

Orientação

AGRADECIMENTOS

Agradeço imenso aos meus pais, pilares na minha vida, que com muito esforço e amor, me concederam a oportunidade de concretizar este sonho e de viver experiências importantíssimas, que fazem de mim o que sou hoje. Fiz o melhor que consegui. Obrigada por tudo! À minha irmã, a melhor do mundo, por todo o seu apoio, incentivo, carinho, dedicação e por sempre acreditar em mim. Ao Peter, o meu cunhado-irmão, por toda a sua paciência, disponibilidade, concelhos e companheirismo. À minha princesa Teresa, por todo o seu amor e disponibilidade e que, mesmo sendo pequenina, aconselhou, incentivou e motivou a madrinha por diversas vezes. À minha princesa Carolina que me alegrou nos momentos mais difíceis da vida.

À minha avó, que embora ausente está sempre presente, um grande obrigada. Obrigada pelo teu auxílio nos momentos mais difíceis, pela tua preocupação, por seres a única que sempre me viu para além do que os outros vêem e por me teres educado como ninguém. Aos meus tios e primos que sempre acreditaram em mim e se preocuparam comigo, um grande, grande obrigada.

Ao meu par pedagógico, Mariana Melo pela cumplicidade, pelo apoio, pelos conselhos, por me escutar com toda a paciência do mundo, pela partilha de saberes e pela sua ajuda na construção de uma maior autoconfiança. Ainda bem que a vida nos colocou no mesmo caminho, muito obrigada pela tua amizade.

Às amigas de infância, Bárbara e Jéssica, por toda a vossa amizade incondicional. Convosco vivi uma das maiores aventuras da minha vida e convosco iniciei este percurso. Obrigada por acreditarem em mim e por sempre me incentivarem a seguir os meus sonhos.

Às minhas primas do coração, Diana e Marta, muito obrigada pela vossa ajuda incondicional, companheirismo, altruísmo, paciência e incentivo.

Obrigada pelas inúmeras aprendizagens que construí convosco. Foi uma dádiva conhecer-vos.

À Ana Luísa e à Luísa que, juntamente com a Mariana, apareceram no momento certo da minha vida. Muito obrigada pela vossa amizade, pelas descobertas realizadas, pelo vosso contributo para construção de uma maior autoconfiança. Obrigada por todos os nossos momentos, pelas experiências únicas que vivi convosco.

Um muito obrigada à instituição, na qual desenvolvi o meu estágio, assim como aos seus profissionais, nomeadamente às professoras cooperantes. De igual modo, agradeço às supervisoras institucionais por toda a disponibilidade, pelo apoio prestado, pelas críticas construtivas e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Agradeço imenso às crianças, que possibilitaram a concretização desta etapa, pelo crescimento pessoal e profissional que me concederam, pelas aprendizagens construídas e por toda a motivação que criaram em mim.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio apresenta-se como um requisito parcial para a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo reflete todo o trabalho desenvolvido na Prática Educativa Supervisionada nos referidos níveis de educação, assim como, os saberes e as competências profissionais construídas.

A metodologia adotada nas práticas foi a metodologia de investigação-ação, que se desenvolveu através de ciclos interativos e dinâmicos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que implicou a adoção de uma postura reflexiva e indagadora. Acresce que, para o desenvolvimento da Prática Educativa Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram, de igual modo, mobilizados pressupostos teóricos e legais, comuns a ambos os níveis de educação, como é exemplo o construtivismo e o socioconstrutivismo, assim como outros específicos a cada um dos mesmos. Procurou-se, desta forma, desenvolver atividades, nas quais as crianças, implicadas na ação, construíssem, de modo ativo e significativo, o seu conhecimento.

Por último, é importante ressaltar que os estágios desenvolvidos, colaborativamente, permitiram dar início à construção da identidade profissional, como docente generalista, que se apresenta como a base para a ação profissional futura.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Educação; Perfil duplo; Metodologia de Investigação-Ação.

ABSTRACT

This internship report presents itself as a partial requirement for the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st CEB Basic Education. It reflects all the work developed on the Supervised Educational Practice in the educational levels mentioned, as well as, the knowledge and professional skills built.

The adopted methodology in the practices was the research-action methodology, which was build up through interactive and dynamic cycles of observation, planning, action, reflection and evaluation, which entailed the establishment of a reflective and inquisitive posture. In addition, for the development of the Supervised Educational Practice, in Preschool and 1st CEB Basic Education context, were mobilized theoretical and legal assumptions, common to both educational levels, as is an example the constructivism and socioconstructivism, as other specific to each one of them.

It was sought the development of activities, in which the children, involved in the action, built up, in an active and meaningful way, their knowledge.

Finally, it is important to highlight that the internships developed, collaboratively, allowed the construction of the professional identity, as a generalist teacher, which presents itself as a basis to the future professional action.

Keywords: Supervised Educational Practice; Dual Profile; Research-Action Methodology.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice	vii
Lista de abreviações	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. A educação e o desenvolvimento da aprendizagem	3
2. A Educação Pré-Escolar e o papel do educador de infância	11
3. O Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o papel do professor	18
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	27
1. Apresentação do agrupamento e da instituição	28
2. O contexto de Educação Pré-Escolar	30
3. O contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
4. Similitudes e contrastes	40
5. Metodologia de investigação	41
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas	47
1. Intervenção educativa na Educação Pré-Escolar	48
2. Intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
Reflexão final	77
Referências Bibliográficas	83

Normativos legais	95
Outros documentos consultados	96

LISTA DE ABREVIações

1.º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
DEB – Departamento de Educação Básico
DL – Decreto-Lei
EB1 - Escola Básica do 1.º Ciclo
EPE – Educação Pré-Escolar
JI - Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM - Movimento da Escola Moderna
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação de Infância
PES – Prática Educativa Supervisionada
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UC - Unidade Curricular
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio apresentado emerge da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) com dois períodos distintos correspondentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e à Educação Pré-Escolar (EPE). A UC mencionada, com a duração de um ano letivo, é parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A conclusão do referido ciclo de estudos habilita para a docência na EPE e no 1.º CEB, pressuposto estipulado no Decreto-Lei (DL) n.º 79 de 2014, de 14 de maio.

Com efeito, considera-se que o Mestrado, pela faixa etária que envolve, permite ao profissional de educação uma visão mais holística do desenvolvimento da criança e, desta forma, uma ação mais ajustada às reais necessidades da mesma em cada um dos níveis educativos, tendo por base os respetivos objetivos.

Os estágios desenvolvidos no 1.º CEB e na EPE ocorreram em momentos distintos e na ordem referida, sendo, desta forma, contrária à sucessão dos níveis de Educação Básica no Sistema Educativo Português. Denote-se que, num momento posterior, este aspeto será objeto de reflexão. O estágio de 220 horas, em cada um dos níveis educativos, perfaz o total de 440 horas, tendo sido desenvolvido numa instituição de ensino público da zona metropolitana do Porto.

O relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos, subsequentes à presente introdução, que se interligam, complementam e fundamentam. O capítulo I é referente ao enquadramento teórico e legal que orientou a PES em ambos os níveis de educação. No capítulo II é realizada a apresentação do agrupamento de escolas e da instituição que acolheu o par pedagógico, bem como dos contextos particulares da EPE e do 1.º CEB.

Posteriormente, são apresentadas similitudes e contrastes entre ambos, com base na caracterização realizada sobre os mesmos. Ainda integrado neste capítulo é apresentada e explicitada a metodologia de investigação adotada para a consecução de práticas ajustadas e adequadas aos grupos de crianças: a metodologia de investigação-ação. No capítulo III são descritas e analisadas as ações desenvolvidas e interpretadas à luz dos capítulos precedentes. Na reflexão final é realizada uma metarreflexão sobre todo o processo formativo e o seu contributo para a formação pessoal e social da docente estagiária. É, igualmente, parte integrante do documento as referências bibliográficas e um *CD-ROM* com os anexos que auxiliam e sustentam a compreensão das práticas educativas desenvolvidas.

Com efeito, a construção deste relatório permitiu concretizar os objetivos apresentados pela PES. Neste sentido, assume-se como um dos seus objetivos a construção de saberes profissionais, de modo colaborativo, entre par pedagógico, supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes, que serão explanados no decorrer do documento. Também os seminários funcionaram como espaço de reflexão sobre e para as práticas, estabelecendo-se, desta forma, uma articulação entre teoria e prática que possibilitou a consecução dos percursos realizados (Ribeiro, 2016).

Acresce que, é esperado que na PES se desenvolvam competências reflexivas e investigativas, que permitam agir em distintas, complexas e imprevistas situações. Afigura-se, de igual modo, expectável que se mobilizem saberes científicos, didáticos e culturais, já adquiridos, para a prática educativa e se planifique a ação de acordo com as individualidades dos atores (*Idem*).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Na PES era esperado que se mobilizassem saberes de natureza diversa para a prática educativa, apresentando-se como um dos objetivos da formação. Neste sentido, no capítulo que se segue serão apresentados os pressupostos teóricos e legais que fundamentaram e sustentaram a ação desenvolvida durante a PES em ambos os níveis educativos. Denote-se que em qualquer prática reflexiva o docente deverá saber o que faz e porque que faz, baseando a sua ação em “determinados referentes que [a] guiem, fundamentem e justifiquem” (Solé & Coll, 2001, p. 10).

O capítulo encontra-se subdividido em três momentos. Primeiramente serão explanados os saberes teóricos e legais comuns à EPE e ao 1.º CEB, considerados cruciais para o desenvolvimento das práticas. Seguidamente, explorar-se-ão os pressupostos específicos a cada nível de educação – EPE e 1.º CEB -, que embora sendo sequenciais, possuem particularidades.

1. A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A educação, definida como um direito a todas as crianças na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, apresenta como um dos seus objetivos a promoção do “desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (UNICEF, 1989, p. 21). Além disso, a educação pressupõe a preparação das crianças para uma participação ativa das mesmas na sociedade e a criação de um sentimento de respeito pela sua cultura e pelas culturas diferentes da sua (*Idem*).

Também neste sentido, Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Garham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr e Nanzhao (1996, p. 77) definem que o papel da educação deverá ser o de potenciar a construção de “saberes e saber fazer-evolutivos, adaptados à civilização cognitiva”. Isto quer dizer que, deve a educação dotar as crianças de competências que as permitam adaptar-se ao mundo em constante e rápida evolução, ao longo da sua vida. Neste sentido, surge o conceito de “educação ao longo da vida” (*Idem*, p. 18), sendo a que melhor responde às necessidades da sociedade do século XXI. Assim, para a consecução dos seus propósitos a educação deve basear-se em quatro aprendizagens fundamentais, que constituem os pilares da construção do conhecimento pelo indivíduo, ao longo da vida: i) aprender a conhecer – adquirir instrumentos que permitam compreender o mundo que o rodeia, isto é, aprender a aprender; ii) aprender a fazer – ser capaz de colocar em prática os conhecimentos desenvolvidos; iii) aprender a viver juntos – adquirir competências de cooperação e iv) aprender a ser – desenvolver o indivíduo em todas as dimensões, que, por sua vez, engloba todos os pilares anteriores (*Idem*).

Com base nesta perspetiva, considera-se que existe, ainda, um longo caminho a percorrer para a consecução plena dos referidos pilares. Efetivamente, as práticas educativas nas escolas revestem-se, ainda, de um carácter tradicional e transmissivo, onde todas as crianças são entendidas de igual modo e o trabalho colaborativo entre as mesmas não é verificável. Competências e capacidades intelectuais como o espírito crítico, a criatividade, a flexibilidade, a tolerância e o respeito pelo outro (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) parecem ser pouco valorizadas em detrimento, apenas, da transmissão de saberes. Desta forma, procurou-se ao longo da PES, nas planificações realizadas, contemplar os quatro pilares da educação, promovendo, assim, o desenvolvimento de competências nas crianças, essenciais para uma “educação ao longo da vida” (Delors et al, 1996, p. 18).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), define no artigo 1.º que o direito à educação é concretizado pelo sistema educativo, sendo este o responsável pelo “desenvolvimento global da personalidade”, pelo “progresso social” e pela “democratização da sociedade”. Com base no mesmo documento o sistema educativo é constituído pela EPE, complementar à ação educativa da família, pela educação escolar, que compreende o ensino básico, secundário e superior, e pela educação extra-escolar, que se afigura como um complemento à formação escolar.

Entendendo que os sistemas educativos estão altamente relacionados com o sistema social em que se inserem (Canário, 2005), torna-se essencial compreender e conhecer a sociedade, cada vez mais multicultural, que os envolve e que tem sofrido um rápido desenvolvimento científico e tecnológico (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004). Com efeito, com o surgimento da Internet e das tecnologias digitais emergiu um novo paradigma social designado por “sociedade de informação” (Flecha & Tortajada, 2000, p. 22) ou “sociedade em rede” (Castells, 2004, p. 318). Por conseguinte, a escola que outrora constituía a única forma de acesso ao conhecimento, no século XXI, deixa de ser o local exclusivo para tal (Coutinho & Lisboa, 2011).

Neste sentido, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), consideradas como “elementar[es] na qualidade de vida de qualquer cidadão da era digital” (Quadro-Flores, Escola & Peres, 2012, p. 91), em contexto educativo afigura-se essencial. As TIC, quando utilizadas, conferem ao processo de ensino e de aprendizagem um carácter mais atrativo e dinâmico e permitem aceder à informação mais facilmente (Quadro-Flores, Escola & Peres, 2009). Tendo em consideração tal pressuposto, procurou-se ao longo da PES desenvolver uma ação educativa em que fossem mobilizados diferentes recursos tecnológicos, motivando as crianças para a participação nas atividades, tal como será visível no capítulo III.

Além disso, perante a nova sociedade do século XXI é fundamental que a educação atue no sentido de promover e desenvolver a capacidade criativa

das crianças (Delors et al, 1996), o que se afigurou uma preocupação ao longo da PES. Pois, tal como afirma Duffy (2005, p. 131) “não conhecemos os desafios que as crianças com as quais estamos a trabalhar enfrentarão (...), mas sabemos que, de modo a vencer estes desafios, [estas] têm de ser criativas”. Saliente-se que ser criativo é ser capaz de realizar algo novo, tendo por base experiências anteriores (Vygotsky, 2012), podendo manifestar-se através da expressão oral e escrita, na articulação de ideias e na realização de trabalhos de natureza diversa (Condessa, 2006). É imprescindível mencionar que a valorização do docente perante qualquer realização criativa da criança é determinante mesmo que esta seja já conhecida e criada anteriormente por outros. Pois, as descobertas e as criações da criança, afiguram-se uma novidade para a mesma, sendo o resultado de relações que as próprias estabelecem (Duffy, 2005).

Outro pressuposto a considerar em qualquer prática educativa é o de que a criança não é uma “tábua rasa” (Santos, 2007, p. 226), desprovida de ideias e conhecimentos sobre o mundo circundante. Pelo contrário, é portadora de uma bagagem de saberes adquiridos nas suas experiências vividas. Neste sentido, emerge a conceção construtivista da aprendizagem de Piaget (*Idem*), considerada na elaboração das planificações da PES. Esta perspetiva defende que a criança aprende quando, por meio da ação que exerce sobre o objeto a aprender (Arends, 2008; Jonnaert, 2012), elabora uma representação mental sobre o mesmo (Solé & Coll, 2001). Saliente-se que, esta ocorre através de um processo de assimilação (Shaffer, 2005; Kamii, 1996), entre o objeto a aprender e os conhecimentos prévios sobre o mesmo (Solé & Coll, 2001), que foram referidos inicialmente. Além disso, este processo é complementado pela necessidade de modificar esses esquemas já existentes, por forma a acomodar os novos conteúdos, ocorrendo o que se designa de acomodação (Shaffer, 2005). As aprendizagens que resultam destes processos designam-se por aprendizagens significativas, na medida em que o conhecimento construído resultou de uma interpretação e construção muito pessoal e própria (Solé & Coll, 2001).

Sublinhe-se na teoria desenvolvida por Piaget, que o processo de assimilação evidencia a premissa de que “cada conceito é sustentado (...) por uma rede completa de outros conceitos” (Kamii, 1996, p. 32), isto significa que, todos os conhecimentos relacionam-se entre si, não podendo, desta forma, nenhum objeto ser entendido isoladamente. Esta concepção é defendida por Morin (1995) na sua teoria acerca da complexidade do pensamento. O mesmo afirma, efetivamente, que nenhum objeto pode ser compreendido de modo indissociável, sob pena de obter uma visão “parcelar e pobre” (*Idem*, p. 100) sobre este. Todavia, existe um “tecido” (*Idem*, p. 20) de relações entre eles, e a compreensão dessas relações confere uma visão completa sobre determinado assunto.

Retomando o pensamento de Piaget, importa referir que todas as crianças progridem, invariavelmente, por quatro estádios de desenvolvimento cognitivo (Shaffer, 2005), sendo que apenas será dado ênfase ao segundo e terceiro, uma vez que as práticas educativas foram desenvolvidas com crianças nestas faixas etárias. Assim, no estádio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos) o pensamento da criança encontra-se num nível simbólico muito evidenciado através do jogo simbólico ou do faz-de-conta. O animismo é também, uma característica bastante presente neste estádio, assim como, o egocentrismo, embora com menor intensidade na fase final deste. Além disso, a reversibilidade é uma habilidade ainda em aquisição. Por outro lado, durante o estádio operacional concreto (dos 7 aos 11 anos) esta encontra-se já adquirida, o egocentrismo está menos presente e as crianças são capazes de operar mentalmente, desenvolvendo um pensamento lógico (*Idem*; Papalia & Feldman, 2013; Ferreira & Santos, 2000).

Perspetivando, de um modo diferente de Piaget, o desenvolvimento da criança, Vygotsky, na sua teoria socioconstrutivista, considerava que os conhecimentos que as crianças constroem não ocorrem de modo totalmente individual, mas sim, num contexto de cooperação, de colaboração e de diálogo, com outros indivíduos (Onrubia, 2001; Shaffer, 2005). Assim, as interações sociais, quer sejam entre criança e adulto e criança com os seus

pares, são determinantes para a estimulação e construção de novos conhecimentos, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento intelectual das mesmas (Arends, 2008; Jonnaert, 2012). Isto porque, quando uma criança recebe apoio adequado consegue realizar mais do que é esperado em relação ao seu nível de desenvolvimento real (Van Oers, 2009). Vygotsky definiu, neste sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que consiste na “diferença entre a resolução independente de problemas e os desempenhos da criança com o apoio de adultos ou de colegas com maiores conhecimentos” (*Idem*, p. 15).

Nesta linha de pensamento, o trabalho cooperativo (Bessa & Fontaine, 2002), entre crianças, torna-se imprescindível e essencial como metodologia de trabalho a ser considerada nas propostas dos docentes. As dinâmicas de trabalho de grupo (Santos, 2007), no qual as crianças são encorajadas a trabalhar em conjunto para a consecução de um objetivo comum (Arends, 2008), possibilitam para além da construção de conhecimentos de forma significativa, o desenvolvimento de competências sociais (*Idem*; Bessa & Fontaine, 2002). É importante mencionar que nesta metodologia de trabalho é crucial que as equipas sejam heterogéneas (Díaz-Aguado, 2000), com crianças de culturas, classes sociais e aptidões distintas (Arends, 2008). O trabalho cooperativo atenua as diferenças individuais (Bessa & Fontaine, 2002), promove competências de colaboração e cooperação (Arends, 2008) e permite desenvolver “a capacidade de ouvir o outro, de saber intervir (...) e de encorajamento dos que necessitam de ajuda ou têm pouca auto-estima” (Santos, 2007, p. 246). Assim, como será espelhado no capítulo III, quer nas práticas educativas individuais, quer nas realizadas em díade, procurou-se privilegiar esta metodologia de trabalho.

Aliada às teorias explicativas da aprendizagem é importante considerar a perspetiva de que as crianças apresentam diferentes capacidades, talentos e estilos de aprendizagem (Arends, 2008). Consequentemente “aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes” o mundo circundante (Gardner, 2001, p. 14). Neste sentido, saliente-se a teoria das

Inteligências Múltiplas de Gardner. Este definiu que todos os indivíduos possuem, em grau variável, sete inteligências humanas a partir das quais compreendem o mundo (*Idem*). Assim, os tipos de inteligência definidos são: a lógico-matemática, a linguística, a musical, a espacial, a corporal-cinestésica; a interpessoal; a intrapessoal e a naturalista. Desta forma, deve o docente desenvolver atividades que incluam e respondam aos diferentes tipos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento harmonioso e holístico de todas as crianças (Arends, 2008).

Nesta linha de pensamento, independentemente das características individuais de que cada criança, a Escola deve garantir a mesma igualdade de oportunidades para a obtenção de sucesso no seu processo de aprendizagem. Assim, é necessário prestar um “apoio pedagógico e educativo” diferenciado (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997, p. 13) a todas as crianças, de acordo com as suas necessidades, estilos e interesses (Heacox, 2006). Desta forma, a diferenciação pedagógica, que esteve presente em toda a ação desenvolvida na PES, assume-se como a melhor resposta para a consecução de uma “escola para todos” (Leite, 2003, p. 23).

Tal como referido na introdução a este escrito, a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico confere a habilitação profissional para a docência nos dois referidos níveis educativos, como estipulado no DL n.º 79/2014, de 14 de maio. Neste sentido, é adquirido o estatuto de docente generalista, cujo perfil de desempenho profissional encontra-se refletido no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, de 2001. Este documento apresenta “referenciais comuns” à atividade do profissional com perfil duplo, que se prendem com quatro dimensões. São elas a Dimensão profissional, social e ética; Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (*Idem*). Assim, deve um profissional da educação desenvolver todas estas dimensões para a consecução de uma ação adequada, ajustada e atualizada.

Neste sentido, a prática profissional para a obtenção da habilitação da docência (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto) apresenta-se como um espaço para o início da construção da identidade profissional, entendida como um “conjunto de formas de ser e de agir configuradas durante a vida profissional” (Marta, 2015, p. 151). Esta resulta de uma articulação entre “um Eu, um Nós e um Todos Nós” (*Idem*, p. 198), isto é, desenvolve-se numa articulação entre a construção individual (o docente como pessoa), com a social (o docente em interação com os outros) e com a profissional (o docente como parte integrante de uma instituição) (*Idem*).

Neste seguimento, importa referir o papel do trabalho colaborativo, bem como o do professor supervisor para a construção da identidade profissional. Assim, o desenvolvimento de práticas colaborativas, entre o par pedagógico, desempenham um importante papel, na medida em que possibilitam a “partilha de conhecimentos e de saber experiencial”, de “responsabilidades sobre os percursos de ação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51) e a conjugação de ideias e ações (*Idem*), que contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e social. O professor supervisor apresenta como principal objetivo “ajudar o professor em formação a melhorar o seu processo de ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 96). Assume o papel de orientador das ações do mesmo, conduzindo-o para a tomada de consciência das “características do seu agir em situação” (*Idem*, p. 97) e auxiliando-o na identificação e resolução de problemas.

Após a exposição e reflexão de um quadro teórico referente à educação e ao modo como se concretiza a aprendizagem, que se considera ser a base para o desenvolvimento das práticas educativas de um docente com perfil duplo, e que foi contemplado na PES, segue-se a caracterização de ambos os perfis, o educador de infância e o professor do 1.º CEB, assim como, dos seus níveis de educação.

2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

A EPE representa “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). São objetivos basilares da EPE proporcionar o desenvolvimento integral e equilibrado das capacidades de todas as crianças e fomentar a inserção das mesmas na sociedade (*Idem*; Vasconcelos, d’Orey, Homem & Cabral, 2003). A frequência deste nível de educação é facultativa e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade da entrada na escolaridade obrigatória (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

A orientação e as atividades pedagógicas desenvolvidas nesta valência do Sistema Educativo são da responsabilidade do educador de infância (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), cujo perfil específico está definido no DL n.º 241, de 30 agosto. De acordo com o referido documento, compete ao educador de infância a conceção e o desenvolvimento integrado do currículo, a organização do ambiente educativo e o desenvolvimento pessoal, afetivo e social da criança num clima de segurança e de promoção da autonomia.

Deste modo, entende-se a ação profissional do educador de infância em duas vertentes distintas: a do cuidar e a do educar. A primeira essencial para o “desenvolvimento intelectual” e para o “equilíbrio afetivo e emocional” das crianças (Marta, 2015, p. 114) e a segunda potenciadora da construção de conhecimentos e da aquisição de comportamentos pelas mesmas. É através da articulação entre o cuidar e o educar que o educador de infância promove aprendizagens com o intuito de serem aplicadas noutros contextos, de modo autónomo pelas crianças (*Idem*).

O educador de infância está, também, habilitado para o desenvolvimento de funções educativas com crianças de idade inferior à referida (DL n.º

241/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, surge o contexto de creche que embora não tenha feito parte da PES é importante fazer menção, uma vez que a conclusão do referido mestrado habilita para o exercício de funções no mesmo. Assim, a creche entendida como um “apoio à família e à criança (...) durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, artigo 3.º), apresenta como objetivos o desenvolvimento global da criança, através de práticas adequadas à sua faixa etária e a sociabilização da mesma (*Idem*).

Na EPE, tal como mencionado anteriormente, é o educador de infância quem constrói e gere o currículo, tendo por base as “características das crianças e das [suas] famílias e a evolução das aprendizagens de cada uma e do grupo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13). Deste modo, apresenta-se como um currículo adaptado a cada contexto social e, também, ele diferenciado. Pois, por forma a proporcionar oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem a todas as crianças com características individuais distintas, o educador de infância tem de adotar “práticas pedagógicas diferenciadas” (*Idem*, p. 10) que respondam a essas mesmas singularidades. Para a consecução do mesmo é necessário uma constante recolha e registo de informação, quer através de observações, quer da elaboração de documentos sobre o grupo (Projeto Curricular de Grupo e Processo Individual da Criança) e do diálogo com as famílias. Deste modo, é baseado na organização e avaliação da informação recolhida que o educador toma decisões fundamentadas sobre a prática (*Idem*), tendo-se constituído tal pressuposto uma preocupação ao longo da PES para o desenvolvimento de uma intervenção adequada e ajustada às reais necessidades das crianças e ao seu contexto.

Além disso, a ação do educador de infância deve orientar-se por um conjunto de princípios pedagógicos de apoio à tomada de decisões sobre o processo educativo a desenvolver com as crianças (Circular n.º17/DGIDC/DSDC/2007). A reformulação das *Orientações Curriculares para*

a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovada pelo despacho n.º 9 180/2016, de 19 de julho, contemplam esses mesmos princípios, constituindo, desta forma, uma referência para todos os educadores de infância na construção e gestão do currículo (Lopes da Silva et al, 2016).

No referido documento são apresentadas diferentes áreas de conteúdo, consideradas como “âmbitos do saber, (...) com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (*Idem*, p. 31). As áreas contempladas são três - *Área de Formação Pessoal e Social* - transversal às demais; a *Área de Expressão e Comunicação* – basilar para a aprendizagem noutras áreas; e a *Área do Conhecimento do Mundo* – aproxima e sensibiliza as crianças para as diversas ciências sociais e naturais, numa perspetiva de mobilização de saberes de outras áreas (*Idem*). Atente-se que, em todas as áreas de conteúdo é realizada menção à articulação entre os seus saberes, devendo, deste modo, as “diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante” (*Idem*, p. 10).

Além da orientação das OCEPE a adoção e interligação de um ou mais modelos curriculares, que apresentam “noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e (...) do que é importante que [estas] saibam” (Spodek e Brown, 1998, p. 15), é fundamental para o desenvolvimento curricular na educação de infância (Formosinho, 2013). Estes derivam de teorias explicativas sobre o modo como as crianças aprendem (Spodek e Brown, 1998) e constituem uma base para a tomada de decisões curriculares (Serra, 2004).

Para uma melhor compreensão, serão abordados os modelos curriculares e abordagens pedagógicas participativas para a educação de infância: High Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Pedagogia-em-Participação. Em todos os modelos supramencionados “a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos interesses das [mesmas] como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica” (Formosinho, 2013, p. 19). Assim, a criança é escutada em todo

o processo de ensino e de aprendizagem, assumindo um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (*Idem*). Além disso, o pressuposto de que a aprendizagem acontece pela ação da criança sobre o ambiente é comum a todos os modelos curriculares. Desta forma, uma organização bem definida, reconhecida e determinada com e pelas crianças do ambiente educativo, que engloba a organização do grupo, isto é, as interações entre o adulto e a criança e entre esta e os seus pares, a organização do espaço e materiais, bem como, a organização do tempo, é crucial para uma aprendizagem ativa e autónoma pelas mesmas (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013; Lino, 2013; Niza, 2013; Folque, 1999; Serra, 2004; Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Todas as dimensões referidas serão explicitadas no capítulo II.

Contudo, cada um dos modelos curriculares apresenta especificidades que os permitem distinguir dos restantes, e que se procuraram explorar ao longo da PES. Nesta linha, uma das principais características do modelo Reggio Emilia é a importância concedida a todas as “formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”)” (Lino, 2013, p. 110). As crianças são incentivadas a explorar o ambiente em que estão envolvidas e a expressarem-se “através de todas as suas “linguagens”” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 23), isto é, por palavras, por movimento, por desenhos, pela pintura, pela música, entre outras (*Idem*). O MEM possui como finalidades a “iniciação às práticas democráticas”, “a restituição dos valores e das significações sociais” e “a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013, p. 144). Cooperação, negociação, cidadania democrática, atitudes cívicas constituem palavras-chaves no modelo. A abordagem da Pedagogia-em-Participação define seis eixos através dos quais se desenvolve a intencionalidade educativa: aprender a ser/estar; pertencer e participar; explorar e comunicar com as cem linguagens; narrar as aprendizagens e experiência vividas, construindo significado sobre as mesmas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Em alguns dos modelos curriculares explicitados anteriormente o trabalho de projeto constitui uma das principais metodologias adotadas, definido por

Kilpatrick (2007) como sendo um processo intencional. Esta metodologia de ensino e de aprendizagem (Katz & Chard, 1997) “envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção” (Vasconcelos, 2011, p. 9) com o objetivo de responder a um ou mais problemas pelo grupo de crianças definidos (*Idem*). Neste sentido, Pinazza (2007, p. 84) suportando-se da perspectiva de Dewey define o trabalho de projeto como “uma das mais fortes expressões da proposta de educação pela experimentação e pela investigação”.

Na referida metodologia a criança assume uma participação ativa em toda a sua consecução (Katz & Chard, 1997), apresentando-se “como investigadora” (Vasconcelos, 2011, p. 15). O educador, por seu turno, é entendido como incentivador, orientador de todo o processo (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 2012), mas, de igual modo, “como alguém que também está a investigar” (Vasconcelos, 2011, p. 15) com as crianças.

O trabalho de projeto, adotado na PES como se verá no capítulo III, tem início, de acordo Vasconcelos (1998), com a definição de um problema ou questão a investigar e com a partilha e registo das ideias, opiniões e conhecimentos sobre o mesmo. Posto isto, segue-se a fase da planificação e lançamento do trabalho, onde é definido o que se vai fazer, como, quem, quando e a quem recorrer para obter recursos. Na terceira fase, a execução, as crianças levam a cabo pesquisas, o que permite um confronto entre as ideias iniciais e a informação obtida, sendo a partir destas que realizam experiências e construções. A última fase, a avaliação/divulgação, é designada como a “fase de socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p. 17), na medida em que é neste momento que o trabalho desenvolvido é exposto. Além disso, é avaliado formativamente todo o percurso realizado, os conhecimentos e competências adquiridas, a intervenção dos diferentes elementos do grupo e a entreaajuda entre eles. Denote-se que nenhuma destas fases é desenvolvida de modo sequencial nem linear. Ao invés disso, entrecruzam-se e desenvolvem-se em espiral (*Idem*).

Saliente-se que o trabalho de projeto assume-se como designado por Vasconcelos (2011) como uma “Pedagogia de Fronteira”, isto é, como uma forma de trabalho que possibilita a articulação de saberes das diferentes áreas de conhecimento, permitindo, desta forma, uma visão holística sobre um determinado problema.

Retomando o documento orientador, as OCEPE, pode ler-se que o brincar é entendido como a forma natural e mais holística de que as crianças possuem para aprender. O ato de brincar “faz parte da(s) cultura(s) da infância e, para as crianças, ele é um acto muito sério” (Araújo, 2009, p. 132) e entendido pelas mesmas como uma “necessidade fundamental” (*Idem*, p. 138). Neste sentido, ao longo da PES os momentos destinados a esta atividade constituíram-se uma preocupação para a díade. A inclusão, nas rotinas diárias do grupo de períodos destinados ao brincar, revelou-se uma prática recorrente, como se poderá observar nas planificações elaboradas, e muito apreciada pelas crianças.

O brincar ao faz-de-conta apresenta-se como um contexto de excelência através do qual as crianças desenvolvem e adquirem inúmeras competências e constroem conhecimentos essenciais para a sua adaptação a novos contextos. Uma das capacidades que o mesmo promove é a auto-regulação, isto é, a capacidade de controlar os impulsos. Pois, a criança, quando envolvida numa situação de jogo de faz-de-conta com mais crianças, está sujeita ao cumprimento de um conjunto de regras pelo e com o grupo determinadas e a sua ação definida de acordo com o papel que lhe foi atribuído. Neste sentido, estes momentos permitem às crianças regular o seu comportamento e, consequentemente, adquirir um maior controle sobre si própria (Bodrova & Leong, 2009).

Acresce que, o brincar ao faz-de-conta promove o desenvolvimento do pensamento abstrato, na medida em que as crianças criam situações imaginárias e representam personagens, também, elas imaginadas (*Idem*). De igual modo, a atribuição a objetos de novos significados e funções completamente distintos da sua utilidade real (Gouvêa, 2002) potencia o

pensamento abstrato. Nesta situação as crianças manipulam ideias que nada têm que ver com o objetos reais (Bodrova & Leong, 2009).

A criança brinca para descobrir e compreender o mundo adulto, as pessoas, os objetos, interpretando-os de acordo com os seus interesses e culturas (Araújo, 2009; Gouvêa, 2002). Através da imitação, as crianças reproduzem as ações dos adultos com o intuito de perceber o significado das mesmas, imitando aquilo que apenas querem compreender e apropriar-se (Gouvêa, 2002). A imitação das crianças não se confina, somente, à reprodução daquilo que viveu e experienciou, mas consiste, antes, numa “reelaboração criativa das impressões já vividas” (Vygotsky, 2012, p. 27). Neste sentido, através da ação do brincar é desenvolvido, também, o pensamento criativo, referido na primeira parte do capítulo. Além disso, inerente a este encontra-se uma “função psíquica fundamental” (Gouvêa, 2002, p. 23) - a imaginação - essencial para a compreensão do mundo.

O brincar é, desta forma, uma atividade com enorme potencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quando envolvidas neste tipo de atividades as mesmas fazem escolhas e tomam decisões, exploram o mundo físico, estabelecem relações com o outro (Araújo, 2009), experienciam o desempenho de diferentes papéis sociais, estão implicadas na resolução de problemas e desenvolvem competências de interpretação e comunicação (Garvey, 1992). Contudo, o brincar ao faz-de-conta não se desenvolve naturalmente e, neste sentido, se as crianças não observarem um modelo de desempenho de um papel social e o uso de um objeto para fazer-de-conta, este tipo atividade lúdica pode não desenvolver-se. Assim, o papel do educador de infância é essencial para promover o brincar ao faz-de-conta (Bodrova & Leong, 2009) e a sua integração nas rotinas diárias da sala de atividades.

Por fim, importa referir que no contexto de EPE a ação do educador de infância aliada à promoção da confiança e autonomia na criança, deverá incidir, de igual modo, no auxílio da gestão das suas emoções. Isto é, ajudar a criança a identificar, compreender e exprimir os seus sentimentos, o que lhe

permitirá tomar consciência de si e adquirir maior capacidade de gerir os problemas futuros (Filliozat, 2003).

3. O ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E O PAPEL DO PROFESSOR

O 1.º CEB, tal como definido na LBSE, de 14 de outubro de 1986, no artigo 6.º e 8.º, constitui um dos três ciclos sequenciais do Ensino Básico, sendo este universal, obrigatório e gratuito a todos os portugueses. O Ensino Básico tem como objetivos, expressos no artigo 7.º, do mesmo documento, assegurar uma formação geral comum a todos os indivíduos, proporcionando o desenvolvimento intelectual, físico e motor e a formação de cidadãos civicamente responsáveis e intervenientes na sociedade.

Retomando o artigo 8.º da LBSE, de 14 de outubro de 1986, o 1.º ciclo constitui a parte integrante do Ensino Básico, na qual “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Apresenta como objetivos específicos o desenvolvimento da linguagem oral, iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, de noções essenciais para a matemática, como o cálculo e a aritmética, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora.

Neste sentido, são componentes do currículo do 1.º CEB as áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Apoio ao estudo e a Oferta complementar (DL n.º 176, de 12 de agosto). Contudo importa, primeiramente, explicar e compreender o conceito de currículo. Anteriormente associado apenas ao “corpo de saberes tidos em cada época como socialmente necessários à integração social e ao desenvolvimento dos grupos e indivíduos” (Roldão, 2005, p. 14), atualmente, na nova sociedade esta conceção já não se adequa (Pacheco, 2012). Pelo

contrário, o currículo deverá ser entendido como “projecto de formação escolar que não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ser” (Leite et al, 2001, citado por Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004, p. 17), ou seja, o saber viver e conviver com outros e intervir de modo ativo na sociedade. Neste sentido, ao longo da prática desenvolvida procurou-se, aliado aos “saberes de referência” (Braga et al, 2004, p. 18), promover nas crianças o desenvolvimento de competências consideradas necessárias para a sua formação pessoal, numa perspectiva mais abrangente da educação.

Não obstante a esta realidade, afigura-se como fulcral considerar os programas e metas curriculares que alicerçam o desenvolvimento do currículo em contexto educativo formal. Assim, as áreas curriculares de Português e Matemática apresentam programas que se encontram estruturados em domínios, com os respetivos conteúdos. Por sua vez, as áreas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras estruturam-se em blocos.

O Programa de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, Magalhães, 2015) estabelece de modo sequencial e hierárquico os conteúdos a serem explorados por ano de escolaridade. As Metas Curriculares (*Idem*) definem os objetivos a atingir, apresentando descritores de desempenho que permitem avaliar a concretização dos mesmos e operacionalizar os conteúdos do respetivo programa. Ambos os documentos orientadores encontram-se profundamente articulados e estruturam-se em quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e gramática no 1º e 2º ano; oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática no 3º e 4º ano.

No que concerne ao Programa de Matemática (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), este apresenta, também, uma estrutura curricular sequencial dos conteúdos temáticos a serem abordados, partindo do estudo de objetos concretos para abordagens mais abstratas de forma gradual. As Metas Curriculares desta área de conhecimento (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) descrevem os objetivos gerais que são especificados por descritores, definindo os desempenhos que se espera que

as crianças alcancem. Estes documentos encontram-se organizados em três domínios: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados, sendo que cada um destes possui subdomínios.

Por fim, o documento que regula a área de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras é a *Organização Curricular e Programa: Ensino Básico – 1.º Ciclo* [Departamento de Educação Básica (DEB), 2004] encontrando-se neste os blocos das respetivas áreas, conteúdos e objetivos específicos.

Posto isto, considera-se necessário realizar uma breve reflexão sobre as datas em que foram homologados os diferentes documentos orientadores, anteriormente descritos. Denote-se que existe uma discrepância entre as datas dos programas e das metas curriculares de Português e Matemática, comparativamente ao programa de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Enquanto os primeiros foram sujeitos a uma reformulação relativamente recente, o documento *Organização Curricular e Programa: Ensino Básico – 1.º Ciclo* é exatamente o mesmo há 28 anos, tendo vindo a ser, apenas, reeditado. Considera-se, deste modo, existir uma sobrevalorização das áreas de conhecimento do Português e da Matemática e um entendimento das restantes como áreas secundárias.

Apesar da existência de diferentes programas curriculares oficiais, que propõem os conteúdos a serem abordados em cada área do saber por diferentes anos de escolaridade do 1.º CEB, não significa que estes tenham de ser interpretados de forma estanque. A ideia do programa enquanto “corpo rígido e uniforme de conhecimentos” (Roldão, 1999, p. 37), apenas fez sentido numa época em que a instituição escolar era frequentada por um grupo social, bem definido, que primava e procurava na mesma rigidez (*Idem*). Mais uma vez, face às características da sociedade atual, referidas na primeira parte do capítulo, a perspetiva anteriormente transcrita já não representa uma realidade a considerar.

Pelo contrário, os diferentes programas apresentam uma estrutura aberta e flexível, sendo função do professor gerir e recriar os mesmos, tendo por

base os interesses e necessidades das crianças, os seus ritmos de aprendizagem e as características do meio onde se inserem (DEB, 2004). Nesta linha de pensamento a “gestão do currículo surge, (...) como um instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido da adequação do programa formativo” às características das crianças (Diogo & Vilar, 1999, p. 5). Ou seja, deve o currículo ser pensado e organizado, de acordo com os mesmos autores, em torno das características sócio-culturais, cognitivas das crianças e dos seus interesses, de modo a possibilitar o sucesso educativo das mesmas. É importante definir, assim, para cada contexto específico os conteúdos a serem explorados, a extensão dos mesmos e as metodologias (*Idem*).

Efetivamente, toda a prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB teve por base o pressuposto anteriormente referido, na medida em que as necessidades e os interesses da turma foram sempre considerados intencionalmente na ação educativa. Desta forma, os conteúdos explorados corresponderam às carências evidenciadas pela turma, no momento em que se desenvolveu a PES.

A par da gestão flexível do currículo surge o conceito de diferenciação pedagógica, na medida em que a “característica mais marcante do público-alvo desse currículo” é a sua diversidade e heterogeneidade (Diogo & Vilar, 1999, p. 24). Neste sentido, independentemente das características individuais das crianças ou condicionantes do contexto é importante que o professor do 1.º CEB proporcione às mesmas oportunidades de aprendizagem, através da adequação das estratégias de ensino (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Tal como mencionado no primeiro ponto do capítulo, as crianças apreendem a informação de diferentes modos, sendo crucial que o professor seja sensível a esta questão, e assim, diversifique os recursos, as estratégias e os processos de aprendizagem, ou seja, pense sempre em “múltiplos caminhos para o conhecimento” (Tomlinson, 2008, p. 31), para que todas tenham a mesma oportunidade de acesso aos conteúdos (Arends, 2008). Reforçando a ideia anteriormente expressa no primeiro

subcapítulo, apenas, desta forma, se conquista uma “escola para todos”, na qual todas as crianças se sentem reconhecidas e valorizadas (Leite, 2003, p.23). A diferenciação pedagógica, embora não contemplada nas planificações, foi incorporada na ação, através da prestação de auxílio a crianças com maiores dificuldades na resolução de tarefas, na explanação dos conteúdos de diferentes modos, no recurso a diferentes materiais, tendo em consideração que as crianças processam a informação de diferentes formas e no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem.

Além disto, é necessário, também, considerar a importância da articulação curricular, isto é, o estabelecimento de relações entre duas ou mais áreas do saber e dos seus conteúdos, com o objetivo de compreender um objeto com base nos diferentes pontos de vista sobre o mesmo (Leite, 2012; Pombo, Guimarães & Levy, 1994). Através destas relações é possível obter “interpretações mais rigorosas das situações do que se elas ocorrerem baseadas apenas em conhecimentos monodisciplinares” (Leite, 2012 p. 90). Os conhecimentos construídos através de uma perspetiva de articulação curricular adquirem maior significado, na medida em que foram produzidos a partir de diferentes leituras e interpretações de um mesmo fenómeno (*Idem*).

Assim, a articulação curricular deverá ser, com efeito, a “proposta pedagógica” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 8) privilegiada pelos professores, para o entendimento, por parte das crianças, da realidade, em todas as suas dimensões. Saliente-se que o estabelecimento de relações entre os conteúdos das diferentes áreas de saber afigurou-se uma preocupação no decorrer da PES.

Os conceitos que têm vindo a ser explicitados ao longo deste subcapítulo, relativamente ao desenvolvimento do currículo, encontram-se contemplados no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, que aprova o “Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico”. O referido documento, apresenta, assim, uma série de diretrizes a serem respeitadas e consideradas pelo mesmo na sua ação educativa, no âmbito da conceção, desenvolvimento e integração do currículo do 1.º CEB.

O professor do 1.º CEB é entendido como um profissional de educação (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) responsável por estabelecer a mediação entre o saber e a criança, através de um conjunto de estratégias educativas e intencionais que permitem a apreensão e aprendizagem de determinado conteúdo pela mesma (Roldão, 2005). Neste sentido, o professor apresenta uma especificidade que lhe é própria, isto é, um “*saber fazer*” (*Idem*, p. 16) com que as crianças constroem, significativamente, o seu próprio conhecimento, sendo esta a particularidade que o caracteriza como profissional. Desta forma, o professor cria e gera formas de “*fazer aprender*” (Roldão, 1998 citado por Roldão, 2009, p. 47) pois, apesar de a aprendizagem resultar de um construto pessoal, apresenta-se como um processo complexo e interativo, necessitando da orientação de um “*profissional de ensino – o professor*” (*Idem*).

Nesta linha de pensamento, importa fazer referência ao manual escolar, que embora tendo sido “concebido para o aluno” (Tormenta, 1997, p. 9) apresenta-se como um dos principais recursos pedagógicos utilizados pelos professores. Este definido por Cabrita (1999, p. 149) como “um livro que aborda interpretativamente o programa de determinada disciplina para determinado ano de escolaridade” tem funcionado, para o professor como “um suporte securizante (Tormenta, 1997, p. 9), determinando os conteúdos e o modo como são explorados em sala de aula (Calado & Neves, 2012). Desta forma, tem-se assumido como o “principal mediador curricular” (*Idem*, p. 1), ao qual o professor recorre, em detrimento dos documentos orientadores.

Denote-se que o uso excessivo deste recurso pedagógico tem vindo a contribuir para uma desvalorização da “competência docente de ensinar através de estratégias adequadas” (Roldão, 2009, p. 28), na medida em que os manuais apresentam estratégias cuidadosamente detalhadas, que se apresentam de fácil aplicação pelo mesmo, no entanto, descontextualizadas (*Idem*). Além disso, a utilização do manual como único recurso pedagógico converte “o professor escravo do livro escolar” (Tormenta, 1997, p. 56) e transforma as suas práticas letivas, conservadoras, rotineiras e,

consequentemente, desmotivadoras. Além disso, entende-se que o mesmo não concede a oportunidade para a descoberta, confina o contacto das crianças, apenas aos textos que este apresenta, no âmbito do Português e, em alguns casos, não estabelece uma relação entre os conhecimentos prévios e os a adquirir.

Neste sentido, acredita-se que para a consecução de um currículo flexível, articulado e diferenciado, como explanado ao longo deste ponto, o manual tem de ser entendido apenas, como um “utensílio” (*Idem*, p. 11), com plasticidade, e não como a prescrição a seguir, determinante de toda a atividade desenvolvida em aula. Assim, entendendo que o professor “pode e deve exercer o seu livre-arbítrio” (*Idem*) pensa-se que este deverá utilizar nas suas práticas pedagógicas o manual escolar de uma forma criativa e inovadora. A título de exemplo, partir de uma atividade proposta no mesmo e realizá-la, no entanto, conferindo uma dinâmica distinta, assim como a sua utilização como instrumento de consolidação dos conteúdos explorados. Ao longo da PES procurou-se explorar as propostas do manual de forma criativa e inovadora, alargando as ofertas do mesmo e, encarando-o como um ponto de partida ou de chegada.

Um aspeto importante, que ainda não foi contemplado no presente ponto, prende-se com a matriz curricular do 1.º e 2.º ano do 1.º CEB, uma vez que a PES foi desenvolvida com uma turma do 2.º ano do mesmo nível de Educação Básica. Assim, segundo o DL n.º 176/2014, de 12 de agosto, que contempla o número mínimo de horas semanais de trabalho para cada componente do currículo, está definido para as áreas de Português e Matemática, 7 horas semanais e 3 horas, apenas, para o Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Além disso, para o Apoio ao estudo são destinadas 1,5 horas e para a Oferta complementar é reservada 1 hora. Denote-se que, o tempo letivo a cumprir deverá ser entre as 22,5 e 25 horas. Acresce que, o tempo determinado para as Atividades Enriquecimento Curricular (AEC) ao qual estão reservadas entre 5 a 7,5 horas e, por último, 1 hora para a Educação Moral e Religiosa.

Atente-se, que a matriz curricular, bem como, a distribuição do número de horas semanais, destinadas a cada área, surgem como mais uma evidência da primazia das áreas curriculares do Português e da Matemática relativamente às de Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Para concluir, o professor do 1.º CEB apresenta-se como *“um todo em ação”* (Roldão, 2005, p.19), na medida em que articula os saberes científicos das diferentes áreas curriculares com os diferentes modos de aprender e de ensinar, tendo por base o seu conhecimento sobre as crianças que tem perante si, ou seja as suas características. É, neste sentido, que se define o *“saber profissional educativo”* (Idem, p.18), isto é, a *“mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta”* (Idem) com o objetivo de promover a aprendizagem da criança. Assim, explanados os saberes teóricos que sustentaram a ação no 1.º CEB, seguir-se-á o próximo capítulo, com a caracterização do contexto.

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

Segundo a teoria da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, nenhum indivíduo pode ser entendido descontextualizado, uma vez que o meio em que o mesmo se insere tem influência no seu comportamento e desenvolvimento humano e vice-versa (Portugal, 1992). Desta forma, compreendendo esta “interação mútua e progressiva” (*Idem*, p. 37) entre sujeito e ambiente, é importante que o docente compreenda e conheça a realidade dos contextos em que a criança se desenvolve, para a consecução de práticas educativas adequadas às necessidades e interesses das mesmas, com vista ao seu desenvolvimento holístico.

Neste sentido, o presente capítulo destina-se à caracterização dos contextos nos quais foram desenvolvidos a PES no âmbito da EPE e do 1.º CEB. Tal como referido na introdução a este escrito, a PES foi desenvolvida, em ambos os níveis de educação básica, na mesma instituição educativa. Assim, o primeiro ponto do capítulo destina-se à sua caracterização, bem como à do agrupamento em que a mesma se insere.

Os dois pontos seguintes são reservados à caracterização da sala de atividades da EPE e da sala de aulas do 1.º CEB, respetivamente. Ulteriormente, tendo por base as características de cada um dos contextos, anteriormente referidos, realizar-se-á uma pequena reflexão relativamente aos contrastes e similitudes entre ambos.

Por fim, encontra-se a metodologia de investigação, base para a consecução das práticas na EPE e do 1.º CEB, a investigação-ação. Paralelamente à sua descrição e explicação concretizar-se-á uma conexão com a prática educativa desenvolvida e refletir-se-á sobre a sua importância para o desenvolvimento profissional.

1. APRESENTAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO

A instituição, na qual o par pedagógico realizou a sua PES, em ambos os contextos educativos, pertence ao Agrupamento Escolas de Pedrouços, situado numa zona suburbana do Porto. A comunidade que o agrupamento acolhe é bastante multifacetada com uma predominância de população pertencente à classe baixa, média baixa e uma reduzida percentagem à classe alta. É uma zona que revela grandes problemas sociais como o desemprego, trabalhos precários, problemas relacionados com a toxicodependência, alcoolismo, violência doméstica e a existência de modelos parentais disfuncionais (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2015/2017).

Devido às variáveis do contexto em que o agrupamento se insere justifica-se a sua abrangência pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2015/2017) cujo objetivo é promover o “sucesso educativo de todos os alunos” (Despacho n.º 147-B/ME/96). Em vigência desde 2006/2007 tem vindo a revelar progressos positivos em relação aos problemas de insucesso, abandono escolar e indisciplina. É neste sentido que se apresenta o Plano Educativo do agrupamento que assume como grandes objetivos a “melhoria do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2014-2017, p. 3). O agrupamento de escolas define, como valores “rigor, compromisso, inovação e cidadania” (*Idem*, p. 5) e manifesta como sua missão a realização das políticas educativas e a implementação de soluções adaptadas às necessidades do território e da população (*Idem*).

É nesta conjuntura demográfica e socioeconómica que se insere a Escola Básica do 1.º CEB/Jardim de Infância (EB1/JI) onde se desenvolveu a PES. Construída em 1959, a escola, apresenta uma estrutura arquitetónica típica das escolas edificadas durante o Estado Novo, no período de 1940 a 1960. O edifício, enquadrado no Plano dos Centenários (Pimenta, 2006), apresenta duas entradas principais, oito salas gêmeas, quatro no rés-do-chão e quatro no primeiro piso. Das oito salas existentes, cinco são destinadas às turmas do

1.º CEB, as restantes três salas servem de biblioteca, sala de apoio educativo, gabinete dos professores/ serviços administrativos/reprografia. Considera-se importante realçar que, uma vez que se trata de uma escola edificada durante a ditadura salazarista, cujos principais valores eram “Deus, Pátria e Família”, uma das características das escolas da época eram os cruxifixos em cada uma das salas. Estes continuam a ser, ainda, hoje, visíveis em todas as salas, por todos os alunos. Tal facto é contraditório com o estipulado na LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) no artigo 2º, onde se lê que o Estado e a educação não se podem reger por quaisquer “(...) diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”, apresentando-se, assim, o ensino laico.

Além deste edifício, a escola possui, também, outros dois edifícios de construção mais recente. Um destes destina-se à EPE com duas salas reservadas para tal, ao desenvolvimento das atividades do Serviço de Apoio à Família e à cantina. O outro edifício é um ginásio, recentemente remodelado pela Associação de Pais da escola, onde se encontram os equipamentos necessários ao desenvolvimento das atividades físico-motoras.

O espaço descoberto da escola contém uma horta, uma estrutura de lazer - escorrega e escalada -, com o pavimento almofadado, e uma enorme área destinada a atividades coletivas. Para a utilização livre da referida estrutura foi atribuído um dia específico da semana a cada turma da escola, para que desta forma, todas as crianças tenham a oportunidade de usufruírem do mesmo.

A instituição possui um corpo docente composto por cinco professores, sendo que um dos mesmos é o coordenador da escola; duas educadoras de infância; duas professoras de apoio educativo e dois professores de Educação Especial. No que diz respeito ao pessoal não docente este é constituído por duas auxiliares de ação educativa da EPE, quatro assistentes operacionais do 1.º CEB e uma animadora. É ainda parte integrante dos recursos humanos da escola uma professora de Ciências Naturais, a tempo parcial; seis professores responsáveis pelas AEC; uma assistente social e duas enfermeiras.

2. O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na EPE a organização do ambiente educativo da sala de atividades, que compreende as formas de interação do grupo, a organização dos espaços e o modo de distribuição do tempo apresenta-se como um “suporte do trabalho curricular” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011). As referidas dimensões do ambiente educativo devem ser conhecidas e definidas com e pelas crianças para que possam, livremente, e de modo autónomo, decidir o que querem fazer e com quem. De igual modo, é importante considerar a relação entre os diferentes partícipes para o desenvolvimento do processo educativo (Lopes da Silva et al, 2016).

Em conformidade, o grupo com o qual a diáde desenvolveu a PES era composto por 19 crianças – 9 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Importa mencionar que uma criança, com 3 anos de idade, por efeito de uma Leucemia, não frequentava a EPE. Apresentava, também, uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro), com 5 anos de idade, uma outra a ser avaliada pelo psicólogo do agrupamento e uma criança a frequentar a terapia da fala. Em virtude, dos fatores anteriormente mencionados o grupo caracterizava-se como heterogéneo, o que se configura potenciador de diversas e enriquecedoras situações de aprendizagem (Lopes da Silva, et al, 2016).

Na generalidade, eram crianças muito autónomas, participativas e curiosas relativamente ao mundo circundante. O gosto pelos livros, pela música e vídeos de animação, pelas áreas da casinha e dos jogos definiam-se como sendo os interesses do grupo. Por outro lado, no que concerne às necessidades, estas verificavam-se ao nível da articulação dos vocábulos, no respeito pelas regras da sala de atividades, com e pelas crianças estabelecidas, “indispensáveis à vida comum” (Lopes da Silva et al, 2016, p.25) e na dificuldade em partilhar objetos. Acresce que era observável a constante preferência das crianças por outras do mesmo género, existindo uma

dificuldade no relacionamento entre géneros distintos. O par pedagógico procurou explorar os aspetos mencionados, como será visível no capítulo III.

Relativamente à interação entre as crianças verificava-se a existência de um clima de união e de aceitação e respeito pela individualidade de cada elemento do grupo. Contudo, era do mesmo modo observável alguma dificuldade em aceitar o ponto de vista do outro. Denote-se que, relativamente a este aspeto, é importante considerar o facto de que o egocentrismo é uma das principais características do estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontravam, referida no capítulo I.

Saliente-se que o respeito perceptível entre as crianças resultava do trabalho que a educadora cooperante realizava com as mesmas. De forma muito clara, quando as situações o exigiam, eram sempre explicadas, as características individuais das crianças, desmistificando as suas particularidades, possibilitando, assim, a aceitação e a inclusão de cada uma no grupo. A relação entre a educadora e as mesmas era baseada na escuta, no diálogo e na valorização de cada uma. Mostrava-se atenta a todos os elementos do grupo, apoiando-os nas suas dificuldades, favorecendo, desta forma, o desenvolvimento da autoestima dos mesmos. Os interesses e as necessidades das crianças eram sempre considerados, valorizava as suas conquistas e descobertas e apoiava as interações entre o grupo.

O espaço, na EPE, adquire especial importância, na medida em que é entendido “como algo que educa a criança” (Gandini, 2016, p. 148). Deverá ser, de acordo com Oliveira-Formosinho & Andrade (2011, p. 11), “um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar (...) para aprender”. Neste sentido, o espaço organizado por seis áreas designadas, pela educadora cooperante, por cantinho do acolhimento; cantinho dos jogos; cantinho da leitura; cantinho artístico; cantinho da casinha de bonecas e área da informática possibilitava a concretização do pressuposto mencionado pelos autores. Concomitantemente permitia “diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83) e colocava a criança,

permanentemente, em situações de escolha e de tomada de decisões (Hohmann & Weikart, 2011).

Interessa mencionar que existia um número limite de crianças que podiam estar, ao mesmo tempo, no cantinho da casinha das bonecas e na área da informática, devido à grande preferência do grupo por estes espaços nos momentos de atividade espontânea. Reflita-se que o interesse pelo primeiro estava, em grande parte, relacionado com a presença de uma casa construída com pacotes de leite, muito apreciada pelo grupo, no âmbito da exploração de um conto infantil integrado no projeto “O Mundo da Fantasia”, que será explicitado posteriormente. O interesse pela segunda evidencia o referido no capítulo I. Atualmente, na nossa sociedade “habitam crianças da geração digital” (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2009), o que justifica uma elevada procura pela área. Entende-se esta regra como um meio para diversas situações de aprendizagem, na medida em que, envolviam as crianças em conflitos interpessoais, auxiliando-as, desta forma, a lidar com a frustração e a aprender a saber esperar pela sua vez.

Os materiais pedagógicos das respetivas áreas, percebidos como “um segundo educador” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 45), uma vez que são a mediação deste junto da criança (*Idem*), encontravam-se visíveis e acessíveis à mesma, correspondendo aos objetivos de desenvolvimento pretendidos em cada uma. Diversificados, estruturados ou não estruturados, os materiais eram em número inferior à totalidade de crianças, gerando oportunidades para a exploração das questões de partilha, necessidade do grupo, como já mencionado.

As paredes da sala de atividades funcionavam como espaço de “exposição da documentação” (Lino, 2013, p. 123) realizada no âmbito dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelas crianças. Do mesmo modo, estavam expostos os instrumentos de gestão do quotidiano (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) – o quadro de presenças, a “Janela do tempo” e o calendário dos aniversários. Estes meios entendidos como “indispensáveis no fluir democrático do

quotidiano” (*Idem*, p. 26) afiguraram-se potenciadores de inúmeras aprendizagens, como será demonstrado no capítulo seguinte.

A utilização do espaço exterior ocorria sempre que as condições meteorológicas assim o permitiam. Neste eram realizadas atividades de jogo livre, onde as crianças desfrutavam da estrutura de lazer, mencionada no primeiro ponto do presente capítulo; brincavam ao faz-de-conta com objetos encontrados neste espaço, como palhinhas, pacotes de leite, garrafas de iogurtes, rolhas e pedras; jogavam à bola e realizavam pequenos jogos com regras.

A rotina diária do grupo iniciava às 9:00h e até às 10:00h destinava-se ao acolhimento; à marcação das presenças; à canção dos bons dias; à eleição do chefe e ao registo do tempo meteorológico e a atividades orientadas. O período de tempo entre as 10:00h e as 11:30h era destinado à higiene, ao lanche e ao desenvolvimento das atividades livres na sala e no espaço exterior, sempre que as condições meteorológicas eram favoráveis, tal como referido. De seguida, das 11:30h até às 12:15h eram realizadas atividades que exigiam maior concentração. O almoço era das 12:15h até às 14:00h e, a partir de então, até às 16:00h, quando terminava o dia, eram desenvolvidas atividades orientadas ou espontâneas no espaço exterior. É imprescindível referir que a previsibilidade da rotina diária confere à criança sentimentos de “segurança e independência” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88), contribuindo, ainda, para a compreensão da noção de tempo (Lopes da Silva et al, 2016).

Contudo, esta detinha, também, com um carácter flexível, uma vez que ao longo do dia, com o decorrer das atividades, outros interesses e necessidades eram evidenciados pelas crianças, conduzindo a um reajuste da planificação. Além disso, os diferentes momentos do dia possibilitavam às crianças “estabelecer diferentes tipos de interação” (Lino, 2013, p. 126), existindo, desta forma, oportunidades para o trabalho individual, cooperativo e com a educadora cooperante e díade pedagógica.

Como mencionado, o grupo de crianças encontrava-se envolvido no projeto “O Mundo da Fantasia”, cujo principal objetivo do mesmo era perfilhar o prazer pela leitura de livros. Neste seguimento foram lidas diversas obras literárias, tendo sido uma delas *Os Três Porquinhos* da editora Euro ImpalaBooks, que deu origem à casa de pacotes de leite referida anteriormente. Ainda com o mesmo objetivo, num momento de reflexão em tríade, decidiu-se dar início ao projeto “Leitura em Vai e Vem”. Este, inicialmente pensado pela educadora cooperante, foi desenvolvido pela tríade. Além disso, era intuito do mesmo aproximar os pais/famílias ao JI. Assim, todas as semanas as crianças levavam para casa um livro à sua escolha, para ser lido com os pais/famílias. Juntamente, seguia uma pequena tabela com uns parâmetros a preencher sobre a história. Paralelamente a estes projetos foram desenvolvidas múltiplas situações de sensibilização para a necessidade de preservar o ambiente, aliadas à reutilização de materiais de desperdício, como veremos no próximo capítulo.

A relação entre os “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 28), isto é, JI e os pais/famílias, estabelecia-se ao nível da troca de informações, orais ou escritas, das reuniões de final dos períodos letivos ou do atendimento individual dos pais, das datas festivas e pelo projeto “Leitura em Vai e Vem”. Denote-se que relativamente a este último, de modo geral, conseguiu-se uma adesão significativa dos pais/famílias à proposta, tendo em consideração o contexto em que o JI se insere. Por diversas vezes, os familiares foram convidados e incentivados, pelo par pedagógico, a partilharem algo de diferente com o JI, no entanto, sem resultados positivos, devido à incompatibilidade dos horários dos mesmos com os da rotina diária da sala de atividades.

Neste seguimento importa referir a relação entre os diferentes profissionais, imprescindível para o desenvolvimento de uma “ação articulada” (*Idem*, p. 29). De modo geral, verificava-se um clima de cooperação e bem-estar, que desde sempre possibilitou a inclusão da díade

na equipa educativa e que favorecia a partilha de informações entre todos os seus elementos.

3. O CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Na PES no 1.º CEB a díade elaborou um guião de observação, como forma de recolha de informação sobre o ambiente educativo, no âmbito da organização e gestão do espaço físico, dos materiais, do grupo e dos projetos a que a turma estava associada. Assim, considera-se importante referir e refletir sobre os dados recolhidos.

Neste sentido, a sala de aula apresentava uma atmosfera agradável e acolhedora, contudo, revelava-se pequena, perante o número total de mesas e a sua disposição, não permitindo uma livre circulação pela mesma. Esta não se encontrava adaptada a crianças portadoras com NEE (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) pelo motivo anteriormente referido, e por se localizar no 1.º andar, com acesso, apenas, por escadas.

Disponha de três grandes janelas que conferiam a entrada de luz natural. Porém, em alguns momentos do dia, quando o sol incidia nas mesmas a visibilidade para o quadro interativo tornava-se reduzida, constituindo-se uma dificuldade para as crianças. Em diversos momentos da PES a díade teve de recorrer a cartolinas pretas para escurecer um pouco a sala e, assim, contornar a situação. Numa outra parede verifica-se a existência de um painel de cortiça, que no decorrer da PES constituiu um espaço para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças (Lino, 2016).

As mesas estavam dispostas, grande parte delas, em O, e no seu interior, encontravam-se três mesas. Esta disposição, assim como, a distribuição das crianças pelos respetivos lugares foi determinada pela professora cooperante. Denote-se que ao longo da PES, a organização das mesmas manteve-se, havendo, apenas, alterações relativamente às posições das crianças pelas

mesas. Pensa-se que a disposição adotada e, o facto de, o grupo não haver participado na sua distribuição reflete uma pedagogia transmissiva, que incentivou a díade a promover experiências com uma organização distinta, como será visível no capítulo III.

Relativamente aos materiais e recursos da sala de aula, o manual escolar apresentava-se como o principal recurso utilizado pela professora cooperante. A par do mesmo, o quadro interativo, o computador com acesso à internet e o quadro branco eram recursos aos quais a professora cooperante recorria para o desenvolvimento das atividades ao longo do dia. Para além dos recursos mencionados, na sala de aula existia, também, material matemático, como um *kit* de sólidos geométricos e dois relógios manipuláveis e um rodapé com o alfabeto. Os materiais mencionados não se apresentavam de livre acesso às crianças. Além disso, a sala dispunha de mesas de apoio, armários, também eles, de acesso condicionado ao grupo, uma estante para os manuais, um computador, um retroprojektor e um quadro branco. Com o decorrer da PES tentou-se introduzir novos materiais e recursos, como se verá no capítulo III.

O grupo encontrava-se no segundo ano de escolaridade e era composto por 24 crianças – 10 rapazes e 14 raparigas – com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. A turma não incluía nenhuma criança com NEE (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Relativamente às habilitações literárias das famílias importa referir que a prevalência é o 3.º CEB, existindo, também, cinco pais licenciados e duas mães analfabetas. Relativamente a este último aspeto, pensa-se ser importante mencionar que as referidas mães eram de etnia cigana e que, tal realidade tinha influência na perceção das suas crianças sobre a escola e a postura das mesmas nas aulas. Com efeito, estas demonstravam algum desinteresse e alheamento face às atividades desenvolvidas, o que se traduzia num menor rendimento escolar. Esta situação pode explicar-se na medida em que existem “*dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados*” (Casa-Nova, 2006, p. 161) em confronto, sendo exigido à criança o desempenho de papéis totalmente distintos daqueles que possui no seu grupo de pertença (*Idem*). Ao

longo da PES, procurou-se prestar a estas crianças um apoio individual e diferenciado na resolução das tarefas propostas e estabelecer diálogos de incentivo e valorização das mesmas. Pelo contrário as crianças de pais licenciados apresentavam um maior rendimento escolar, demonstrando bastante motivação nas atividades desenvolvidas e uma atitude indagatória constante. As famílias caracterizavam-se essencialmente por nucleares e monoparentais, havendo uma criança que se encontrava entregue aos cuidados da avó paterna. Saliente-se que a criança em questão apresentava alguma dificuldade em relacionar-se com os seus colegas, demonstrando, por vezes, comportamentos mais agressivos, geradores de constantes conflitos.

A turma era bastante heterogénea, com crianças que se encontravam ao nível do 2.º Ano do 1.º CEB e outras num nível intermédio entre este e o 1.º Ano do 1.º CEB. Estas últimas dispunham de um apoio educativo, que decorria em paralelo com as atividades letivas, uma vez por semana. De um modo geral era um grupo bastante empenhado e participativo nas atividades propostas, com uma enorme curiosidade sobre o mundo circundante. Demonstravam saber as regras da sala de aula, porém, era necessário relembrar-lhes as mesmas, para que se fizessem respeitar. A turma revelava interesse por atividades dinâmicas, que envolvessem a manipulação de objetos, assim como, o imaginário. No que concerne às componentes do currículo, a área do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, de modo geral, são as que mais interesse lhes despertava e nas quais revelavam, menor dificuldade na execução das tarefas propostas. Relativamente às necessidades, o grupo de crianças revelava dificuldades no respeito pelo outro, na área curricular de Português, a nível da escrita, da interpretação de textos e da leitura autónoma; e a na área curricular de Matemática em relação ao sistema de numeração posicional de base 10, às estratégias de cálculo mental e às figuras geométricas. Estes aspetos foram explorados, ao longo da PES, como se verá no capítulo III.

A rotina diária/semanal da turma, fixada pela instituição, tinha início às 9:00h; seguidamente das 10:30h até às 11:00h ocorria o primeiro intervalo;

das 12:30h até às 13:45h era o tempo destinado para a hora de almoço; às 14:45h era a primeira pausa da tarde com a duração de quinze minutos; às 16:00h até às 16:30h realizava-se o segundo intervalo. A rotina de saída não acontecia todos os dias à mesma hora devido às AEC.

A realização do alfabeto maiúsculo e minúsculo e da escrita do nome no caderno diário, sempre que o mesmo era utilizado, estava, também incluída na rotina do grupo. Além disto, era habitual serem as crianças a distribuir, recolher e organizar, na estante, os manuais escolares. A rotina diária apresentava-se flexível, com diferentes momentos de reorganização das atividades de acordo com o decorrer do dia.

Relativamente à componente letiva da turma esta enquadrava-se no que é supramencionado no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, explícita no capítulo I, com uma carga horária semanal de 25 horas. Assim, 8 horas semanais eram asseguradas a Português e outras 8 horas a Matemática; para Estudo do Meio eram reservadas 3,5 horas e para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, 3 horas; o Apoio ao Estudo tinha destinado 1,5 horas e a Oferta Complementar 1 hora. No que diz respeito às AEC estavam determinadas, pela instituição, 7 horas semanais sendo estas - Atividades Físicas Desportivas, Ligação Escola-Meio e Música – frequentadas por um total de 17 crianças. Constate-se que as áreas curriculares, ditas, nucleares, apresentavam, com base no mencionado decreto-lei, um número de horas semanais acima do valor mínimo. Contudo, o horário definido para cada componente do currículo era modificado, consoante as necessidades e ritmos de trabalho das crianças, sendo, por diversas vezes, sacrificada a área do Estudo do Meio em favor das áreas de Português e Matemática, verificando-se o exposto no capítulo I.

No desenvolvimento das tarefas ao longo do dia a organização de trabalho privilegiada era o trabalho individual ou em grande grupo. A professora estimulava a participação de todas as crianças, quer das que se propunham a participar, quer das que nem sempre o faziam, no entanto, recorrendo quase sempre a perguntas de resposta fechada. Como forma de estimular a

participação de todo o grupo e o seu empenho nas tarefas, a professora transmitia *feedback* positivo às crianças, valorizando sempre as suas conquistas. Acresce que utilizava estratégias diversas, explicando os conceitos de diferentes formas, numa perspetiva de diferenciação pedagógica, por forma a promover a compreensão e apreensão dos conteúdos pelas crianças.

A resolução de conflitos entre as crianças era uma preocupação da professora cooperante. Assim, após os intervalos eram resolvidos, nos primeiros momentos da aula, as discórdias entre as mesmas, tendo como mediadora a professora. De modo geral, a interação entre as crianças e a mesma caracteriza-se por ser um pouco unidirecional, devido à adoção do método de ensino transmissivo e à inexistência de espaço para a negociação das atividades e estratégias a desenvolver.

A interação entre a professora cooperante e os pais/famílias, à semelhança da EPE, era baseada na troca de informações orais ou escritas, nos momentos de reuniões no final dos períodos letivos e nos atendimentos individuais e datas festivas. Sobre esta situação é imprescindível referir que estudos realizados, revelam que “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (Marques, 2001, p. 19), sendo, desta forma, importante fomentar esta relação entre ambos os contextos.

Por fim, com respeito aos projetos desenvolvidos pela turma saliente-se que estes não surgiram por iniciativa das crianças, mas sim, por imposição da própria escola ou agrupamento. Os projetos aos quais a turma em questão estava associada eram a Biblioteca Itinerante (proporcionada pela Câmara Municipal da Maia), havendo a adesão de apenas seis crianças; a Hora do Conto; o projeto “Ver sentir e ser” que consistia na visita a um museu; parcerias com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; o Projeto “Escola Segura” com a Polícia de Segurança Pública e parcerias com o centro de saúde da área.

4. SIMILITUDES E CONTRASTES

Após uma exposição e reflexão das características de cada um dos contextos nos quais se desenvolveram os estágios na EPE e 1.º CEB, considera-se fundamental espelhar as similitudes e contrastes entre os dois níveis de Educação Básica. Com efeito, nomeiam-se mais aspetos contrastantes do que semelhantes entre ambos.

A diferença que, de imediato se destaca, diz respeito à organização dos espaços. Na EPE estes iam ao encontro dos interesses das crianças, possibilitando “brincar e aprender” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44), simultaneamente. Além disso, as crianças circulavam livre e autonomamente pelo mesmo. Por outro lado, no 1.º CEB o espaço era definido pela professora cooperante, sem qualquer intervenção das crianças. Nesta linha, os materiais na EPE encontravam-se disponíveis e de acesso livre às crianças e no 1.º CEB eram utilizados, apenas, quando proposto pela professora cooperante.

Seguidamente, a rotina diária, era igualmente distinta, realizando-se, na primeira etapa da Educação Básica a construção de aprendizagens, de modo articulado e integrado e, no 1.º CEB, por seu turno, existiam tempos distintos destinados a cada uma das áreas do saber, destacando-se a primazia do Português e da Matemática. Além disso, verificavam-se momentos nos quais as crianças, na EPE, durante o tempo letivo, desenvolviam atividades livres no espaço exterior, contrariamente ao 1.º CEB, que se encontrava confinado à sala de aula, usufruindo do mesmo, apenas, nos momentos de pausa letiva.

Por último, é relevante referir as diferentes interações entre as crianças e a educadora e crianças e a professora. A primeira caracterizava-se por ser mais próxima, com maior afeto e necessidade de toque. Por oposição, à segunda que assumia um carácter unidirecional.

Relativamente às similitudes, estas verificam-se ao nível das relações estabelecidas entre pais/famílias e os diferentes contextos. Ademais, as rotinas diárias eram entendidas como flexíveis, existindo reajustes sempre

que necessário. Uma outra semelhança entre os contextos prende-se com as áreas de conteúdo na EPE e as componentes do currículo no 1.º CEB. De alguma forma, as primeiras adquirem continuidade nas segundas, isto pois, as designações das mesmas, assim como, os seus conteúdos são similares. Contudo, verificou-se que não existia uma continuidade entre questões inicialmente exploradas na EPE e a sua retoma no 1.º CEB.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As circunstâncias e a complexidade do mundo atual exigem que os docentes se assumam como profissionais reflexivos e críticos, promovendo diferentes modos de ensinar e inovando as suas práticas, tendo em conta a realidade do contexto em que estão inseridos (Oliveira-Formosinho, 2008). Assim, é esperado que o docente assuma uma postura de investigador sobre a sua prática educativa (Latorre, 2008), questionando e olhando criticamente teorias que sustentam a sua ação, para uma reconstrução e readaptação das mesmas de acordo com as especificidades do contexto que tem perante si (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Neste sentido, a metodologia de investigação-ação, entendida por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 116) como “uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática”, em que o docente analisa os efeitos da sua própria ação com o objetivo de a melhorar, assume-se como sendo a estratégia que maior desenvolvimento profissional proporciona (Vieira & Moreira, 2011). Esta caracteriza-se por uma indagação sistemática e intencional por parte dos docentes sobre a sua prática, concedendo-lhe, um importante referente epistemológico (Máximo-Esteves, 2008). Efetivamente, é através do “terreno de ação profissional” que se legitimam e constroem teorias localmente e socialmente válidas (Vieira, 2014, p. 22).

De acordo com Latorre (2008), Elliot (2000) e Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) a metodologia de investigação-ação implica um exercício de autorreflexão, no qual o docente formula questões sobre a sua prática, que através de um conjunto de fases sucessivas, tenta dar respostas às mesmas, com vista à melhoria da sua ação educativa.

Por todas as características, anteriormente referidas, a metodologia de investigação-ação, é a estratégia de formação privilegiada na formação de professores (Vieira & Moreira, 2014), tendo sido a adotada na PES para o desenvolvimento de uma ação consciente e adequada aos contextos. Desenvolvida através de ciclos, iterativos (Coutinho et al, 2009) e dinâmicos, de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Carr & Kemmis, 1998) caracterizou-se, de acordo com Latorre (2008), como participativa e colaborativa.

Em conformidade, a observação considerada como a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p. 29) permitiu o conhecimento e a compreensão dos contextos e seus intervenientes (Máximo-Esteves, 2008), possibilitando uma intervenção mais alicerçada no real (Estrela, 1994). A observação que, quer na EPE, quer no 1.º CEB, se revestiu de um carácter naturalista e participante, (*Idem*) socorreu-se de alguns instrumentos de recolha e registos de dados, como grelhas de observação dos contextos (cf. Anexo 1.1), as notas de campo e os diários de bordo que permitiram a construção de um conhecimento acerca das necessidades e interesses de cada criança e do grupo.

Seguidamente, a planificação constituiu um instrumento onde foi possível conjugar os dados recolhidos pela observação com as aprendizagens que se espera que as crianças construam. Importa perceber que planificar é entendido por Zabalza (1999) como a conversão de uma ideia ou objetivo num percurso de ação, que implica o conhecimento do docente sob determinado assunto, o propósito a alcançar e as estratégias ou atividades delineadas para a sua consecução.

Além disso, a planificação é uma atividade orientada pelos documentos normativos e legais, determinantes de toda a ação educativa (Vilar, 1998). Neste sentido, a concretização desta etapa exigiu ter em consideração as OCEPE, no contexto de EPE e os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico relativas a cada componente do currículo, no 1.º CEB. Assim, para a elaboração das planificações aliaram-se os normativos supramencionados, ao conhecimento didático das diferentes áreas do saber e dos grupos de crianças e de ambos os contextos. Contudo, importa perceber que, nos dois níveis educativos, a planificação não se apresenta como “um marco rígido e estático, mas sim como uma previsão do que se pretende” (Braga et al, 2004, p. 27). Nesta perspetiva, esta deve ser entendida como um instrumento flexível, possível de ser alterada no decorrer da sua dinamização (Zabalza, 1999).

Relativamente à PES na EPE, as planificações, semanais, (cf. Anexo 1.2), foram desenvolvidas em tríade, ao final da semana, após a partilha e reflexão das observações realizadas, quanto aos interesses e necessidades do grupo. Por outro lado, no 1.º CEB as planificações (cf. Anexo 1.3) adquiriam um carácter mais individual, embora, com o apoio da professora cooperante e da díade pedagógica, que partilhavam conceções e conhecimentos que se afiguraram úteis para a consecução das mesmas. A concretização desta etapa do ciclo de investigação-ação afigurou-se uma aprendizagem ao longo da PES, na medida em que conjugar objetivos com estratégias e interesses nem sempre constituiu uma tarefa de fácil execução.

Nos momentos de ação foi concedida a oportunidade de efetivar as planificações, elaboradas na etapa anterior, de acordo com o paradigma construtivista e socioconstrutivista da aprendizagem. Toda esta etapa foi efetivamente, como Latorre (2008, p. 47) refere, “meditada, controlada, fundamentada e informada criticamente”, uma vez que se desenvolveu baseada nos dois momentos anteriores supramencionados. Este momento revelou-se crucial, na medida em que é, efetivamente, apenas no momento de ação que se percebem quais as estratégias e metodologias que funcionam, de modo eficaz, com o grupo de crianças, para o qual se planifica.

Em ambos os níveis de educação a ação desenvolvida ocorreu de forma gradativa. Contudo, saliente-se uma maior progressão das intervenções no 1.º CEB, que permitiu a tomada de consciência do trabalho exigido neste ciclo de modo suave, possibilitando o desenvolvimento de uma autoconfiança cada vez mais solidificada. Na EPE, pela metodologia de trabalho, pela organização deste nível educativo e pelas dinâmicas relacionais, a ação ocorreu de um modo mais espontâneo. Além disso, as intervenções desenvolvidas no 1.º CEB foram, essencialmente, de cariz individual, ao passo que, na EPE ocorreram em díade.

Os momentos de reflexão sobre as situações vividas adquirem grande importância na formação profissional (Alarcão, 1996), pois são a partir destes que se desconstroem ou reconstroem saberes e conceções, proporcionando, desta forma, o desenvolvimento profissional (Jacinto, 2003). Neste sentido, vários foram os momentos de reflexão crítica sobre as práticas educativas ao longo da PES. Assim, ocorreram momentos de reflexão antes da ação (*Idem*), na ação e sobre a ação (Alarcão, 1996).

A reflexão antes da ação desenvolveu-se através da elaboração de guiões de observação na EPE (cf. Anexo 1.4) e de guiões de pré-observação no 1.º CEB (cf. Anexo 1.5) sobre os diferentes momentos supervisionados. Com estruturas semelhantes, neles eram descritas as intenções que conduziram à elaboração do percurso didático a ser observado e identificadas dificuldades e eventuais soluções para as mesmas no decorrer da dinamização. Além disto, eram também referidos aspetos considerados importantes a serem observados pelas professoras orientadoras, no sentido de proporcionar um *feedback* aos formandos sobre os mesmos, com vista ao desenvolvimento profissional (Reis, 2011). Saliente-se que nos guiões de observação na EPE eram também contempladas as áreas de conteúdo em que se enquadravam as atividades, objetivos da mesma e recursos utilizados. A elaboração destes documentos, em ambos os contextos, afigurou-se da máxima importância, na medida em que foi com base nos mesmos que as professoras supervisoras

realizaram a supervisão e transmitiram *feedback* relativamente à atuação dos futuros docentes, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

A reflexão na ação consiste na reflexão realizada durante o decorrer da prática educativa, na qual existe um breve distanciamento da mesma, sem a sua suspensão, dando origem a uma reformulação daquilo que está a ser desenvolvido (Alarcão, 1996). Com efeito, os momentos de reflexão na ação afiguraram-se importantes para a consecução de práticas mais eficazes, no sentido de ir ao encontro das necessidades de momentos específicos, como será possível ver no capítulo que se segue. Por fim, a reflexão sobre a ação, que acontece, posteriormente ao término da intervenção desenvolvida, com algum distanciamento. Nesta fase “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente” (*Idem*, p. 18), através dos momentos de conversação com as supervisoras institucionais, com a educadora ou professora cooperantes e com o par pedagógico. Neste momento eram mencionados os aspetos positivos e menos positivos sobre a prática desenvolvida, numa perspetiva de crescimento pessoal e profissional, que se afiguraram da máxima importância para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento da autoconfiança. Além disso, era, também nesta etapa que as supervisoras institucionais transmitiam *feedback*, baseado nos documentos anteriormente citados, conduzindo a reflexão e orientando as ações futuras.

Posteriormente, e com base no diálogo estabelecido, elaboraram-se as narrativas individuais onde eram descritas, justificadas e refletidas as práticas observadas, assim como, as restantes intervenções. Estas entendidas como uma “atividade dialógica de co-construção de saberes” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 43), permitiram uma compreensão mais aprofundada sobre as ações desenvolvidas e retirar conclusões necessárias para as futuras intervenções (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Por fim, inerente à reflexão surge a avaliação das ações realizadas considerada, por Abrantes (2002, p. 9) como “um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas”. Em ambos os contextos a avaliação

realizada assumiu um carácter formativo, que “acentua o aspecto qualitativo da avaliação” (Abrecht, 1992, p. 131), constituindo um “ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento” (Rosales, 1991, p. 36). Isto pois, esta destina-se “mais ao professor porque o leva a actualizar os seus conhecimentos didácticos, a procurar a coerência entre os seus critérios e as escolhas didácticas” (Pais & Monteiro, 2002, p. 43).

Assim, na EPE a avaliação formativa e interpretativa, possibilitou perceber quais os efeitos, nas crianças, de toda a atividade educativa desenvolvida (Mendes & Cardona, 2012) para, desta forma, ir reajustando a mesma às “atuais capacidades, necessidades e perspetivas das crianças” (Portugal, 2012, p. 237). Desenvolveu-se através da recolha de informações descritivas sobre as aprendizagens das crianças e do grupo e sobre o ambiente educativo, no sentido de perceber as suas necessidades e potencialidades. No 1.º CEB a avaliação formativa foi desenvolvida com recurso a instrumentos de avaliação, como as grelhas de avaliação formativa (cf. Anexo 1.6), elaboradas com base nos objetivos de cada planificação. A construção destes instrumentos possibilitou uma percepção mais clara do impacto da ação pedagógica desenvolvida.

Em suma, a metodologia de investigação-ação designada por Vieira e Moreira (2011, p. 57) como a “metodologia reflexiva cíclica”, norteou toda a ação pedagógica desenvolvida ao longo da PES, e que será explicitada, no capítulo seguinte. Com efeito, cada uma das etapas anteriormente enunciadas possibilitou a aquisição de competências essenciais imprescindíveis para o desenvolvimento de ações futuras, que se prendem com a observação, a articulação de necessidades e interesses para a consecução das planificações e uma maior capacidade reflexiva crítica.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

O terceiro capítulo destina-se à descrição, análise e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos de EPE e 1.º CEB - resultantes de uma triangulação interativa e constante entre os saberes que emergiram “na ação situada, em articulação com concepções teóricas e com as crenças e valores” (Formosinho, 2013, p. 16). Neste sentido, a pedagogia não advém, apenas, de uma relação entre teoria e prática, mas, antes destes elementos articulados com valores, crenças e princípios, assumindo-se, desta forma, como um “espaço ambíguo”. A pedagogia resulta, assim, de uma “práxis”, isto é, de “uma ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” defendidas pelo docente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 13).

A pedagogia pode desenvolver-se, segundo dois ramos de ação: a transmissiva e a participativa, sendo de ressaltar que a segunda pelas suas características foi a privilegiada na PES em ambos os contextos (*Idem*).

Assim, à semelhança dos anteriores capítulos, também este se encontra organizado em dois pontos distintos um referente à EPE e o outro ao 1º CEB.

A intervenção pedagógica desenvolvida nos dois contextos teve por base os pressupostos teóricos e legais explanados no capítulo I, a caracterização dos contextos e a metodologia de investigação-ação explicitada, no capítulo II. Além disso, serão ainda, convocados outros quadros teóricos que sustentaram as opções metodológicas adotadas para a consecução das práticas educativas nos dois níveis de Educação Básica.

Em ambos os contextos procurou-se desenvolver um percurso rico em atividades inovadoras e criativas, no entanto, pela impossibilidade de as descrever e analisar na sua totalidade, serão somente mencionadas algumas representativas de toda a prática educativa desenvolvida.

1. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A intervenção educativa em contexto de EPE, desenvolvida, colaborativamente, em diáde, traduziu-se num momento de crescimento profissional e pessoal, isto porque, a partilha de conhecimentos, de experiências, de tarefas e de responsabilidades entre o par pedagógico, possibilitou a reconstrução de conhecimentos e a construção de outros, bem como, o aperfeiçoamento de competências sociais (Alarcão & Canha, 2013). Considera-se que o facto de todo o trabalho ter sido desenvolvido em diáde permitiu que as experiências proporcionadas às crianças se revestissem de um carácter enriquecedor e coeso, uma vez que resultaram de saberes que se complementavam e interligavam.

Todas as atividades foram realizadas, como mencionado na introdução desta secção, de acordo com os conteúdos explícitos no capítulo I. Destaque-se que a ação concretizada, neste nível educativo, teve por base as OCEPE, como documento orientador, a adoção e interligação de características dos diferentes modelos curriculares, a metodologia de trabalho de projeto, assuntos, de igual modo, aclarados, no referido capítulo e a organização do ambiente educativo da sala de atividades, reflectida no capítulo II. Acresce o recurso à metodologia de investigação-ação, que através de ciclos sucessivos e dinâmicos de observação, planificação, ação e reflexão, possibilitou a realização de uma prática consciente e reflectida.

Aliando pressupostos teóricos referidos anteriormente e as necessidades e interesses identificados no grupo de crianças, referidos no capítulo II, foi possível concretizar atividades promotoras da consecução dos objetivos para este nível de educação, exposto no capítulo I.

Neste sentido, o prazer pela audição de histórias apresentou-se como um dos interesses mais evidenciados pelo grupo de crianças ao longo das semanas de estágio, como mencionado. Por conseguinte, a exploração de obras literárias constituiu uma prática recorrente. Para além de possibilitarem inúmeras potencialidades de trabalho relacionadas com outras áreas de

conteúdo, como será demonstrado no decorrer do capítulo, são fundamentais para suscitar o desejo de aprender a ler (Lopes da Silva et al, 2016).

Assim, combinando o interesse supramencionado e a curiosidade pela temática dos animais foi explorada a obra literária *A Casa da Mosca Fosca* de Eva Mejuto (cf. Anexo 2.1). Como forma de apresentar a obra ao grupo de crianças, a díade recorreu a fantoches (cf. Anexo 2.2) e a uma gravação áudio da história (cf. Anexo 2.3). O momento dinamizado promoveu o envolvimento de todas as crianças e foi vivenciado com entusiasmo pelas mesmas. Com efeito, tal foi visível pelo silêncio que se fez ouvir durante a realização do teatro de fantoches e pelo interesse manifestado em querer manipular os mesmos. Toda a situação evidenciou a conceção de Costa e Baganha (1989), relativamente ao poder que este recurso pedagógico adquire quando utilizado. As autoras defendem que o fantoche, embora inanimado, tem a capacidade de despertar sentimentos em quem o vê, uma vez que vai ao encontro do mundo imaginário natural para a criança, no qual os objetos podem adquirir vida.

A partir da atitude de uma das personagens no final da história, foi estabelecido um diálogo onde se explorou a importância da partilha de objetos – necessidade evidenciada pelo grupo (referida no capítulo II). Assim, o momento dinamizado possibilitou às crianças a oportunidade de expor as suas ideias e sentimentos e de partilhar situações de conflito por elas vivenciadas, contribuindo para a compreensão do “que está certo e errado, o que se pode ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 33). Embora, o egocentrismo seja, como já mencionado no capítulo I, uma característica do estágio pré-operatório, é importante auxiliar as crianças no processo de desenvolvimento de relações sociais, enquadrando-se este aspeto num dos pilares da educação – aprender a viver juntos (Delors et al, 1996) - e nos objetivos da EPE.

Depois de trabalhados aspetos no âmbito da área de Formação Pessoal e Social e, partindo do pressuposto de que o “desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente” (Lopes da Silva, et al, 2016, p.

74), a díade decidiu explorar como grupo, alguns dos conceitos matemáticos presentes na obra. Denote-se que esta exploração emergiu de uma oportunidade contextualizada e do interesse das crianças.

Assim, recorrendo-se aos fantoches foi explorada a noção de cardinalidade. Em grande grupo, com o auxílio da díade que indicava o objeto, realizou-se a contagem oral crescente dos animais da história, estabelecendo-se uma correspondência termo-a-termo entre este e o número (palavra) (Castro & Rodrigues, 2008). Com efeito, nesta situação, as crianças referiram a sequência numérica oral e designaram o último número da contagem como sendo o cardinal do conjunto. Apesar, de terem conseguido realizar a tarefa com alguma facilidade, tal facto, não significa que as mesmas compreendam o sentido cardinal do número e a noção de inclusão hierárquica implícito no mesmo (Barros & Palhares, 1997). Importa referir que é através de diferentes situações de contagem, que a díade procurou estabelecer ao longo da PES, que a criança vai construindo a noção referida (Castro & Rodrigues, 2008).

Outro conceito matemático explorado foi a ordinalidade. Para tal, recriou-se a ordem cronológica em que surgiram os animais na história, colocando-se questões no sentido de aproximar as crianças à terminologia dos numerais ordinais, como por exemplo: “Qual foi o primeiro animal a chegar?”/“O Escaravelho Carquelho apareceu em que lugar?”. Saliente-se que as noções trabalhadas são cruciais para a compreensão e aquisição do sentido do número (Lopes da Silva et al, 2016), que se apresenta como um processo gradual.

Para além da exploração de alguns conceitos matemáticos realizou-se um processo de descoberta do animal – a mosca – personagem principal da história (cf. Anexo 2.4). Para tal recorreu-se à metodologia científica com o objetivo de promover uma atitude de pesquisa suscitando “a curiosidade e o interesse por explorar, questionar e descobrir” (*Idem*, p. 85) e de partilha do saber.

Deste modo, a pesquisa teve início com a observação de duas moscas, dentro de dois frascos, e com a colocação de questões por forma a aceder às

concepções das crianças, ativando os seus conhecimentos prévios. Neste momento o grupo teve oportunidade de “desenvolver conjecturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspetivas” (*Idem*, p. 86) sobre o animal, registando em dois *brainstorming*: “O que sabemos” e o “O que queremos saber” (cf. Anexo 2.5). Salienta-se que as oportunidades nas quais as crianças observam o educador a escrever são essenciais para a aproximação da criança à escrita e a compreensão das suas funcionalidades (Mata, 2008). Importa mencionar que uma atividade desta natureza, que envolve pensamento, partilha de ideias, questionamento e observação, constituiu a primeira experiência para o grupo de crianças, o que se traduziu numa menor participação do mesmo e numa maior orientação do diálogo pela díade.

Perante as inúmeras concepções e curiosidades das crianças sobre o animal, seguiu-se a verificação das “hipóteses” elaboradas, através de procedimentos que podem ser diversos” (Lopes da Silva, et al, 2016 p. 86), que neste caso, foram a observação e a recolha de informação.

Assim, a observação realizada, com recurso a lupas binoculares (cf. Anexo 2.6), possibilitou às crianças responder e verificar algumas das questões por elas formuladas. O referido instrumento, por se afigurar uma novidade para o grupo de crianças, despertou no mesmo uma curiosidade em manipulá-lo, constituindo-se uma enorme surpresa pelas suas possibilidades.

Seguidamente, no sentido de estabelecer uma relação entre os pais/famílias e o II, por meio de outras iniciativas distintas das referidas no capítulo II, decidiu-se que as questões que não haviam sido respondidas através da observação fossem distribuídas pelo grupo, com o intuito de realizarem uma pesquisa, em casa, com os familiares (cf. Anexo 2.7). Na distribuição das questões, existiu o cuidado em atribuir perguntas que facilmente eram respondidas através do senso comum, a crianças sem computador. Contudo, a adesão dos pais à tarefa foi muito reduzida e, neste sentido, importa refletir sobre esta situação invocando o contexto económico e social no qual a instituição se insere (referida no capítulo II).

Prevendo a situação descrita anteriormente, a díade seleccionou, *à priori*, um conjunto de fontes electrónicas, que perante a limitada informação, foram exploradas através do computador da sala de atividades, em grande grupo. Este momento permitiu a aproximação das crianças a uma outra funcionalidade do computador – consulta e recolha de informação – distinta da habitual função atribuída ao mesmo pelo grupo (Lopes da Silva et al, 2016).

Desta forma, todas as questões da *brainstorming* “O que queremos saber” foram respondidas. As respostas, registadas através de imagens ilustrativas, foram expostas no *placard* da sala de atividades, de modo a exhibir o percurso de aprendizagem desenvolvido, característica do modelo curricular Reggio Emilia (cf. Anexo 2.8).

O Coelho Branco e a Formiga Rabiga de Alice Vieira constituiu outra obra explorada na PES (cf. Anexo 2.9). Como forma de dar a conhecer a mesma ao grupo recorreu-se a uma ferramenta tecnológica - o *polisphone* (cf. Anexo 2.10). Assim, a partir do referido programa projectaram-se as ilustrações, e ao mesmo tempo que a díade, em colaboração, lia a obra reproduziram-se, através do mesmo, sons referentes aos diversos momentos da história. Esta aplicação conferiu maior vivacidade e alegria à narrativa ouvida, evidenciando o exposto relativamente às TIC, no capítulo I. As crianças estiveram bastante envolvidas em todo aquele momento, pedindo, após a primeira leitura, uma segunda, o que se entende que, tal atitude evidencia o entusiasmo e a admiração pelo que estava a ser dinamizado, querendo experienciá-lo de novo. Relativamente a esta questão, Gouvêa (2002), refere que a repetição é um indicador de satisfação perante uma situação que está a ser vivenciada com prazer pela criança.

Toda a atividade descrita apresentou-se um momento de aprendizagem profissional, na medida em que, a educadora cooperante perante a potencialidade da ferramenta tecnológica, percecionou uma ocasião contextualizada para trabalhar a discriminação auditiva e questões de ritmo com as crianças. Assim, realizou uma pequena exploração de cada um dos sons da história com o grupo, recordando o momento em que se ouviram os

mesmos. Todo este sentido de oportunidade o ver mais além da situação afigurou-se muito interessante e útil para o processo formativo.

Na sequência da interpretação e compreensão da história foi sugerido confeccionar uma sopa de couves igual à do coelhinho. Assim, com uma pequena faca, todas as crianças cortaram alguns alimentos, aproveitando para os degustar mesmo que crus (cf. Anexo 2.11). O momento, que constituiu uma experiência científica, proporcionou a envolvência e o bem-estar de todo o grupo, possibilitou a exploração e descoberta das características de alguns alimentos, o aumento do campo lexical e a abordagem a questões de segurança e de higiene. Para algumas crianças que tinham dificuldade em comer a sopa serviu de motivação, deliciando-se com as couves iguais às da história.

Ainda no sentido de exploração de obras literárias e uma vez que as crianças demonstraram um enorme interesse na atividade da confeção da sopa de couves, referida anteriormente, decidiu-se que seria interessante e bastante significativo replicar uma tarefa de culinária. Neste sentido, surge a descrição da próxima atividade, que se tratou de um momento de supervisão. Evocando o referido no capítulo II, no ponto da metodologia de investigação, depois de concebida a respectiva planificação (cf. Anexo 2.12) foi elaborado um guião de observação (cf. Anexo 2.13) que constituiu um momento de reflexão antes da ação.

Em conformidade com os parâmetros descritos no mesmo, a obra selecionada foi *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle, isto pois, a sala onde se desenvolveu a PES era apelidada de “Lagartinhas”, indo, desta forma, ao encontro da personagem principal da história – a Lagartinha Comilona. Entendeu-se que tal aspeto foi efetivamente um fator de aproximação, pela eventual identificação do grupo com a história, criando, de imediato uma maior predisposição para a sua audição.

Atendendo que “a leitura não pode perder de vista o carácter lúdico” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa & Santos, 2014, p. 51), existiu, ao longo de toda a PES, a preocupação de recorrer a diferentes técnicas e modos

na abordagem às obras literárias, algumas já explícitas ao longo deste ponto, por forma a “motivar, (...) seduzir e (...) dirigir a atenção” das crianças (*Idem*). Assim, construiu-se um painel (cf. Anexo 2.14), que funcionou como mediador entre o livro e a sua leitura. Neste eram colocados os diferentes elementos da obra à medida que os mesmos eram referidos pelo par pedagógico. Considerou-se ser uma forma dinâmica e apelativa, que permitiu mostrar às crianças a história de uma outra perspetiva e com outro impacto visual, uma vez que a mesma era já conhecida pelo grupo. Este último aspeto, elencado no guião de observação como uma possível dificuldade, na medida em que as crianças poderiam desmotivar, não foi de todo vivenciado. Aquando do início da atividade a díade apresentou o livro ao grupo e, efetivamente, todas as crianças afirmaram já conhecer a sua história, partilhando de imediato o que sabiam sobre a mesma.

A leitura da obra traduziu-se num momento de aproximação, pela disposição das crianças e da díade, pela forma como foi interpretada e apropriada, tendo sido vivida com entusiasmo e curiosidade. Com efeito, tal foi visível, através do silêncio ouvido durante a audição da história e das manifestações das crianças quando viram a borboleta: “Que linda!”/“Ela brilha!”/ “Que fofinha...”. Estes são indicativos de que todo momento dinamizado proporcionou o envolvimento cognitivo, afetivo e emocional das crianças. Neste sentido, verificou-se o que afirmam Ramos e Silva (2014, p. 169), quando referem que a leitura deverá ser um momento “de prazer, de encontro e de afetividade”, promovendo, desta forma, a “aproximação da criança ao livro” (*Idem*). À semelhança de situações anteriormente descritas, o pedido à díade para realizar, novamente, toda a atividade, pode ser interpretado como mais uma das evidências do entusiasmo das crianças e do significado que aquela situação constituiu para as mesmas. Posteriormente foi o grupo que contou a história, ao mesmo tempo que, a díade colava os elementos no painel, permitindo, desta forma, à mesma aceder à compreensão das crianças relativamente à obra literária.

O que anteriormente se traduzia num receio para a díade (o facto de as crianças conhecerem a história), após a atividade e num momento de reflexão após a ação com a professora supervisora, percebeu-se que tal não poderia ter sido entendido, nunca, como um obstáculo, mas antes como uma oportunidade de aprendizagem. Isto pois, toda a situação possibilitou à criança ativar os seus conhecimentos prévios, percebendo, desta forma, de que havia construído saber sobre a mesma. Neste sentido, Lopes da Silva, et al (2016, p. 37) referem que a tomada de consciência de “si enquanto aprendiz” é essencial na promoção da autoconfiança e da persistência para continuar a aprender.

De seguida, a partir das frutas que a lagartinha comilona comeu foram realizadas espetadas de fruta (cf. Anexo 2.15). Na cantina, as frutas dispostas com e sem casca foram cortadas com uma pequena faca e degustadas pelas crianças. Todo o grupo esteve envolvido num processo de criatividade, concebendo, livremente a sua espetada de fruta, que foi posteriormente servida como lanche da tarde.

A atividade dinamizada constituiu um momento de aprendizagem onde foram exploradas as cores das frutas e a casca das mesmas. Além disso, contribuiu para o aumento do campo lexical e possibilitou explorar noções de grande e pequeno, assim como, trabalhar, novamente, questões de cardinalidade. Denote-se que a partir da *Área de Conhecimento de Mundo*, saberes de outras áreas de conteúdo foram exploradas, numa perspetiva de articulação de saberes, tal como foi referido no capítulo I. Todo este momento foi vivido com entusiasmo e felicidade pelas crianças. Afirmar como: “Eu não gosto de morangos, mas eu estou a comer e estou a gostar muito” ouviram-se, o que reflete a importância e a necessidade de possibilitar às crianças vivenciarem e experienciarem o mundo (Glauert, 2004). Conseguiu-se, de uma forma lúdica, sem ser uma intenção definida pela díade, fazer com que as crianças ficassem a gostar de alimentos que até então não comiam.

Após o término da atividade supervisionada seguiu-se o momento de reflexão após a ação. Neste foram partilhadas as emoções e sentimentos

vivenciados pelo par pedagógico, assim como, o feedback da educadora cooperante sobre a atividade e da professora supervisora sobre a mesma e em relação ao referido no guião de observação. Seguidamente, com base neste momento foi elaborada a narrativa individual (cf. Anexo 2.16) que se traduziu nos aspetos até aqui expostos.

Retomando a importância que a organização do ambiente educativo adquire para a construção de aprendizagens pelas crianças, a ação pedagógica desenvolvida ao longo da PES incidiu, na renovação de determinadas áreas da sala de atividades e na resolução de problemas que emergiam das rotinas do grupo, referidas no segundo capítulo.

Neste sentido, com o intuito de minimizar a ocorrência de pequenos conflitos que surgiam no momento do acolhimento aquando da marcação das presenças, resultantes da escolha por duas ou mais crianças da mesma cor das “janelas” – cor-de-rosa -, para colocar a sua fotografia (cf. Anexo 2.17), a díade, depois de esgotar os possíveis diálogos e negociações sobre esta problemática, procedeu à alteração das mesmas após uma reflexão conjunta com a supervisora institucional. Assim, questionaram as crianças sobre a cor das janelas de uma casa, isto é se são todas iguais e/ou diferentes. As respostas foram unânimes relativamente à sua igualdade, sugerindo-se, desta forma, a substituição das cores existentes pela cor amarela nas janelas (cf. Anexo 2.18). Uma resolução que esbateu as discórdias diárias e que foi bem aceite por todos. A partir de então, os conflitos que existiam deixaram de se verificar e todas as crianças marcavam a sua presença com segurança e bem-estar.

Ainda neste espaço, aquando do sorteio do chefe do dia surgiam pequenos conflitos relativamente à frequência com que determinada criança havia sido o chefe. Esta situação ocorria porque as fotografias das crianças encontravam-se todas num saquinho, usado para a eleição, mesmo aquela que tivesse sido no dia anterior, originando, assim, as sucessivas repetições e não dando oportunidade às outras para serem elegíveis. Para contornar a situação, foi elaborado com e pelas crianças um pictograma, intitulado “Quantas vezes fui

o chefe?”. Neste era colada uma estrelinha, por cima da fotografia de cada criança, assim que era sorteada. Além disso, no final do dia, uma outra fotografia do chefe é colocada num saquinho à parte (cf. Anexo 2.19).

Para a tríade, esta última solução assumiu-se suficiente para gerir a questão. No entanto, para as crianças, o facto de as fotografias que estão dentro do saco não serem visíveis, não constituiu uma resposta para o número de vezes que cada criança foi o chefe. Por outro lado, o pictograma, por ser um instrumento visível, de fácil consulta e compreensão, apresentou-se como uma ferramenta adequada para a resolução dos problemas que emergiam desta questão. Este instrumento de gestão do quotidiano (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) proporcionou, novamente, experiências de contagem e possibilitou o estabelecimento de comparações entre conjuntos (Castro & Rodrigues, 2008).

As situações descritas e a procura de uma solução para as mesmas possibilitou a exploração com as crianças da resolução de problemas, a vivência democrática em sociedade e a aquisição de competências de negociação, justificação e argumentação das suas ideias (Lopes da Silva et al, 2016), que intrínseco a todo este processo promoveu o desenvolvimento da linguagem oral (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Num momento de reflexão e de partilha de observações, em tríade, a percepção de que algumas crianças nos momentos de atividades livres não procuravam a área dos jogos e de que a mesma necessitava de diferentes materiais que permitissem explorar novas competências foi comum aos três elementos. Por conseguinte, iniciou-se a construção com e pelas crianças de um conjunto de jogos, com recurso a materiais de desperdício. Neste sentido, proporcionou-se a continuidade do trabalho desenvolvido pela educadora cooperante relativamente à importância da realização da reciclagem e da reutilização de materiais.

Assim, foram construídos dois matraquilhos, um labirinto de rolos de papel higiénico e dois vai e vem (cf. Anexo 2.20). Percebendo a importância da interação entre as crianças na construção de conhecimentos e com objetivo

de desenvolver competências de colaboração e cooperação, características comuns aos modelos curriculares presentes no capítulo I, os jogos foram construídos em pequenos grupos. Além disso, por forma, a estimular as interações entre as crianças de sexos distintos (necessidade do grupo referida no capítulo II), os grupos constituídos eram heterogéneos.

Os jogos mencionados possibilitaram, mais uma vez, a resolução de problemas e a criação de situações de negociação e de partilha entre as crianças. Acresce que a coordenação, a motricidade fina, a definição de estratégias e as cores foram, ainda, aspetos explorados a partir destes. Com efeito, estes novos materiais conferiram maior vivacidade e visibilidade à área dos jogos, tendo-se observado uma maior procura pelo espaço.

Ainda no sentido de reabilitação das áreas da sala de atividades, com recurso à metodologia de trabalho de projeto, descrita no capítulo I, desenvolveu-se com o grupo de crianças o projeto denominado “Vamos melhorar a nossa casinha”. Este teve por base uma situação observada na referida área, a partir da qual, a diáde entendeu que seria uma oportunidade para explorar este tipo de metodologia com o grupo. Considera-se que o facto de o projeto ter sido desenvolvido em torno de uma área tão apreciada pelas crianças, constituiu um excelente momento para uma primeira abordagem desta metodologia, tendo criado, imediatamente, uma disposição nas crianças para a persecução do mesmo. O projeto consistiu na construção de objetos que as crianças gostariam de ter no cantinho da casinha das bonecas, também, com recurso a materiais de desperdício.

Assim, respeitando as fases da referida metodologia, enunciadas no capítulo I, realizou-se uma chuva de ideias, acompanhada do respetivo registo escrito, onde foram elencados objetos que as crianças gostariam de ter na casinha (cf. Anexo 2.21). Posteriormente procedeu-se a uma votação, tendo sido eleitos para construção um microondas e um frigorífico. Deste modo, foi possível explorar conceitos de diferentes domínios: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na medida em que esta constituiu mais uma oportunidade para a criança observar o adulto a escrever e registar as suas

ideias e a Matemática através do processo de votação em contagem e de seriação dos materiais.

No momento de planificação do microondas, denota-se que pelo facto de as crianças não estarem habituadas a este tipo de trabalho e de pensamento, poucas foram as ideias que surgiram. Contudo, emergiram perspetivas bastante interessantes, que evidenciaram conhecimentos resultantes de situações vivenciadas e experienciadas. Neste sentido, uma criança do grupo, relativamente ao material a partir do qual se poderia construir o microondas disse: “Podemos construir com caixas iguais às dos matraquilhos!”. Perante esta ideia realizaram-se experiências com os pratos da casinha, de modo a perceber se o tamanho da caixa usada nos matraquilhos era suficiente. Após a experimentação ficou estipulado que seria usado para a construção do microondas uma caixa igual à referida.

Posteriormente, as crianças foram questionadas sobre outros elementos que constituíam um micro-ondas, tendo surgido a questão dos botões e dos números em torno dos mesmos, quando uma criança afirma: “O micro-ondas também tem números!”. Para a concretização dos botões, e depois de um diálogo sobre a forma circular dos mesmos, as crianças pensaram em objetos do seu dia-a-dia, que poderiam utilizar. Assim: P.M.: “Podíamos usar tampas!”, Díade: “De quê?”, D.: “Rolhas!”, Díade: “Boa ideia! Rolhas! E mais?”, MT: “Caricas!”, Díade: “Bem pensado, MT.”, F: “Rolos de papel higiénico!”. Depois de mais algumas trocas de ideias surgiram as tampas dos iogurtes líquidos, tendo sido aceite por todos.

Ao contrário da planificação do micro-ondas, na do frigorífico o diálogo realizou-se com maior orientação, uma vez que estava a constituir uma dificuldade para as crianças a sugestão de um material para a sua construção. Contudo, importa salientar aspetos muito interessantes, que mais uma vez evidenciaram a ativação de conhecimentos pelas crianças. Algumas afirmaram, com base em imagens de frigoríficos, que “O frigorífico tem a forma de um quadrado em cima e de um retângulo em baixo”. Tal observação demonstra que construíram conhecimento sobre as formas geométricas,

anteriormente exploradas, e que são capazes de as identificar nos objetos do quotidiano.

Durante a fase da execução dos eletrodomésticos (cf. Anexo 2.22) organizou-se o grupo de crianças em dois pequenos grupos: os construtores e os pintores. Esta decisão teve que ver com o facto de que, desta forma, todas as crianças teriam mais hipóteses de participação e de envolvimento na tarefa em desenvolvimento. Além disso, foi possível, também, explorar o trabalho em equipa, a cooperação e colaboração entre os pares. Antes de iniciar a construção de cada um dos referidos objetos o grupo dirigiu-se à cantina e observou atentamente o micro-ondas e o frigorífico que lá se encontravam, para observarem e analisarem as suas características e, assim, partirem para a sua construção.

Nos momentos de decoração dos eletrodomésticos (cf. Anexo 2.23) não se verificou um forte empenho e dedicação das crianças, como na ação anterior, talvez pelo facto de a pintura não ser uma novidade, pois consiste numa das áreas mais exploradas. Após o término de cada um dos eletrodomésticos decidiu-se qual a melhor disposição dos mesmos, na casinha. Mais uma vez, o momento dinamizado permitiu às crianças proporem e justificarem as suas ideias e contrapor as opiniões contrárias, num clima democrático (Lopes da Sila et al, 2016). A partir do momento em que os eletrodomésticos construídos tornaram-se elementos pertencentes à área da casinha foi possível observar que durante o tempo em que as crianças se encontravam na mesma, estes faziam parte do seu jogo simbólico e da representação de papéis familiares (cf. Anexo 2.24). Neste sentido, enquadra-se a última fase da abordagem de projeto - a divulgação/avaliação, que face ao exposto anteriormente permitiu à díade avaliar de modo positivo todo o trabalho desenvolvido. Acresce que, e convocando o pressuposto de que nenhuma das fases é desenvolvida de modo linear e sequencial (Vasconcelos, 2012), referido no capítulo I, esta etapa do projeto foi sendo realizada ao longo da sua consecução, de acordo com os *feedbacks* das crianças relativamente ao que ia sendo efetuado.

Para terminar, ao longo do desenvolvimento de todo o projeto descrito e analisado, a participação e a envolvimento do grupo no mesmo foi alcançada de forma plena e ativa. Deste modo, todos os elementos do grupo foram implicados nas diversas fases e momentos do processo construído. Ademais através dos diferentes momentos vivenciados potenciou-se a exploração integrada e articulada de vários domínios de conteúdo, permitindo a construção de novos conhecimentos e a ativação de outros. Com o desenvolvimento deste projeto foi possível observar um crescimento cognitivo, pessoal e social em cada uma das crianças do grupo. Em primeiro lugar verificou-se uma evolução no pensamento/questionamento das mesmas acerca do mundo circundante, desde a atividade da observação das moscas à lupa binocular. Na altura, quando questionadas sobre as características deste animal, a participação das crianças foi reduzida, o que se traduziu num diálogo mais orientado. Por outro lado, no desenvolvimento do projeto as crianças evidenciaram maior capacidade de pensamento sobre as coisas, assim como, de pensamento abstrato. Estas evidências correspondem, de igual modo, a um crescimento pessoal, assim como, as competências sociais adquiridas que se observaram. Com efeito, as crianças manifestaram, ao longo da realização do projeto uma maior capacidade de partilha dos materiais, de cooperação e entreajuda, confirmando que a EPE deve ser o “contexto social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social” (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 33).

Em suma todo o percurso desenvolvido na PES possibilitou, não só o desenvolvimento de competências e a construção de conhecimentos pelas crianças, bem como pela docente estagiária, tendo já sido mencionados no decorrer do capítulo. Além disso, a prática educativa na EPE permitiu à mesma perceber e principalmente experienciar o trabalho de um educador de infância. Acresce que o contacto com a prática de um profissional experiente - a educadora cooperante – e o intercâmbio de conhecimentos e de experiências entre esta e a docente estagiária assumiram-se fundamentais para a construção da profissionalidade da mesma. Além disso, a supervisora institucional constituiu uma orientação fundamental para a consecução das

práticas desenvolvidas, auxiliando na construção e reconstrução de conhecimentos, no desenvolvimento de competências ligadas à observação, planificação e reflexão e na definição da identidade profissional.

2. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB afigurou-se um momento fundamental no processo de formação como professora do 1.º CEB. Neste sentido, importa realçar a tomada de uma maior consciencialização do que é ser profissional deste ciclo educativo, quer ao nível das suas funções, quer do trabalho desenvolvido. Efetivamente, as semanas de estágio possibilitaram o crescimento da competência *saber fazer* (Roldão, 2005), que caracteriza a especificidade da função do professor do 1.º CEB, referida no capítulo I.

Toda a intervenção pedagógica desenvolvida, à semelhança da prática educativa na EPE, teve por base os pressupostos teóricos e legais explanados no capítulo I. Além disso, foram convocados conhecimentos didáticos que possibilitaram a consecução das práticas e considerada a perspetiva da utilização do manual escolar de forma criativa. Nesta primeira etapa da escolaridade obrigatória os documentos orientadores pelos quais se guiou toda a ação foram os programas e metas curriculares das respetivas áreas do saber. Acresce a caracterização do contexto do 1.º CEB e a metodologia de investigação-ação que permitiram o desenvolvimento de práticas alicerçadas no real. Importa referir que a utilização e integração das TIC em contexto do 1.º CEB apresentou-se recorrente e um meio da máxima relevância para a consecução das práticas. Por forma a ilustrar o que foi referido anteriormente, apresentar-se-ão algumas atividades, que aliaram interesses e necessidades das crianças, com uma breve descrição, seguida de uma reflexão

em torno dos aspetos a melhorar, e o seu contributo para o desenvolvimento integral das crianças.

Neste sentido, tendo em conta as observações realizadas nas primeiras semanas de estágio foi possível verificar que o grupo de crianças apresentava dificuldades relativamente ao sistema de numeração decimal de posição, à decomposição de números e às estratégias de cálculo mental. Assim, foi delineado um percurso didático, designado por *Casino da Matemática* (cf. Anexo 3.1), cujas atividades pretendiam contribuir para a melhoria do desempenho das crianças relativamente a esses conteúdos. Neste seguimento, foi criada uma situação imaginária em que a sala de aula era um casino, onde seriam desenvolvidos, apenas, jogos relacionados com a Matemática, o que predispôs imediatamente as crianças para a consecução das atividades.

Tendo em consideração o interesse do grupo pela manipulação de objetos, a primeira atividade do *Casino da Matemática* foi o *Jogo do Banqueiro* realizado em pequenos grupos. Com este, era objetivo colmatar as dificuldades relativas à compreensão do sistema de numeração de base 10 e o seu valor de posição. Para tal, foi requisitado o material multibásico MAB que constitui “uma boa ajuda para a compreensão do valor posicional” (Ponte & Serrazina, 2000 p. 143). É essencial referir que embora a turma já obtivesse conhecimento deste material, a partir do manual, não tinha tido, ainda, a oportunidade de manipulá-lo. Neste sentido, importa mencionar que a utilização de materiais manipuláveis no ensino da Matemática torna a criança num participante ativo no processo de aprendizagem. Isto pois, ao agir sobre os objetos as crianças constroem imagens mentais e atribuem significado a ideias abstratas, apropriando-se, assim dos conceitos matemáticos. Tal pressuposto vai ao encontro da perspetiva construtivista do conhecimento, que defende que este é construído a partir do envolvimento ativo da criança e da reflexão que esta realiza sobre as suas ações, quer físicas, quer mentais (Vale, 1999), explícito no capítulo I.

Antes da realização do *Jogo do Banqueiro* foi lembrado, recorrendo a uma apresentação *PowerPoint* (cf. Anexo 3.2) o funcionamento do sistema de numeração decimal, essencial para o entendimento do jogo. Seguidamente, e em articulação com a área curricular de Português, foram lidas e interpretadas as regras do jogo – texto instrucional - pelas crianças. Esta etapa afigurou-se da máxima importância, pois era imprescindível que todo o grupo percebesse o funcionamento do jogo para, desta forma, participarem ativamente e a partir dele construíssem o maior conhecimento possível.

Apesar das intervenções iniciais necessárias nos grupos de trabalho, no sentido de gerir alguns conflitos, uma vez que esta metodologia não era frequente, verificou-se com o decorrer do jogo, uma grande capacidade de interajuda e cooperação entre as crianças. Com efeito, através do jogo foram activadas zonas de desenvolvimento próximo, explícitas no capítulo I, na medida em que foi possível observar crianças com mais facilidades relativamente aos conteúdos explorados, a auxiliar as que, pelo contrário, apresentavam maiores dificuldades em relação aos mesmos. Assim, tal como mencionado no capítulo I, o trabalho cooperativo criou uma interdependência positiva entre todos os elementos, possibilitando a aquisição de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos seus intervenientes (Díaz-Aguado, 2000; Bessa & Fontaine, 2002). Após o término do jogo, cada equipa registou numa folha de registo os resultados obtidos (cf. Anexo 3.3).

Numa fase seguinte, a partir das pontuações obtidas em cada grupo foi trabalhada a questão da decomposição de números. Assim, no quadro interativo, os resultados obtidos por cada grupo foram decompostos e lidos por ordem e extenso e registados numa ficha de trabalho (cf. Anexo 3.4). Durante esta exploração foi notório um maior entendimento das crianças relativamente a estes aspetos, identificando com mais facilidade qual o valor posicional de cada algarismo dentro do numeral.

O *Jogo do Banqueiro* foi, efetivamente, uma mais-valia, pois para além das crianças terem demonstrado prazer durante a sua realização, revelaram uma

melhor compreensão de todos os conteúdos inerentes ao jogo, quer durante e após a sua exploração, quer nos dias seguintes em atividades realizadas pela professora cooperante. Os resultados alcançados com a atividade em questão reforçam a ideia de Kishimoto (1994 citado por Serrazina, 2004) de que através do ambiente descontraído, livre de pressões, criado pelo jogo, a criança empenha-se na resolução de problemas, facilitando a apropriação de conhecimentos.

Outra dificuldade do grupo de crianças, como já mencionado, prendia-se com as estratégias de cálculo mental, que estão intimamente ligadas com a compreensão do sistema de numeração decimal com valor posicional. Para tal, uma vez que se pretendiam explorar conteúdos frequentemente trabalhados em sala de aula de uma forma lúdica e dinâmica e percebendo as potencialidades das TIC, referidas no capítulo I, foi utilizada a ferramenta – *Random Name Picker* - disponível no site *online Classtools*. Esta consistia numa roleta, na qual foram registadas previamente diversas operações de subtração e adição. O objetivo era que uma criança, aleatoriamente, se dirigisse ao quadro interativo, clicasse no centro da roleta e a fizesse girar, marcando uma operação. Seguidamente, a mesma resolvia-a no quadro a marcador e a restante turma numa ficha de registo (cf. Anexo 3.5).

Com efeito, o uso deste recurso motivou todo o grupo para a participação na atividade. As crianças trabalharam as estratégias de cálculo mental de forma ativa, significativa, motivadora e envolvente através de um programa dinâmico, colorido, com sonoridade e de certa forma, manipulável, uma vez que a roda funcionava apenas sobre o comando da criança, e não como uma tarefa imposta pela tradicional folha de papel quadrada.

Ainda neste sentido da criação de todo um imaginário na sala de aulas, como forma de motivar as crianças para a aprendizagem, segue-se a próxima atividade, desenvolvida na semana em que era festejado o *Halloween* (cf. Anexo 3.6). Assim, percebendo o interesse do grupo de crianças pela festividade e, considerando a dificuldade demonstrada pelo mesmo relativamente à interpretação de textos, já referida no capítulo II, decidiu-se

explorar a obra literária *A bruxa arreganhadentes* de Tina Meroto. A mesma enquadrava-se na temática, uma vez que, tal como o próprio título sugere, referia-se a uma personagem bastante presente nesta festividade. A obra foi lida e interpretada pela docente estagiária (cf. Anexo 3.7), ao mesmo tempo que um vídeo com as ilustrações da mesma, realizado com recurso ao programa *Movie Maker*, passava no quadro interativo (cf. Anexo 3.8).

Deste modo, como forma de motivação, aquando da entrada das crianças na sala, foi colocada a música *Conta-me um conto* de João Lóio, que permitiu despertar, de imediato, a atenção das crianças. Posteriormente, depois da sua audição, estabeleceu-se um diálogo em torno da letra da música, nomeadamente, na identificação das personagens que a mesma continha.

Após este momento seguiu-se a leitura e exploração da obra, atendendo às fases enunciadas por Sequeira (1999). Assim, antes da leitura foi apresentada a capa do livro, com o título ocultado, e explorados os elementos paratextuais da mesma. A partir da ilustração da capa foram exploradas as expectativas das crianças em relação ao livro e realizadas antecipações sobre quem poderiam ser as personagens ilustradas e quais os acontecimentos a elas associados. Neste sentido, Sequeira (1999, p. 410) refere que “uma discussão destes pontos prévios pode desenvolver o interesse pelo texto e ajudar decididamente a compreensão”.

Efetivamente, foi possível observar durante o momento da leitura, propriamente dito, um entusiasmo por parte das crianças pelo que estavam a escutar e a observar, que se refletiu através do silêncio instalado e pela atenção com que olhavam para as ilustrações da obra e para a docente estagiária. Lomas (2006) defende que associado a um momento de leitura de textos literários deverá estar ligado a algum tipo de emoção, o que de facto, pelos aspetos referidos anteriormente, foi alcançado. Com efeito, as crianças, pareciam estar a viver intimamente “um momento de vida imaginária que parece ser mais real, durante o tempo de leitura, do que a própria realidade” (Poslaniec, 2005, p. 10). Durante a leitura da narrativa, quando mencionados três importantes objetos para o seu desenvolvimento, a docente estagiária,

retirou uma réplica dos mesmos de dentro de uma caixa, por forma a criar maior dinamismo ao momento, e assim, preservar a atenção das crianças até ao término da atividade. Seguidamente, foi estabelecido um diálogo com o intuito de compreender as perceções das crianças sobre a história ouvida e estabelecer uma comparação entre a mesma e as antecipações realizadas.

No momento depois da leitura, foi explorada a compreensão do texto através de perguntas de interpretação sobre o mesmo, de acordo com os processos necessários à compreensão de um texto enunciados por Giasson (1993). Para tal, fez-se surgir uma espécie de caldeirão, tal como o da bruxa da história, cujas perguntas de interpretação se encontravam no interior do mesmo, devidamente ordenadas (cf. Anexo 3.9). Tal situação predispôs as crianças para a resolução da tarefa, querendo, de imediato, dirigir-se ao “caldeirão” para retirar uma questão (cf. Anexo 3.10). Assim, foi distribuído por todas as crianças uma folha A4 com a obra e um guião de perguntas. Em grande grupo e com recurso ao quadro interativo, todas as respostas foram registadas no referido documento. Com a resolução das mesmas verificou-se que as crianças compreenderam o texto, conseguindo responder corretamente às questões colocadas, contudo, a construção de uma frase coerente e coesa como resposta nem se sempre se afigurou uma tarefa fácil.

Efetivamente, os recursos, a sua metodologia de apresentação e exploração são cruciais na motivação das crianças para a aprendizagem e participação na atividade. É este *saber fazer* (Roldão, 2005) que distingue o professor de outro indivíduo com o mesmo conhecimento nas diferentes áreas curriculares. Assim, considerando o interesse da turma pela área de Expressão Plástica e as dificuldades detetadas relativamente à identificação e nomeação de figuras geométricas, através da análise da obra *Composição 8* de Kandinsky (cf. Anexo 3.11) foram explorados estes conteúdos, geralmente menos apelativos para o grupo. Importa realçar que a escolha de abordar conteúdos matemáticos através de uma pintura não se deve, apenas, ao gosto da turma pela expressão artística referida, mas também, pelos benefícios que a mesma propicia às crianças. Pois, assim, através de atividades desta índole é

possível explorar o lado mais sensível, a criatividade e a imaginação das crianças (Damásio, 2006 citado por Mbuyamba, 2007).

Note-se que existia um receio relativamente à eventual reação das crianças perante obra, na medida em que a mesma se insere na corrente artística – abstracionismo, e portanto, diferente das imagens realistas a que as crianças estão familiarizadas. Contudo, contrariamente a todas as incertezas, a reação das crianças à obra foi surpreendente, demonstrando bastante curiosidade pela mesma, pelo pintor e uma grande motivação em participar nas tarefas propostas. Tal interesse pela obra foi, também, visível, posteriormente, na atividade *O meu Kandinsky* (cf. Anexo 3.12). Nesta, foi proposta a realização de um desenho baseado na obra em questão com recurso a materiais que não eram de uso recorrente, como a régua, por exemplo. Toda esta atividade envolveu as crianças num processo criativo, mencionado no capítulo I, em que a partir da sua interpretação sobre a obra explorada criaram um desenho único e pessoal. Esta tarefa concedeu às crianças oportunidade para imaginarem e expressarem-se livremente.

Os conteúdos foram explorados partindo da observação das linhas presentes na obra, e da sua classificação - poligonais e não poligonais (cf. Anexo 3.13). Seguidamente, e focando as figuras formadas apenas por linhas poligonais chegou-se aos polígonos e à identificação e nomeação dos mesmos quanto ao número de lados. Posto isto, foram explorados, pormenorizadamente, os quadriláteros – retângulo, quadrado e losango – e os triângulos – figuras geométricas com maiores especificidades. Todo este processo ocorreu através de uma apresentação *PowerPoint* (cf. Anexo 3.14) onde as crianças, com recurso à caneta do quadro interativo identificavam e salientavam as figuras na obra. Desta forma, tendo em consideração que as crianças possuem diferentes modos de processar a informação (Arends, 2008), como já mencionado no capítulo I, suportando as explicações verbais, havia um apoio visual e interativo. Assim, todas as crianças, independentemente das diversas formas de acesso à informação foi-lhes proporcionada a mesma oportunidade de participação e compreensão.

Após a exploração dos quadriláteros referidos e da classificação dos triângulos quanto aos seus lados foram elaborados dois cartazes (cf. Anexo 3.15) para posterior afixação na sala de aula. Saliente-se que na realização do cartaz referente aos triângulos, foram utilizadas palhinhas, de diferentes tamanhos, a partir das quais as crianças tiveram a oportunidade de as combinar para obter triângulos isósceles, escaleno e equilátero.

Durante a elaboração destes cartazes e, num momento seguinte, com base na realização de uma ficha de consolidação de conteúdos foi possível perceber que, efetivamente, as crianças revelavam fragilidades no entendimento destes conteúdos. Constatou-se que as mesmas apresentam uma grande dificuldade em compreender que os quadrados são casos particulares dos retângulos e losangos, o que é, de facto, algo complexo de perceber e que requer alguma maturação. Contudo, apesar da complexidade desta relação é importante que as crianças sejam confrontadas com as “diferentes perspetivas de encarar os quadriláteros”, pois só desta forma se está a contribuir para um conhecimento matemático válido (Ribeiro & Gomes, 2010, p. 10).

O que se verificou foi que as crianças não possuem nenhuma conceção do aspeto referido anteriormente, entendendo, por exemplo, que os quadrados e os retângulos pertencem a conjuntos distintos. Procurou-se, durante toda a exploração adequar o vocabulário para, desta forma, os conteúdos se tornarem mais facilmente perceptíveis.

Em reflexão dialogada com a professora cooperante, refletiu-se que esta temática é explorada, apenas, uma vez por ano. No entanto, por se tratar de assuntos pertencentes à Geometria, considerada “um campo de excelência para o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos” (Rodrigues & Bernardo, 2011, p. 340), a exploração dos conteúdos a ela inerente deveria ser retomada constantemente ao longo do ano letivo, e não apenas no momento em que estes surgem no manual escolar, justificando-se, assim, as imensas dificuldades demonstradas. Com efeito, esta conceção vai ao encontro do exposto no ponto referente ao 1.º CEB, no capítulo I, de que é

efetivamente o manual que, em diversos contextos, determina “os conteúdos que são discutidos na sala de aula e a forma como (...) são ensinados” (Calado & Neves, 2012, p. 1).

Além disso, a cada ano letivo o grau de complexidade dos conteúdos pertencentes à Geometria aumenta. Neste sentido, assumindo um carácter de gestor do currículo, o professor deve retomar os assuntos deste domínio, sempre que necessário, numa perspetiva de desenvolvimento do “currículo em espiral” de Bruner (1998, p. 51). Isto é, apresentar de novo o conteúdo às crianças com uma representação diferente dos mesmos, para que desta forma, o conteúdo seja assimilado e acomodado pela criança.

Posteriormente foi explorado o material pedagógico – Tangram. Depois de partilhada a lenda de como surgiu o referido material foi distribuído um molde do mesmo, em cartolina. Depois de recortadas todas as figuras geométricas, as crianças exploraram de forma livre e autónoma o material, no sentido de se apropriarem do mesmo. Seguidamente, de forma orientada, foram construídas figuras de pessoas, animais e objetos, projetados numa apresentação *PowerPoint* (cf. Anexo 3.16).

Numa perspetiva de articulação curricular foi elaborada uma história a partir dessas mesmas figuras, em grande grupo. Com a atividade *Uma história a partir do Tangram* era objetivo trabalhar a produção de textos, uma necessidade do grupo em questão, caracterizada como sendo um “processo complexo” que envolve três componentes – planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17). Desta forma, foi realizado, em grande grupo, no quadro branco, uma *brainstorming* (cf. Anexo 3.17) que funcionou como a fase da planificação da história a ser construída. Este momento permite a ativação de conhecimentos, a seleção de informação e a definição de objetivos para o texto a ser elaborado (*Idem*).

Assim, foram definidas as personagens, o local, o tempo, o conflito e a resolução deste. Em reflexão com a professora cooperante sobre a realização deste momento decidiu-se que a cada definição das dimensões mencionadas, seria fornecido um pequeno papel a ser colado numa folha em tamanho A4,

que serviria de suporte para o registo dos elementos definidos. Esta estratégia foi desenvolvida com o intuito de manter as crianças envolvidas física e cognitivamente em todo o processo de planificação.

Após esta etapa, seguiu-se a textualização de todas as ideias anteriormente definidas (cf. Anexo 3.18). Importa mencionar que a tarefa em questão era poucas vezes realizada, e que o grupo de crianças encontrava-se no segundo ano de escolaridade, tendo bastante dificuldade em desenvolver e expressar as suas ideias textualmente. Finalmente, na fase da revisão era pretendido que se acrescentassem ao texto adjetivos, contudo e num momento de reflexão na ação, aclarada no capítulo II, na metodologia de investigação-ação, verificou-se que o texto possuía algumas palavras repetidas, por essa razão, considerou-se mais vantajoso conduzir as crianças para a reflexão sobre esta questão, auxiliando-as a encontrar outros mecanismos de substituição de palavras.

Importa mencionar que a história construída, em parte, assemelhava-se à história da obra *A bruxa arreganhadentes*, referida anteriormente. Com efeito, certos elementos da mesma foram apropriados e recriados pelas crianças. Esta apresentou-se como mais uma oportunidade em que as mesmas tiveram oportunidade de desenvolver a sua capacidade criativa.

Durante a realização da atividade foi possível verificar que as crianças, por vezes, apresentavam dificuldades em compreender que os elementos que estavam a ser definidos no momento da planificação tinham de apresentar uma ligação entre si. Além disto, era também frequente durante a textualização não interligarem os aspetos mencionados com outros que queriam referir, comprometendo, desta forma, a coesão e coerência do texto em processo de construção. Efetivamente, a escrita é uma tarefa complexa, com algum grau de dificuldade que não se confina, apenas, à área curricular de Português, mas sim, constitui uma atividade transversal a todas as áreas e a todos os níveis de ensino (Carvalho, 2013). Neste sentido, é necessário realizar atividades de escrita criativa com as crianças desde os primeiros anos

do 1.º CEB, envolvendo as três componentes, ajudando-as, desta forma, a organizar o pensamento e a não bloquearem perante uma folha em branco.

Outras atividades que também geraram bastante interesse no grupo de crianças dizem respeito à exploração do *Tempo*, associados aos estados do tempo (cf. Anexo 3.19). O percurso construtivista delineado partiu dos conhecimentos prévios das crianças, no qual estas através da reflexão, análise e experimentação, chegaram à identificação e nomeação dos diferentes estados do tempo possíveis, à existência de temperaturas máxima e mínima e às estações do ano. Todos os conteúdos explorados não se limitaram, apenas, ao que era observável no meio local, mas sim a uma visão mais ampla, sob pena de se traduzir numa abordagem bastante redutora. Na verdade, as crianças, quando, questionadas sobre estados de tempo possíveis nomearam imediatamente a neve, quando no meio em que vivem não ocorre esta forma de precipitação. Tal facto vem reforçar a ideia de que a “experiência não é feita apenas do que se observa directamente” mas também “pelo que se vive interiormente (...) pelo que se alcança pelos diversos meios de comunicação, ainda que fisicamente não nos seja próximo” (Roldão, 1995, p. 17).

Com a perspetiva da utilização do manual de forma interessante e criativa a partir de uma proposta do mesmo, no qual era pretendido que as crianças completassem o discurso de um apresentador de um boletim meteorológico, foi realizada uma pequena dramatização, individual, com recurso a adereços, onde imaginaram sê-lo. Relativamente a este aspeto Gomes e Rolha (2003, p.7) defendem que as situações em que as crianças imaginam ser outra pessoa, concede-lhes a “oportunidade de se (re)conhecerem melhor e de melhor conhecerem o “outro””. Tal atividade tinha também como objetivo trabalhar a necessidade de projetar a voz aquando das participações orais, tantas vezes solicitada no decorrer das aulas. Assim, era intenção levar as crianças a tomarem consciência dessa necessidade através da posterior visualização das gravações. Além disto, pretendia-se trabalhar o respeito pelo outro – um dos aspetos transversais ao Programa de Estudo do Meio (Roldão, 1995) - na medida em que enquanto uma criança gravava era necessário que

a restante turma estivesse em silêncio, de modo a não prejudicá-la. Este aspeto foi, também, explorado na apresentação dos vídeos.

Todas as crianças participaram livremente e com entusiasmo na atividade proposta, até mesmo aquelas que possuem uma personalidade mais tímida. Durante a visualização das gravações, as crianças preencheram uma grelha (cf. Anexo 3.20) em que se auto-avaliavam e avaliavam as restantes, e prestavam atenção ao comportamento da turma, quanto à existência ou não de ruído. Além disto, ao longo das visualizações foram realizadas reflexões sobre necessidade de projetar a voz, de modo a que as crianças fossem tomando consciência de tal.

Posteriormente, após uma análise das grelhas, que foram preenchidas com bastante motivação e sem dificuldade, foi possível perceber que um grande número de crianças não foi imparcial e avaliou as restantes de acordo com o afetividade que detém por cada uma delas. Num momento de reflexão sobre a ação e, atendendo ao facto de que a maioria das crianças se encontrava no estádio pré-operatório e, como tal, o egocentrismo, embora, não tão vincado como no início deste, é uma característica do mesmo, percebeu-se que antes de realizar uma atividade desta natureza, deveria ter sido explorada, primeiramente, com a turma, esta questão a partir de um exemplo que lhe fosse próximo. Isto é, conduzir as crianças primeiramente a pensar e a argumentar sobre a atitude de alguém/personagem. Isto é, colocá-las a pensar fora delas, para depois conduzi-las a pensar sobre si e sobre as atitudes mais corretas a tomar quando estão envolvidos sentimentos.

Destaca-se, ainda, deste percurso didático a aprendizagem da canção *Vai e vem das estações* (cf. Anexo 3.21) do grupo *Palavra Cantada*. Entendido como a “base da expressão e educação musical no 1.º CEB” (DEB, 2004, p. 67), o canto além de envolver a exploração da voz proporciona o desenvolvimento holístico da criança (*Idem*), na medida em que promove aprendizagens relacionadas com outras áreas do saber (Vasconcelos, 2006). A exploração da referida canção surge em consequência do estudo dos estados do tempo e da

associação destes às estações do ano, bem como à identificação das características das mesmas.

A canção em questão continha muitas das características das diferentes estações, identificadas pela turma, funcionando, assim, como consolidação de tudo o que havia sido explorado. A turma participou ativamente na atividade, revelando imenso gosto por atividades relacionadas com a área de Expressão e Educação Musical.

No contexto em questão foi desenvolvido, em díade, um projeto de intervenção intitulado *A saúde do nosso corpo*. A escolha de construir um projeto neste âmbito teve por base os dados recolhidos pela observação relativamente à falta de alguns hábitos de higiene do grupo de crianças, como por exemplo, a não lavagem das mãos antes das refeições e o comportamento de uma criança em específico que colocava o seu lanche da manhã, sem qualquer protecção no chão da sala de aula enquanto o retirava da mochila. Percebendo a importância da temática da saúde, “entendida como um recurso do quotidiano, com implicações no sucesso escolar e na integração social” (Baptista, 2010, p.31), a díade decidiu elaborar um conjunto de atividades (cf. Anexo 3.22) com o objetivo de consciencializar a turma para a importância da higiene do corpo.

O projeto, com 8 sessões, teve início na primeira aula observada, onde foi abordada a lavagem das mãos e a forma correta de o fazer. Seguidamente, em outras sessões, foram explorados os produtos de higiene, a escovagem dos dentes, as consequências de uma má higiene, a conservação dos alimentos, o exercício físico e a importância da vacinação. O trajeto realizado partiu, assim, da higiene corporal, abrangeu o cuidado com a alimentação, e terminou com a importância da vacinação. Todos estes assuntos foram explorados com recurso a diferentes metodologias de trabalho, como a manipulação de objetos, o trabalho experimental, o trabalho cooperativo, exposição de determinados assuntos pelas crianças e de pessoas entendidas em matérias específicas.

De entre as atividades desenvolvidas destaca-se a atividade relativa à correta forma de escovar os dentes, que partiu dos conhecimentos das crianças, onde num espaço fora da sala de aula - a casa de banho – foram convidadas a demonstrar a forma como o faziam e, posteriormente, na sala, com recurso a uma boca e escova de dentes grandes (cf. Anexo 3.23) foi apresentada a forma mais correta de o fazer.

No âmbito da importância da preservação dos alimentos foi desenvolvida uma atividade experimental, que consistia em colocar no frigorífico um frasco de leite e deixar outro, exatamente igual, à temperatura ambiente. As crianças registaram as suas ideias relativamente ao estado de como aqueles dois frascos estariam ao fim de alguns dias. Durante este período de tempo observaram e registaram o odor e a aparência de cada um dos frascos. Ao fim de aproximadamente uma semana perceberam que o que ficou fora do frigorífico estava intragável, percebendo, através de uma reflexão, em grande grupo, que é importante saber conservar os alimentos.

Importa, ainda referir a visita da enfermeira à sala de aula e o seu esclarecimento sobre vacinação. Previamente, como trabalho de casa, todos os elementos da turma pensaram em duas questões que gostariam de colocar à enfermeira acerca da temática e, posteriormente, num momento em grande grupo foram selecionadas algumas delas e quais as crianças que ficariam responsáveis por realizá-las. Seguidamente, numa tabela (cf. Anexo 3.24) foram registadas essas mesmas questões e aquilo que se pensa ser eventuais respostas às mesmas. No momento da visita, ao invés de ser o técnico de saúde a expor o assunto, este respondeu apenas às questões colocadas pela turma. Com efeito, esta metodologia, combinada entre a díade e a enfermeira, despertou uma maior atenção nas crianças, uma vez que existiu uma grande interação entre ambas as partes. Além disso, o que estava a ser exposto era do interesse da criança, não havendo exposições demasiado alongadas com assuntos que muitas vezes não despertam o interesse à mesma. Numa fase posterior as crianças retomaram a tabela, respondendo, de nova às questões, no entanto, de acordo com o que tinham aprendido,

tendo existido, assim, um confronto entre as concepções iniciais e o conhecimento científico.

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível perceber que a criança, que inicialmente colocava o lanche diretamente no chão da sala deixou de o fazer. Além disso, sempre que eram realizadas atividades que envolviam a confeção de alimentos, as crianças alertavam para a necessidade de lavar as mãos antes de o fazerem. Estas alterações de comportamento indicam que, de alguma forma, a díade conseguiu consciencializar as crianças para a importância de ter higiene com o seu corpo e também com os alimentos, apesar do curto espaço de tempo em que o projeto foi desenvolvido.

A temática da saúde possibilita uma multiplicidade de abordagens e explorações inesgotáveis e constitui um tema pela qual as crianças demonstram um grande interesse e curiosidade. Em todas as atividades desenvolvidas as crianças participaram ativamente nas tarefas propostas, sempre com motivação e empenho. Com efeito, muito poderia ter sido realizado em torno da mesma. Neste sentido, a díade uma vez que terminou o projeto numa vertente mais direccionada com os cuidados a ter com a saúde, gostaria de ter tido a possibilidade de convidar uma equipa especializada em testes de audição, para desta forma, despistar, na eventualidade de existir algum problema neste sentido, tantas vezes impedimento de uma boa aprendizagem e de um bom relacionamento social.

Concluída a exposição dos percursos desenvolvidos na PES, é imprescindível realizar-se uma reflexão final sobre o percurso vivenciado e as aprendizagens e competências construídas. Neste sentido, seguir-se-á a reflexão final.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão final consiste numa metarreflexão sobre todo o percurso desenvolvido ao longo da PES nos contextos de EPE e 1.º CEB. Com o término deste relatório escrito e retomando os objetivos da PES, explanados na introdução, pensa-se poder afirmar-se que os mesmos foram alcançados. Contudo, evocando o perfil geral de desempenho, isto é, o DL n.º 240 de 2001, de 30 de agosto, a formação não termina neste momento, devendo os conhecimentos construídos ser solidificados, aperfeiçoados e ampliados, numa perspetiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Acresce que a PES possibilitou o início da construção da identidade profissional com o contributo dos atores que acompanharam toda esta etapa, sendo estes, o par pedagógico, as supervisoras institucionais e educadora e professora cooperantes.

O percurso realizado afigurou-se como um processo evolutivo de crescimento profissional, pessoal e social, que teve início no 1.º CEB e, posteriormente, a sua continuidade na EPE, como referido no momento introdutório ao presente documento. Esta transição contrária à sequência progressiva dos níveis educativos de Educação Básica no Sistema Educativo Português será, agora, objeto de reflexão, na medida em que não se traduziu numa fácil mudança.

Assim, primeiramente, importa mencionar que a apropriação do contexto do 1.º CEB decorreu sem constrangimentos, tendo sido desenvolvida faseadamente o que possibilitou um conhecimento progressivo do espaço e das crianças. No entanto, depois de um período considerável no referido contexto, em que as dinâmicas do mesmo já estavam profundamente interiorizadas, ocorreu a transição para a PES na EPE. Contrariamente à primeira, a adaptação a este nível de educação apresentou-se mais complexa, pela considerável diferença de idades entre os dois níveis de educação e pelas

metodologias relacionais e organizacionais do novo contexto. Assim, o desprender das dinâmicas organizacionais do 1.º CEB, profundamente enraizadas, para o desenvolvimento de práticas ajustadas ao novo contexto não constituiu um momento fácil. Deste modo, com a orientação da supervisora institucional foi possível realizar práticas cada vez mais adequadas e ajustadas ao novo nível de educação.

Esta situação conduziu a uma reflexão de extrema importância, pois, se para uma futura profissional de educação, a transição entre os dois níveis educativos apresentou-se um pouco complexa, o que significará para as crianças, indivíduos em desenvolvimento, a sua passagem da EPE para o 1.º CEB? Como auxiliá-las nesta transição vertical, considerando que, apesar da sequencialidade de ambos os níveis e dos seus pontos em comum, são, também distintos?

Neste sentido, considera-se que o perfil duplo do profissional de educação, ao qual o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico habilita (DL n.º79/2014, de 22 de fevereiro), constitui uma mais-valia para as crianças e para a educação. Pois o mesmo é detentor de um conhecimento sobre ambos os contextos, dos seus objetivos, bem como do trabalho que ao educador de infância e ao professor do 1.º CEB compete desenvolver. Desta forma, tendo em conta todos estes saberes, o docente com perfil duplo, conseguirá realizar uma ação, de modo a facilitar uma mudança mais suave, para as crianças, entre os dois níveis de Educação Básica (Serra, 2004).

Assim, de modo a promover esta mudança entre a EPE e o 1.º CEB é importante que os profissionais de educação desenvolvam projetos e atividades integradas que envolvam a escola e o jardim-de-infância (*Idem*) para o estabelecimento de uma articulação curricular entre ambos os contextos. Além disso, é imprescindível que o educador de infância e o professor do 1.º CEB estabeleçam diálogos, no sentido de troca de informações acerca das crianças e na passagem do processo individual de cada uma. Denote-se que no contexto no qual se desenvolveu a PES, todas

estas iniciativas foram verificáveis. Com efeito, o facto de o JI e o 1.º CEB se localizarem no mesmo espaço educativo facilitava este mesmo intercâmbio e convívio.

É imprescindível não olvidar que ambos os níveis de educação são sequenciais, com as suas diferenças, mas também, com as suas semelhanças. Por conseguinte, importa que aquando da entrada no 1.º CEB os professores considerem as aprendizagens construídas no nível transato, alargando-as e aprofundando-as. Contudo, verifica-se parecer existir um esquecimento de que as crianças possuem conhecimentos prévios acerca do mundo circundante, quando, os pressupostos teóricos sobre a aprendizagem e desenvolvimento, referidas no primeiro capítulo, referem que “o novo conhecimento se baseia nos conhecimentos anteriores” (Formosinho, 2016, p. 101).

Nesta perspetiva, saliente-se um dos aspetos já referidos no capítulo II, que diz respeito ao prosseguimento que se verifica entre as áreas de conteúdo, explícitas nas OCEPE e as áreas curriculares no 1.º CEB. Esta semelhança é uma evidência da continuidade educativa entre os dois níveis de educação, que não pode ser descurada. Assim, compete ao docente de perfil duplo, consciente deste aspeto, estabelecer esta articulação curricular e promover a continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, proporcionando, desta forma, o desenvolvimento sequencial e holístico da criança.

Aliado a todo este processo é imprescindível que o docente assuma uma postura de investigador sobre as suas práticas “para, perante uma nova situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior resolução” (Alarcão, 2001, p. 6). Desta forma, considera-se relevante realizar uma breve reflexão sobre os momentos implícitos na metodologia de investigação adotada: a investigação-ação, que se desenvolveu através de ciclos interativos e dinâmicos, de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, como referido no capítulo II.

Assim, ao longo de toda a prática a observação sistemática constituiu a base de todas as ações educativas, sendo a partir desta e dos seus

consequentes registos que se elaboraram as planificações. Denote-se que todo este processo foi gradual, em ambos os níveis, e que a capacidade de observação foi sendo aperfeiçoada, possibilitando o desenvolvimento de uma ação mais adequada às necessidades e interesses de cada um dos grupos.

Na elaboração das planificações foram considerados os documentos orientadores dos dois níveis de educação, o que permitiu uma construção mais aprofundada sobre os mesmos, e, assim, a concretização de atividades, numa perspetiva de articulação horizontal. Saliente-se que a elaboração das planificações nem sempre se afigurou um momento do ciclo, simples, na medida em que, por vezes, articular necessidades e interesses com objetivos e atividades, constituiu uma dificuldade, que foi sendo ultrapassada com a orientação das professoras supervisoras e orientadoras cooperantes e com o crescente conhecimento do grupo de crianças. Considera-se que as atividades desenvolvidas, de acordo com os paradigmas construtivista e socioconstrutivista, em ambos os níveis de educação, caracterizaram-se como sendo dinâmicas, articuladas entre si e integradoras. Ademais, importa mencionar, que existiu desde sempre a preocupação de diversificar as metodologias e as estratégias, para o desenvolvimento de práticas diferenciadas, inovadoras e motivadoras para os grupos de crianças.

Seguidamente, a ação constituiu um momento crucial de toda a PES, pois era neste momento que as planificações eram colocadas em prática, permitindo perceber quais as estratégias e recursos que melhor se adequavam ao grupo e de que modo possibilitaram a construção de conhecimentos pelas crianças. Neste sentido, é possível afirmar que a PES constituiu um espaço de experimentação, na medida em que as atividades desenvolvidas resultaram dos saberes construídos na ação situada, em articulação com as conceções teóricas, crenças e valores, (Formosinho, 2013) dos quais a docente estagiária é portadora, como referido na introdução ao capítulo III, o que possibilitou um crescimento profissional e a construção de um quadro teórico próprio. As ações desenvolvidas apresentaram-se, assim, como momentos de insegurança, ansiedade, de expectativa, alegria e de uma

enorme sensação de satisfação. Além disso, o desenvolvimento de competências a nível da gestão do grupo, de pequenos conflitos entre as crianças e do tempo foram sendo aperfeiçoadas ao longo do período de PES.

Acresce que a reflexão realizada antes, na e para ação, apresentou-se crucial para a elaboração das planificações, possibilitando o desenvolvimento profissional e pessoal, na medida em que é através destas que o docente constrói o seu próprio conhecimento. Deste modo, a PES possibilitou o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo e, conseqüentemente, um autoconhecimento. Neste processo, assumiu-se como fulcral a determinante ação das supervisoras institucionais, que através da orientação, dos momentos de reflexão, da crítica construtiva, da supervisão e da partilha de experiências possibilitaram um crescimento profissional.

Acresce ainda, o papel da professora e educadora cooperantes para a consecução da PES, na medida em que, foram profissionais da educação, que conscientes da importância desta componente para a habilitação da docência, concederam a oportunidade às futuras docentes de desenvolverem as suas práticas tendo por base os seus constructos teóricos. Apenas, desta forma, foi possível construir saberes sólidos sobre a prática e, assim, alcançar um crescimento profissional cada vez maior.

Por último, a fase da avaliação, acompanhada de uma reflexão sobre a mesma, que assumiu na PES, em ambos os níveis educativos, um carácter formativo, possibilitou compreender a influência de toda a ação desenvolvida na criança. Por diversas vezes, conduziu à continuidade das opções tomadas, mas também à sua redefinição, para a consecução de uma prática ajustada às reais necessidades.

Como já mencionado a formação inicial possibilitou iniciar a construção da identidade profissional, que representa a base para o futuro desempenho da docência. No entanto, a formação não termina neste momento, tendo sempre um docente que se atualizar, construir novos conhecimentos com outros profissionais, com vista a melhorar as suas práticas, visto que a sociedade atual está sempre em constante e rápida evolução. Assim, como refere o

pedagogo brasileiro, Paulo Freire (1991, p. 58) “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Abrecht, R. (1992). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista Faculdade Educação*, 22 (2), 11-42.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores no Ensino Superior*, (1), 1-14. Acedido a 4 de junho de 2017, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Estoril: Prime Books.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª Edição). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Baptista, M. (2010). A Educação para a Saúde em Meio Escolar. *Revista Noésis* (Online), (81), 30-33. Acedido a 10 de fevereiro de 2017, disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis81.pdf>

- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bessa N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editores.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012) *Metas Curriculares. Ensino Básico. Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola. In *Revista Noesis* (Destacável Redescobrir Vygotsky), (77), 11-12.
- Braga, F., Vilas-Boas, F., Alves, M. & Freitas, M. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos*. Porto: ASA Editores.
- Bruner, J. (1998). *O processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabrita, I. (1999). Utilização do manual escolar pelo professor de matemática. In R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares: estatutos, funções, história* (pp. 149-160). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Calado, S. & Neves, I. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação* (Online), 25 (1), 53-93.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: Uma visão integradora. *Interações*, 9 (27), 186-206. Acedido a 23 de junho de 2017, disponível em [file:///C:/Users/Pedro/Downloads/3408-8301-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Pedro/Downloads/3408-8301-1-PB%20(2).pdf)
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações* (Online), (2), 155-182. Acedido a 25 de junho de 2017, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/295/251>
- Castells, M. (2004). *A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. In G. Castro & M. Carvalho (Coords.), *A Criatividade na Educação* (pp. 37-52). Açores: Universidade dos Açores. Centro de Estudos Filosóficos.
- Costa, I. & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C. & Lisboa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista educação* (Online), XVIII (1), 5-22. Acedido a 16 de dezembro de 2016, disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o%2cVolXVIII%2cn%C2%BA1_5-22.pdf
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura* (Online), 13 (2), 455-479. Acedido a 15 de fevereiro de 2017, disponível em

- http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Garham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhoo, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4.ª Edição). Mem Martins: Ministério da Educação.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. & Vilar, A. (1999). *Gestão Flexível do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Duffy, B. (2005). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para Educação de Infância* (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editores.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). Apetos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Coords.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 23-36). Santana: Penso Editora.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. (3ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Filliozat, I. (2003). *No coração das emoções das crianças*. Cascais: Pergaminho.

- Flecha, R. & Tortajada, I. (2000). Desafios e saídas educativas na entrada do século. In F. Imbernón (org.), *A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna* (Online), (5), 5-12. Acedido a 11 de maio de 2017, disponível em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (4ª Edição). (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Coords.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 137-150). Santana: Penso Editora.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Porto Editores.
- Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp. 71-113). Lisboa: Texto Editores.
- Gomes, A. & Rolha, J. (2003). *Brincar a ser. Expressão e Educação Dramática (1.º Ciclo do Ensino Básico)*. Porto: Porto Editora.

- Gouvêa, M. (2002) Infância, Sociedade e Cultura. In A. Carvalho, F. Salles, & M. Guimarães (Orgs.), *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Conceções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e socioconstrutivismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos* (Online), 16 (1), 88-93. Acedido a 7 de fevereiro de 2017, disponível em http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/A_articulacao_curricular.pdf
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (4ª Edição). (pp.109-149). Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2006). *O Valor das Palavras: Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*. Porto: Edições ASA.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *As Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Porto: Novas Edições Acadêmicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Editora.
- Mbuyamba, L. (2007). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Mendes, A. & Cardona, M. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 268-283). Viseu: PsicoSoma.
- Morin, E. (1995). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (4ª Edição). (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (4ª Edição). (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-63). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (4ª Edição) (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabalza, *O construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Porto: ASA.
- Pacheco, J. (2012). Currículo, aprendizagem e avaliação: questionamentos à luz das políticas de educação e formação?. In M. Alves & J. Morgado (Orgs.), *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - Uma prática diária*. Barcarena: Editorial Presença.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12ª Edição). Porto Alegre: AMGH Editora.
- Pimenta, P. (2006). *A Escola Portuguesa. Do “Plano dos Centenários À Construção da Rede Escolar no Distrito de Vila Real* (Tese de Mestrado em Educação). Instituto do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Minho, Portugal.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia*

- (s) da Infância. *Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro* (pp. 65-94). Santana: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – Desafio e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234-253). Viseu: PsicoSoma.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer a ler: atividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.
- Quadro-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726) Braga: Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando com TIC. In J. Rodriguez, C. Fernandez & D. Gonçalves, (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (p. 91-98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Ramos, A. & Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser* (pp. 149- 174). Coimbra: Edições Almedina.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP*. Lisboa: ME/CCAP. Acedido a 15 de fevereiro de 2015 em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

- Ribeiro, C. & Gomes, H. (2010). O que necessitamos para saber “ensinar” Geometria? O caso dos rectângulos. In Comissão Organizadora do ProfMat 2010 – Associação de Professores de Matemática, *Actas do ProfMat2010*. Aveiro: Associação de Professores de Matemática.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp.43-57). Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, M. & Bernardo, M. (2011). Ensino e aprendizagem da Geometria. In A. Henriques, C. Nunes, A. Silvestre, H. Jacinto, H. Pinto, A. Caseiro, & J. Ponte (Orgs.), *Actas do XXII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (339-334). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso & M. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13- 26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1991). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Casto & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.407-413). Coimbra: APL.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. (2004). Jogos matemáticos e materiais manipuláveis. In D. Moreira & I. Oliveira (Coords.), *O Jogo e a Matemática* (pp. 55- 87). Lisboa: Universidade Aberta.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento – Infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sim-sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabalza, *O construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições ASA.
- Spodek, B. & Brown, P. (1998). Modelos Curriculares de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. (1997). *Manuais escolares: inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido a 26 de novembro de 2016, disponível em <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111>
- Vale, I. (1999). Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz. In Comissão Organizadora do ProfMat99 – Associação de professores de matemática, *Actas do ProfMat99* (pp.111-120). Portimão: Associação de Professores de Matemática.
- Van Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. In *Revista Noesis* (Destacável Redescobrir Vygotsky), (77), 15-16.

- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música. 1º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (123-158). Lisboa: DEB.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., d’Orey, I., Homem, L. & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspetiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância. Como a investigação suporta a ação. In F. Viana & I. Ribeiro (Coords.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 44-77). Carnaxide: Santillana.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*. Lisboa: ME/CCAP. Acedido a 15 de fevereiro de 2017 em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS

Circular n.º17/DGIDC/DSDC/2007, Gestão do Currículo na educação Pré-Escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, *Avaliação na educação Pré-Escolar*.

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001. Diário Da República – I Série A n.º 201, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Diário Da República – I Série n.º 4, Ministério da Educação, Lisboa. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 22 de fevereiro de 2014. Diário da República – I Série n.º 92, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova o regime jurídico para a docência profissional na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro de 2014. Diário da República – I Série n.º240, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Despacho normativo n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Diário da República n.º177/1996 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. – Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se

associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Diário Da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Diário Da República – I Série A n.º 34, Ministério da Educação, Lisboa. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto de 2011. Diário da República – I Série n.º 167, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Lisboa. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2014-2017). *Projeto educativo*.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços, (2015/2017). *Plano Plurianual de Melhoria (TEIP)*.

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

NM