidade escolar. Na mesma linha de ação, a coordenadora participava nas atividades comuns a toda a instituição, além de acompanhar a planificação supracitada. Relativamente à avaliação das atividades, não se verificou no período de PES, embora se tenha assistido a reuniões com o intuito de melhorar aspetos da instituição.

As interações entre a coordenadora e as crianças da instituição verificaram-se no apoio escolar a algumas delas e nas interações que estabelecia quando era mediadora de conflitos, denotando-se benéficas e cordiais.

A relação entre os funcionários e as crianças era de respeito e de empatia. O contacto era mais estabelecido no exterior e notava-se cumplicidade entre ambos pois os auxiliares tentavam promover as capacidades das crianças, essencialmente a nível de autonomia na resolução de pequenos conflitos.

Terminada a contextualização e caracterização do contexto educativo, a nível geral, torna-se pertinente atentar as especificidades da EPE e do 1ºCEB.

## 2. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação de infância é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança. O grupo proporciona o contexto imediato de interação e da relação entre adultos e crianças, constituindo a base do processo educativo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Dado que existem fatores diversos que influenciam o modo de funcionamento de cada grupo, foi necessário observar cada criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Deste modo, o grupo caracterizava-se por ser heterógeno considerando a faixa etária, o género, a nacionalidade e a etnia.

O grupo era constituído por 25 crianças, 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. No entanto, uma das crianças vivia no estrangeiro, pelo que a sua presença no grupo foi pontual. Relativamente às nacionalidades e etnias existentes no grupo, havia uma menina venezuelana, sendo as restantes portuguesas e o grupo contava, ainda, com a presença de uma menina de etnia cigana.

Foi notória a presença de crianças em diferentes momentos de desenvolvimento, tanto ao nível de comportamentos sociais e afetivos como ao nível do desenvolvimento de atividades e/ou realização de tarefas propostas. No que concerne a comportamentos sociais e afetivos, observou-se que algumas crianças tinham alguma dificuldade ao nível da cooperação com os colegas, ao nível da autoconfiança, da concentração e do respeito por identidades culturais distintas das deles. Ao nível do desenvolvimento de tarefas, foi possível observar dificuldades na lateralidade, na comunicação oral, na identificação e diferenciação de formas geométricas e de cores, na precisão, no contorno bem como diferentes níveis de desenvolvimento relativamente ao equilíbrio, à manipulação de alguns objetos e em capacidades matemáticas simples como a resolução de problemas do quotidiano.

No entanto, deve referir-se que mesmo perante situações em que a cooperação era deficitária, notava-se que as crianças se esforçavam para que o clima fosse de partilha e envolvimento entre todos os elementos do grupo.

Não existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) embora uma delas tenha sido referenciada por ter bastante dificuldade na maioria dos temas supracitados, especialmente, na identificação e diferenciação das cores, na interpretação de pequenos enunciados do quotidiano, na comunicação oral, na resolução de problemas matemáticos, entre outros. Considerando dificuldades de outras crianças, importa referir uma criança com seis anos que não articulava corretamente as palavras, sendo acompanhada por uma terapeuta da fala. Ao nível alimentar, havia uma criança que tinha uma restrição limitada mas a cooperação que se estabeleceu entre casa – jardim de infância e vice-versa, permitiu que a criança se sentisse

mais incluída no grupo e fosse capaz de lidar com situações que surgissem, como por exemplo, os aniversários de outras crianças.

O dia de atividades ocorria entre as 9h e as 15:30h e verificava-se neste período de tempo, diversos momentos e diferentes tipos de interações.

Tal como referido no primeiro capítulo, a interação adulto-criança tem como objetivo primordial criar situações que desafiem o pensamento das crianças (Hohmann & Weikart, 1995). As crianças da sala tinham diferentes momentos de interação ao longo do dia, que se verificaram benéficas no seu desenvolvimento. A nível pessoal quando a educadora respeitava o ritmo de cada criança e a vontade de estar sozinha. A nível social e cívico, pelas interações com os colegas e com diferentes adultos que promoviam a adequação de comportamentos e discursos, facilitando a convivência.

Ao longo do dia, normalmente havia espaço para atividades em grande grupo, em pequeno grupo e de trabalho autónomo.

Uma vez que a autonomia da criança é essencial ao longo da vida, as questões, dúvidas, receios e opiniões das crianças eram sempre equacionadas, como exemplifica o momento em que se decidiu alterar a sala. As crianças consideraram que a área das ciências não detinha espaço suficiente e, ouvindo todos os intervenientes, chegou-se a possíveis soluções para se reorganizar a sala. Numa fase posterior, as crianças colaboraram nessa reorganização e, de seguida, avaliaram o resultado obtido. Crê-se que desta forma, as crianças têm oportunidade de escolher e decidir e que esta participação beneficia a aprendizagem, pois a criança age e interage no espaço que contém objetos próprios, e através disso, consegue chegar à compreensão do mundo, aos seus interesses pessoais, às suas perguntas, às suas intenções e aos seus planos que a levam à exploração e experimentação (Hohmann & Weikart, 1995).

Uma outra forma de promover a autonomia prende-se com o facto de cada criança arrumar os materiais que usou, uma vez que, ao frequentarem diariamente as áreas de jogo, se criavam oportunidades para que as crianças pudessem realizar e inventar novas regras, formas e experiências.

Através da observação direta foi também possível verificar que as crianças se sentiam valorizadas e respeitadas pela educadora pelo facto de se expressarem livremente e a educadora valorizar o que diziam, promovendo a autoconfiança e a confiança entre o grupo. No entanto, com alguns elementos do grupo, foi necessário desenvolver a autoconfiança, uma vez que, em

momentos de trabalho autônomo, perguntavam sempre se o que faziam estava correto. Outra característica observada ao nível da autonomia foi o incentivo que a educadora dava no sentido de tentarem sempre e nunca desistirem.

Considerando o afeto e as emoções como centrais no desenvolvimento humano, a educadora e a assistente operacional reconheciam os estados emocionais da criança e davam resposta aos mesmos, indo ao encontro das suas necessidades.

A estimulação de cada criança acontecia recorrendo ao incentivo através de situações em que as crianças pensavam e trocavam opiniões entre elas, vendo que havia situações/opiniões diferentes. As crianças tinham um papel ativo na construção da aprendizagem, no realizar das atividades propostas pela educadora e nas questões que faziam, mostrando interesse.

A comunicação e a concentração também eram promovidas, através de atividades de relaxamento diárias, após o almoço. Este momento diário foi inspirado em técnicas de mindfulness que pretendiam desenvolver a atenção. Acredita-se que esta atividade, a longo prazo, favorecerá mudanças de estado de espírito e nos níveis de felicidade e bem-estar bem como melhorias na memória e na criatividade (Williams & Penman, 2016).

Para além das interações, também a organização do tempo, do espaço e dos materiais tiveram um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Tal como já se referiu, o dia no jardim de infância iniciava-se pelas 9h e terminava pelas 15:30h. A rotina diária estabelecia o lanche entre as 10:30h e as 11h e o almoço entre as 12h e as 13:30h. Estas rotinas foram definidas no início do ano para facilitar a organização do contexto e, também, para responder às necessidades fisiológicas das crianças. A relação que se estabelecia nestes períodos de pausa não divergiu dos momentos na sala, em termos relacionais, uma vez que as crianças brincavam umas com as outras, resolvendo entre elas ou, pontualmente, com a ajuda de um adulto, pequenos conflitos que pudessem surgir. Na cantina, verificava-se uma socialização diferente, já que as crianças se incentivavam a almoçar rapidamente.

Relativamente ao período entre as 9h e as 10:30h destinava-se ao acolhimento, registo das presenças, registo do tempo diário, marcação do dia do mês no calendário e a atividades orientadas. O tempo cedido para cada atividade dependia dos objetivos e estratégias utilizadas. De modo geral, eram

respeitados os ritmos individuais e necessidades de cada criança (por exemplo se não acabassem uma tarefa tinham oportunidade de a retomar noutra altura) e acontecia várias vezes a criança planear com o adulto aquilo que ia fazer, seleccionando os materiais necessários e partilhando o seu trabalho tanto com a educadora - refletindo com esta sobre o mesmo - como com os colegas.

Um outro aspeto sobre o qual importa refletir relaciona-se com a organização da sala de atividades. Tal como se referiu, foi sendo alterada ao longo do tempo com a colaboração das crianças.

Segundo Hohmann & Weikart, 1995, uma sala de atividades deve estar estruturada em áreas de interesse identificáveis e flexíveis para que a criança possa usá-las de várias formas, descobrindo distintas alternativas de as usar e jogar com elas. A sala encontrava-se organizada em nove áreas de interesse distintas, nomeadamente, a área do faz de conta, a área das ciências, a área da pintura, a área da plasticina, a área dos jogos, a área das construções, a área da escrita, a área da informática e a biblioteca. Estes espaços encorajavam os diferentes tipos de atividades, permitindo à criança fazer escolhas e tomar decisões sobre a mesma pois conseguia identificar que os espaços eram distintos e que em cada um deles se realizavam diferentes atividades, tendo em atenção o número de pessoas que negociaram para cada uma delas.

A área do faz de conta retratava uma zona de cozinha equipada com um fogão, uma mesa, bancos, pratos, miniaturas de alimentos e de detergentes, móveis de arrumação, máquina de lavar roupa, frigorífico bem como alguns alimentos de plástico e uma zona de quarto, equipada com uma cama, vários bonecos e um roupeiro com roupa, calçado e acessórios bem como uma mesa de cabeceira. Nesta área era promovido o jogo simbólico, permitindo à criança tomar consciência da realidade e criar experiências, potencializando a interpretação de diversos papéis.

Outra das áreas destinava-se à biblioteca, essencial na sala pois permitiu que a criança sonhasse, imaginasse e iniciasse o gosto pela leitura e pela escrita, fundamental para as aprendizagens ao longo da vida. Esta área detinha bastante luminosidade e dispunha de uma estante com vários livros, alguns deles do Plano Nacional de Leitura e dois puffs destinados à leitura, tornando-a, assim, mais agradável e confortável para ver, ler e manusear os livros. No mesmo âmbito, a área da escrita permitia que as crianças pudessem fazer os

seus registros, de forma livre e os pudessem guardar na sua bolsa individual ou colocar nas paredes que serviam de expositores.

Quanto ao jogo, este assume uma importância especial, já que ao jogar as crianças crescem e desenvolvem o espírito crítico e a imaginação. Assim, através do jogo, as crianças “põe em ação as possibilidades que dimanam da estrutura peculiar, realiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e complica-as, coordena o seu ser e dá-lhe vigor” (Chateau, 1961, p. 7). A área dos jogos de mesa permitiu que as crianças explorassem, manipulassem e brincassem com diferentes tipos de objetos. Nesta área encontravam-se jogos de encaixe, jogos de enfiamentos, puzzles, jogos das cores e dominós. Na mesma linha de pensamento, a área das construções também promovia aprendizagens significativas.

A sala era também constituída pela área da plasticina, em que a criança podia criar e expressar-se livremente e pela área da pintura, em que tinha ao seu dispor tintas diversas, pincéis e um cavalete, que poderiam ser usados para se expressar e desenvolver a criatividade e o sentido de estética.

A área das ciências foi a que mais sofreu alterações ao longo do ano pelo facto de as crianças a terem considerado insuficiente em termos de espaço. Nesta área as crianças podiam explorar materiais de desperdício, materiais científicos como lupas, ímãs, uma estufa com sementeiras, um corpo humano com órgãos maleáveis e uma balança.

Por fim, a área da informática disponibilizava um computador que as crianças usavam maioritariamente para jogar ou pintar.

Não se verificaram áreas pouco dinamizadas uma vez que todas são procuradas. Acrescente-se que foi possível observar que a escolha das mesmas se relacionava com o gosto de cada criança e que algumas preferiam a mesma área repetidamente embora fossem incentivadas a variar.

Relativamente aos materiais que existiam na sala (anexo 4), encontravam-se organizados mediante as áreas de jogo pois organizar o espaço sem os materiais de aprendizagem, não proporciona um ir efetivo ao encontro da criança e não permite que se lhe lance os desafios educacionais que o currículo preconiza. Assim, é essencial que os materiais sejam interessantes para as crianças, mutáveis, acessíveis, diversos, organizados e guardados de forma visível (Hohmann & Weikart, 1995).

Atentando os materiais das respectivas áreas de interesse pode-se descrevê-los como diversificados, seguros e adequados ao conceito da área em questão, pois permitiram diferentes experiências, estimulando a criança a vários níveis. Os recursos existentes eram suficientes para apoiarem as necessidades e experiências diárias (considerando o número máximo de crianças em cada área de jogo, negociado no início do ano por elas). Além disso, todos os materiais podiam ser utilizados livremente pelas crianças de forma autônoma, sendo possível a sua transformação. Os materiais eram organizados nas diversas estantes/ armários que existiam em cada área de jogo: os materiais mais pesados estavam na base, de forma a facilitar o seu uso e os mais leves no topo. Para os materiais pessoais, existia um móvel designado para a colocação das capas e das latas com os materiais de escrita de cada criança.

Quanto à participação das crianças nesta organização, elas tinham interiorizado que podiam escolher e usar os materiais responsabilizando-se pela arrumação nos locais pré-estabelecidos, promovendo assim ciclos de escolha-uso-arrumação (Hohmann & Weikart, 1995).

Perante esta descrição baseada na observação e nas vivências diárias, crê-se que este contexto educativo foi um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

### 3. ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA DE AULA E DA TURMA

Atentando a sala do 1ºCEB, verificou-se a existência de armários de arrumação e as mesas e cadeiras estavam dispostas por filas: duas encontravam-se na parte central, na horizontal e outra, mais exterior, em forma de L invertido.

Esta tipologia espacial permitiu que as crianças estivessem próximas umas das outras favorecendo a ajuda e a partilha mútua e próximas da professora embora os lugares não estivessem definidos. Assim, reorganizava-se a sala sempre que se considerasse necessário, por forma a apoiar o desenvolvimento da criança.

É necessário referir que, apesar de a sala não ser muito espaçosa, era adequada para o número de crianças. Era uma sala bastante arejada e privilegiada em termos de iluminação natural e muito bem cuidada no que refere a limpeza. Considera-se um bom espaço pelo facto de possibilitar acesso direto ao exterior, oferecendo neste e em outros aspetos, condições de autonomia a todas as crianças.

Na sala de aula existiam três painéis destinados às áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio que foram construídos, ao longo do tempo, pelas crianças (anexo 5).

Relativamente à área da biblioteca, nela encontravam-se livros de diversas categorias, nomeadamente, contos, poesia, fábulas, banda desenhada e alguns científicos, adequados à faixa etária. No entanto, não se encontravam organizados e verificou-se pouca dinamização da mesma que se percebeu estar associada à desvalorização da leitura, pela maioria dos elementos da turma. Assim, com o intuito de promover e incentivar o gosto pela leitura bem como criar um espaço que proporcionasse momentos mais calmos, surgiu um projeto que, através do trabalho cooperativo, permitiu renovar esta área e torna-la num dos interesses da turma, tal como se reflete no terceiro capítulo.

Além dos livros especificados anteriormente, a sala possuía diversos materiais, bem conservados e, na sua maioria, estimulantes para as crianças, contemplando as diversas áreas do saber embora sobressaíssem os da área da matemática (anexo 6). Ainda assim, não existiam em número suficiente em relação ao número de crianças da turma apesar de serem materiais adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e promoverem não só aprendizagens como também os interesses das crianças, nomeadamente o MAB, o ábaco, o tangram, os blocos lógicos, os geoplanos e os sólidos geométricos, por exemplo.

Pôde-se caracterizar os materiais de cariz pedagógico e verificou-se a preocupação de que fossem também lúdicos, de modo a facilitar a aprendizagem. No entanto, como referido, pelo facto de serem em número deficitário, o acesso era limitado e dependente da autorização da professora.

Importa ainda referir que, apesar de existirem na sala materiais estimulantes e lúdicos, nem sempre foi possível gerir o tempo de forma a que a sua manipulação fosse equitativa.

A turma era constituída por 20 crianças que residiam na área circundante à instituição, sendo 12 do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Era uma turma heterógena em relação à nacionalidade das crianças (portuguesa e ucraniana) mas também em relação aos ritmos de aprendizagem, uma vez que, se verificou uma discrepância bastante visível, entre os elementos que constituíam a turma e que, no fundo, também se traduziu em momentos de desenvolvimento diferenciados.

Para caracterizar a turma, é necessário referir que havia uma criança, do sexo feminino, referenciada com NEE, por ter comprometidos os membros inferiores e a respetiva marcha devido a paralisia cerebral (PTT). No entanto, deve-se acrescentar que a criança se movimentava de forma autónoma, recorrendo a um andarilho para apoiar as suas deslocações.

Pode definir-se a turma como muito participativa, empenhada, interessada e amigável. Além disto, verificou-se que se preocupavam entre si, ajudando sempre que possível e não se verificando sentimentos de conquista ou competição. Como exemplo disto, têm-se o auxílio que as crianças com ritmos de trabalho superior davam às crianças com mais dificuldades, incentivados pela professora, com quem estabeleciam uma ótima relação. No entanto, é necessário referir que, por vezes, em trabalhos de grupo, algumas crianças manifestavam o seu desagrado na exploração de atividades com outras. Estas situações eram resolvidas, ouvindo-se as crianças envolvidas para que tivessem oportunidade de expor a sua opinião e os seus sentimentos e pudessem, juntas, chegar a conclusões e/ou soluções.

Na relação que se estabelecia entre as crianças, notava-se que manifestavam as suas ideias e sentimentos e partilhavam-nas com os pares assim como os brinquedos e outros objetos com os quais brincavam. Demonstravam uma boa capacidade relacional com os colegas da sala como também com outros da instituição, mas no caso de ser necessário resolver algum problema, recorriam aos funcionários e aos professores para mediar esta gestão.

Durante os intervalos, as crianças envolviam-se em jogos comuns, especialmente o futebol. No entanto, nestes casos, havia alguma separação entre turmas já que cada uma tinha momentos específicos para ocupar o

campo de jogos. Relativamente a outras dinâmicas escolares, embora as crianças fossem muito proativas, não se verificaram interações deste género.

O dia-a-dia da turma era organizado pela professora titular de forma a estimular o interesse das crianças e considerando os ritmos de aprendizagem e outras necessidades das crianças. Assim sendo, esta organização era flexível com exceção da rotina diária matinal que consistia na realização da data, do nome próprio, do alfabeto maiúsculo e minúsculo bem como a escrita de uma frase sobre o dia da semana e o tempo que fazia. Importa referir que este último momento da rotina se realizava no quadro, por uma criança específica, nomeada no início de cada mês pela turma. Tal como esta função é nomeada pelas crianças, também outras funções eram atribuídas da mesma forma, nomeadamente quem recolhe os livros e os cadernos ou quem os distribui.

Ao nível da gestão dos trabalhos de casa, a professora tinha a preocupação de estimular a brincadeira e, assim sendo, as crianças só tinham tarefas para realizar em casa nos dias em que saíam mais cedo. A aceitação e o respeito pelas regras da sala também eram uma característica deste grupo de crianças assim como a adequação das atitudes e do discurso aos diferentes locais.

As AEC decorriam fora do horário letivo da professora e, portanto, a turma não era acompanhada por ela, nestes momentos. Entre as atividades, pode definir-se música (em que estavam inscritas 13 crianças), atividade física e desportiva, (em que estavam inscritas 10 crianças) e ligação escola meio, (em que estavam inscritas 13 crianças). Normalmente, as atividades desenvolvidas nas AEC não eram articuladas com o plano curricular organizado pela professora titular da turma. No entanto, pensa-se que esta articulação beneficiaria o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo que permitiria estabelecer relações de proximidade entre os docentes de cada área, promovendo o trabalho colaborativo.

Assim, daqui se depreende que a introdução de novos temas era explorada de forma individual pela professora, maioritariamente, através das atividades propostas no manual. No entanto, importa referir que tanto as atividades como as estratégias e o discurso oral adotados eram adequados às necessidades das crianças, por exemplo, quando recorria a diferentes estratégias e materiais para explicar o mesmo tema. Desta forma, a docente motivava as crianças, atuando sobre a falta de interesse e minorando estas situações tendo em consideração os interesses da turma.

Todas as tarefas propostas pela docente eram adequadas a cada criança, verificando-se atividades pedagógicas diferenciadas sempre que necessário. Recorria-se à diversificação das mesmas através de outros recursos que, apelando aos seus interesses, constituíssem uma mais-valia na aprendizagem.

A professora conhecia na íntegra todas as crianças da turma, sabendo exatamente quais os aspetos mais desenvolvidos e as quais suas necessidades. A maioria das atividades que propunha tendiam a promover a autonomia da criança, pois independente da atividade proposta havia sempre espaço para a criança questionar e exercer decisão. Neste sentido, permitia que a criança escolhesse, nomeadamente em situações em que conversava com a criança para entender o seu objetivo e a ajudava a formular o seu raciocínio, refazendo questões, por exemplo.

Todos os momentos de ensino e de aprendizagem eram realizados de forma a atingir determinados objetivos. Isto é, a professora geria a aula de acordo com as necessidades da turma, tentando ao máximo movimentar diversos assuntos para que as crianças partilhassem novas experiências e adquirissem, desta forma, novos conhecimentos. Uma das situações que exemplifica o que se referiu foi a oferta de um peixe no dia do animal e a posterior investigação realizada sobre ele.

Neste seguimento, os erros científicos e comportamentais eram valorizados com o intuito de a criança o poder autonomamente retifica-lo mesmo que, em alguns casos, fosse necessário tomar uma posição para tentar melhorar atitudes e comportamentos, obtendo assim melhor qualidade nos seus trabalhos.

Daqui se depreende que a professora encorajava as crianças embora nunca descurasse os estados emocionais delas, através das suas atitudes e comportamento, mas também devido à sua proximidade. O facto de já as conhecer do ano anterior, fazia com que conseguisse responder de forma mais eficiente às necessidades gerais e individuais.

O tipo de tom de voz adotado bem como a comunicação que estabelecia com a turma eram eficazes e adequados. A isto associavam-se gestos corporais e, especificamente, um contacto visual que se sentia como consequência evidente da confiança que existia entre a professora e a turma. Tudo isto permitia que a professora estimulasse as crianças e as encorajasse, elogiando-a

quando esta participava e apoiando-a, fazendo com que as crianças se sentissem valorizadas e nunca desrespeitadas.

Assim, a professora demonstrava empatia em relação às necessidades e preocupações da criança, ouvindo-a com atenção e ajudando-a a encontrar respostas, de forma encorajadora e enérgica, adequada a cada situação, para animar a criança. Esta atitude levava a que a criança ganhasse mais confiança, uma vez que a professora respondia aos seus interesses e valorizava as suas capacidades e a estimulava, de forma evidente, através do diálogo estabelecido.

Em relação à criança com NEE, não se verificava uma forma de tratamento distinta da das outras crianças embora a professora titular colaborasse com ela no apoio à sua mobilidade e, esporadicamente, fosse acompanhada por uma professora de educação especial, na sala de aula. Relativamente às atividades, não havia diferenciação nem metodologias específicas. O horário era o mesmo que o das outras crianças, com exceção de uma tarde em que frequentava fisioterapia, contemplada pelo DL 3/2008, de 7 de janeiro (PTT).

No que aos momentos de avaliação diz respeito, estes dividiam-se entre formativos e sumativos. O currículo compreende a avaliação, uma vez que está “presente em todos os domínios da atividade humana de modo formal ou informal” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 18). No entanto, uma vez que se privilegiava uma em relação a outra, urge a necessidade de se diversificar os instrumentos pois a mesma tipologia de avaliação não permite conhecer o indivíduo de forma holística (Ferraz, Carvalho, Dantas, Cavaco, Barbosa, Tourais & Neves, 1994).

Assim, essencialmente a avaliação sumativa deve ser verdadeiramente encarada como “forma de diagnóstico das dificuldades individuais” (Perrenoud, 1993, p. 161), incentivando pedagogias diferenciadas que beneficiem a aprendizagem das crianças e permitam fazer um “balanço exacto das aquisições essenciais” (Perrenoud, 1993, p. 18) para que também os pais possam acompanhar os progressos dos filhos.

Relativamente a esta temática, importa referir que as informações recolhidas no âmbito da avaliação formativa (anexo 7) tiveram na sua base a observação direta e indireta e a avaliação sumativa associava-se às fichas de avaliação, sendo que esta última se sobressaía.

#### 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O quadro teórico em que cada indivíduo assenta influencia as suas práticas e, conseqüentemente, o processo de construção de conhecimento. Assim, definir a metodologia de investigação deve ter em conta o objeto de estudo, o contexto bem como o meio envolvente (Becker, s/d).

Em educação considera-se dois tipos de investigação: a investigação fundamental, na qual as respostas podem ser mais abstratas e gerais e a investigação aplicada, em que as respostas são o mais concreto e específicas possíveis (Tuckman, 1994). No entanto, todas visam a formulação de um processo em que se colocam questões, se procuram respostas e se interpretam e utilizam os dados recolhidos (Arends, 1995).

Neste caso, recorreu-se à metodologia de investigação-ação por permitir a integração de vários momentos formativos, através da articulação de informação, conhecimentos, saberes e da articulação da formação profissional e pessoal. Na mesma linha, também forma produtores de inovação através de uma reflexão individual e colaborativa sobre as práticas, ao mesmo tempo que facilita a convergência de saberes de vários domínios disciplinares (Estrela, 1994).

Todas estas características distinguem a I-A de outro tipo de investigação, pelo facto de esta visar a produção de conhecimentos válidos e de aplicação imediata (Arends, 1995).

O principal objetivo da investigação, num programa de formação, deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental, para que o Educador possa intervir em contextos reais, de forma fundamentada. Assentando a sua formação na metodologia de I-A, desenvolverá uma atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana e poderá integrar nela os resultados da sua investigação. No entanto, para que tal seja possível, é necessário que conheça a terminologia e os processos de investigação que usa e que observe e problematize, isto é, interroge a realidade e construa hipóteses explicativas, que o levará a intervir e a avaliar as suas ações (Estrela, 1994).

Dado que o desenvolvimento de práticas coerentes passa pela “disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas” (Arends, 2008, p. 526), as atividades desenvolvidas no âmbito da PES permitiram considerar as características do contexto, descritas anteriormente, bem como dos seus intervenientes, respeitando os interesses e necessidades das crianças e adotando uma postura reflexiva e crítica que permitiu melhorar consecutivamente as intervenções desenvolvidas.

Embora sejam distintas, mas complementares, importa considerar as cinco fases relacionadas de forma espiral, designadamente, a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (Kemmis & McTaggart, 1992).

A primeira etapa de todo este processo (e contínua ao longo do período de PES, tal como as restantes) foi a observação. Através dela pôde-se conhecer melhor o contexto bem como tudo o que com ele se relacionava. Neste sentido, criou-se um guião de observação direta para servir este propósito mas também tendo em vista o desenvolvimento de intervenções pedagógicas fundamentadas e apropriadas, em momentos subsequentes (Estrela, 1994).

Na opinião de Estrela (1994), a observação desempenha um papel essencial no que se refere à metodologia experimental, dado que é a primeira etapa necessária de uma intervenção pedagógica fundamentada, sendo através dela que ocorre o processo de modificação do comportamento e da atitude do Educador em formação. Deste modo, tem-se a observação como um processo contínuo, uma vez que tem como intuito recolher dados sobre as crianças para os considerar posteriormente na previsão das ações, nas ações e permitir reflexões, numa fase posterior, introduzindo mudança neste processo e respondendo de forma eficaz aos interesses e necessidades das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Decorrente desta observação sistemática, recolhem-se dados imprescindíveis para as fases seguintes, nomeadamente a fase de planificação das ações, do desenvolvimento das mesmas e a sua avaliação e reflexão.

Tal como a observação e as restantes etapas do processo de I-A, a planificação também adquire especial importância por ser um dos aspetos fulcrais do que é ensinado nas escolas (Arends, 2008). Deste modo, planear, pressupõe prever aproximadamente tudo o que se relacione com a ação que se pretende desenvolver, tendo sempre em atenção a realidade com se contacta,

encarando decisões bem como o estabelecer de prioridades. O conceito de planificação induz, “utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas ações e atividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objetivos, tendo em conta a limitação dos recursos”, ou seja, a planificação suporta e orienta a ação futura e, por isso, constitui um instrumento imprescindível para a sua gestão e posterior reflexão (Diogo, 2010 a), p. 4).

O modelo que o Educador considera para a sua planificação é deveras importante já que deve permitir a sua flexibilização e a imprevisibilidade, dando espaço a que se possa incluir as ideias e contributos das crianças, incitando a sua participação (Zabalza, 2001).

A estrutura da planificação não pode cingir-se à enumeração de objetivos e à enumeração dos conteúdos programáticos pois para planificar, os Educadores devem apoiar-se em pressupostos teóricos (Vilar, 2000) e contextuais.

O modelo de planificação considerado ao longo do período de PES foi adaptado pela diáde, de modo a tronar-se mais uma ferramenta de apoio às práticas educativas, suportado no paradigma socio construtivista, em que a criança é considerada o centro da aprendizagem, partindo dos seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios. Assim, a planificação surge como “um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento” (Vilar, 2000, p. 15) e não de caráter definitivo no tempo e no espaço (idem).

No que diz respeito à ação, considera-se a ideia de Oliveira-Formosinho, (2007 a), ao referir que deve ser o mais adequada possível, tendo por base a observação do grupo e de cada criança, recolhendo dados essenciais para estruturar a planificação de atividades que contemplem e valorizem a criança, as suas competências, interesses e necessidades.

Considerando esta ideia, facilmente se depreende as inter-relações que se estabelecem entre as etapas da metodologia de I-A, indispensáveis para se promover as aprendizagens das crianças.

As ações idealizadas devem, neste âmbito, ser ricas e diversificadas, promovendo diversas situações de aprendizagem que possibilitem dar respostas diferenciadas a cada criança ao mesmo tempo que favoreçam a aplicação de estruturas desenvolvidas a novas descobertas (Rua & Ramos,

2001). “A estratégia (...) ilumina a procura do caminho a seguir, isto é, guias na escolha da metodologia e na seleção de atividades e recursos” (Diogo, 2010 a), p. 80).

Em relação à avaliação, as dinâmicas que a ela se associam contribuem para a eficácia do ensino e da aprendizagem e para a rentabilidade dos recursos, enaltecendo-se o seu valor educativo quando aliada à ação e à reflexão (Rodrigues, 1993). Deste modo, a avaliação pressupõe ter em conta vários processos que visem acompanhar as aprendizagens, atentando a sua apreensão (Roldão, 2003). Assim, a avaliação deve ser adequada ao nível de educativo, sendo que a observação, a ação e a reflexão permitem tecer conclusões importantes relativamente a esta fase.

Especificamente no 1ºCEB, verificam-se as tipologias sumativas, formativas e de diagnóstico embora se tenha assistido à avaliação sumativa como principal elemento. As avaliações diagnósticas visavam “conhecer o aluno e a sua situação perante as novas aprendizagens, de maneira a ser possível adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem, às suas características e interesses” (Diogo, 2010 a), p.106). As avaliações formativas têm como principal intuito informar sobre o processo educativo e o cumprimento dos objetivos curriculares. No que à avaliação sumativa diz respeito, esta associa-se ao controlo dos resultados e à especificação acerca de se os objetivos foram cumpridos (idem).

A avaliação na EPE está estritamente associada à fase de planeamento, uma vez que se considera que a definição de objetivos, estratégias e atividades adequadas dependem da “avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado” (Fisher, 2005, p. 21). A avaliação de diagnóstico realiza-se no início de cada ano letivo, permitindo ao educador ter um conhecimento prévio dos saberes de cada criança quando chega ao Jardim de Infância. A avaliação formativa da criança, que caracteriza este nível de educação, assenta no “(...) processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15), não existindo uma classificação, tal como acontece no 1.º CEB.

Assim, a avaliação pressupõe reflexões sobre a qualidade das práticas e das aprendizagens, permitindo analisar e refletir sobre os objetivos alcançados, as estratégias delineadas e sobre o modo de atuação de cada um dos intervenientes educativos. Contudo, é necessário promover a sua

diversificação de modo a que seja o mais ajustável possível à realidade dos contextos (Ferraz et al., 1994).

As intervenções desenvolvidas em contexto permitiram a apropriação de competências formativas, apoiadas na reflexão sistemática sobre tudo o que o rodeia. A observação, a planificação, a ação e a avaliação incitaram a autonomia e descoberta das competências referidas a par das reflexões com as Educadoras cooperantes e as supervisoras institucionais bem como a elaboração de guiões de observação, no diário de formação e de narrativas antes e posteriores à ação (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). De modo a dar significação aos documentos referidos, estes assentaram na perspetiva de Donald Schön, de uma reflexão na, sobre e para a ação, como forma de, a título pessoal, os interpretar e avaliar nas suas atuações, tendo em vista a construção da prática educativa (Júnior, 2010).

Segundo o Júnior (2010, p. 581), “a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz”, e se contribua para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e de um desenvolvimento profissional. A título exemplificativo tem-se os guiões de pré-observação bem como as narrativas reflexivas acerca das práticas supervisionadas (anexos 8 e 9).

Assim, importa salientar a importância que o acompanhamento de profissionais mais experientes teve através dos saberes práticos, pois considera-se fulcral esta troca de informação para a construção do percurso formativo quer ao nível pessoal e quer profissional das mestrandas, valorizando as relações colaborativas ao permitir que os intervenientes fossem “parceiros de aprendizagem e de transformação das condições da qualidade da educação” (Vieira, 2006, p. 7).

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

“o desenvolvimento da criança é uma autoconstrução (...) se a queremos ajudar, se queremos facilitar a expressão das suas potencialidades, é necessário conceber um ambiente, isto é, uma organização material e relacional, que a leve a envolver-se ela mesma na acção e a encarregar-se de si própria” (Vayer, Maigre, & Coelho, 2003, p. 120)

Após a apresentação dos pressupostos teóricos e legais, da descrição do centro escolar e da metodologia de investigação-ação que sustentaram a prática formativa no âmbito da PES, importa analisar mais pormenorizadamente, de forma descritiva e reflexiva, algumas das intervenções desenvolvidas em contexto de EPE e 1ºCEB, ao longo do ano letivo 2016/2017. Especificando, as ações em contexto de 1ºCEB ocorreram entre outubro de 2016 e janeiro de 2017 e o período considerado entre fevereiro de 2017 e maio do mesmo ano foi dedicado à EPE, num total de 440h.

Enfatiza-se a importância da metodologia de I-A, elencada no segundo capítulo, uma vez que, enquanto profissionais da área educativa, se espera que se formulem questões pertinentes que decorram das práticas desenvolvidas e da observação contínua dos interesses e necessidades de cada criança bem como do contexto (Máximo-Esteves, 2008). Efetivamente, “o conhecimento profissional prático é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto à mudança (...) [e] requer uma ampla reflexão cultural e social”, facilitando o processo de ensino e aprendizagem ao permitir melhorá-lo e colocá-lo à disposição das crianças, adequando sucessiva e conseqüentemente as suas intervenções (Máximo-Esteves, 2008, p. 8).

Tudo isto susteve e favoreceu a formulação de objetivos, estratégias e metodologias que integraram as planificações e as concretizaram na ação,

favorecendo o processo reflexivo que, tal como a observação, foi comum e indispensável ao longo de todo o período supracitado. Com efeito, a observação holística e pormenorizada do grupo da EPE e da turma do 1ºCEB, permitiram entender que quanto maior o conhecimento sobre os aspetos referidos, maior a possibilidade de se adequar estratégias e favorecer aprendizagens mais significativas, promovendo o desenvolvimento harmonioso das crianças, assente na premissa de que, para tal, é necessário “um ambiente tranquilizador, objectos pertinentes [e] um adulto disponível” (Vayer, Maigre, & Coelho, 2003, p. 181).

Ademais, torna-se pertinente referir que as intervenções nestes contextos, tiveram por base a estreita colaboração entre as duas formandas da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, as Educadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, por beneficiar a melhoria e eficácia do desempenho docente e, conseqüentemente, promover melhores resultados na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tal como mencionado no primeiro capítulo (Roldão, 2007). Crê-se que a contribuição de profissionais com mais experiência, nomeadamente em relação ao que se deve ter em conta antes, durante e após a ação, favoreceu a compreensão da metodologia de I-A, ao promover, entre outras coisas, a reflexão autocrítica e a avaliação dos processos e resultados com vista na transformação constante das ações (Ribeiro & Moreira, 2007).

Deste modo, o presente capítulo apresenta-se como um exemplo de todo este processo, dando especial importância à aprendizagem e desenvolvimento das crianças e às aprendizagens potenciadoras da construção do saber profissional duplo, para o qual se pretende habilitação. Em suma, pretende-se apresentar descritiva e reflexivamente as ações mais pertinentes que se desenvolveram em contexto de EPE e o mesmo em relação ao 1ºCEB, considerando o que foi referido nos capítulos anteriores.

## 1. AÇÃO DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a metodologia de I-A, a observação adquire especial importância por ser contínua ao longo de todo o processo formativo e permitir recolher informações relevantes sobre o contexto, o grupo de crianças e sobre cada criança, de forma individualizada. A par disto, também a reflexão em diáde e colaborativamente com a educadora cooperante se enalteceu, visando experiências mais valiosas e, portanto, contribuindo para o bem-estar e aprendizagem de todos os intervenientes deste processo formativo (Arends, 1995).

Neste sentido, todos os dados recolhidos bem como as reflexões estabelecidas antes, durante e após as intervenções visaram “orientar a prática docente e servir de rampa de lançamento para novas descobertas” (Arends, 1995, p.541), não só para a diáde como para as crianças. Ao longo do período de PES em contexto de EPE, considerou-se permanentemente os interesses, necessidades e aprendizagens do grupo, de modo a que os objetivos, as estratégias e as atividades pudessem ser as mais adequadas possíveis a cada criança.

Segundo as OCEPE, o desenvolvimento e a aprendizagem decorrem de forma holística. Neste seguimento, considerou-se relevante que, através de atividades lúdicas e estimulantes, se pudesse articular de forma integrada diferentes áreas, promovendo “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Tendo isto em apreciação, pormenoriza-se algumas dessas intervenções, planificadas considerando vários aspetos, dos quais se destaca o interesse das crianças em brincar com água e, simultaneamente, a necessidade de se introduzir noções sobre a sua utilidade (anexo 10).

As atividades desenvolvidas articularam a área do conhecimento do mundo, a área de expressão e comunicação e a área de formação pessoal e social, embora contemplando domínios e subdomínios diferentes. Entre elas refletise, mais pormenorizadamente, o jogo “Vou regar até cansar” que consistia no transporte de água até uma flor, colocada em garrafas de água, que tinha como intuito particularizar uma das utilidades da água, nomeadamente, a rega. Esta

atividade surgiu de uma dramatização, em momentos transatos, em que a princesa “Floripa” propunha que o grupo a ajudasse a regar o jardim do seu reino, sendo esta a motivação para o mesmo. Assim como referido no primeiro capítulo, a motivação é um dos fatores mais importantes para que as atividades adquiram significado para as crianças e, através da articulação entre as atividades referidas, foi possível perceber-se a sua influência e o envolvimento que proporcionou, durante o jogo.

Assim, retomando o jogo bem como os interesses e necessidades referidos anteriormente, importa referir que se tinha idealizado desenvolver a atividade no exterior mas, devido às condições climáticas desfavoráveis não foi possível e, em termos pedagógicos foi necessário refletir na ação, de modo a dar resposta a este imprevisto. Desta forma, a atividade decorreu no interior da sala, sendo que para tal se reorganizou o espaço (descrito no capítulo dois), de modo a se preservar a relevância da atividade e a contemplar os objetivos pretendidos.

Segundo as OCEPE, o jogo possibilita uma abordagem lúdica, sendo um recurso educativo atrativo e apelativo. Por sua vez, a introdução de regras induz o “desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44). Ao nível das aprendizagens, especifica-se também o desenvolvimento de capacidades matemáticas, físicas e sociais, especificamente a resolução de situações problemáticas simples, o equilíbrio e a manipulação de objetos e a cooperação em situações de jogo.

Assim, a atividade proporcionou o desenvolvimento da manipulação e equilíbrio de objetos, nomeadamente dos regadores com água, que tinham de transportar até às garrafas de plástico com as flores e aí virá-la, com a ajuda de funis. Em termos físicos e motores, o exercício proporcionou diversificação e desafio e as crianças tiveram oportunidade de progredir ao nível das relações de cooperação e competição saudáveis, enfatizadas no domínio de educação física. Na fase final do jogo, foi necessário em grande grupo negociar sobre o recipiente que se usaria para medir a quantidade de água que cada grupo tinha conseguido transportar e armazenar nas garrafas, nomeadamente um copo de iogurte, um copo medidor ou uma bacia. De seguida, em pequeno grupo, negociou-se sobre quem seriam os dois representantes do grupo que fariam a

medição, o preenchimento e a organização dos dados recolhidos, num pictograma (anexo 11).

A nível educativo, observou-se que a negociação teve um papel bastante importante a par da cooperação que foi precisa estabelecer entre os grupos, principalmente ao nível social, assim como defende o MEM, referenciado no primeiro capítulo, ponto dois. Efetivamente, foi possível experienciar a relação existente entre os pressupostos teóricos preconizados pelo MEM e a sua utilização na prática. Além disto, percebeu-se que o jogo foi uma estratégia salutar para garantir o envolvimento das crianças ao nível da exploração e reflexão, com vista à resolução de problemas, por se ter implicado objetos e situações simples que facilitaram a sua concretização (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Nesta fase de desenvolvimento privilegiou-se o interesse das crianças pelos jogos, pelo facto de proporcionarem o levantamento de questões interessantes e constituírem problemas adaptados à sua idade (Mariz & Fernandes, 2010). Ademais, crê-se que favoreceram o desenvolvimento do grupo a nível emocional, social, psicológico e emocional (Sá, 1997).

Concomitantemente, através da observação direta foi possível verificar que a articulação de diversos interesses e necessidades estimulou a criatividade do grupo, tornando-o mais motivado e envolvido, o que também beneficiou a aprendizagem (Duarte, 2009).

Outra das atividades que importa referir, no seguimento dos objetivos e interesses gerais supracitados, é “A água e as plantas” cujo principal intuito era descobrir se as plantas absorviam água. Assim, num recipiente colocou-se água e uma flor branca e noutra recipiente, o mesmo. No entanto, num deles acrescentou-se à água, corante alimentar vermelho, pelo que a água ficou avermelhada. Entre o grupo, teceram-se opiniões sobre o que poderia acontecer e decidiu-se colocar os dois recipientes na área das ciências e ir investigando o que se passava para depois se registar as observações num cartaz (anexo 12).

Os dados recolhidos através da observação direta, nomeadamente o envolvimento que demonstraram e, nas fases seguintes, o interesse de constantemente se dirigirem à área das ciências para ir ver o que tinha acontecido, permitiu refletir sobre a atividade e considerá-la adequada e estimulante. Deste modo, a avaliação da atividade foi, em primeira instância, realizada através da observação e, postumamente, através do diálogo que se

estabeleceu com as crianças, em grande grupo, acerca do que se poderia concluir tendo em conta a questão inicial e o que mais gostaram na atividade.

Esta atividade permitiu perceber o impacto dos quatro pilares de educação propostos por Delors, ao permitir que as crianças “aprendessem a conhecer” um acontecimento científico do quotidiano através da experimentação e investigação, favorecendo o “aprender a viver”, uma vez que se geraram muitas partilhas e opiniões sobre a atividade, que favoreceram o “aprender a ser”.

Através das atividades descritas bem como das que se desenvolveram ao longo do período de PES, pôde-se perceber a importância de se associar áreas preconizadas no currículo com os interesses, necessidades e aprendizagens das crianças, que se traduziram em planificações (essencialmente, objetivos, estratégias, atividades e avaliação) cada vez mais adequadas. Tal como as atividades anteriores, o livro “O Pássaro Estrela e a Páscoa” também sustém esta conclusão embora articulasse áreas diferentes das supracitadas (anexo 13).

De forma mais evidente, enfatizaram-se as áreas de expressão e comunicação (subdomínio da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática), a área da educação artística (subdomínio das artes visuais), a área do conhecimento do mundo e a área de formação pessoal e social.

Inspirado no interesse das crianças de falar sobre o que vivenciavam no fim-de-semana e tendo em atenção a necessidade de algumas crianças desenvolverem a comunicação oral, favoreceu-se a partilha dos momentos vividos nas férias da Páscoa, de forma livre e, de seguida, cada criança teve oportunidade de decidir qual teria sido o momento mais marcante para, de seguida, elaborar a sua representação gráfica. Estimular a tomada de decisão foi preponderante para a aprendizagem do grupo pois, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver o sentido democrático através da tomada de decisão livre, promovendo as suas faculdades intelectuais. Assim, ao praticar a sua liberdade, a criança estimula as suas qualidades sociais básicas que são fundamentais para uma boa cidadania (Faria, Lima, Vargas, Gonçalves, Stopa & Brugger, 2012).

Numa fase inicial, as crianças elaboraram a representação gráfica do momento especial das férias (ou momentos especiais, no caso das crianças que quiseram representar mais que um) em folhas de diferentes formas e

tamanhos (anexo 14). De seguida, cada criança reproduziu a mesma representação para uma folha de tamanho aproximado a A3 e de forma retangular.

Para o momento de trabalho individual em que elaboraram a representação gráfica referida, definiram-se *à priori* estratégias individualizadas (reprodução gráfica) e coletivas (gestão espacial), conforme algumas necessidades observadas. Relativamente à reprodução gráfica, esta estratégia teve em apreciação uma das crianças do grupo que na elaboração de registos gráficos, reproduzia na totalidade o trabalho individual do colega do lado. Deste modo, a inclusão desta estratégia teve como intuito pedagógico proporcionar uma oportunidade de se estimular a confiança no trabalho livre. No que diz respeito à estratégia de gestão espacial, considerou-se útil desenvolver esta noção por se ter observado que, a grande maioria dos elementos do grupo, perante a elaboração de uma representação gráfica numa folha de dimensões consideráveis, ocupava uma pequena área, tal como ocorria em folhas de tamanho reduzido. A partir desta atividade foi possível verificar, surpreendentemente, que a maioria das crianças representou de forma mais ou menos uniforme pela totalidade de área que dispunha para o efeito, demonstrando vontade, em alguns casos, de melhorar a representação inicial (anexo 15). Em termos reflexivos, estes indícios observados permitiram perceber o envolvimento das crianças nesta atividade, permitindo apurar que sempre que as crianças se sentem implicadas e desafiadas no desenvolvimento das atividades, sentem-se valorizadas e recetivas a novas propostas.

Seguidamente, novamente em grande grupo, misturaram-se as pequenas representações, de forma aleatória. Continuamente, uma criança retirou uma a uma e mostrou ao grupo que, de forma cooperativa, foi ouvindo as sugestões uns dos outros até chegarem a um acordo sobre qual seria a frase (ou quais seriam as frases) que descreveriam melhor o que estava a ser visualizado. Esta estratégia susteve-se, principalmente, no objetivo de desenvolver a linguagem oral por constituir uma das necessidades de alguns elementos do grupo. Na opinião de Egan (1994), nesta fase de desenvolvimento as crianças interessam-se por histórias (vivas ou imaginadas) e, tendo em conta que isto era visível no grupo, considera-se a estratégia utilizada motivadora e estimulante para a aprendizagem.

O título do livro foi negociado entre o grupo e escolhido entre várias sugestões que foram inicialmente levantadas. Dado que o grupo gostava de dois títulos, as docentes-estagiárias questionaram sobre como se poderia resolver a situação e uma das crianças sugeriu ficarem os dois. Assim, “O Pássaro Estrela e a Páscoa”, resultou de dois títulos, respeitando o interesse do grande grupo e a sugestão individual que foi aceite por todos.

No momento de reflexão antes da ação tinha-se idealizado elaborar este livro em formato físico. No entanto, durante a ação foi necessário incluir o interesse generalizado do grupo na utilização do computador e na partilha dos trabalhos da sala com a família e com um amigo que se encontrou, a maioria do ano letivo, fora do país embora estivesse alguns dias no jardim-de-infância nesta altura e conseguisse participar nesta atividade; este interesse, certamente se relacionou com o facto de o grupo, anteriormente, já ter criado um livro *online* através do programa *storyjumper* e partilhado num *blog* do grupo que se estruturou para a finalidade referida (anexo 16).

Desta forma, atentando a importância de se estimular o envolvimento das crianças nas tarefas que desempenha e considerando a necessidade de se refletir na ação, a diáde em conformidade com a educadora cooperante considerou vantajoso para a aprendizagem aliar esta manifestação com a necessidade de se proporcionar experiências com o computador, ampliando o conhecimento das crianças sobre a utilidade dos recursos tecnológicos que têm à sua disposição e percecionando as vantagens da sua utilização, tal como sugerem as OCEPE.

Assim, tendo em conta que o livro já estava finalizado, as crianças puderam usar uma máquina fotográfica para registar as suas representações e, de seguida, passa-las para o computador e recuperá-las para o programa referido anteriormente. Após finalizado o livro *online*, colocou-se no *blog* e cada criança pôde enviar para o *email* dos pais o trabalho da sala e, coletivamente, enviar à mãe do colega que se encontrava no estrangeiro (anexo 17).

O livro foi apreciado pelas crianças que se mostraram orgulhosas do seu trabalho e motivadas a revê-lo com os pais. Desta forma, pensa-se que a atividade foi bem articulada e incitou o gosto pela leitura, uma vez que, posteriormente, as crianças exploraram o livro (formato físico) na biblioteca, recorrentemente.

De forma generalista, esta atividade possibilitou estabelecer a colaboração entre diferentes intervenientes educativos bem como a cooperação entre as crianças pelo que se percebeu, pelas emoções que as crianças demonstraram, que os pressupostos em que assenta o modelo de Reggio Emilia foram importantes no desenvolvimento e na aprendizagem do grupo.

Inicialmente o livro estava na área do tapete, elevado por caixas forradas com um tecido levado pelas estagiárias (anexo 18) e, como referido, depois foi colocado na biblioteca. O tecido que se usou suscitou a atenção de uma criança que o achou “estranho”. Assim, valorizando esta observação, estabeleceu-se um diálogo com o grupo sobre o que seria aquilo, surgindo respostas como “tecido”, “pano”, “capa”. Perante isto, houve a necessidade de acrescentar que não se tratava de um tecido qualquer pois era típico de Moçambique (capulana) e tinha sido oferecido por uma pessoa Moçambicana. Dado o grupo de crianças não conhecer o país, a diáde questionou se tinham curiosidade de o conhecer e, perante a resposta afirmativa, novamente se questionou que outros países gostariam de conhecer. A Moçambique juntou-se Portugal, a Venezuela (país de uma criança da sala) e os Estados Unidos (país onde vive outro colega) e, a partir desta temática, considerou-se o trabalho de projeto, refletindo-se, especialmente, as atividades desenvolvidas sobre Portugal. Este projeto de investigação visava dar respostas a um tema inicial, nomeadamente conhecer os países definidos pelas crianças (Folque, 2012).

A fase de diagnóstico tinha o objetivo de entender o que sabíamos sobre estes países e o que pretendíamos saber. Em grupo, concluiu-se que sobre Moçambique se conhecia o tecido “estranho” e que a pele das pessoas era mais escura. Sobre a Venezuela só se sabia que era o país onde um dos elementos tinha nascido, sobre os EUA, sabia-se que era onde o colega vivia e sobre Portugal que era o nosso país e “onde vivemos”. Posto isto, definiram-se tópicos de pesquisa, nomeadamente uma comida típica, uma música e as cores da bandeira e, em grande grupo, resolveu-se investigar de forma coletiva e colaborativa, na sala. No entanto, acrescentou-se que uma das crianças sugeriu pedir ajuda a pessoas que conhecessem mais sobre estes países. Assim, percebeu-se que se poderia falar com os familiares dos pares que conheciam a Venezuela e os EUA, pedir ajuda à pessoa que a diáde conhecia em Moçambique e investigar sobre Portugal.

Questionados sobre como poderíamos pedir ajuda aos familiares, as crianças sugeriram “usar o computador” (anexo 19). Desta experiência resultou a partilha de informações entre a família que vive nos EUA e da pessoa conhecida que vivia em Moçambique.

Uma vez que se aproximava a semana das celebrações do 25 de abril, a díade em reflexão com a educadora cooperante considerou relevante iniciar o projeto com Portugal. Assim, pôde-se articular as necessidades, interesses e aprendizagens das crianças dessa semana com alguns objetivos estabelecidos num projeto externo para a educação pré-escolar (um dos projetos propostos pelo agrupamento – anexo 20), designadamente, conhecer a bandeira e o hino nacional.

Considerando o objetivo de conhecer a bandeira nacional, elaborou-se uma bandeira com vista a desenvolver também a cooperação em trabalho de grupo (anexo 21). No momento em que esta atividade decorreu, o grupo recebeu a proposta de outra educadora da instituição (sala dos 3 anos) para ajudar as crianças da sua sala a conhecer as cores da bandeira. As crianças aceitaram o desafio e a atividade permitiu juntar as duas salas e atentar, em termos educativos, na oportunidade que se gerou de as crianças da sala dos 5 anos ajudarem as da sala dos 3 anos, permitindo observar a dinâmica desenvolvimentista que existiu ao se juntar crianças em níveis de desenvolvimento diferenciado, valorizando a perspetiva socio construtivista bem como a ZDP, referidas no primeiro capítulo. Na mesma linha de pensamento, a atividade permitiu experimentar a articulação entre diferentes salas do jardim-de-infância (anexo 22).

Relativamente ao hino nacional, seguiu-se a sugestão de uma professora de música da ESE. Esta sugestão dava especial enfoque ao refrão, visto o hino nacional português ser considerado uma música complexa. Assim, através de um jogo de associação, explorou-se o hino (1 dedo era associado ao verso “Às armas, às armas; 2 dedos eram associados ao verso “Sobre a terra e sobre o mar”, 3 dedos ao verso “Pela pátria lutar”, 4 dedos “contra os canhões marchar, marchar!”). Assim, primeiramente fez-se a associação dos dedos aos versos e, posteriormente, identificou-se várias sequências aleatórias. Assim que estavam interiorizadas estas associações, apresentou-se a sequência de gestos correspondente ao refrão do hino nacional. Quando as crianças ouviram

o hino nacional, presente no sítio da presidência da república, identificaram a música que tinham explorado anteriormente.

Em termos reflexivos considerou-se esta estratégia deveras interessante, pelo entusiasmo que causou e pela receptividade das crianças no desenrolar da atividade, demonstrando uma grande implicação cognitiva e emocional. Através desta música emergiram emoções que beneficiaram o bem-estar da criança e que promoveram a expressão dos seus sentimentos, além de ter permitido que as crianças contactassem com um elemento cultural (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Para a perspetiva de desenvolvimento pessoal e formativo também contribuiu a atividade de confeção de pão, desenvolvida durante esta semana. A atividade foi pensada, antes da ação, ser desenvolvida apenas com os elementos do grupo mas, perante o interesse de outra educadora se associar, o desafio foi aceite. As condições de higiene e segurança foram devidamente asseguradas (anexo 23), no entanto, na ação foi possível observar que a dimensão espacial da sala para o efeito não era suficiente. Como consequência desta observação, optou-se por dividir as crianças em dois grandes grupos (pelas salas), sendo que a fase de exploração da massa bem como a fase em que se amassou e deu forma ao pão, foi faseada.

Apesar de todas as crianças terem tido oportunidade de explorar a massa e elaborar o seu pão, pensa-se que a estratégia a que se recorreu no momento de reflexão na ação não foi a mais vantajosa para os grupos. Deste modo, a atividade poderia ter sido realizada ao mesmo tempo mas num espaço em que fosse possível todas as crianças observarem, explorarem e tecerem conclusões, em simultâneo, como por exemplo, na cantina, favorecendo também a gestão da observação da cozedura do pão e tornando desnecessário deslocações entre as salas e a cozinha, já que estariam no mesmo local.

Tecendo considerações pessoais, esta foi a intervenção menos conseguida, mesmo que o grupo (sala dos 5 anos) tenha percebido todas as etapas e dinâmicas necessárias à confeção do pão. Pensa-se que o espaço, sendo deficitário, influenciou negativamente o desenvolvimento da atividade. No entanto, tendo em conta que foi a atividade que mais reflexão suscitou, também se considera a que mais aprendizagens proporcionou, tendo em conta o perfil formativo e as práticas educativas que se pretendem cada vez melhores, segundo a metodologia de I-A em que estas assentam. Deste modo,

adquire especial importância em termos futuros, por ter sido um elemento marcante ao longo deste período de PES e, nesse sentido, as ilações que desencadeou serão ponderadas, com toda a certeza, em intercessões futuras análogas.

Esta atividade demonstrou, de forma especial, que “quando submetidas a reflexão, as experiências tornam-se mais valiosas” (Arends, 1995, p.541) pois só a partir do momento em que se conceitualizam e formulam princípios e regras é que se direciona a prática educativa (*idem*).

Relativamente à Venezuela, apesar de se ter contactado a família referida, não foi possível obter colaboração por motivos profissionais. No entanto, deve salientar-se a atividade mais significativa, nomeadamente a exploração de uma dança típica, uma vez que a criança venezuelana tinha interesse por esta área e se sentiu mais incluída no grupo, mostrando-se envolvida, principalmente emocionalmente. Neste caso, pensa-se que a dança favoreceu o desenvolvimento do grupo e da criança referida, em específico, por se ter promovido “uma sensibilidade ativa, fundamental para a sua construção enquanto pessoa, enquanto cidadã” (Rua & Ramos, 2001, p. 8).

No que a Moçambique diz respeito, merece especial atenção a colaboração da doutora Helena em relação às informações que disponibilizou, especificamente, as diferentes utilidades da capulana (anexo 24). Em relação aos EUA, enfatiza-se a ligação jardim de infância-família. Através dos *e-mails*, as crianças da sala puderam manifestar os seus sentimentos de saudade e amizade pelo colega que se encontrava fora do país e partilhar os seus trabalhos e aspirações, dando significação prática à LBSD, ao preconizar especificamente, a importância de se estabelecer relações entre as instituições e as famílias.

Assim, este projeto permitiu instituir parcerias com a família mas também com a comunidade ao se incluir um dos projetos educativos do agrupamento (Segurança, defesa e paz). Neste seguimento, importa refletir sobre uma das atividades da última semana de PES por ter promovido a articulação com a comunidade mais alargada, ao recuperar a temática proposta pelo projeto “Bébes, crianças e jovens em segurança”, cujo principal intuito era alertar para os benefícios do uso do cinto de segurança, no âmbito da semana da prevenção rodoviária.

A temática originou a idealização de um percurso e, no seu interior, as atividades foram adequadas ao grupo, considerando as suas necessidades e os seus interesses. Deste modo, o percurso pensado e estruturado pelas estagiárias (anexo 25) tinha como principal intuito pedagógico proporcionar estímulos que motivassem as crianças a respeitar a segurança rodoviária. Segundo Arends (1995), a motivação é uma das características mais importantes nas ações das crianças. Assim, pensa-se que o cenário encontrado assentava na premissa de que “a participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 85).

As crianças mostraram-se envolvidas na atividade pelo que se pôde deduzir que esta estratégia foi bem conseguida. Ainda assim, torna-se pertinente recuperar que, mesmo que o percurso tenha sido inspirado na temática do projeto supracitado, não descuro as necessidades e interesses do grupo. A atividade decorreu num espaço externo à sala de atividades, um dos aspetos de interesse do grupo e pretendeu-se desenvolver, essencialmente, a lateralidade, a identificação e diferenciação das cores e formas geométricas e a precisão e coordenação através do contorno.

O percurso pressupôs a organização das crianças da sala por grupos de três elementos e esta estratégia reforçou, uma vez mais, os benefícios da ZDP proposta por Vygotsky, uma vez que com a ajuda de pares mais capazes, algumas crianças com dificuldades principalmente ao nível da diferenciação e distinção de cores e formas geométricas puderam desenvolver as atividades, contando com o apoio dos colegas de grupo.

Assim, as regras do jogo pretendiam que 2 grupos (6 crianças) fizessem o percurso indicado pelas setas (as castanhas indicavam o percurso a seguir de ida e as lilás o de volta), um grupo pelo lado direito e outro grupo pelo lado esquerdo. Em cada estação tinham desafios iguais para explorar, nomeadamente, contornar formas geométricas e organizar formas geométricas seguindo critérios de cor e lateralidade e encontrar chaves e formas seguindo os mesmos critérios. Estas atividades estavam associadas a sinais de localização, respetivamente hospital, farmácia e bomba de gasolina (anexo 26). No entanto, no sentido de se desenvolver a cooperação entre os grupos, os elementos que se encontravam em espera para explorar os desafios internos,

tinham de ouvir os desafios propostos pelos colegas que estavam no interior e realizá-los para que os colegas pudessem prosseguir o seu percurso e dirigir-se a uma nova estação (local) (anexo 27).

Deste modo, a nível formativo pôde-se verificar que é possível articular os projetos externos com os interesses, necessidades e aprendizagens do grupo, promovendo atividades adequadas que proporcionem novos momentos de aprendizagem. Nesta linha de ação, também se pôde experienciar as particularidades da articulação entre a comunidade escolar, nomeadamente entre as salas do pré-escolar, exemplificadas anteriormente, e entre a sala do pré-escolar e as do 1ºCEB.

Sobre esta temática importa ressaltar que qualquer articulação pressupõe a colaboração entre os profissionais dos dois níveis educativos que devem considerar esta articulação como uma oportunidade de “respeitar o processo evolutivo natural da criança” (p.76), assim como o socio construtivismo defende (Serra, 2004). Assim, as atividades de articulação que mais se aproximaram desta noção foram as que se desenvolveram com o 1ºCEB, pelo facto de, *à priori*, terem sido organizadas e refletidas entre os profissionais dos dois níveis educativos, no sentido de se estipular qual a temática e quais as atividades mais adequadas considerando os interesses, necessidades e aprendizagens dos grupos, que se encontravam em dois níveis educativos diferentes e, conseqüentemente, em níveis de desenvolvimento também diferentes.

Pormenorizando umas das atividades desenvolvidas acerca da experiência de flutuação, definiu-se como objetivo perceber quais os objetos que flutuam e os que iam ao fundo, ao mesmo tempo que se pretendia desenvolver a consciência linguística através de trava-línguas. O 1ºCEB deu seguimento à atividade, considerando os objetivos propostos no programa e as crianças da sala do pré-escolar tiveram mais uma oportunidade de exploração científica e oral, indo também ao encontro do objetivo de promoção e desenvolvimento de atitudes científicas.

Inicialmente, as crianças da sala contaram o trava-línguas do Rato roeu (sabedoria popular) às crianças do 1ºCEB (1ºano) e ajudaram-nas a dizê-lo. De seguida, através de um *powerpoint*, jogou-se o “Quem quer ser milionário”, respondendo a algumas questões sobre o mesmo (anexo 28). A questão final

promovia o desenvolvimento de atitudes científicas já que remetia para a experiência da flutuação, no caso da cortiça.

Assim, após as crianças manifestarem as suas opiniões sobre se a cortiça iria flutuar ou não, elaboraram-se uns barcos, recorrendo a este material e explorando as artes visuais. As crianças do pré-escolar puderam auxiliar as do 1ºCEB a decorar o seu barco (anexo 29) e, posteriormente, realizou-se a experiência (anexo 30), permitindo que as crianças pudessem verificar se as ideias iniciais estavam corretas e tecer outras conclusões. Importa referir que as crianças do pré-escolar elaboraram o seu barco, na sala de atividades.

Deste modo, esta experiência beneficiou formativamente a díade por fazer entender o que pressupõe este tipo de intervenções e o trabalho colaborativo que exige com outros profissionais educativos, contemplados no capítulo um, ponto quatro. Além disto, permitiu intuir que esta colaboração beneficia todos os intervenientes educativos, uma vez que as crianças são o centro das ações dos Educadores e a partilha de ideias e experiências entre os profissionais, se traduz num desenvolvimento profícuo a nível formativo e consequentemente, profissional (Roldão, 2007).

De um modo geral, pensa-se que as atividades desenvolvidas foram sendo, consecutivamente mais adequadas ao grupo, valorizando a sua aprendizagem. As estratégias e atividades delineadas tiveram sempre em consideração as características específicas do grupo e tentou-se, sempre que possível, promover o equilíbrio entre as áreas de conteúdo pois as expressões são um dos pilares fundamentais ao nível da educação pré-escolar. A educação artística favorece “oportunidades para que a criança desenvolva a curiosidade, a iniciativa a autoestima e a cooperação, através da experimentação constante das suas potencialidades a partir de diferentes linguagens expressivas, numa abordagem holística e interdisciplinar” (Rua & Ramos, 2001, p. 8).

Em sùmula, o conhecimento do contexto e as características das crianças foram fulcrais para todo o caminho percorrido, possibilitando entender as dinâmicas e refletir sobre as ações desenvolvidas pela díade, em colaboração com a educadora cooperante e com a supervisora institucional. A par disto, enaltece-se a pedagogia em participação por sustentar as ações desenvolvidas considerando os “atores que coconstroem o conhecimento” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.2), verificando as vantagens desta participação na aprendizagem.

Estes aspetos, ou seja, o conhecimento das dinâmicas e o espírito colaborativo, são comuns ao período de PES dedicado ao 1ºCEB, que será apresentado e refletido de forma pormenorizada, no subcapítulo seguinte.

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

As intervenções desenvolvidas em contexto de 1ºCEB ocorreram entre outubro e janeiro de 2016, de forma gradativa.

Dada a importância da observação para respeitar as características individuais de cada criança e as do grupo, as primeiras duas semanas dedicaram-se à recolha de dados, tanto de forma direta como indireta, com vista à melhor adequação possível das práticas posteriores. Assim, as intervenções desenvolveram-se a partir de meados de outubro, o que se revelou uma mais-valia, uma vez que, não se verificaram atitudes de surpresa por parte das crianças, antes bastante recetividade.

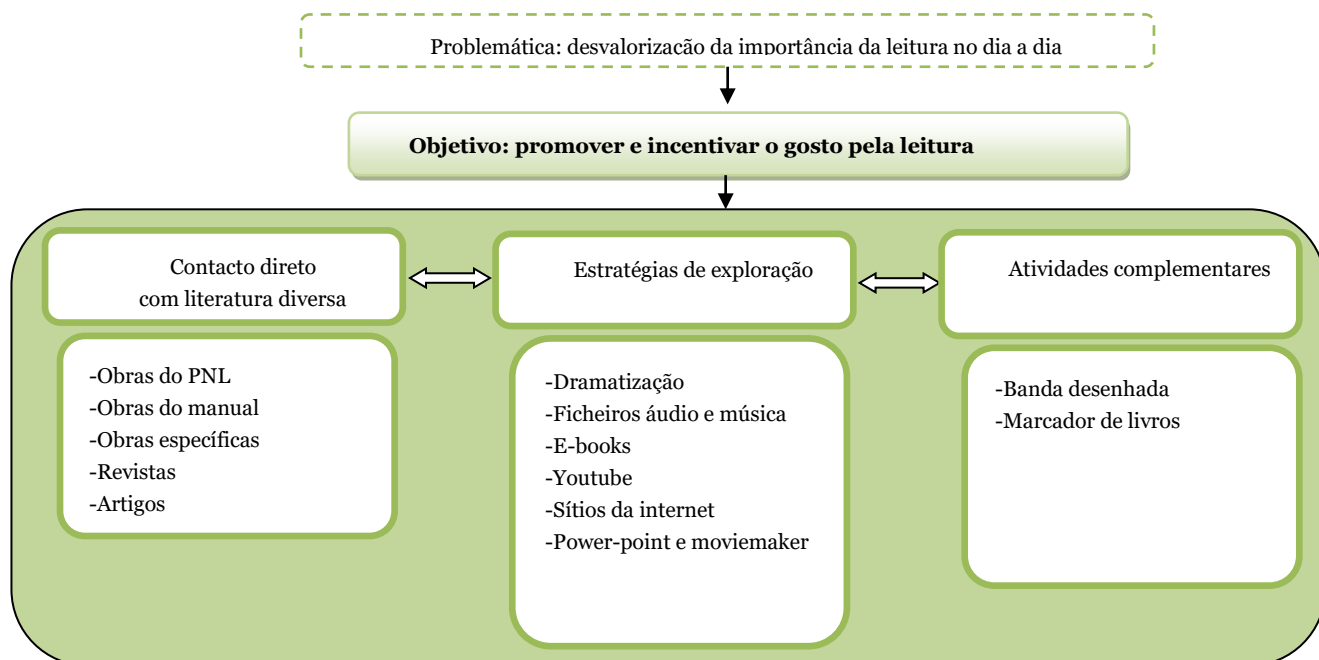
Esta gradatividade também beneficiou, a nível pessoal e profissional, o confronto entre as primeiras intervenções e as observações realizadas, permitindo através do processo reflexivo que à observação se associa, repensar as ações desenvolvidas e melhorá-las, conseqüentemente, tendo em consideração os interesses e necessidades de cada criança e a melhoria da prática docente.

Um dos aspetos emergentes da observação do grupo de crianças relacionou-se com a desvalorização da importância da leitura no dia-a-dia. Perante isto, seguindo a metodologia de I-A, considerou-se promover e incentivar o gosto pela mesma, delineando-o como objetivo primordial do projeto no âmbito da PES que o constituiu a base comum à maioria das intervenções realizadas neste nível educativo.

Pela análise do quadro 2 é possível verificar que os três aspetos definidos – contacto direto com literatura diversa, formas de exploração bem como atividades complementares realizadas – são indissociáveis, já que se consideraram diferentes tipologias de textos e se exploraram os mesmos de

diferentes formas, indo ao encontro dos gostos de cada criança e, portanto, contribuindo para se atingir o objetivo delineado. Ademais, estas estratégias de exploração permitiram tornar o uso do manual escolar mais atrativo pelo facto de se ter explorado diversos textos lá propostos através de recursos TIC, comprovando a sua beneficência na aprendizagem, tal como referido no capítulo um, ponto três e como se evidenciará de seguida (anexo 31).

Uma vez que a leitura promove a libertação do pensamento, é também considerada um alicerce de conhecimento na sociedade (Sabino, 2008). Assim ao nível pedagógico, contribui para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente para a capacidade de síntese e de análise crítica, favorecendo a ampliação de conhecimentos e a aquisição de outros (idem). Neste sentido, fez emergir a necessidade de se adotar estratégias que se sustentassem na “orientação, monitorização e envolvimento” das crianças nas atividades (p.10), de modo a promover a “compreensão e a convocação de múltiplas competências” (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014, p. 9).



Quadro 2- Breve contextualização do projeto desenvolvido no 1ºCEB

Exemplificando de forma breve o que foi referido, uma vez que as estratégias foram utilizadas noutros momentos, enfatiza-se algumas das ações realizadas. Na semana de sete a onze de novembro recorreu-se ao moviemaker como uma das estratégias para a exploração do poema “Gigões e Anantes”, de Manuel António Pina; na exploração da obra “Malditas Bruxas”, de António Torrado recorreu-se à leitura e audição da mesma através de um power - point com imagens ilustrativas da história (anexo 32); na semana de cinco a nove de dezembro dramatizou-se o poema “O Sapo e o Caçapo”, de Violeta Figueiredo; na semana de nove a 13 de janeiro, as crianças puderam visualizar e ouvir a história “A dieta do Pai Natal” de Fabrice Lelarge e Anne-Marie Frisque, através do youtube; na semana seguinte antecipou-se à exploração da obra “Animais de estimação” de Álvaro Magalhães, a audição da música da história. Todas estas estratégias consideraram o objetivo do projeto e, através da observação direta foi possível verificar o envolvimento e motivação das crianças, permitindo intuir os benefícios da sua utilização para o processo de ensino e aprendizagem, tal como se alude no capítulo um, de forma mais pormenorizada.

Crê-se que as estratégias consideradas se adequaram ao objetivo delineado e favoreceram a aprendizagem das crianças, incentivando-as a ler pelo facto de, no decorrer de todo este processo de intervenção, se ter verificado que algumas delas pediam para ler após terminarem determinada tarefa ou solicitavam o mesmo, nos intervalos. Deste modo, tendo isto em atenção e, dado as crianças terem contacto com livros apenas mensalmente através da biblioteca itinerante ou através da professora titular, surgiu a ideia de se organizar os livros existentes na sala de aula (anexo 33), de modo a facilitar o contacto com os mesmos e, conseqüentemente, incentivar hábitos de leitura. Esta ideia também permitiu desenvolver a cooperação entre os elementos da turma, uma vez que todos colaboraram na realização da proposta. Depois de catalogados os livros, as crianças decidiram eleger um bibliotecário temporário cuja função era registar os dados dos livros, de quem o requisitava bem como confirmar a sua entrega.

Do planeamento da “biblioteca da sala” emergiu a necessidade de se reorganizar o espaço que lhe era destinado, por forma a facilitar a visibilidade de todos os livros. Assim, as crianças sugeriram alterar a disposição do móvel,

o que se revelou uma solução vantajosa, uma vez que deu resposta ao objetivo inicial.

Esta diversificação promoveu o contacto direto com os livros e espera-se ter beneficiado, a longo prazo, o desenvolvimento das crianças. Assim, tem-se a diversificação de estratégias como uma mais-valia na ação docente e deve fazer parte das suas pesquisas e ações, de modo a “conhecê-las, selecioná-las e usá-las” por forma a desenvolver “processos cognitivos, metacognitivos e afetivos de si próprio” e das crianças, dando especial enfoque à especificidade de cada uma (Moreira, s/d, p. 506). Efetivamente, pôde-se verificar que a diversificação de estratégias bem como o interesse pelos gostos de cada criança facilitaram a motivação e envolvimento necessários para uma aprendizagem concisa. Através da observação direta percebeu-se o empenho e dedicação das crianças neste projeto, através das suas atitudes, pelo que se conclui ter proporcionado emoções benéficas a todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Relacionando o projeto com o que foi referido, este associa-se diretamente à componente curricular de português, mas estabelece articulações entre muitas outras. Considerar a articulação curricular é bastante importante na medida em que favorece aprendizagens significativas, que por sua vez, facilitam o acesso à aprendizagem. Neste sentido, foi um aspeto tido em conta ao longo das intervenções realizadas, sempre que possível, de forma interdisciplinar, ou seja, favorecendo inter-relações entre as diferentes componentes curriculares (Leite, 2012).

Assim, decorrente do que tem sido referido, é possível salientar a importância da observação enquanto “intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.” (Estrela, 1994, p. 29), uma vez que esta é a base para que seja possível estruturar uma planificação, “determinante muito importante do que é ensinado nas escolas” (Arends, 2008, p. 44). Na tentativa de se prever o que poderia decorrer das ações, selecionaram-se estratégias e recursos que resultaram na articulação de conteúdos entre as componentes curriculares, que ocorreram num delimitado espaço de tempo, tendo em conta a organização do grupo e os objetivos que se pretendiam atingir, embora todos os aspetos fossem flexíveis (Diogo, 2010 b), p. 5). Por fim, foi imprescindível adotar uma postura reflexiva que permitisse deter uma “informação correta e

autêntica sobre a sua ação (...) ou servir para justificar a ação” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7).

Uma vez que a ideia supracitada se estendeu fortemente a todo este processo de formação, pode concluir-se que a reflexão foi constantemente considerada como o ponto de partida para novas e melhoradas ações. Assim, estabelecendo uma reflexão crítica sobre todo o desenvolvimento pessoal e profissional que o período de PES propiciou, considera-se que as intervenções iniciais foram fulcrais para a adequação de todos os aspetos a ter em conta na fase de planificação, como será passível concluir-se posteriormente.

Por forma a ilustrar o modo como a articulação curricular se desenvolveu, retoma-se a semana de 24 a 28 de outubro, em que se desenvolveram duas manhãs de atividades sob o tema “percursos” que inter-relacionavam as componentes curriculares de estudo do meio, matemática, português, expressão e educação musical e educação artística e físico-motora. Assim, importa refletir, mais pormenorizadamente sobre a atividade de estudo do meio, que foi apresentada pela Alice e pelo seu amigo Salta Pocinhas, com o intuito de descobrir se existe ar em todo lado. Importa referir que, as crianças foram motivadas pela Alice a ser “Investigadoras do ar” e o seu amigo Salta Pocinhas acompanhou-as nesta atividade e na exploração matemática, realizada de seguida.

Após a visualização do percurso de investigação e das questões que precisavam de ser respondidas para ajudar os amigos, as crianças foram organizadas em grupos. Depois de atribuído um número aleatório, cada grupo deveria preencher a sua folha de registo com a questão geral elencada e com a questão específica que o seu grupo iria investigar, sendo que para tal, se apresentou novamente a motivação inicial.

Depois das questões-problema preenchidas, o grupo analisaria o procedimento para a realização da atividade e conseqüente resposta à sua investigação. Os materiais necessários estavam dispostos na sala de aula, de modo a que as crianças pudessem facilmente movimentá-los para a sua bancada de grupo, realizar a sua experiência e escrever os seus resultados, sendo que para levantar os materiais, era indispensável ter preenchido as suas “previsões” sobre o que aconteceria (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007).

Finda esta etapa de previsão, experimentação e definição de resultados, as crianças arrumaram o material utilizado e criou-se um momento de partilha de ideias e resultados que permitiu, numa fase posterior, tirar conclusões gerais e responder à questão principal “Será que existe ar em todo lado?”, registrando-as no caderno diário.

A atividade descrita contemplou a previsão de resultados, a investigação experimental, a formulação de conclusões e conseqüente partilha, em grande grupo. De uma forma geral, a aprendizagem tem por base a construção de significado pelas crianças sendo que, para tal, as suas experiências e as suas ideias prévias devem ser tidas em conta pois segundo Ramsden e Harrison (1993 cit. por Santos 2002, p.30) o conhecimento e compreensão que a criança detém devem ser consideradas pelos Educadores para que estes proporcionem “experiências de aprendizagem que aí se iniciem”, dando oportunidade a que as crianças possam “testar, aperfeiçoar e consolidar a sua compreensão”.

Neste caso, a estratégia de previsão é sustentada por esta perspectiva, apoiada no socio construtivismo, uma vez que, a criança manifesta os seus conhecimentos sobre a questão geral e sobre as questões específicas, em primeiro plano e só numa fase posterior, constrói o seu próprio conhecimento em conseqüência da interação do seu meio físico e socio-afetivo (Santos, 2002). A ideia de se querer realizar várias experiências com o ar associada à estratégia de organização da turma por grupos permitiu que cada grupo de crianças contactasse com uma única experiência e partilhasse oralmente os resultados com os restantes grupos. No entanto, impera referir que, posteriormente, na fase de partilha dos resultados, cada grupo explicou qual era a sua questão-problema, o que achavam que aconteceria, em que consistiu a sua experiência, que materiais usaram e quais os resultados obtidos, por forma a que todos os elementos da turma pudessem compreender todo o processo e não apenas conhecer o produto.

Esta associação (organização das crianças por grupos e por experiências) deveu-se ao fator temporal mas considera-se que também teria favorecido a aprendizagem tê-las realizado com o grupo turma, pedindo a colaboração das crianças e estendendo o período de tempo em que ocorreram, para dois blocos, por exemplo. Assim, pensa-se que as estratégias adotadas não favoreceram totalmente a perspectiva socio construtivista e percebeu-se, neste instante, fruto da reflexão na ação e após a mesma, a verdadeira importância de se

flexibilizar o tempo em favor da aprendizagem. A partir deste momento, foi possível ir conseqüentemente adequando esta categoria visto o conhecimento das crianças e a experiência decorrente da ação assim o ter propiciado.

Relativamente à fase de experimentação, considera-se que a investigação realizada em redor de uma questão-problema específica promoveu a estruturação de conhecimentos a nível procedimental mas também concetual já que se experimentou, se registou dados e se interpretou e comunicou os mesmos, em grupo turma (Martins et al., 2007). Deste modo, crê-se que o trabalho investigativo desde terna idade induz o desenvolvimento de capacidades científicas, de aprendizagens ao nível da Ciência e o desenvolvimento de atitudes neste âmbito como a curiosidade, o espírito crítico, a autonomia, o respeito pela vida e pela natureza bem como outras de carácter mais experimental como formular ideias e testá-las, observar, experimentar, registar e interpretar dados (Lopes & Silva, 2009).

Nesta fase enfatiza-se, uma vez mais, a perspectiva socio construtivista, uma vez que “existe a participação efetiva do aluno na construção dos conhecimentos e não simples reconstrução subjectiva dos conhecimentos proporcionados pelos professores e livros” (Santos, 2002, p. 59), ao mesmo tempo que se estabelecem relações entre a criança e os objetos, já que contactam diretamente com eles. Por outro lado, no âmbito do trabalho de grupo, considera-se importante referir a necessidade de se flexibilizar a disposição de cadeiras e mesas por tornar mais produtiva a aprendizagem (Richardson, 1997).

Uma vez discutidos os resultados e arrumados os materiais, retomou-se o percurso proposto pela Alice e realizado pelo Salta Pocinhas, dando oportunidade a que o grupo pudesse explicar o que fez, perguntando aos colegas o que poderia acontecer e, de seguida, apresentando os seus resultados. Posto isto, foi possível responder à questão geral que a Alice tinha feito, registando esta e outras conclusões que as crianças formularam, no caderno diário. O envolvimento e motivação demonstrados pela vontade de participar nestas formulações, permitiram concluir que as atividades científicas desenvolvidas favoreceram “uma atitude de interesse, apreciação e gosto pela Ciência” (Martins et al., 2007, p.14), promovendo o desenvolvimento de capacidades de cognitivas essenciais para a sua inserção em diferentes contextos e situações (idem).

A reflexão após a ação permitiu intuir que nesta fase se valorizou atitudes científicas, mencionadas acima, que se consideram importantes no desenvolvimento das crianças ao mesmo tempo que se promoveu a socialização e ajuda mútua na concretização destas atividades. Uma vez que o grupo de crianças demonstrou união e preocupação com o próximo (assim como se pode assumir pelo capítulo dois, ponto três), os grupos foram organizados por crianças em diferentes fases de desenvolvimento e com ritmos diferenciados, o que permitiu verificar a teoria proposta por Vygotsky relativamente à ZDP, abordada no capítulo um, assim como a perspectiva de que a colaboração entre pares beneficia ambos os elementos (Bessa & Fontaine, 2002).

Por outro lado, considerando essencialmente o ritmo de trabalho de cada criança, optou-se por delinear uma atividade complementar que consistia em visualizar uma imagem e identificar em que situações se estava perante ar. Esta é uma atividade considerada pela diferenciação pedagógica, uma vez que constitui outra forma de apreender o conteúdo abordado, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz e, neste sentido, o Educador deve adequar os métodos que usa aos perfis singulares com que contacta, valorizando as diferenças pessoais (Strehl, 2000; Tomlinson, 2008).

No decorrer da manhã, foi possível estabelecer articulação com a área da matemática ao serem abordados conteúdos relacionados com percursos, pelo outro elemento da diáde. Neste sentido, o personagem Salta Pocinhas acompanhou as crianças nesta aprendizagem, sendo que, para que tal ocorresse, se acedeu à motivação das crianças relativamente à vontade de cantar novamente o “Rap do trabalho” e concretizar a sua interpretação através da gesticulação realizada em educação físico-motora, em momentos transatos. As atividades de educação e expressão musical são promotoras de aprendizagem ao estimularem as crianças para um mundo satisfatório que proporciona bem-estar para o corpo e para a mente a mente (Ongaro, Silva, & Ricci, 2006). Ao estabelecer também articulação com a área de expressões físico-motoras, beneficia o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos movimentos e contribui para o bem-estar físico, psíquico e social das crianças (Ferreira, 2006 cit. por Pacheco, 2011). Como referido no capítulo um, este bem-estar favorece o processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo que, neste caso concreto, potencia a socialização.

Ao longo do presente capítulo, tal como no capítulo dois, tem-se dado especial relevância à reflexão enquanto pressuposto imprescindível para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem associado às ações desenvolvidas. Neste sentido, a gradatividade em que as mesmas ocorreram beneficiaram esta relação, uma vez que se verificaram melhorias consequentes ao longo do tempo, indo ao encontro da LBSE que evidencia, no artigo 30º, a importância de se estabelecer uma formação baseada numa prática reflexiva permanente (Alarcão, Cachapuz, Medeiros, & Jesus, 2005).

Assim, torna-se pertinente atentar a primeira semana de intervenções de dezembro por exemplificar as ideias supracitadas. Estas intervenções tiveram por base três dias de intervenção em volta do tema “pessoas e animais”, já que se falou da Convenção dos Direitos Humanos e de “sapos e caçapos” que induziu explorar os direitos dos animais, por sugestão das crianças, e permitiu explorar diferentes textos recorrendo a estratégias distintas, indo ao encontro do objetivo do projeto desenvolvido no âmbito da PES.

Neste sentido, descreve-se sucintamente o terceiro dia de intervenção (anexo 34) que propiciou articulações ao nível das componentes curriculares de português, matemática, TIC e educação e expressão plástica. O tema “pessoas e animais” foi associado ao Natal, ao se explorar o conto “O primeiro Natal dos animais”, de Benoit Debecker, através do sítio slideshare em conformidade com a análise dos elementos paratextuais explícitos no livro, em formato físico. Ter-se recorrido a um sítio na internet para exploração da história associa-se ao intuito das crianças perceberem que, com algum rigor, é possível ler através dos recursos que as tecnologias do quotidiano possibilitam. No entanto, não se descuro a importância dos livros pois “o ecrã não pode substituir o papel”, uma vez que os objetos multimédia tornam menos perceptíveis “as tarefas de hierarquização da informação” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 32) bem como a memorização (idem).

A exploração desta obra permitiu que as crianças se posicionassem criticamente acerca do facto das pessoas terem o direito de celebrar esta época festiva, se assim o desejarem, e os animais não, pelo que o texto induziu interpretações bastante interessantes do ponto de vista reflexivo e crítico que não foram pensados no momento de previsão da planificação. No entanto, por se considerar importante, desenvolveu-se uma discussão em volta do assunto, permitindo que as crianças construíssem um novo tópico no decorrer da aula,

ainda que outros idealizados não tenham sido abordados. Esta ocorrência permitiu verificar a flexibilidade que caracteriza a planificação e perceber a importância de promover a autonomia da criança na sua própria aprendizagem, como se aborda no primeiro ponto do primeiro capítulo.

Como consequência da reflexão na ação realizada, optou-se por, seguidamente a esta discussão, questionar as crianças sobre “se fosses o Pai Natal dos animais, de que animal escolherias ser?”, uma vez que a resposta a esta pergunta constituía o ponto de partida para se realizar a atividade de expressão escrita em volta dessa personagem. Esta atividade assenta na premissa de que é necessário “activar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto” pelo que, em grande grupo, são debatidas ideias que as ajudariam, numa fase posterior (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17). Nesta fase, as crianças já se encontravam familiarizadas com as três etapas do processo de escrita, nomeadamente, a planificação, a textualização e a revisão (Anexo 35), pelo que todas as fases foram realizadas individualmente e, no caso da revisão, foi concretizada através da troca entre as crianças, pelo facto de demonstrarem muita receptividade nesta atividade e os fazer sentir “professores” por instantes (idem).

No segundo bloco da manhã, o Pai Natal dos Animais propôs um desafio às crianças que as levaria a descobrir a tabuada do dois. Dado que nesta fase do seu desenvolvimento, as crianças se interessam por histórias (vivas ou imaginadas), considera-se uma estratégia motivadora e estimulante para a aprendizagem ao se colocar questões para estas resolverem, constituindo verdadeiros problemas adaptados à sua idade (Egan, 1994; Mariz e Fernandes, 2010). Decorrente desta estratégia, os desafios propostos permitiram a manipulação de objetos que associados à comunicação oral desenvolveram a compreensão da situação criada. Esta estratégia foi sustentada considerando a ideia de que “a representação simbólica (...) deve surgir como naturalmente desejável e útil para a criança” (Fernandes, 1994). Esta transição comprova a verdadeira articulação curricular realizada, exposta pelo comentário de uma criança, questionando sobre qual era a área que se estava a “trabalhar”.

Uma vez que se pretendia iniciar a multiplicação teve-se em atenção cinco aspetos fundamentais, na opinião da autora supracitada, designadamente, a fase manipulatória associada à verbal, iconográfica e simbólica, a simplicidade da situação problemática, o carácter real e significativo da mesma, a escolha de

materiais adequados (não estruturados numa fase inicial) e a fase da linguagem verbal escrita associada à representação simbólica. Estes aspetos foram sendo desvendados no decorrer das atividades, já que a manipulação de tampinhas de plástico na formação de conjuntos se associou à representação verbal, iconográfica e simbólica ao se utilizar o recurso construído (anexo 36).

Desta forma, considera-se que a problemática foi apresentada de forma clara e significativa para as crianças dado a articulação com o tema geral e com as personagens do bloco anterior, recorrendo a um avatar como forma de motivação (anexo 37). Para tal, também contribuiu a fase manipulatória que se seguiu, através das tampinhas, por serem um objeto que as crianças cuidadosamente reservavam com o intuito de ajudar outra criança. No entanto, fruto da reflexão em tríade juntamente com a professora supervisora, concluiu-se que o tempo de exploração/ manipulação destes materiais deveria ter sido mais alargado, ainda que não tivesse prejudicado o normal ambiente da turma e a compreensão da atividade. Os materiais permitem valorizar a individualidade de cada criança ao mesmo tempo que se diversificam as estratégias e atividades (Caldeira, 2009). Por outro lado, facilitam a transposição entre o abstrato e o concreto, ao efetivar estruturas, criações, medidas e outras informações, desde que devidamente orientados (idem).

Tendo isto em consideração, criou-se o quadro da multiplicação no sentido de concretizar melhor a aprendizagem e tornar o conceito mais explícito para as crianças. Pensa-se que o objetivo foi bem conseguido pelo facto de a fase da linguagem verbal escrita ter surgido naturalmente, ou seja, em grande grupo explorou-se o significado dos caracteres ( $1 \times 2; \dots 3 \times 2 \dots$ ), chegou-se ao resultado através da concretização do quadro e foi possível induzir que a multiplicação pode ser traduzida pela adição de parcelas iguais (Fernandes, 1994). Considerando este momento, à medida que os conjuntos iam sendo preenchidos com as pokebolas, no quadro eram escritas a multiplicação e a adição correspondente, por exemplo,  $4 \times 2 = 2 + 2 + 2 + 2$ . Neste momento, foi necessário abordar a propriedade comutativa da multiplicação, uma vez que, uma das crianças partilhou com a turma que,  $7 \times 2$  era o mesmo que  $2 \times 7$ . Assim, para que todas as crianças pudessem perceber esta propriedade, em conjunto pudemos formular novos conjuntos e os elementos a distribuir pelos mesmos, provando a ideia do colega. Convém referir que se optou pela noção de multiplicando por ser o método exemplificado no manual escolar, fazendo

sucessivamente agrupamentos de dois elementos, neste caso de pokebolas, por ser um elemento significativo e central nas brincadeiras das crianças; ademais, a ideia de se recorrer a pokebolas na aprendizagem da multiplicação surgiu de um desenho que uma das crianças da turma fez para oferecer a um dos elementos da díade (anexo 38).

Por fim, considerando a diversidade de ritmos de trabalho definiram-se práticas pedagógicas diferenciadas ao formular exercícios complementares relacionados com a temática. Este tipo de estratégias revelam-se benéficas para a aprendizagem, dando espaço à individualidade, potenciando a valorização de competências e promovendo sucesso na realização das atividades, o que resultará na inclusão dentro e fora da sala (Poso, 2002).

Ainda em relação às atividades complementares, a proposta de correção associava-se à utilização de telemóveis para, através de uma aplicação, se proceder à leitura de QR codes, uma vez que as crianças tinham demonstrado anteriormente entusiasmo na sua utilização. Neste momento é importante referir que todas as crianças foram capazes de resolver pelo menos uma das atividades, o que poderá ser sinónimo da importância da tecnologia no estímulo da aprendizagem por constituírem “soluções inovadoras, úteis, atuais e transformadoras, (...) que otimizam resultados e produzem satisfação a quem as pratica” (Flores, Perez, & Escola, 2011, p. 430).

O dia terminou com a construção de velas de natal com revistas que as crianças recolheram, uma vez que se associavam à época festiva retratada e ajudou as crianças a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais (Cardoso & Valsassina, 1988).

Em suma, um dos aspetos comuns ao desenvolvimento das atividades idealizadas relaciona-se com a promoção da significação das mesmas ao se pensar num conjunto de recursos que potenciassem a centralidade da criança no processo de construção da sua própria aprendizagem, em interação com o meio, apoiando a teoria socio construtivista elucidada no capítulo um, ponto um.

Comparando o período de intervenções compreendido entre o início e o fim da PES, é possível tecer algumas diferenças, fruto da constante observação e reflexão em torno deste processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no que à adequação do tempo e das estratégias diz respeito. No caso específico das estratégias, beneficiou-se aquelas em que o grupo turma saía valorado mas

também a criança enquanto ser individual, pelo que a diferenciação pedagógica foi um dos aspetos mais significativos de todo este processo. Além disto, os materiais utilizados foram sempre, na medida do possível, construídos pelas crianças ou reutilizados, inculcando valores de respeito pelo ambiente. Nesta linha de análise, também se verifica melhorias ao nível das articulações estabelecidas, sendo que a área de maior empenho foi a das TIC visto a diáde deter poucos conhecimentos sobre a mesma e, portanto, requerer mais investimento por parte das mesmas, por se achar pertinente associá-la à aprendizagem, pelas razões já referidas e considerando que faz parte do quotidiano das crianças e que os professores se devem aproximar o mais possível das temáticas atuais, através da planificação de estratégias e práticas motivadoras.

A nível pessoal e profissional, as intervenções desenvolvidas são tidas como um conjunto de etapas essenciais no processo de aprender a ensinar que permitiram construir a forma “como cada um se torna professor/educador e consolida o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p. 19). Assim, “só a partir do momento em que os professores começam a conceitualizar e formular as suas próprias regras e princípios, é que eles são capazes de construir teorias pessoais que possam orientar a prática docente e servir de rampa de lançamento para novas descobertas” (Arends, 1995, p. 541).

O período de intervenções desenvolvido no âmbito de PES permitiu dar sentido aos referenciais explicitados no capítulo um, tendo em consideração os elementos descritos no capítulo dois, que aliada à metodologia de I-A, favoreceram orientações para um posicionamento pedagógico individualizado e reflexivo, dando especial ênfase à centralidade da criança no processo educativo (Oliveira & Serrazina, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finda esta etapa formativa emerge a necessidade de se enaltecer considerações reflexivas acerca do período de PES, desenvolvido em contexto de EPE e 1ºCEB, no mesmo centro escolar, tendo em consideração o desenvolvimento de um perfil profissional duplo – educador de infância e professor do 1.º CEB. Assim, a presente reflexão pretende retratar e avaliar as aprendizagens e competências adquiridas por via académica e da sua aplicabilidade prática, estimando todas as intervenções desenvolvidas bem como as relações estabelecidas.

O perfil e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas em que assenta a conduta de profissionais educativos, estão intimamente relacionados com a adoção de metodologias investigativas que favoreçam a reflexão com vista na transformação (Máximo-Esteves, 2008).

Assim sendo, as ações idealizadas e concretizadas em cada nível educativo consideraram a metodologia de I-A, pelo facto de esta incentivar à formação de profissionais reflexivos que promovam oportunidades de melhorar as suas intervenções em benefício da aprendizagem das crianças e da construção do seu conhecimento praxeológico (Oliveira & Serrazina, 2002). A I-A beneficiou uma “formação potencialmente conducente a uma maior autonomia (...) e profissionalismo docente” (Moreira, 2001, p. 25). Uma vez que estes eram objetivos da díade, adotou-se uma postura crítica e indagadora em relação às práticas desenvolvidas, com vista à sua melhoria (Oliveira & Serrazina, 2002). A metodologia de I-A sustenta as intervenções desenvolvidas pelos Educadores, considerando as cinco etapas, em espiral: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, fundamentais para o ensino e para a aprendizagem (Kemmis & McTaggart, 1992).

A nível pessoal e formativo, as etapas mais marcantes decorrentes das vivências do período de PES foram a observação e a reflexão, muito certamente por serem comuns e transversais ao longo de todo o percurso realizado em ambos os contextos.

Neste sentido, a observação, nas primeiras semanas de intervenção foi essencial para se conhecer as dinâmicas vigentes. Os dados recolhidos através

da observação direta e indireta permitiram conhecer, gradualmente, os grupos de EPE e do 1ºCEB e atentar, ao longo do tempo, as suas necessidades, interesses e aprendizagens.

Todos estes aspetos confirmaram-se imprescindíveis na fase da planificação, principalmente na adequação de estratégias e atividades. Neste sentido, também as reflexões em torno do momento anterior às intervenções, no momento das ações e na fase posterior, contribuíram para a melhoria das atividades desenvolvidas, a par da avaliação, proporcionando diversificados momentos de aprendizagem.

Ainda que a planificação seja meramente um modelo orientador da intervenção dos Educadores, abarcando tópicos idênticos em ambos os níveis educativos, nomeadamente, ideias, propósitos e direções a seguir, influencia a qualidade da aprendizagem (Zabalza, 2001). Segundo Arends (1995 p.67), “as investigações têm revelado que a planificação tem consequências tanto para a aprendizagem como para o comportamento da sala” pois favorece “a motivação” e ajuda as crianças a concentrarem-se na sua aprendizagem, pelo que se considera ser um bom instrumento de auxílio à ação educativa.

Para que a aprendizagem seja profícua é necessário que se formulem objetivos, estratégias e atividades, articulando diferentes áreas de saberes. As experiências vividas nos contextos permitiram atentar esta particularidade da planificação tal como as atividades descritas no capítulo III retratam.

Considerando que o período de PES promoveu a formação para o perfil profissional duplo, importa ressaltar a diferença existente entre os dois níveis educativos, uma vez que, apesar de ambas as planificações considerarem os interesses, necessidades e aprendizagens das crianças, o carácter flexível associado à planificação foi mais vivenciado na EPE. Este sentimento talvez se deva à exigência que o 1ºCEB encerra por se aproximar bastante das particularidades do currículo e dos programas enquanto na EPE há mais liberdade de escolha entre projetos, respeitando as características do grupo. Em termos pessoais, compreende-se a importância de respeitar os objetivos e temáticas propostas pelo currículo do 1ºCEB, embora se defenda a diversificação de estratégias e a sua articulação, de forma a beneficiar o desenvolvimento integral das crianças.

Por seu turno, embora se considere as planificações da EPE mais flexíveis do que as do 1ºCEB, torna-se pertinente referir que em termos de

estruturação, se verificou o inverso, já que uma das maiores dificuldades da díade foi compreender a formulação de objetivos e entender a dinâmica das planificações da EPE. No entanto, considera-se que esta dificuldade foi superada, contando com o apoio da supervisora institucional que sempre se mostrou disponível, demonstrando, uma vez mais, a importância do trabalho colaborativo na construção formativa.

Das ações desenvolvidas salienta-se o caráter gradual relativamente à adequação das estratégias e das atividades, em ambos os contextos. Foi possível perceber que as estratégias devem ser diversificadas e adequadas ao grupo, em geral e a cada criança, apoiando as suas características individuais, realçando a “riqueza e diversidade de situações de aprendizagem” (p.8), promovendo a diferenciação da mesma (Rua & Ramos, 2001).

Considerando esta etapa, a título individual, importa enfatizar a dificuldade de adequar o discurso oral à fase de desenvolvimento em que as crianças se encontravam embora se tenha conseguido ultrapassar este percalço e se tenha feito um esforço redobrado no momento em que se iniciou o período de PES em contexto de EPE.

Além disto, na EPE como no 1ºCEB, sentiu-se a necessidade de proporcionar atividades em que as crianças se sentissem envolvidas. Através disto foi possível verificar que através de um “ambiente propício ao seu envolvimento e aprendizagem” (p.91), as crianças desenvolveram competências interpessoais e grupais indispensáveis à vida (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Arends, 1995). Aliada ao envolvimento, também a criatividade se mostrou essencial embora se considere ter sido mais estimulada em contexto de EPE, pelo que induz inferir que, futuramente, há a necessidade de se reforçar este estímulo, porque acarreta benefícios intelectuais e promove a diversificação de estratégias de pensamento que dilacerem estruturas rotineiras (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009).

A avaliação, nas suas diferentes tipologias, também desempenhou um papel muito importante neste processo de investigação pois permitiu, entre outras coisas, conhecer as necessidades das crianças e reconhecer as suas aprendizagens (Arends, 1995). Apesar disto, pensa-se que não foi bem desenvolvida ao longo da PES, nos dois contextos, pelo que induz reflexões que se traduzirão em maior atenção a este aspeto formativo, em oportunidades futuras.

As reflexões tecidas ao longo de todo este período permitiram valorizar as experiências vividas e desenvolver conjeturas pessoais que orientassem a prática (idem). Para tal, também contribuíram os diários de formação, os guiões de pré-observação e as narrativas reflexivas sobre a prática, estabelecidas pelo plano curricular do presente ciclo de estudos para que se pretende habilitação.

Neste âmbito, o período de PES permitiu certificar que a pedagogia assenta “numa praxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (p.2) que, no caso, pretendeu refletir com vista a possibilitar mudanças profícuas na aprendizagem das crianças dos dois grupos, sem descurar a importância que cada um tinha na construção do seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015). Deste modo, percebe-se que o conhecimento profissional prático “requer uma ampla reflexão cultural e social” (Máximo-Esteves, 2008, p. 8).

Não menos marcante neste percurso, foram as partilhas efetuadas em relação aos dados adquiridos pela observação e as reflexões que se enalteciam pois reforçaram o trabalho colaborativo entre a díade e entre a díade e as Educadoras cooperantes e as supervisoras institucionais.

Tendo em conta que um dos objetivos particulares da metodologia de I-A é promover mudanças nos contextos educativos, o trabalho colaborativo também opera neste sentido. A nível formativo, comum ao longo de toda a vida, os Educadores “aprendem em conexão com os outros”, nomeadamente com as crianças e com outros intervenientes da comunidade educativa, “através de interações directas e indirectas que com esses parceiros vão estabelecendo” (Caetano, 2003, p. 19).

Daqui se epilogou que o processo de trabalho articulado favoreceu a aprendizagem das crianças e dos Educadores “pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27), constituindo uma mais-valia no processo formativo de todos os intervenientes educativos (Roldão, 2007).

Assim, todas as ilações e contributos favoreceram o conhecimento pedagógico da díade, visto ter permitido estabelecer analogias entre a prática e as interpretações que dela despontaram, favorecendo a introdução de mudanças que proporcionaram intervenções sucessivamente mais adequadas, em ambos os níveis educativos (Sá-Chaves, 2005).

Apesar da metodologia de investigação ser comum aos dois níveis educativos e de ambos terem proporcionado aprendizagens essenciais sob o ponto de vista pessoal e formativo, cada um posicionou-se, de forma particular, no que às suas potencialidades e constrangimentos diz respeito. Algumas destas particularidades foram sendo referidas ao longo da presente reflexão. No entanto, importa referir, mais concretamente, o período de transição entre os dois níveis educativos, do 1ºCEB para a EPE, uma vez que a entrada na EPE exigiu uma mudança geral ao nível de todos os processos investigativos. Esta adaptação constituiu um entrave ao envolvimento com todos os aspetos que à EPE diz respeito mas, uma vez superada, fez emergir um sentimento de pertença e dedicação integral ao grupo.

Em suma, enfatiza-se o papel da reflexividade por ter sido uma das etapas mais marcantes ao longo do período de PES neste contexto, assim como a observação. Através das considerações que se teceram antes, durante e a após as intervenções, de forma individual, em díade e com as Educadoras cooperantes e as orientadoras institucionais, foi possível estabelecer relações entre os pressupostos teóricos e legais referidos no primeiro capítulo e refletir, de forma mais pormenorizada, sobre os pressupostos propostos pelas diversas metodologias educativas vigentes.

Ambos os contextos permitiram conhecer a realidade educativa, permitindo uma socialização profissional docente. Além disso, constatou-se que não se pode adotar um único modelo curricular, cabendo ao Educador a responsabilidade de os adequar ao grupo e ao seu modo de ser e de estar na profissão.

Por último, percebeu-se a necessidade de se adotar uma postura indagadora e proativa ao longo da vida, investindo em formações constantes com vista à “actualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional” (Silva, 2000, p. 89).

Um caminho iniciado...mas inacabado!



## Bibliografia

Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. P. (2005). *Supervisão. Investigação em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores- Direcção Regional da Educação/Universidade dos Açores.

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I) (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal

Amante, L. (2007). Infância, Escola e Novas Tecnologias. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 101-123). Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-123). Porto: Porto Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.<sup>a</sup> Edição). Madrid: Editora McGraw-Hill. Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricula.

Barbeiro, L.F., & Pereira, L. A., (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Beane, J. A. (julho/dezembro de 2013). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, (2) pp. 91-110.

Becker, H. S. (s/d). *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*.

Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. ASA.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (jan./jun. de 2001). A Perspectiva Sócio-Constructivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. In *Scielo – Psicologia em Estudo*, 6, (1), pp. 51-58.

Braumann, M. (abril a junho de 2009). Criatividade e Inovação. In *Revista Noesis*, 77, pp. 24-49.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cabral, A. C. (2012). *O diretor- Gestão e Líder na Escola*. Dissertação de final de estágio para a obtenção do grau de mestre. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Caetano, A. P. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.

Caldeira, M. F. (2009). A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática. In *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, (pp. 3306-3321).

Cardoso, C., & Valsassina, M. M. (1988). *Arte Infantil: Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença.

Chateau, J. (1961). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida.

Cortesão, I., & Malafaia, R. (1993). *Olhar e Melhorar a Escola. Uma Contribuição para o Sucesso Escolar*. Porto: Edições ASA.

Damião, H., & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Delors, J., Mufti, I. A., 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. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir*. (J. C. Eufrázio, Trad.) ASA.

Departamento de Educação (2001). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. (3.ª edição). Lisboa: Ministério de Educação

- Diogo, F. (2010 a)). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F. (2010 b)). *O processo de planificação nas organizações educativas. Em Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Duarte, J. A. (2009). *O Jogo e a Criança. Estudo de Caso*. Dissertação de final de estágio para a obtenção do grau de mestre. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª edição. Porto Editora.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Faria, A. C., Lima, A. C., Vargas, D. P., Gonçalves, I., Stopa, K., & Brugger, L. C. (2012). Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. *Revista eletrónica da Faculdade Metodista Granbery*, (12)
- Feldman, R. D., Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill - Ciências da Educação.
- Fernandes, D. (1994). *Educação matemática no 1º Ciclo do ensino básico. Aspectos inovadores*. Coleção Educação Básica. Porto: Porto Editora.
- Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. (M. d. Santos, Trad.) Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. In *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*.
- Ferreira, L. I. (2010). *Os Professores e o Currículo: Percepções e Níveis de Intervenção dos Professores do Ensino Básico no Desenvolvimento Curricular*. Dissertação de final de estágio para a obtenção do grau de mestre. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2005). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (P. Almeida, Trad., pp. 21-41). Lisboa: Texto Editores.

Flores, P., Perez, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1ºCiclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Valcalver, & F. Tejedor (Ed.), *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC)*, p. 429-439.

Folque, M. d. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar - O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, S. (2003). *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas. Papirus.

Fontanel-Brassart, S., & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. (M. L. Antunes, Trad.) Coimbra: Livraria Almedina.

Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gardner, H. (2001). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola pode Ensiná-la*. (C. A. Soares, Trad.), ArtMed Editora.

Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (1998). *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*. (M. A. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. (J. Ferreira, & H. Peralta, Trads.) Porto: Porto Editora.

Greenberg, L. S. (2005). *As emoções: nosso guia interior*. (M. M. Gonçalves, Trad.) Paulus Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Workshop Vivencial para Pais e Filhos - A Importância da Criatividade. In *Cadernos de Educação de Infância*, 41-46.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T., (1999). Making Cooperative Learning Work. In *Lawrence Erlbaum Associates (Taylor & Francis Group)*, 38, (2), pp. 67-73.

Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. In *Revista Brasileira de Educação Médica*, pp. 580-586.

Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (J. Morgado, Trad.) Lisboa: College of Education- University of Chicago Circle.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. (C. Tavares, & A. I. Vale, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.

Leite, C. (janeiro/abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. In *Educação Unisinos*, pp. 87-92.

Lino, D. (2013). Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia Prático para Professores*. Lisboa: Lidel.

Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1991). *Currículo - Problemas e Perspetivas*. Lisboa: Edições ASA.

Mariz, A. D., & Fernandes, D. (2010). *Guia do Professor da "Nova Matemática"*. Porto: Porto Editora.

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*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino*

*Experimental. Formação de Professores*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Medeiros, E. O. (2006). Despertar a Criatividade em Ambientes Educativos. In G. Castro, & M. Carvalho, *A Criatividade na Educação* (pp. 69-84). Açores: Universidade dos Açores.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Ser Professor - Teorias e Práticas*. Profedições.

Miel, A. (1976). *Criatividade no Ensino*. (A. Arruda, Trad.) São Paulo: Ibrasa- Instituição Brasileira de Difusão Cultural.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola . In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição Educativa entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 131-148). Porto: Porto Editora.

Moreira, A. E. (s/d). O Papel do Docente na Seleção das Estratégias de Ensino. In *XVI Semana de Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação*.

Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morin, E. (2007). Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In J. Audy, & M. Morosini, *Inovação e interdisciplinariedade na universidade*, (pp. 22-32). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Munari, B. (1981). *Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação*. (A. F. Bastos, & L. leitão, Trads.) Portugal: Editorial Presença.

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. 2ª ed. Atualizada, (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para*

*a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, 4<sup>a</sup> ed., (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.

Oliveira, L., & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. In *GTI-Grupo de Trabalho e Investigação, (Org.) Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (2007 a)). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3<sup>a</sup> edição actualizada ed., pp. 43-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007 b)). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, & Tizuko, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Pedagógica-Associação Criança*, 1, (22), pp. 81-93.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Associação Criança.

Ongaro, C. d., Silva, C. d., & Ricci, S. M. (2006). A Importância da Música na Aprendizagem. Obtido em 30 de janeiro de 2017, de <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>

Pacheco, F. M. (março de 2011). *A Expressão e Educação Físico-Motora como Instrumento Didáctico-Pedagógico no Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas no Pré-Escolar e no 1ºCiclo*. Dissertação de final de estágio para a obtenção do grau de mestre. Ponta Delgada: Universidade dos Açores

Paiva, B. (2009). *Urbanidade e Educação Cultural. Supervisão e Formação em Educação Artística e Tecnológica*. Coimbra: Novembro.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1980). *Psicologia e Pedagogia*. (D. Lindoso, & R. Silva, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pimenta, S. G. (1995). O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática? In *Cadernos de Pesquisa*, 94, pp. 58-73. São Paulo.

Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro. Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Porcher, L. (1973). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* (Y. Michalski, Trad.) São Paulo: Summus Editorial.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Poso, J. (2002). *La crisis de la educación científica. Volver a lo básico o volver al constructivismo?* In A. P. Aran, *El constructivismo en la práctica*. Madrid: Editorial Laboratorio Educativo y Editorial GRAÓ.

Rapazote, P. (2001). Criatividade no Meio Escolar. In M. F. Patrício, *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 211-220). Porto: Porto Editora.

Rego, T. C. (1995). *Vygostky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

Reis, C. M. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto TumTum*. Dissertação de final de estágio para a obtenção do grau de mestre. Lisboa: Departamento de Educação e Ensino a Distância - Universidade Aberta.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação- Conselho Científico para Avaliação de Professores.

Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In Bizarro, *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s) Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (43-57 ed.). Porto: Areal Editores.

Ribeiro, E. (2016). *Identidade na criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Edições Esgotadas.

Richardson, V. (1997). Tempo e espaço. In R. Arends, *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Rodrigues, C. (1998). *Manual de Psicologia/2. Motivação*. Porto: Contraponto.

Rodrigues, P. (1993). A Avaliação Curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 9-15). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. d. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. d. (outubro/dezembro de 2007). Trabalho Colaborativo de Professores. In Noesis - *Colaborar é Preciso*. (T. Fonseca, Ed.) pp. 22-29.

Ronca, A. C. (1994). *Teorias de Ensino: A Contribuição de David Ausubel*. In *Temas em Psicologia*, N.º3:

Rua, M. A., & Ramos, F. (2001). Fundamentação: A ideia, a filosofia e os objetivos do projeto. In E. Leite, *Dança. Educação pela Arte: Retratos de uma Experiência* (pp. 7-9). Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.

Sá, A. J. (1997). *A aprendizagem da matemática e o jogo*. Associação de Professores de Matemática.

Sabino, M. M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. In *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-11.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 226-237). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, M. d. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. M. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In *Educação e Sociedade*, 89-109.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Strandberg, L. (abril a junho de 2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Noesis: Redescobrir Vigotsky*, pp. 17-19.

Strehl, L. (2000). *Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas*.

Tavares, C. F., & Barbeiro, L. F. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Tormenta, J. R. (1996). *Manuais Escolares: inovação ou tormenta?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em Educação*. (A. Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulben Kian.

Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves (s/d). *Trabalho por Projecto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M.-H. (2003). *O Jardim-Escola*. (S. Pereira, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.

Vieira, F. (2006). Formação Reflexiva de Professores e Pedagogia para a Autonomia: a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedago.

Vilar, A. M. (2000). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.

Vygotski, L. (2009). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (S. Furió, Trad.) Barcelona: Book-Print.

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. (J. P. Frois, Trad.) Lisboa: Dinalivro.

Williams, M., & Penman, D. (2016). *Mindfulness – Atenção Plena*. Alfragide: Lua de Papel.

Yudina, E. (abril a junho de 2009). A Abordagem Histórico-Cultural de Lev Vigotsky. *Noesis: Redescobrir Vigotsky*, pp. 3-23.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zinchenko, V. (abril a junho de 2009). Lev Vigotsky da "idade de prata" ao "terror vermelho". *Noesis: Redescobrir Vigotsky*, pp. 6-8.

## **NORMATIVOS LEGAIS**

Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015– série I. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da educação pré-escolar.

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Primeira alteração aos Decretos-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Segunda alteração ao decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República – I Série – N.º 126.

## **OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Convenção sobre os Direitos da Criança

Projeto Educativo do Agrupamento, 2012-2015, Porto.

PTT - Plano de Trabalho da Turma, 2016-2017, Porto

**NM**