

Francisca Vasques de Carvalho Guimarães

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Francisca Vasques de Carvalho Guimarães

Relatório de Estágio

Relatório final de estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

AGRADECIMENTOS

“Of course it is happening inside your head, Harry, but why on earth should that mean that it is not real?” (Dumbledore, in *Harry Potter and the Deathly Hallows*, 2007)

Dedico esta frase a todas as minhas crianças, por me terem levado a descobrir recantos da minha imaginação com os quais nem sonhava. Agradeço por me terem feito viver num mundo mágico em que tudo é possível, no qual juntos demos a volta ao mundo e fomos reis, piratas, navegadores, índios, realizadores, escritores, escultores, atores e jornalistas, mesmo que estas tenham sido “viagens da nossa imaginação”. Guardo com muito carinho todas as memórias, as brincadeiras, os risos incontroláveis, as birras, os segredos, as cumplicidades, os mimos e toda a vontade de aprender que sempre me mostraram. Fizeram-me crescer enquanto os via crescer e esse foi o percurso partilhado mais bonito que pedia pedir.

Nas palavras de uma das minhas personagens favoritas, “a vida sem ternura não é lá grande coisa” (Zezé, in *Meu Pé de Laranja Lima*, 1968), e é por isso que agradeço a todos aqueles que contribuíram para o realizar deste sonho. A ternura, o “colinho” que me deram e as palavras de incentivo fizeram que este percurso se recheasse de aspetos positivos. Obrigada!

Ao Tiago, por ter sido o maior pilar ao longo deste ano. Por acreditar infinitamente em mim e me lembrar disso diariamente. Por ter sido incansável na procura de aproveitar o pouco tempo que tinha disponível, por passar domingos a construir materiais comigo, por partilhar experiências e por ficar ao meu lado enquanto trabalhava, horas a fio, sem nunca me cobrar a má disposição e o cansaço que muitas vezes demonstrava. Sem os desabafos diários, os conselhos constantes, as demonstrações de carinho e de amor e as mil e uma palavras de encorajamento (e as pausinhas para ver séries), teria sido impossível chegar ao fim deste percurso tão segura de mim e, acima de tudo, tão feliz.

Aos meus pais e ao Tomás, pela presença ao longo de todo o percurso que me trouxe até aqui, mesmo nos momentos em que dele me desviei. Agradeço toda a paciência para ouvir longos e diários desabafos e peripécias, por todos os incentivos dados, por nunca deixarem de acreditar de mim e por me impedirem também de deixar de acreditar. Foram muitos os momentos em que a energia contagiante do Tomás era tudo o que precisava para recarregar baterias para um novo dia. Obrigada por serem a melhor família do mundo!

À minha avó Berta, por ter despertado em mim o Amor pela educação e por ser a minha primeira referência na escolha da profissão. A toda a minha família e amigos, por compreenderem todas as ausências exigidas por este percurso mas, acima de tudo, por aproveitarem ao máximo as presenças.

À Rita Casais, minha amiga e par pedagógico, por me ter acompanhado neste percurso de forma incansável, com um companheirismo e incomparável. Por nunca ter deixado de me incentivar em nenhum momento, por todas as horas em chamada a planificar da melhor forma que sabíamos, por toda a recetividade e capacidade de partilha. Nada me fará mais feliz do que vir a partilhar a minha vida profissional com mais pessoas como a Rita.

À Sara Brito e à Helena Cardoso, por em conjunto com a Rita terem sido as melhores colegas de formação que me podiam ter acompanhado desde a licenciatura. O meu percurso foi por elas colorido de aprendizagens realmente significativas, de projetos dos quais me orgulho e de memórias inesquecíveis.

Às minhas supervisoras institucionais, pelo apoio incansável, pela prontidão de resposta a todas as dúvidas e preocupações e, acima de tudo, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis. Às minhas orientadoras cooperantes, por me terem recebido de braços abertos e por terem partilhado constantemente saberes e experiências de forma tão natural e positiva. Foi gratificante sentir que ao longo deste percurso todas crescemos, num clima de partilha mútua.

À Associação Baptista Ágape e à educadora Sónia, por me terem aberto as portas numa fase mais inicial da minha formação. Os dias passados na sala da Sónia fizeram-me sentir segura que este era o meu caminho, dando-me a cada dia pequenas mas grandes referências para a educadora que ambiciono ser.

RESUMO

Com o presente relatório de estágio, pretende-se espelhar o percurso formativo construído no decurso da Prática Educativa Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, este documento é basilar no desenvolvimento pessoal e profissional da futura docente, ao refletir vivências e aprendizagens emergentes da participação nos contextos de estágio e a (re)construção dos seus conhecimentos, competências, crenças e valores.

Os pressupostos teóricos e legais elencados nortearam as práticas em articulação com as características das crianças e do contexto educativo, também elencadas neste documento. Com base nesta interseção, evidencia-se o processo formativo sustentado numa aproximação à metodologia de investigação-ação e apresenta-se a descrição crítica e reflexiva de percursos pedagógicos e didáticos desenvolvidos nos contextos educativos.

A ação educativa orientou-se pelo paradigma socioconstrutivista, de modo a respeitar as concepções de educação e de criança explanadas no primeiro capítulo e a fomentar o desenvolvimento holístico das crianças. Reflete-se assim o papel do docente como agente interventivo na sociedade, reflexivo e crítico, sendo estes posicionamentos provenientes de uma formação de habilitação profissional para a docência de perfil duplo e de interações pedagógicas de caráter colaborativo entre par pedagógico, supervisoras institucionais, orientadoras cooperantes, crianças e famílias.

Assim, o relatório contempla três capítulos, estando estes interligados e mobilizando saberes teóricos, legais, científicos, pedagógicos, didáticos e sociais adquiridos ao longo da formação. Culmina numa metarreflexão que traduz as aprendizagens, dificuldades e sentimentos resultantes de todo o percurso e a construção da identidade profissional, perspetivando a formação ao longo da vida.

Palavras-Chave: Educação; Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de investigação-ação; Socioconstrutivismo; Colaboração.

ABSTRACT

This internship report aims to reflect the formative path built during the Supervised Educational Practice, in the context of Preschool Education and Primary Education. Thus, this document is essential to comprehend the personal and professional development of the future dual profile teacher, as it portrays the ventures experienced and the emergent learning achieved through the participation in the internship contexts, as well as the (re)construction of knowledge, skills, beliefs and values.

Thereby, the theoretical and legal framework listed guided the practices in articulation with the characteristics of children and their contexts, also listed in this document. Based on this intersection, the formative process and the pedagogical paths developed are supported by an approach to the action-research methodology, described from a critical and reflexive angle.

Likewise, all educational activities were guided by the socioconstructivist model, in order to respect the educational beliefs and the concept of children stated in the first chapter, as well as to instigate an holistic development of children. As a result, this document reflects the role of the teacher as reflexive and critical, positions that come from a professional qualification training for dual profile teaching, as well as collaborative pedagogical interactions between all educational agents and the school community.

Therefore, the report includes three chapters, inevitably interconnected, that mobilize theoretical, legal, scientific, pedagogical, didactic and social knowledge acquired during the academic training. The document culminates in a meta-reflection that highlights the learning process, difficulties and feelings experienced in the initial career and professional construction.

Keywords: Education; Supervised Educational Practice; Action-research methodology; Socioconstrutivism; Collaboration.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de anexos	vi
Índice de apêndices	vii
Lista de Abreviaturas, acrónimos e siglas	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Princípios educativos basilares e perfil docente	3
2. Fundamentos educativos da Educação Pré-Escolar	13
3. Fundamentos educativos do 1º Ciclo do Ensino Básico	20
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	28
1. Caracterização físico-social da instituição	28
1.1. Contexto educativo da Educação Pré-Escolar	31
1.2. Contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico	37
2. Metodologia de investigação-ação: contributos para a prática pedagógica	43
Capítulo III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	48
1. Percurso vivido na Educação Pré-Escolar	48
2. Percurso vivido no 1º Ciclo do Ensino Básico	65
Metarreflexão	82
Referências bibliográficas	86
Normativos legais e outros documentos	99

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

CEI – Currículo Específico Individual

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT – Plano Curricular de Turma

PCG – Plano Curricular de Grupo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAEM – Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente documento consiste no relatório de estágio concebido no âmbito da Unidade Curricular relativa à Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), e configura-se como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre que habilita o profissional docente de perfil duplo. Considerando que a PES se afigura como plataforma de excelência para a construção e mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação (Ribeiro, 2018), a inserção no quotidiano dos contextos permitiu o desenvolvimento de competências a diversos níveis – saber-saber, saber-fazer e saber-ser –, ao desenvolver ações eficazes e sustentadas em conhecimentos teóricos sem que esses se tornassem limitadores da ação, conforme concetualizado por Perrenoud (1999).

A PES foi assim encarada com o objetivo de desenvolver a habilidade de pensar e agir na educação, perspetivando a resposta às conjunturas contextuais através da análise sustentada de cada situação e prezando o trabalho colaborativo e a coadjuvação docente. Como tal, perspetiva-se a aquisição de competências que permitam a articulação e adaptação do quadro teórico e legal de referência na prática pedagógica, envolvendo uma articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e relacionais que se refletem na identidade profissional docente.

O presente relatório espelha a referida articulação entre teoria e prática e o papel basilar da postura investigativa e reflexiva, facilitadora da tomada de decisões nos contextos singulares da prática docente (Ribeiro, 2018), através da descrição, fundamentação e reflexão das práticas educativas desenvolvidas nos contextos de EPE e de 1º CEB. No decurso da ação, pautou-se pela metodologia cíclica de investigação-ação (IA), fazendo confluir processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, funções afetas à profissionalidade do educador de infância e do professor, perspetivando a permanente melhoria do processo de ensino e aprendizagem oferecido às crianças por meio de práticas educativas fundamentadas, coerentes, inovadoras e adequadas a cada contexto, de acordo com o Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014.

Neste sentido, o relatório de estágio agrega os saberes e posturas socioprofissionais adquiridas ao longo de todo o percurso de formação inicial, destacando-se a função da PES na construção de uma conduta indagadora e crítica, para a qual a sistemática reflexão articulada com as supervisoras institucionais, orientadoras cooperantes e par pedagógico foi fulcral.

De modo a ilustrar o percurso de construção dos referidos saberes profissionais, o relatório organiza-se em três capítulos interrelacionados que refletem o trajeto formativo. O primeiro capítulo, destinado ao enquadramento teórico e legal, apresenta os princípios educativos basilares e do perfil docente que regularam e fundamentaram a ação na PES explanada nos capítulos consequentes, retratando a conceção de educação adotada. Este capítulo integra os princípios educativos de cariz global nos quais o docente de perfil duplo se alicerça e, posteriormente, as singularidades de cada nível educativo e os perfis específicos de desempenho profissional.

O segundo capítulo engloba a caracterização físico-social do centro de estágio e a caracterização de cada contexto, salientando especificidades que se afiguraram como relevantes e sustentaram as ações desenvolvidas. Insere-se ainda neste capítulo a metodologia de IA, refletindo-se sobre o imprescindível contributo do ciclo investigativo na formação de educadores e professores críticos, reflexivos e geradores de transformação na educação. O terceiro capítulo integra a descrição das práticas numa análise reflexiva, evidenciando o desenvolvimento profissional através da mobilização de saberes teóricos, legais, pedagógicos e didáticos enquadrados nos domínios da ética e deontologia profissional. Simultaneamente, procura analisar o seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, perspetivando o princípio de realização pessoal de cada uma (Morgado & Ferreira, 2006).

A metarreflexão subsequente enfatiza um olhar retrospectivo e reflexivo sobre o percurso de formação inicial, salientando as aprendizagens e competências profissionais e pessoais adquiridas e perspetivando a prossecução da formação ao longo de toda a profissionalidade docente. Por último, encontram-se os anexos e apêndices mencionados ao longo do relatório, que contemplam recursos utilizados, registos e evidências que melhor ilustram o processo desenvolvido ao longo da PES em ambos os contextos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (...) Ensinar não é transferir conhecimento, é um processo que exige respeito à autonomia do educando e a tomada consciente de decisões.” (Freire, 2002, p.21, p. 38)

No presente capítulo ilustra-se o quadro teórico e legal que orientou a prática docente nos contextos de EPE e do 1º CEB. Os pressupostos explanados, articulados com as particularidades dos contextos, permitiram a construção de uma identidade docente e atribuíram intencionalidade pedagógica à ação. Considera-se, assim, que o conhecimento aprofundado destes princípios foi basilar ao longo da PES, ao permitir uma ação fundamentada na teoria mas não diretamente derivada dela (Oliveira-Formosinho, 2013).

No primeiro subcapítulo, estão patentes os princípios educativos basilares transversais aos dois níveis, nomeadamente as dimensões da formação e desenvolvimento do profissional docente e a conceção de infância e de criança. Nos subcapítulos consequentes, apresentam-se as particularidades de cada um dos níveis, uma vez que cada um possui especificidades que devem ser valorizadas e analisadas de forma diferenciada.

1. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS BASILARES E PERFIL DOCENTE

A escola, concretização simbólica do sistema educativo, deve ser encarada como um organismo social, “dinâmico, consciente, pensável e vivo” (Tavares, 2001, p. 42), que comporta uma vida relacional em permanente metamorfose (Perrenoud, 1995). Nesse sentido, a escola é uma organização aprendente já que, de modo a suprir as demandas da sociedade e a persistir como uma organização vital, deve continuamente pensar sobre si e realizar processos avaliativos, formativos e reflexivos dinâmicos que conduzem a atualizações dos

seus processos e produtos (Alarcão, 2001). Este ciclo promove a reavaliação das finalidades e missões do ensino de modo a que se mantenha a responsabilidade social desta instituição, cujo papel de maior relevo deve ser o de ajudar a criança a construir o seu projeto de vida no seio das sociedades contemporâneas (Lima, 2011).

Por conseguinte, o sistema educativo incorpora também “uma visão do homem, um projeto de sociedade e um ideal de saber” (Hummel, 1977, citado por Abreu & Roldão, 1989, p. 40), sendo impactuado diretamente pela conjuntura política, socioeconómica e cultural do país. É deste modo que o contexto de uma nova sociedade democrática pós 25 de abril traduz transformações estruturantes no campo educativo, que relacionam educação e democracia (Abreu & Roldão, 1989) e transportam os princípios da igualdade de oportunidades para o acesso à educação.

Assim, passam a integrar-se novas visões de escola, do processo de ensino e aprendizagem e da infância, também veiculadas por órgãos internacionais que reconhecem a criança como cidadão de direitos, ativo e interventivo na sociedade. Atualmente, a criança já não é tida como um adulto em miniatura, reconhecendo-se uma nova conceção de infância como etapa diferenciada, com particularidades que devem ser respeitadas. A educação passa, deste modo, a assumir-se como basilar no desenvolvimento integral da pessoa, no sentido de fortalecer “o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades” e promover compreensão e tolerância dentro das comunidades, perspetivando-se a formação ao longo da vida (UNESCO, 1974, p.3).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) integra os princípios supracitados e caracteriza o quadro geral que concretiza o direito e o acesso à educação em Portugal, marcando a dita reforma educativa que define o enquadramento de políticas educativas integradoras. Assim, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, contempla o princípio de que todos os cidadãos “têm direito à educação e à cultura”, sendo função do Estado promover a democratização do ensino e torná-lo obrigatório e gratuito (Artigo 2.º). Coadunando com as orientações internacionais e os princípios de escola como organização aprendente, a Lei estabelece como dever do sistema educativo dar resposta às “necessidades resultantes da realidade social” (Artigo 2.º), perspetivando o seu carácter dinâmico e de constante melhoria da qualidade de ensino (Abreu & Roldão, 1989).

Quando confrontada a ideologia da LBSE com os valores outrora veiculados, destaca-se o papel da educação na promoção do desenvolvimento “pleno e harmonioso da personalidade” e na formação de cidadãos “livres, responsáveis, autônomos, solidários”, com “espírito crítico e criativo”, capazes de exercer os princípios básicos da cidadania (Artigos 2.º e 3.º). Estes princípios refletem a progressiva ampliação e complexificação das funções da escola, que já não se circunscrevem ao ensino das competências básicas de leitura e de aritmética (Arends, 2008) mas passam a integrar a preparação da criança para compreender e participar numa sociedade complexa e dinâmica, potenciando o desenvolvimento intelectual a par do desenvolvimento social e a construção de saberes fundamentais para “confrontar a mudança” (Alonso, 2004, p. 145).

Foi nesta perspetiva que a PES se norteou pelos quatro pilares da educação para o século XXI, preconizados no Relatório da UNESCO, que representam aprendizagens fundamentais úteis para todo o percurso de vida do indivíduo. A prática educativa desenvolvida nos contextos e a planificação de atividades perspetivou, ao invés da aquisição passiva de conteúdos curriculares, a capacidade de pensar sobre eles e os problematizar, num ambiente de partilha democrática e co construção do saber, onde o prazer pela aprendizagem fosse constante de modo a formar indivíduos que procuram, sistematicamente, crescer e desenvolver-se.

É assim que, através do aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos, se desenvolve o aprender a ser, que almeja a “realização completa do homem” (Delors et al., 1996, p. 101). Estes pilares agregam princípios educativos basilares a desenvolver neste capítulo, nomeadamente a aprendizagem pela ação, a vivência em sociedade e a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo e indagador e o princípio de aprender a aprender. Este relatório remete ainda para uma reflexão em torno dos tempos e áreas da educação, que devem ser pensados não só numa perspetiva académica mas de formação ao longo da vida, na qual o indivíduo se encontra em constante ampliação.

Tais exigências e conceções vanguardistas de educação só podem ser supridas através do investimento na formação de docentes e da reconceptualização das suas funções. Efetivamente, a função específica do docente e o seu conhecimento profissional tem evoluído de forma constante, sendo que durante várias décadas, a docência se revestia de um carácter

iminentemente prático que a reduzia à atividade de ensinar por meio da transmissão, muitas vezes sem formação específica (Arends, 2008). No panorama atual, é através dos processos de formação inicial que se munem os docentes de quadros conceituais que “estimulam a capacidade crítica” e lhes permitem questionar as suas crenças e as práticas institucionais (García, 2013, p. 30), remetendo para o conceito de docente reflexivo desenvolvido intelectual, social e emocionalmente.

Aos docentes passa assim a ser reconhecido um papel determinante na construção da “mudança educacional”, preconizando não só a tarefa de ensino e formação mas também um conjunto de responsabilidades sociais (Leite & Fernandes, 2010, p. 198). Esta perspectiva é contemplada no perfil geral de desempenho de educadores e professores, que determina a dimensão “social e eticamente situada” da função docente, construída através de diversos saberes integrados em processos de investigação e reflexão partilhada (DL n.º240/2001, de 30 de agosto). A reconfiguração profissional surge aliada à incorporação da ética e deontologia no saber profissional, devendo a escola ser reconhecida como um “espaço de intervenção ética” que implica o docente na sua qualidade de pessoa e não apenas de técnico (Seiça, 2003, p. 22). Por outras palavras, a reforma da formação docente tem inerente um código deontológico em que o saber profissional supera os conhecimentos científicos e metodológicos e passa a englobar a mobilização de “saberes e sensibilidades” em torno de cada situação educativa concreta (Roldão, 2005, p. 18).

Todas estas competências surgem aliadas à perspectiva do docente-investigador definida por Stenhouse (1975) e explorada no segundo capítulo, para o qual ensinar é, mais do que um ofício, uma ciência educacional que comporta uma “arte pedagógica” em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores educacionais são investigados e repensados reflexivamente (Day, 2001, p. 48). Assim, este docente conceitualiza a prática como geradora de teoria (Vieira, 1993), investigando problemas emergentes do seu quotidiano. Por conseguinte, permite-se a reinvenção permanente do docente com vista à melhoria da ação, gerando conhecimento profissional através da metodologia de IA, postura adotada ao longo da PES.

Para este desenvolvimento profissional, são estruturantes os processos de supervisão da prática educativa numa fase inicial da formação, em que o futuro docente se desenvolve no seio da escola. Efetivamente, o acompanhamento por

parte das supervisoras institucionais foi fulcral no desenvolvimento da PES, ao permitir o aperfeiçoamento contínuo das práticas através da reflexão partilhada. Neste sentido, a supervisão configura-se como mais do que um acompanhamento, já que o supervisor participa e contribui para a construção do saber profissional docente (Alarcão & Canha, 2013). Assim, pensar sobre a prática através das reuniões pós-ação, das narrativas e dos guiões de pré observação (cf. Capítulo II), permite a aquisição de novas estratégias de formação e desenvolvimento profissional e alcançar, progressivamente, uma emancipação na prática pedagógica (Vieira, 1993). Somente através de uma “reflexão crítica sobre a prática” e do movimento dinâmico e dialético entre o pensar e o fazer, construída em articulação com o supervisor, o futuro docente pode evoluir, pelo que se reconhece a prática educativa como prática formadora por excelência (Freire, 2002, p. 17).

Nesta linha de pensamento, perspetiva-se ainda a reconstrução docente ao longo da vida, através da formação contínua em distintos focos de estudo, nomeadamente conteúdos curriculares, prática pedagógica, gestão interacional dos grupos, administração escolar e educacional, coordenação pedagógica, formação ética e deontológica e a atualização metodológica (Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro). Frisa-se a importância de não centrar excessivamente em dimensões externas à realidade docente mas sim no terreno profissional, potenciando uma perspetiva crítico-reflexiva que atribui sentido à formação no quadro das suas histórias de vida (Nóvoa, 1992).

As dinâmicas supracitadas implicam uma realidade na qual o professor não se encontra isolado mas inserido em processos de partilha e de “construção coletiva” (Leite & Fernandes, 2010, p. 199), que pressupõem a escola como uma plataforma de ação e reflexão coadjuvada. A cultura de colaboração docente pode estender-se a vários níveis, desde a partilha de ideias ao trabalho conjunto e age como “cimento organizacional” fulcral à eficácia dos projetos e ações escolares (Roldão, 2009, p. 89). Foi assim que o percurso formativo foi enriquecido pela ação conjunta, levando à reconstrução e transformação parcial dos contextos através da participação de todos os agentes educativos (cf. Capítulo III). O diálogo e a entajuda entre todos os elementos permitiu a reconstrução de ideias e o reinterpretar de experiências (Forte & Flores, 2012), tornando mais coesos e sustentados os projetos desenvolvidos.

As referidas mudanças no paradigma educativo e na formação docente são inerentes à transformação social da concepção de criança e de infância, que motivou a renovação do sistema educativo nas suas múltiplas frentes. Persistiu durante décadas um paradigma tradicional de infância em que a criança é considerada uma tábua rasa, carente de instrução diretiva, colocando a tónica central da educação no professor como transmissor de conhecimento (Formosinho, 2009). Nesta perspetiva, centrada fundamentalmente nos saberes académicos, a criança é um elemento passivo que deve receber, interiorizar e reproduzir fiel e inquestionavelmente determinados saberes considerados “essenciais e imutáveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). Este paradigma transmissivo remete para uma acumulação de conteúdos sem intervenção do pensamento crítico, criativo e indagador, inerentes à atividade natural da criança (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 1992).

A passividade da criança que caracteriza este modelo tem dado lugar a pedagogias participativas que sustentaram a PES e que, como se pode verificar no terceiro capítulo, respeitam a imagem da criança como sujeito de direitos, que precisa de ser observado e escutado no processo de construção educativa, valorizando-se o “olhar da criança” sobre a sua própria aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 84). Neste sentido, é dada voz à criança para participar na construção do currículo, delinear atividades e tomar decisões que impactuam diretamente a sua vida. Deste modo, num contexto de pedagogia-em-participação, a realidade contextual dialetiza “os interesses pessoais com os do grupo, a criança com o currículo e a democracia com a escola” (Gambôa, 2011, p. 55), reinventando-se assim o processo educativo que deixa de cumprir a função de mera reprodução.

Esta perspetiva implica que o currículo não seja traçado em “fóruns exteriores à criança” (Dewey, citado por Gambôa, 2011, p. 58) e que o docente possua autonomia para gerir e reconstruir o currículo de um modo adequado à situação real. Na verdade, a existência de um “currículo prescrito” pela administração central (Diogo & Vilar, 1999, p. 7) deve ser encarada como guia orientador de aprendizagens essenciais, que pode ser gerido de modo flexível e em diálogo vivo entre os agentes da comunidade educativa, almejando a integração de um conjunto de oportunidades de desenvolvimento para a criança (Morgado & Ferreira, 2006).

Tendo em conta esta premissa, os projetos apresentados no terceiro capítulo espelham o papel ativo da criança no delinear de percursos pedagógicos a desenvolver, sendo que o currículo foi com elas desenvolvido. A criança é assim reconhecida como ser competente, investigador e construtor de conhecimento, refletindo os princípios veiculados nas principais abordagens pedagógicas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Esta gestão flexível do currículo implica um ajuste contínuo e dinâmico do quotidiano educativo, com vista à realização pessoal e à participação social e cultural da criança (Diogo & Vilar, 1999). Assim, corroborando a perspetiva de Nóvoa (1992), o docente desloca a atenção dos saberes a ensinar para as pessoas a quem vão ser ensinados, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais relevante.

O elemento central do processo de educativo passa então a ser a criança e a compreensão dos seus sentimentos, ímpetos, necessidades, competências e dificuldades, a todos os níveis e não só cognitivos. A ação de ensinar é assim reconstruída, evoluindo de uma conceção de “professar um saber” para “fazer outros se apropriarem de um saber” ou “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2007, p. 94). A subtileza linguística destas expressões não deixa de manifestar uma mudança paradigmática, em que ensinar deixa de significar transferir passando a significar a facilitação do acesso ao conhecimento, a provocação e desafio e o estímulo de habilidades críticas, indagadoras e reflexivas. Esta reconfiguração atribui ao docente o papel de articular os objetivos a atingir e as competências a promover com diversas estratégias e recursos educativos aos quais reconhece potencialidades e que seleciona com base nas características de uma ou mais crianças.

Atualmente impera também o reconhecimento de que o desenvolvimento da criança não se dá espontaneamente e individualmente, mas antes como um processo crescente e dinâmico de interação entre o sujeito e o meio envolvente, através do qual a criança co constrói e assimila informações (Bronfenbrenner, 1979). A “construção do real” e a interpretação do mundo pela criança dá-se, então, através da interação com o outro e com o meio e da experimentação e experiência empírica (Piaget, 1975), remetendo a educação para um paradigma socioconstrutivista, em que a aprendizagem é fruto da atividade do sujeito e da experiência social. Neste paradigma, meio e ação são intervenientes basilares no processo intelectual, em que a criança age sobre o objeto de conhecimento de modo a dele extrair e integrar novo conhecimento (Roldão, 1994). Assim, o

conhecimento é construído pelo sujeito, dependente das suas características, vivências e interações com outros e, nessa linha de pensamento, desenvolvido pela qualidade interacional com adultos e pares, na qual surgem novas “necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento de funções superiores” (Vygotsky, 1987, citado por Pimentel, 2007, p. 222).

Tais perspectivas reiteram a centralidade da dimensão social na educação, reconhecendo que a aprendizagem é impulsionada por comunicações recíprocas numa perspectiva cooperativa na qual “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996, citado por Folque, 2006, p. 6). Nesta linha de pensamento, a criança “atua sobre o próprio desenvolvimento enquanto é agente de ação com o outro” (Pimentel, 2007, p. 223), emergindo assim o estímulo da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (1991) enuncia a ZDP como a diferença entre o nível real de desenvolvimento das “funções mentais da criança”, ou seja, as capacidades de “solução independente de problemas” (p. 112) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pelo desempenho da criança em interação colaborativa. Tal conceito releva a importância atribuída ao outro na perspectiva *vygotskyana* e que foi adotada na prática educativa. A PES foi desenvolvida na crença de que um bom processo de ensino e aprendizagem deve operar sobre os níveis superiores da ZDP e de que o que a criança alcança auxiliada pelos outros é muito mais indicativo do seu desenvolvimento real do que o que desenvolve sozinha (Vygotsky, 1991). Foi assim que a ação pendeu para o predomínio de ações que envolveram colaboração e interação entre pares, nomeadamente o trabalho de grupo.

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) é uma metodologia que recorre, por excelência, ao trabalho colaborativo e à aprendizagem por meio de resolução de problemas, centrada na ação, interesses e necessidades da criança, motivo pela qual foi privilegiada no decurso da prática (cf. Capítulo III). Ao dar à criança a possibilidade de realizar inúmeras escolhas e oportunidades para ouvir, falar com os outros e partilhar experiências e saberes, situa-se no paradigma socioconstrutivista explanado anteriormente. Esta é uma metodologia assumida grupalmente e que pressupõe uma forte e constante implicação de todos os participantes, envolvendo pesquisa, planificação e intervenção com vista à resposta a problemas holísticos (Leite, Malpique & Santos, 1991). Por meio da interação e da socialização, mobilizam-se para o

currículo problemas e motivações emergentes na vida real de um modo integrado (Folque, 2006).

Na medida em que um verdadeiro projeto é gerido pelos participantes centrais, as crianças, reforça-se a flexibilidade curricular, no sentido em que o currículo nuclear é suprido através da planificação negociada com todos os intervenientes (Diogo & Vilar, 1999). Tal significa que um verdadeiro projeto implica que as crianças estejam envolvidas em todas as suas etapas, nomeadamente ao decidir que problemas pretendem investigar, no delinear do percurso a seguir e na partilha do mesmo. A autonomia dada à criança para questionar, planificar, agir e refletir sobre a sua ação torna-a responsável pela sua aprendizagem e permite-lhe a aquisição de um controlo progressivo que a leva a aprender a aprender (Folque, 2012). Revestindo-se de vantagens para o pensamento crítico e reflexivo e para a postura indagadora da criança, importa que a MTP seja mobilizada em diferentes níveis educativos, motivo pelo qual também se procurou desenvolver uma aproximação à MTP no 1º CEB.

Esta centralidade da criança no processo educativo exige que o educador selecione estratégias a desenvolver consoante a necessidade ou motivação para aprender das crianças, o que implica, indubitavelmente, a diversidade de métodos, de organização do grupo e de recursos. Assim, a inovação na educação “exige mudanças nos modos de ensinar e aprender”, relevando a necessidade de docentes criativos e que permitam a “abertura da escola ao mundo”, nomeadamente através da exploração das potencialidades dos recursos tecnológicos (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p. 61).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm vindo a influenciar as sociedades, sendo que a sua entrada nas escolas reflete o empenho na formação de cidadãos informados, dialogantes, conscientes, capazes de intervir sobre desafios sociais e tecnológicos (Amante, 2008). No sentido em a sua utilização pode alargar o sentido crítico e a autonomia da criança no acesso ao conhecimento, o recurso às TIC coaduna com os princípios elencados anteriormente em que se valoriza, mais do que a transferência de informação, a aquisição de competências através de “modelos centrados na colaboração em grupo” (Flores, Peres & Escola, 2013, p. 327), reconhecendo-lhes assim um papel de enriquecimento dos contextos de aprendizagem (Amante, 2008).

Para que tal seja concretizado, importa que não sejam encaradas como meros instrumentos passivos de emissão/receção de conteúdos, mas antes no sentido

de transformar e produzir nova informação (Amante, 2008). Nesta linha de pensamento, é importante utilizar as TIC para além do fator motivação, sendo necessário reconstruir os modelos metodológicos e o perfil do professor e do aluno, no sentido de alterar o “paradigma tradicional” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p. 62). Assim, uma boa prática com as TIC reconstrói as relações entre docente e criança (Flores, 2011) no sentido em, numa sociedade de conhecimento, o docente se assume como um “mediador multimodal” que auxilia a dialética entre informação e conhecimento construído (Roldão & Marques, 2001, p. 28). Incorporando esta visão ao longo da PES, os recursos tecnológicos foram mobilizados com o intuito de tornar a criança mais autónoma, oferecendo à criança a possibilidade de investigar, reunir informação e construir o seu próprio conhecimento.

A autonomia e flexibilidade curricular e a multiplicidade de abordagens, de práticas e de recursos pedagógicos e didáticos ao alcance do profissional docente (Perrenoud, 2000a) permitem que os mesmos assumam um “compromisso com a educação inclusiva” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Ao concetualizar educação inclusiva e diferenciação pedagógica, o seu percurso histórico remete para crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) mas, atualmente, estes conceitos extravasaram essa associação passando a inclusão a ser perspetivada como processo que responde às diversas necessidades e capacidades de todas as crianças. Nesta linha de pensamento, importa atuar no sentido de desenvolver uma escola promotora da equidade, através da qual se oferecem “medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos”, já que só assim permite concretizar o princípio pleno da inclusão (Rodrigues, 2014, p. 82).

Tal implica repensar o currículo, diferenciá-lo e delineá-lo considerando a integração na escola de públicos “cada vez mais heterogéneos”, garantindo deste modo uma maior equidade social (Roldão, 1999, p. 37). Imperando o direito à diferença e o reconhecimento da diversidade como elemento enriquecedor da comunidade escolar, urge a necessidade de estratégias de diferenciação pedagógica. Leitão (2006) corrobora esta visão, afirmando que cabe ao docente delinear estratégias promotoras de aprendizagens significativas para toda e qualquer criança, enveredando por diversas abordagens que melhor se adaptem à população escolar que enfrenta.

Ao fornecer múltiplas opções de construir conhecimento, refletir sobre ideias e expressar a aprendizagem (Tomlinson, 2008), o docente respeita as múltiplas linguagens da criança e os diversos tipos de pensamento, tempos e modos de aprender. Além disso, potencia-se o estímulo das inteligências múltiplas, num clima de afetividade e segurança permanente (Cadima et al., 1997). A Teoria das Inteligências Múltiplas preconizada por Gardner (1995) salienta a existência de oito tipos de inteligência que podem ser desenvolvidas em diferentes níveis e afirmar-se mais ou menos consoante o indivíduo. Esta visão deve traduzir-se na planificação e execução de múltiplas formas de abordar conteúdo, processo e produto que permitem dar resposta às heterogeneidades sentidas no grupo (Tomlinson, 2008) sem que se privilegie um único tipo de inteligência.

Deste modo, e almejando que cada aprendiz vivenciasse, tão frequentemente quanto possível, “situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000b, p. 7), procurou-se durante a prática em ambos os contextos delinear planos de ação que contemplassem múltiplos níveis de participação e formas de acesso ao conhecimento, respeitado os ritmos e formas de aprender de cada criança e permitindo uma adaptação dos desafios lançados a cada uma.

Considerando que estes princípios remetem para uma “educação transformadora” que rompe com os métodos tradicionais transmissivos (Gemignani, 2012, p. 3), as conceções assumidas na PES implicam uma visão de educação como potenciadora do desenvolvimento integral da criança. Os pressupostos já explanados refletem as conceções que se apresentam como transversais aos dois níveis educativos que integram a profissionalidade do docente de perfil duplo, cujas especificidades são abordadas seguidamente.

2. FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em consonância com a evolução na conceção de infância, explanada no subcapítulo anterior, investigações vanguardistas no âmbito da psicologia infantil, da pedagogia e das ciências da educação (Marta, 2015) favoreceram a valorização da EPE e a crença de que “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida

em que a educação não seja crucial” (Costa, 2016, p. 4). Emergiu assim a necessidade de reconfigurar a educação na primeira infância, assumindo-se atualmente que os primeiros contactos, intercâmbios e experiências com o meio são basilares na formação da criança e, quando sustentados numa educação de qualidade, desenvolvem uma atitude e predisposição positiva para a aprendizagem ao longo da vida (Carretero, 1989).

Consequentemente, a EPE sofreu uma transformação ao nível de reconhecimento e expectativas sociais, levando simultaneamente à reconfiguração da imagem do educador de infância. Como afirma Brooker (2010), o abandono progressivo da imagem de um serviço de “baixo *status*” de mero cuidador conduziu à visualização da EPE como “instrumento de transformação social” (p. 18), basilar na estruturação de uma sociedade funcional e edificada em princípios democráticos e de justiça. Alarga-se assim o seu carácter de apoio à família e aprofunda-se a vertente educativa, sendo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foram homologadas com vista ao estabelecimento de um “sistema educativo coerente” (Marta, 2015, p. 33). Em articulação com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, sugerem orientações abertas e flexíveis para a construção e gestão do currículo na educação pré-escolar, reunindo um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na gestão do processo educativo.

Consagra-se, assim, a EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...), favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 2.º). Destinada a crianças entre os três anos e a e a idade de ingresso no ensino básico, acautela-se a frequência facultativa e complementar ao nível da ação da família. Ademais, o reconhecimento da importância de reforçar “aquilo que a infância tem de único” (Evans, 1982, citado por Lopes da Silva, 1991, p. 51) reflete-se na consagração da universalidade da EPE para crianças a partir dos quatro anos de idade. Realça-se assim a importância da frequência de pelo menos um ano na EPE, afirmando-se que tal é promotor de uma maior igualdade de oportunidades de sucesso educativo e traz “benefícios para a vida escolar e pessoal das crianças” que surtem um duradouro impacto ao nível cognitivo, pessoal e social (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 31).

Considerando a sua multiplicidade de objetivos, este nível educativo contempla uma dialética entre o cuidar e o educar, vertentes que se conjugam

de modo a promover um “clima relacional” entre a resposta às necessidades básicas da criança e a promoção do seu desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Assim, a EPE mantém a sua função social ao apoiar a família e ao permitir “vivências e experiências alargadas para além das proporcionadas pelo contexto da família nuclear” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 31).

Deste modo, considera-se atualmente que

(...) a educação pré-escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria num mundo global cada vez mais caracterizado pela diversidade e pela existência de múltiplas pertenças.

(Marta, 2015, p. 33)

Nesta linha de pensamento, a LBSE elenca objetivos específicos para a EPE, nomeadamente favorecer o desenvolvimento holístico de todas as crianças, contribuir para a sua estabilidade e segurança, ampliar a sua consciência moral e sentido de responsabilidade, inculcar hábitos de higiene e defesa, fomentar a integração em grupos sociais diversos e potenciar as suas capacidades ao nível da expressão e comunicação, imaginação e criatividade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Para a construção do currículo e organização refletida do ambiente educativo, torna-se perentório que o educador possua um conhecimento aprofundado dos modelos pedagógicos. Estes modelos traduzem-se como sistematizações de uma prática educativa e culminam num quadro de valores, apresentando uma teoria e prática dialogada entre si (Formosinho, 2013). Quando mobilizados em articulação com o conhecimento singular dos contextos, permitem ao educador delinear de forma sustentada a sua abordagem, sendo assim “instrumentos válidos para promover a qualidade da ação educativa” (Folque, 2012, p. 50).

Assim, reconhece-se no modelo *High-Scope* a criança ativa, interativa e com iniciativa, no Movimento da Escola Moderna (MEM) sustentado por Célestin Freinet a criança cooperativa e democrática e em *Reggio Emilia*, por Loris Malaguzzi, a criança “criativa e investigadora” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 17). Estas diferentes abordagens pedagógicas que orientaram a PES

enquadram-se no âmbito da pedagogia participativa, em tensão com os ideais perpetuados pelas pedagogias transmissivas.

O currículo *High-Scope* centra-se na promoção da autonomia e da aprendizagem pela ação potenciada através da organização do espaço, uma vez que este “afeta o grau de atividade que [se] pode atingir (...) as escolhas que [se] pode fazer e (...) as relações com as outras pessoas” (Hohmann, Banet & Weikart, 2011, p. 51). Não obstante as diferentes organizações, todos estes modelos pressupõe uma gestão pensada, cuidada e intencional do espaço, organizado em áreas de atividades diferenciadas que potenciam diferentes aprendizagens e experiências, bem como a existência de uma área central que favorece a reunião do grupo (Niza, 2013). Em *Reggio Emilia*, ao espaço é atribuído o estatuto de “terceiro educador”, no sentido em que potencia “a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação” entre toda a comunidade educativa (Lino, 2013, p. 120). Assim, todos os espaços se revestem de função pedagógica, sendo que o próprio espaço comunica e as paredes se tornam reflexo dos processos desenvolvidos pelas crianças (Niza, 2013).

Ainda no que concerne à organização dos espaços, estes modelos são perentórios na atribuição de igual importância ao espaço exterior, sendo crucial facilitar uma continuidade entre espaços e atribuir-lhes intencionalidade pedagógica (Edwards, Gandini & Forman, 2016). Reconhece-se assim que, no exterior, a criança demonstra diferentes capacidades e potencialidades do que no interior, nomeadamente no que se refere a habilidades físico-motoras e de exploração do meio físico (Hohmann & Weikart, 2011), motivo que potenciou a dinamização de diversas atividades no espaço exterior no decurso da PES (cf. Capítulo III). De salientar que todos os espaços devem refletir um acompanhamento do desenvolvimento da criança de modo a permitir a realização de atividades enriquecedoras que potenciem o seu desenvolvimento cognitivo e social, devendo por isso contemplar princípios de flexibilidade.

Os materiais encontrados nestes espaços devem ser estimulantes, diversificados e refletir o contexto cultural e a vida familiar da criança, potenciando uma continuidade entre realidades que se torna securizante (Hohmann & Weikart, 2011). É ainda importante que os espaços assegurem a plenitude das interações, já que todos estes modelos reconhecem vantagens no trabalho cooperado e preconizam o espaço e o tempo como “relacionais”, sendo que estas dimensões “ganham significado através das relações e interações que

humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30). É assim que, na perspectiva de Folque (2012), o MEM se centra no “desenvolvimento pessoal e social” (p. 51), encarando o jardim de infância como local de excelência para a iniciação a práticas democráticas, consequentes para o resto da vida da criança.

Sendo esta linha de pensamento conducente com a conceção de criança como pleno cidadão, este movimento preconiza um modelo de “cooperação educativa” (Niza, 2000, p. 44) que pressupõe a expressão livre na qual todos contribuem para os processos de aprendizagem (Folque, 2012). *Reggio Emilia* e MEM realçam que a cooperação não se deve limitar aos elementos integrantes da escola, pautando por um ideal de escola aberta à comunidade. Deste modo, a criança não contribui apenas para o ambiente escolar e torna-se um membro contributivo para a sociedade, em interação com as famílias e com a comunidade (Edwards, Gandini & Forman, 2016). Assim, devem ser estabelecidos processos cooperativos com as famílias (DL n.º5/97, de 10 de fevereiro), potenciando a reflexão do educador sobre as práticas sendo que, ao formar um conhecimento mais aprofundado dos contextos sociais e familiares, poderá tornar a sua ação mais individualizada e securizante a cada criança.

A referida centralidade da criança implica a construção de um currículo integrador do paradigma construtivista, no qual a criança dispõe de um papel central. Assim, importa reconhecer a sua voz através de uma pedagogia da escuta (Malaguzzi, 2011) e dar-lhe oportunidade de se pronunciar relativamente a aspetos que lhe dizem diretamente respeito, num ambiente de diálogo democrático (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Associado está também o princípio da pedagogia das relações, na qual as relações e a comunicação são os elementos centrais (Rinaldi, 2004, citado por Lino, 2013), sendo que através do diálogo e da partilha pode acontecer que “a dúvida ou a observação de uma criança leve as outras a explorarem um território jamais percorrido” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 154).

Tal aspeto remete para a centralidade da MTP os modelos que pautam por uma pedagogia-em-participação, já abordada no subcapítulo anterior e presente nas práticas analisadas no terceiro capítulo, permitindo-se deste modo que a criança compreenda o mundo através de investigações que impulsionam a vontade de continuar a aprender (Katz & Chard, 1997). A escuta é, em *Reggio Emilia*, “metáfora” para a comunicação através de todos os sentidos, que

implica o respeito pelas “cem, mil linguagens, símbolos e códigos” através dos quais a criança pode comunicar (Rinaldi, 2006, citado por Lino, 2013, p. 127) e a que se procurou atender na PES.

Diferenciados no modo de operacionalização, todos estes modelos realçam a reconstrução da imagem da criança como ser ativo, com direitos e “construtor da aprendizagem através do jogo, da manipulação direta, da exercitação sensorial” e do interesse (Serra, 2004, p. 41), apto para agir, representar mentalmente, comunicar, refletir e resolver problemas. Cabe assim ao educador refletir sobre a criança e a “força das suas potencialidades, das suas capacidades e do seu imediato protagonismo interativo” (Malaguzzi, 2011, p. 18). Neste sentido, o seu papel passa assim por planificar, organizar e potenciar ambientes educativos que permitam a descoberta e afirmação da identidade e autonomia da criança (Ribeiro, 2016) e suprir as suas necessidades e interesses. Para tal, realça-se o ciclo de IA explanado no segundo capítulo, enfatizando o papel da observação para a conseqüente planificação e avaliação.

Ademais, o educador deve mediar as suas intervenções para que não se sobreponham às da criança nem imponha as suas vontades, mas antes estimule, incentive e promova a aprendizagem (Edwards, Gandini & Forman, 2016) através de um apoio “intencional e sistemático” (Lino, 2013, p. 115). Como mediador da aprendizagem, o educador deve “instigar a dúvida [e] provocar o educando para a indagação do que anseia aprender” (Tavares, 1995, p. 112), visualizando a criança como participante ativo. Esta perspetiva reflete-se em *Reggio Emilia*, através do conceito de currículo emergente, em que o currículo se constrói com as crianças através das necessidades e interesses por elas expressos ou inferidos pelo educador (Rinaldi, 2016) e no MEM, através da promoção da “organização participativa, cooperação e cidadania democrática” (Folque, 2006), que promove um ambiente no qual a criança, em articulação com os pares, expressa as suas ideias e vontades, transpostas para a planificação.

Estas conceções implicam a validação dos saberes, interesses e ímpetos da criança, sendo que a partilha, colaboração e planificação conjunta se estende aos modelos aqui explanados. A planificação das atividades, feita de modo partilhado, implica “dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta”, representando um modo refletido de iniciar a ação (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 77). Assim, valoriza-se o saber prévio e as

competências da criança sendo que, nesta linha de pensamento, é fulcral que o educador não procure antecipar etapas e atribua a tônica à “atividade natural de iniciativa da criança”, o brincar (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

Neste âmbito, destaca-se Froebel pelo papel na compreensão das brincadeiras como inerentes ao desenvolvimento da criança e na sua inserção na prática educativa. Na teoria *froebeliana*, o brincar ocupa um espaço essencial, propondo no brincar a “trilogia: criar, sentir e pensar” que evidencia a valorização do conhecimento holístico adquirido através desta atividade (Kishimoto & Pinazza, 2007, p.49). Em conformidade com esta trilogia, reconhece-se que a brincadeira permite à criança a descoberta do mundo na sua totalidade, numa envolvimento que “a sós ou com outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania” (Sarmiento, 2017, p. 7), bem como o auto e hétero conhecimento e a apropriação de dinâmicas sociais (Rolla, 1992). Aprender a brincar é, assim, aprender a ser, sendo que pela imersão no mundo da fantasia, a criança vai “construindo suave e paulatinamente a sua inteligibilidade do mundo que a rodeia” (Silva, 2017, p. 25). Através da imersão na brincadeira e no jogo e da liberdade de criação potenciada por esta atividade, a criança, de modo inconsciente, predispõe a sua personalidade para aprender e para exercitar saberes que for adquirindo noutros espaços e noutros momentos, construindo assim um compêndio de competências e saberes fulcrais para enfrentar o seu quotidiano social (Winnicott, 1975).

Estas conceções evidenciaram-se ao longo de toda a PES, sendo que o jogo simbólico foi o veículo para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões e para a aprendizagem de atitudes formadoras do “caráter e da personalidade da criança” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42), estabelecendo-se estreitos laços entre a atividade lúdica e o desenvolvimento da criança. É de salientar que, além de proporcionar um clima favorável à aprendizagem e de organizar e gerir o ambiente educativo, o educador deve também envolver-se nestes momentos e documentá-los.

Efetivamente, de forma a promover um ciclo reflexivo que fundamenta a intervenção pedagógica, a documentação é um dos papéis cruciais atribuídos ao educador. A organização de evidências de aprendizagens deve ser sistemática e intencional e consiste num modo de avaliação formativa que permite refletir sobre as estratégias desenvolvidas e perspetivar novas ações (Lino, 2013). Na EPE, a avaliação é tão estruturante como em qualquer outro nível do sistema

educativo, devendo ser encarada como fundamental mas repensada a sua perspectiva “convencional” e “reduzora” que visualiza este processo como examinar e medir as crianças (Zabalza, 1994a, p. 30). Tal aspeto reflete-se na Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, salientando-se a sua “dimensão marcadamente formativa” e a preferencial incidência sobre os processos e não nos produtos num percurso que envolve a criança no processo avaliativo, tornando-a “protagonista da sua aprendizagem” (p.1). Avaliar implica, deste modo, desenvolver práticas de observação contínua (Lopes da Silva et al., 2016) e de diálogo com as crianças que permitem recolher e interpretar informação para tomar decisões sobre a prática, perspectiva adotada no decurso da PES.

Neste sentido, é também crucial reconhecer que o processo avaliativo e o seu valor vão além do foco no desenvolvimento e aprendizagens das crianças (Raizer & Souza, 2012), devendo também servir para analisar a qualidade da oferta educativa e das experiências que têm sido proporcionadas, permitindo compreender se estas dão ou não resposta às suas necessidades (Portugal, 2012). Por este prisma, a avaliação pode ser um elemento que dá resposta ao bem-estar das crianças e promove a sua implicação nas atividades, crucial a todo o planeamento e processo de melhoria contínua (Portugal & Laevers, 2010).

Todos os princípios elencados refletem como singularidade da EPE a articulação entre o cuidar e o educar, sendo que nestes aspetos se edifica um “equilíbrio fundamental para aprender em conjunto e viver em comunidade” (Marta, 2015, p. 114).

3. FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escolaridade básica constitui um domínio educativo singular, com finalidades próprias que exigem ações metodológicas adequadas (Pires, 1989), sendo que o 1º CEB se apresenta como a segunda etapa do sistema educativo português, contrastando com a EPE no sentido em que a sua frequência é universal, obrigatória e gratuita (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Após a frequência da EPE, a entrada na escola marca um momento de rutura na vida da criança, passando a confrontar-se com “as exigências de um sistema de ensino” (Ferreira & Santos, 1994, p. 7), que exige adaptação a um novo círculo relacional, a novas formas de organização do tempo e do espaço, sistemas de regras e modalidades avaliativas (Diogo & Diogo, 2013). Deste modo, urge a necessidade de preparar a transição em articulação entre os níveis educativos, sendo que um dos obstáculos às transições securizantes consiste no “desconhecimento mútuo” entre etapas (Lopes da Silva et al., 2016, p. 100), oposto à pretendida sequencialidade progressiva. As experiências de transição bem-sucedidas trazem inúmeros benefícios para as crianças e contribuem para aumentar a sua autoconfiança, autoconceito, motivação e para melhorar relações sociais com crianças e adultos.

Deste modo, esta preparação deve dar-se atempadamente durante a frequência da EPE e constituir-se através do diálogo, de modo a atribuir à criança a centralidade do processo e a lhe permitir sentir-se integrada no novo ambiente educativo, aceite, protegida e feliz. O docente de perfil duplo, pelo conhecimento aprofundado das singularidades e exigências de cada nível educativo e da sequência entre eles, possui uma posição de excelência para a promoção uma transição plena, devendo por isso articular-se com os restantes docentes e, sempre que possível, com outras figuras afetivamente próximas da criança para assegurar um processo de transição gradual, salutar e positivo. Em cada fase, devem proporcionar-se à criança experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam o seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico, com enfoque na “autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), nunca antecipando etapas.

Cabe assim ao docente de 1º CEB edificar as suas práticas a partir das vivências da criança na EPE, adotando-se neste aspeto a perspetiva de continuidade de Dunlop (2003, citado por Vasconcelos, 2009), que a entende não como uniformidade mas como “forma de conseguir proporcionar, através da continuidade, uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, garantir o sucesso” (p. 156). Considerando que a PES se desenvolveu com dois grupos num ano de transição, esta preocupação foi uma constante, procurando-se, em tríade, apelar à dinamização de interações entre os níveis, ao diálogo com crianças mais velhas e ao conhecimento das escolas para a qual iriam transitar. Só assim a criança experienciará uma transição generativa, que

constituirá ocasiões de conhecimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016), permitindo a plena integração no 1º CEB, em que o ensino é globalizante, da responsabilidade de um único docente (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que pode coadjuvar em áreas especializadas.

Os objetivos explícitos na LBSE para este ciclo espelham alguns dos princípios já patentes ao longo do capítulo, nomeadamente a educação com vista ao “desenvolvimento dos [...] interesses e aptidões, capacidade de raciocínio”, “espírito crítico” e “sentido moral”, orientando-se para uma participação democrática na sociedade “em harmonia com os valores da solidariedade social”. Neste sentido, conforme preconizado pelos pilares educativos de Delors, o 1º CEB orienta o processo educativo para além da aquisição e reprodução de saberes científicos, devendo assegurar um equilíbrio entre “a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” e interrelacionar o saber e o saber-fazer (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, Artigo 7.º). Inerente a estes objetivos, está o princípio de que os conhecimentos adquiridos na escola se desatualizam com frequência, sendo mais importante formar indivíduos com capacidade de levantar e resolver problemas de modo colaborativo, com vontade de aprender, dinâmicos e com sentido crítico.

A mesma linha de pensamento segue o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que, a par das Aprendizagens Essenciais (AE), surge no âmbito de um processo de redefinição curricular que pretende integrar uma “visão e conceção democrática e capacitadora da educação” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 5). O PASEO afirma que “o mundo atual coloca desafios novos à educação” (Oliveira-Martins, 2017), reiterando a mudança paradigmática necessária na escola e nos documentos oficiais para que permitam responder às exigências de uma sociedade de informação e conhecimento (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018).

Assim, este documento concebe um referencial do que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico, valorizando os conteúdos de cada área do saber em associação ao quotidiano da criança (Oliveira-Martins, 2017). O PASEO não pressupõe uma “tentativa uniformizadora” (p. 5) e fornece autonomia ao professor para gerir o processo educativo, para selecionar recursos, estratégias e para delinear do currículo em função do seu conhecimento privilegiado do grupo. Para tal, conjuga áreas de competências e valores numa perspetiva holística, que equilibra conhecimento científico,

técnico e tecnológico, desenvolvimento pessoal e autonomia e postura crítica, indagadora e ativa na resolução de problemas, salientando a transversalidade das capacidades de relacionamento interpessoal na sociedade atual (Oliveira-Martins, 2017). Os referenciais perspectivados no PASEO foram sempre considerados no delinear de propostas ao longo da PES, salientando-se a predominância dos valores de responsabilidade, integridade, curiosidade, reflexão, inovação, cidadania e participação, numa sociedade de informação e comunicação para o qual as competências de relacionamento interpessoal são fulcrais.

Também os programas e metas curriculares foram alvo de reestruturação, estando a ser adotadas, progressivamente, as AE. As AE integram o novo referencial curricular e, juntamente com o PASEO, expressam uma visão conjunta que dá sentido ao desenvolvimento do currículo. Ao expressar conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver, apresentam os conteúdos “indispensáveis para a construção significativa do conhecimento” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 8). Apresentam também determinadas orientações que devem ser consideradas ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, na planificação, ação e avaliação, sendo através delas que se promove o desenvolvimento das áreas de competências previstas no PASEO.

Efetivamente, como expresso pelos diversos documentos mencionados, o 1º CEB marca a introdução na escola de um currículo formal, que se encontra organizado em diversas áreas curriculares e é composto por um conjunto de conteúdos e objetivos de base. Tal currículo, embora subdividido em documentos distintos, deve ser encarado como interrelacionado, integrando as componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física e Inglês (esta última que integra o currículo obrigatório a partir do 3º ano de escolaridade).

Para suprir este currículo, é diferenciador do 1º CEB o regime da monodocência, existindo como tal um perfil específico de desempenho profissional ao qual o docente deve corresponder. É deste modo papel do professor do 1º CEB organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem com base nas particularidades de cada contexto, nomeadamente os conhecimentos, capacidades e experiências de cada aluno (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Com base no mesmo decreto, o seu papel estende-se além do

estímulo das competências cognitivas, devendo envolver-se na promoção da autonomia, da sensibilização e tolerância cultural e de valores sociais, potenciando assim o desenvolvimento pessoal, social e cívico da criança.

Neste sentido, é também função do professor do 1º CEB respeitar a matriz curricular que estipula a carga horária semanal mínima de cada componente do currículo, na qual se atribuem sete horas ao Português e Matemática que contrapõem as três horas destinadas ao Estudo do Meio e as cinco destinadas à Educação Física e a todas as componentes da Educação Artística e as duas de Inglês (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Desde que acautelando o cumprimento dos objetivos específicos do 1º CEB, nomeadamente “o desenvolvimento da linguagem oral e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 8.º), o docente possui autonomia no desenvolvimento do currículo, contemplando o princípio da “flexibilidade na construção dos percursos formativos” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), perspectiva presente ao longo de toda a PES.

Efetivamente importa, como já mencionado neste capítulo, que o currículo seja encarado como “objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação” (Diogo & Vilar, 1999, p. 6). Deste modo, a gestão flexível do currículo permite ao docente a “reestruturação das relações pedagógicas” (Magalhães, 1998, p. 103) e, como tal, repensar as práticas numa perspectiva contextualizada e ajustada às crianças em questão, atribuindo ao aluno o papel central do processo de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, uma das estratégias a privilegiar no 1º CEB e para a qual a monodocência surge como uma vantagem e como elemento facilitador prende-se com a concretização e aquisição de saberes de forma interdisciplinar. Efetivamente torna-se crucial o reconhecimento de que a educação do futuro comporte “realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais [e] multidimensionais” (Morin, 2002, p. 36), como aliás preconizado nos documentos reguladores do ensino básico já referidos. Ao promover a articulação horizontal do currículo, suscita-se “o estabelecimento de pontos e articulações entre domínios aparentemente afastados” confluem-se perspectivas no estudo de uma determinada problemática (Pombo, Guimarães &

Levy, 1994, p. 16), deixando de impor conteúdos aos alunos de modo descontextualizado e passando a apresentá-los de modo integrado.

Este tipo de trabalho deixa de reproduzir uma filosofia de ensino que valoriza apenas os conteúdos (Coll et al., 1992), permite a formação plena da criança e, quando implica investigação em torno de problemas globalizantes, a progressiva autonomia no acesso ao conhecimento. A perspectiva da articulação curricular esteve presente, como evidenciado no terceiro capítulo, nas práticas desenvolvidas no 1º CEB, sendo que a díade promoveu atividades e projetos que apelavam à necessidade de manipular referenciais teóricos, procedimentos e habilidades de diversas áreas do saber (Santomé, 1998). Para tal, foi frequente e estruturação de sequências didáticas, entendidas como um conjunto de atividades organizadas pelo docente de modo a atingir determinado objetivo. A sua ordem e articulação é crucial para o processo de aprendizagem, uma vez que todas elas se interrelacionam e são basilares no processo de construção de conhecimento (Torres & Ponce, 2012). Estas sequências didáticas cruzavam as diversas componentes curriculares e permitiam, desse modo, desenvolver um conhecimento integrado e focado na realidade.

Ao ser aplicada ao currículo, a perspectiva transversal e articulada permite dar resposta a uma problemática que foi observada no contexto e que se prende com a desvalorização das componentes de Educação Física e da Educação Artística, que devem também ser entendidas como áreas fundamentais do currículo (Mateus, Damião, Festas & Marques, 2017), basilares no desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança. Em determinados contextos, as experiências de aprendizagem neste campo são intermitentes e residuais, descurando a contextualização, análise e apropriação e focando-se na produção (Silva & Lampert, 2016) maioritariamente subjugada às áreas ditas estruturantes ou constituindo um “passatempo” (Mateus et. al., 2017, p. 234).

Deste modo, através da intervenção interdisciplinar, o professor pode promover experiências de aprendizagem nas quais os alunos não identificam fronteiras entre as áreas do saber (cf. Capítulo III). Potenciam-se, assim, interações dinâmicas entre conteúdos de diversas áreas e o desenvolvimento de competências no âmbito da Educação Física e da Educação Artística, em articulação com a Matemática, o Português e o Estudo do Meio. Partindo, a título de exemplo, do princípio veiculado no programa de Estudo do Meio, esta área pode ser “motivo e motor” para uma aprendizagem que interseta diversas

áreas do conhecimento, como se verifica numa das sequências didáticas apresentadas no terceiro capítulo.

Esta articulação estabelece uma relação direta com o respeito aos ritmos e aptidões da criança, potenciando que o professor averigue as motivações dos seus alunos e as mobilize em projetos articulados que potenciam o desenvolvimento de inúmeras competências. Permite ainda respeitar a integração das inteligências múltiplas já mencionadas, ao potenciar momentos nos quais os alunos podem desenvolver aprendizagens ativas através da resolução de problemas integradores que acionam diferentes inteligências.

No desencadear deste processo educativo, o professor deve observar sistematicamente o interesse e o envolvimento das crianças e proceder à avaliação contínua do ambiente educativo. Efetivamente urge problematizar o conceito de avaliação, deixando de a centrar meramente no somatório de resultados para que foque o processo de ensino e aprendizagem (Gemignani, 2012), perspetivando a avaliação não da produção do saber mas antes da “integração do saber” (Ferreira & Santos, 1994, p. 62). Nesta linha de pensamento, o próprio currículo deve ser alvo de avaliação, sofrendo alterações que perspetivam a melhoria do processo educativo (Diogo & Vilar, 1999), bem como o professor que, numa perspetiva reflexiva, deve avaliar as suas práticas e o modo como impactam a construção de identidades (Valadares & Moreira, 2009). Deste modo, a valorização da avaliação formativa é essencial já que este processo atua como “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão, 1993, p. 13). Na PES, pautou-se pela avaliação formativa, recorrendo-se a diversos instrumentos avaliativos que permitiram obter uma visão do percurso que cada criança percorreu, das suas dificuldades e conquistas.

A avaliação do ambiente educativo permite geri-lo de um modo mais adequado ao grupo, considerando-se neste aspeto necessário salientar a gestão das interações, uma vez que esta dimensão foi central ao longo da PES. Efetivamente, para que o processo educativo seja frutífero, a qualidade das interações é basilar, sendo que a linguagem do professor é um dos instrumentos essenciais na orientação da aprendizagem. Neste aspeto, os elementos sociais e emocionais, como “a presença de um clima emocional positivo e responsivo” potenciam um ambiente de aprendizagem mais proveitoso (Cadima, Leal & Cancela, 2011, p. 13). Aquando da ação do aluno, é importante que o professor procure fornecer feedback construtivo, que age no âmbito da motivação e

potencia o envolvimento contínuo na dinâmica da aula (Shute, 2008, citado por Cadima, Leal & Cancela, 2011), devendo continuar a considerar-se, no 1º CEB, o valor da estabilidade socioafetiva e emocional e a reconhecer-se “a afetividade [como] motor de dinamismo” da investigação e aprendizagem na infância (Chauvel & Michel, 2006, p. 6).

Importa ainda refletir sobre algumas práticas que ainda se assumem como predominantes no 1º CEB, nomeadamente o papel de relevância que é atribuído ao manual escolar, um dos recursos mais presentes no quotidiano na sala de aula. Verifica-se que alguns docentes utilizam os manuais na íntegra, estruturando em torno deles toda a sua prática (Pereira, 2010). Com esta ação, condiciona-se a “criatividade pessoal estabelecida na relação professor/aluno”, o diálogo na aula e a posição crítica da criança (Tormenta, 1996, p. 55).

Estas práticas transparecem um paradigma transmissivo, no qual o aluno assume um papel passivo em relação à aprendizagem e em que está, predominantemente, cingido ao “trabalho individual de escrita” e alheio à descoberta em conjunto (Tormenta, 1996, p. 51) que, conforme já explicitado neste capítulo, apresenta múltiplas potencialidades para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Urge assim a necessidade de este não ser um recurso exclusivo na sala, devendo sim ser articulado com outros, nomeadamente materiais didáticos manipuláveis e outros recursos e abordagens adequadas ao grupo em questão.

A participação no contexto permitiu verificar que o recurso ao manual se limitava a atividades de reprodução de saberes individuais, aspeto no qual se procurou intervir. Assim, durante a PES este recurso não foi descartado, mas procurou-se que fosse articulado com múltiplos recursos e que significasse um ponto de chegada e não ponto de partida, no sentido em que o primeiro contacto das crianças com os conteúdos era através da experiência, manipulação de materiais e construção autónoma e colaborativa do saber. Deste modo, uma “conceção adequada” e diversificada das estratégias de ensino e aprendizagem e de recursos adequados ao contexto “conduz a uma maior implicação” de todos os intervenientes (Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2015, p. 176).

Para que os fundamentos teóricos e legais elencados neste capítulo sustentem uma prática educativa fundamentada e adequada, torna-se necessário compreender os dados recolhidos em cada contexto, por meio de uma observação participante, como apresentado no capítulo que se segue.

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

“ [É necessária] a definição e implementação, por parte dos professores, de linhas de ação com o intuito de modelar e adaptar os conteúdos propostos às especificidades dos alunos e à particularidade de cada contexto.” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 40)

O conhecimento das características dos contextos nas suas diferentes dimensões é fulcral para o docente, uma vez que só no quadro de interação entre o sujeito e o ambiente se compreende e explica o comportamento e desenvolvimento humano, na perspetiva de Bronfenbrenner (Portugal, 1992), e se pode planificar em resposta ao que é requerido pela realidade (Estrela, 1994).

Deste modo, emerge a necessidade de destinar um capítulo à caracterização dos contextos educativos em que se desenvolveu a PES, dedicando-se um ponto do capítulo à caracterização macro do agrupamento de escolas e do centro escolar e aprimorando-se seguidamente as especificidades de cada nível. O capítulo incide ainda na metodologia de IA, estratégia formativa basilar no desenvolvimento profissional docente.

1. CARACTERIZAÇÃO FÍSICO-SOCIAL DA INSTITUIÇÃO

Considerando a observação participante como a primeira etapa da intervenção educativa (Estrela, 1994), a caracterização dos contextos encontra-se sustentada pelas evidências recolhidas sistematicamente em processos de observação participante, pelos momentos de entrevistas informais às orientadoras cooperantes, pela consulta do PEA, do Plano Curricular de Grupo (PCG), Plano Curricular de Turma (PCT) e processos individuais das crianças, bem como pelas interações com as mesmas. Neste sentido, o centro escolar no qual se desenvolveu a PES inseria-se na área metropolitana do Porto, sendo um de cinco estabelecimentos do agrupamento de escolas ao qual pertence, de

regime jurídico público e agregando valências entre a EPE e o 3º CEB (Projeto Educativo do Agrupamento - PEA, 2017-2021).

O PEA estabelecia prioridades no sentido da continuidade dos grupos com os mesmos docentes e na articulação entre níveis educativos, de modo a proporcionar um percurso escolar articulado e a favorecer transições securizantes. O facto de a PES em EPE e no 1º CEB ter sido desenvolvida no mesmo centro escolar permitiu observar a dinâmica institucional no que se refere aos intercâmbios culturais entre salas, uma vez que os docentes evidenciavam preocupação na articulação de atividades envolvendo diferentes grupos, nomeadamente no que diz respeito às crianças na iminência de vivenciar transições verticais. No Plano Anual de Atividades (PAA, 2018-2019), é evidenciada a postura do agrupamento no que se refere à articulação e colaboração entre a comunidade educativa e à relação com diversos parceiros e o meio envolvente, com a planificação de atividades dinamizadas e articuladas entre vários docentes e com as Associações de Pais e bibliotecas, museus, Lipor e a equipa Eco-Escolas. Esta articulação foi frequentemente vivenciada no decurso da PES, espelhando o conceito de “escola em parceria” que envolve diversos atores sociais (Alves & Varela, 2012, p. 37) numa perspetiva de corresponsabilização e se expande, frequentemente, para além das salas de aula e do espaço do centro escolar.

O contexto socioeconómico era bastante díspar e reproduzia desigualdades económicas e socioculturais, sendo que algumas crianças possuíam no seio familiar situações de exclusão social, baixa instrução e indicadores de pobreza e privação material severa, refletindo situações de vulnerabilidade social que podem condicionar o envolvimento no processo educativo (PEA, 2017/2021; PCG, 2018). De forma a responder às exigências do contexto, o PEA referia como missão a educação sustentada em princípios democráticos e de igualdade de oportunidades, privilegiando a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sociedade (PEA, 2017/2021). No sentido do apaziguamento das desigualdades, evidenciava-se a intervenção em aspetos como o absentismo, o abandono escolar e a indisciplina, nomeadamente através da experimentação de novas abordagens educativas (PEA, 2017-2021).

Considera-se que o estabelecimento era bem localizado no que se refere a acessos e aos serviços de transportes. A área envolvente incorporava alguns recursos culturais e sociais significativos, nomeadamente a biblioteca municipal

e diversos parques, que se evidenciaram relevantes para as crianças. É de salientar que o contexto escolar sai beneficiado de uma articulação e complementaridade com os processos educativos que podem ocorrer nestes locais e, como tal, a sua frequência deve ser estimulada.

O edifício escolar encontrava-se organizado em dois pisos, num total de 18 salas destinadas à prática letiva da EPE e do 1º CEB. Datando a construção do edifício de 2012, a estrutura física da instituição encontrava-se em muito bom estado de conservação, com traços arquitetónicos tipicamente modernos. Os espaços comuns eram luminosos, arejados e apelativos do ponto de vista estético, decorados com produções das crianças resultantes de vários projetos, maioritariamente literários. Eram também usados para interações e partilhas com as famílias e a comunidade, nomeadamente através de *posters*, aspeto a que se recorreu no decurso da PES. Numa perspetiva geral, o centro encontrava-se preparado para promover processos educativos inclusivos de crianças com mobilidade reduzida, mas a inexistência de uma Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência (UAEM) condicionava a aplicação de metodologias e estratégias diferenciadas e adequadas a estes alunos.

Destaca-se o potencial e uso pedagógico da biblioteca escolar, um espaço luminoso, pedagógica e esteticamente pensado e organizado em diferentes áreas, nomeadamente uma zona destinada à projeção e um espaço destinado à pesquisa *online*. Este local revestia-se de importância para ambos os níveis educativos, uma vez que nas salas os recursos TIC eram residuais, com apenas dois projetores para toda a instituição e acesso à internet por cabo. No entanto, a ausência de um membro da comunidade educativa dedicado à dinamização da biblioteca ressentia-se na ausência de horas do conto, momentos de apresentação de obras e autores e na exploração de recursos disponíveis.

A ausência de um pavilhão gimnodesportivo e de um recreio coberto refletia-se nas práticas educativas, sendo que determinados momentos eram condicionados por condições atmosféricas adversas. A escassez de espaço interior evidenciava-se também nas horas de recreio, já que o espaço disponível não acolhia todas as crianças que, assim, procuravam adultos de modo a que se pudessem manter na sala a manipular recursos próprios, como cartas e jogos. Também o espaço exterior apresentava fragilidades, nomeadamente no que se refere ao espaço verde, quase inexistente e que não permitia a exploração e a interação com elementos naturais, sendo que o espaço não estava, como

previsto no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, “organizado de forma a oferecer ambientes diversificados” promotores de múltiplas atividades lúdicas e educativas. Nos momentos de recreio, os materiais disponíveis eram escassos, limitados aos trazidos pelas crianças, aspeto no qual se procurou intervir. Nos espaços comuns, havia uma reduzida interação entre grupos de EPE e de 1º CEB, mas da crença de que os espaços compartilhados devem promover interações entre valências, emergiu um processo que levou à transformação do espaço exterior (cf. Capítulo III).

1.1 Contexto educativo de Educação Pré-Escolar

A PES em contexto de EPE desenvolveu-se na com um grupo constituído por 20 crianças, 12 do sexo masculino e oito do feminino, com idades entre os cinco e os seis anos de idade. A aparente homogeneidade de idades não deixava de refletir subtis mas relevantes diferenças entre as crianças, sendo que se observavam processos de entreatajuda das crianças mais velhas para as mais novas, nomeadamente no domínio das rotinas e no auxílio à autonomia em aspetos do quotidiano, como colocar a mochila e vestir o casaco, verificando-se a ação na ZDP, desenvolvida no primeiro capítulo.

Embora todas as crianças já tivessem frequentado a EPE entre um a três anos, o percurso de cada criança diferia, já que o grupo foi formado apenas neste ano letivo. Apenas seis das crianças já frequentavam a instituição no ano transato, sendo que a sala recebeu crianças de vários JI da área circundante no momento em que não puderam aceder ao 1º CEB pelo facto de completarem seis anos após o início do presente ano letivo. Considerando as relações e interações basilares para alcançar uma pedagogia participativa e democrática (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), importa que esse aspeto não afete a coesão do grande grupo. No entanto, evidenciavam-se alguns subgrupos que refletiam esse percurso prévio na EPE e restringiam as interações, uma vez que as crianças selecionavam as áreas de interesse em função dos pares. Assim, tornou-se foco de intervenção promover o desenvolvimento social das crianças e a interação entre todos, de modo a que se estabelecessem relações de cooperação

salutares (Brás & Reis, 2012). Como tal, as atividades em pequenos grupos procuraram diversificar esta organização e potenciar a socialização e as relações afetivas entre todas as crianças, destacando-se o papel do educador como mediador das interações.

O grupo era contemplado com a medida de redução de crianças na sala, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 10-A/2018, uma vez que uma das crianças possuía NAS. Esta criança tinha seis anos de idade e encontrava-se diagnosticada com perturbação do espectro do autismo de grau ligeiro, que se manifestava ao nível das interações. Apesar de muito comunicativo e afetuoso com os pares e com o adulto, o JL apresentava algumas dificuldades de autorregulação, no respeito pelo outro e pelas suas vontades e opiniões e comportamentos egocêntricos, com monólogos, estereotípias e interesses momentâneos muito restritos. Estes aspetos justificavam a frequência de terapia da fala, terapia ocupacional e sessões de psicologia, bem como o apoio semanal de uma docente de Educação Especial que procurava intervir no âmbito da socialização.

Reconhecendo a importância da colaboração na docência, foram frequentes os momentos de articulação no sentido de estabelecer uma continuidade entre práticas, nomeadamente de modo a alargar o seu repertório de interesses. Assim, as suas competências e interesses no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram potenciadas no decurso das atividades (cf. Capítulo III), perspetivando uma visão de educação inclusiva como um processo em que se adequam as dinâmicas às características de cada criança, de modo a que todas participem na vida da comunidade educativa e desenvolvam em pleno as suas potencialidades (DL n.º54/2018, de 6 de julho). A terapia da fala era frequentada por mais três crianças, com intervenção no âmbito da consciência fonológica e competências comunicacionais, aspeto considerado para a planificação de intervenções pela díade.

As crianças eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma de nacionalidade brasileira, fator a valorizar de modo a “incorporar identidades plurais” e multiculturais nas práticas curriculares (Canen & Moreira, 1999, p. 12) e a encarar a diversidade como “meio privilegiado” que enriquece as experiências do grupo (Lopes da Silva et al, 2016, p. 10). Nesta perspetiva, a vontade da L de partilhar vivências do seu país de origem foi alvo de reflexão em tríade e sustentou a “viagem” ao Brasil (cf. Capítulo III).

Do contexto familiar, socioeconómico e cultural, salienta-se a heterogeneidade, sendo que o grupo integrava, como se constatou em diálogo com a orientadora cooperante, crianças de contextos familiares muito díspares. Existindo algumas situações de monoparentalidade e de ausência prolongada de um dos progenitores, verificavam-se algumas alterações emocionais nas crianças que se refletiam no bem-estar e na participação nas dinâmicas do grupo. Tal aspeto foi vivenciado nas festas na instituição, apelando à sensibilidade do educador (Chauvel & Michel, 2016) numa perspetiva de “cuidar ético” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). A maioria dos pais, de acordo com o PCG, possuía habilitações literárias a partir do ensino secundário e encontrava-se empregada, não se manifestando situações de acentuada exclusão social.

A frequência da EPE não era valorizada de igual modo por todos os agregados, refletindo-se numa assiduidade e pontualidade instáveis, aspeto que afetava a rotina do grupo e o desenrolar das atividades. Este fator remete para a necessidade de transparência nas relações entre o jardim de infância e a família, sendo que a tríade procurou, na reunião de pais, apresentar a MTP como um *continuum* pedagógico a ser construído com e pelas crianças, do qual usufruem plenamente se estiverem envolvidas em todas as fases. Assim, notou-se uma pequena melhoria na pontualidade e assiduidade de algumas crianças. Este aspeto refletia-se, como referido, na rotina do grupo da parte da manhã, sendo esta prolongada para receber as crianças que chegavam mais tardiamente.

No que se refere à gestão do tempo, evidenciou-se a ausência de uma rotina estável, que se torna importante para que a criança não sinta a “incerteza do futuro” mas antes um esquema fácil de interiorizar (Zabalza, 1992, p. 52). Por esse facto, por vezes algumas crianças evidenciavam confusão acerca do momento seguinte na rotina e os momentos de transição suave tornavam-se longos e desprovidos de intencionalidade educativa, aspeto sobre o qual se procurou agir ao dinamizar trava-línguas e jogos de palavras e fonológicos, que respondiam simultaneamente aos interesses e necessidades do grupo.

Assim, a reunião em grande grupo pela manhã contemplava a rotina de acolhimento, composta pela canção dos bons dias, pela seleção do responsável do dia, pela marcação das presenças numa tabela de dupla entrada e pelo preenchimento do quadro do tempo, instrumentos de pilotagem característicos do MEM que potenciam a “vivência das unidades de tempo” e a apropriação de

referências temporais “securizantes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27) a par do desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social (Niza, 2013). Tal verificava-se pois a seleção do responsável era feita com recurso a operações matemáticas, que deste modo se apresentavam contextualizadas. Além disso, a marcação das presenças permitia desenvolver a autonomia e a autorregulação do grupo, sendo as crianças a decidir a ordem de marcação e a gerir esse momento. Após o acolhimento, iniciavam as atividades planificadas até ao lanche, podendo ou não deslocar-se ao espaço exterior. No que diz respeito a este espaço, apesar de a sala possuir ligação direta ao espaço exterior, era pouco aproveitado, não sendo exploradas as características específicas deste ambiente pedagógico que dificilmente podem ser replicadas no interior (Bento & Portugal, 2016), nem sendo possível a transposição de materiais da sala de atividades, destinando-se apenas a atividades livres. Este baixo aproveitamento refletia-se em toda a instituição, uma vez que o espaço possuía fragilidades estruturantes, nomeadamente o facto de ser circundado por edifícios nos quais habitam as famílias de parte das crianças. No entanto, procurou-se dinamizar estes espaços, reconhecendo as suas potencialidades educativas e atribuindo-lhe a mesma atenção que ao interior (Lopes da Silva et al., 2016).

Atribuindo a centralidade do ato educativo à criança, tornou-se crucial a observação dos interesses, necessidades e desenvolvimento das crianças, com vista a uma intervenção fundamentada. Neste sentido, a maioria das crianças apresentava um desenvolvimento motor satisfatório, bem como uma curiosidade natural para explorar objetos, materiais e as diferentes áreas de interesse. Os interesses centravam-se na exploração de histórias, na Educação Artística, nomeadamente na Música e no Jogo Dramático/Teatro, em atividades como o acompanhamento de canções com gestos, exploração de instrumentos musicais, ritmos e melodias. Na área de Conhecimento do Mundo, o interesse por animais e pela reciclagem era evidente (cf. Capítulo III).

Tal como exposto pela educadora de infância, a área de intervenção prioritária era a da Formação Pessoal e Social, nomeadamente no que concerne ao respeito pelo outro e à articulação de pontos de vista divergentes, bem como a expressão de opiniões e escuta do outro e capacidade de aceitar frustrações. Não obstante alguns destes fatores serem característicos do estágio operatório em que se encontram, sendo que nesta idade ainda se evidenciam dificuldades

na discussão e articulação de pontos de vista, esta área foi desenvolvida transversalmente, no sentido de atingir a “cooperação real” (Piaget, 1977, p. 34).

Em referência às abordagens curriculares, a educadora de infância referiu não orientar a sua prática por nenhuma em específico, utilizando um “repertório de maneiras de fazer” desenvolvidas na prática (Lopes da Silva, 1991, p. 52). No entanto, a organização do espaço refletia uma orientação do modelo *HighScope*, adaptada às potencialidades que a sala oferecia. No que diz respeito ao espaço da sala de atividades, este cumpria as dimensões estipuladas pelo Despacho n.º 268/97 e encontrava-se bem iluminado e arejado naturalmente, mas existiam determinados aspetos não são consagrados, nomeadamente a possibilidade de obscurecimento total da sala (Despacho n.º 268/97, de 21 de agosto). O espaço central da sala era ocupado por três mesas de atividade, que albergavam a totalidade das crianças, retirando a possibilidade de um espaço de circulação livre e de movimento (Hohmann & Weikart, 2011). O espaço encontrava-se rodeado de painéis, que permitiam a exposição dos projetos desenvolvidos e, como tal, constituíam um modo de comunicar (Lopes da Silva et al., 2016) Esta valorização evidenciava-se muito positiva, sendo que várias vezes as crianças requisitavam a exposição, quer de projetos desenvolvidos na sala de atividades, quer desenvolvidos em casa, permitindo o reconhecimento dos processos desenvolvidos (Arends, 2008).

O princípio da flexibilidade, que implica criar e reorganizar o ambiente físico de modo a potenciar a atividade da criança (Hohmann, Banet & Weikart, 2011) estava consagrado, uma vez que o espaço foi progressivamente reorganizado, para albergar a loja TuttiFrutti construída com as colegas no 1º semestre e o fantocheiro e o autocarro construídos pelas crianças com a díade. Assim, evidencia-se que a organização em áreas de interesse permite um espectro de ações diferenciadas e a riqueza de estímulos, sendo que no jardim de infância é fulcral a existência de espaços que “promovam a alegria” (Zabalza, 1992, p. 119).

A sinalização do número de crianças permitido em cada área facilitava a gestão autónoma da brincadeira, sendo que aquando da introdução do fantocheiro e do autocarro as crianças, após experimentação, definiram autonomamente o número de crianças a frequentar estes espaços. As áreas de interesse da sala eram a área da casinha, área da loja, área das ciências, área da biblioteca, área dos jogos, área das construções e a área da expressão plástica. Em reflexão com a educadora, percebeu-se que a disposição fixa dos armários

não permitia a colocação das áreas nos locais pretendidos, nomeadamente a casinha junto com a loja. Considerando que “o desenrolar do jogo educativo quotidiano” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84) requer a reorganização das áreas e repensar as interações sobre elas, foi necessário suprir uma vontade das crianças, de promover a transposição de materiais da casinha para a loja, permitindo simular experiências do quotidiano e que as crianças se apropriem da realidade, assimilando-a e recriando-a (Boiko & Zamberlan, 2001) e potencializando a “utilização múltipla” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 173). Assim, após diálogo com a educadora de infância passou a ser promovida esta interação entre áreas, nomeadamente com a transposição dos pesos e balanças da área das ciências para a área da loja e com a existência de um bloco criado pelas colegas onde as crianças anotavam, na área da casa, a lista de compras, promovendo a iniciação à escrita e a organização de informação.

Destaca-se a área da biblioteca, na qual existiam fantoches muito procurados por algumas crianças, que utilizavam os armários como biombos para simular espetáculos, levando à construção de um fantocheiro. Este local não possuía uma grande variedade de materiais, nomeadamente revistas, livros feitos pelas crianças, álbuns de fotografias e materiais de escrita (Hohmann & Weikart, 2011), sendo que era complementada pelo recurso à biblioteca escolar, onde a variedade era mais evidente. O armazenamento dos livros na estante não permitia a visualização das informações veiculadas na capa (Loughlin & Suina, 1995), aspeto que foi refletido e alvo de intervenção em tríade.

Todas as áreas existentes asseguravam a segurança física e afetiva das crianças, o que permitia à criança autonomizar os seus processos sem riscos (Zabalza, 1992). No entanto, evidenciava-se a ausência de locais que salvaguardassem a possibilidade de comportamentos individuais, designados por Zabalza (1992, p. 126) como “micro-ambientes” nos quais a criança se pode refugiar. Esta ausência era particularmente sentida relativamente à criança com NAS, que por vezes expressava vontade de se recolher das atividades no grande grupo para um momento mais individual, sendo que o fantocheiro supriu, simultaneamente, a função de biombo que respondeu a esta necessidade.

No que se refere aos materiais contidos nestas áreas, consideram-se adequados às características do grupo, verificando-se que o educador definiu claras prioridades na sua aquisição e disposição ao grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Os materiais apoiavam uma variedade de experiências e serviam

diferentes propósitos como a exploração sensorial, a construção, o jogo simbólico, a escrita, a exploração da linguagem, da matemática e o conhecimento do meio social. Muito presentes eram também os materiais de desperdício, como se evidencia no terceiro capítulo. No entanto, era notória a ausência de materiais que permitam a experimentação, como areia ou barro, bem como de instrumentos musicais, de materiais de educação física e de tecnologias, dadas as poucas condições do centro escolar neste fator e os recursos financeiros. O modo de organização dos materiais era promotor da criação de ciclos de escolha-uso-arrumação, defendidos na abordagem *HighScope*, sendo que era dada autonomia à criança para encontrar, usar e devolver os materiais de que necessita (Hohmann & Weikart, 2011).

Importa referir que, uma vez que todas crianças se encontravam no último ano da EPE, evidenciava-se uma preocupação com a transição entre os diversos intervenientes – crianças, educadora e famílias -, sendo que, na sua maioria, as crianças perspetivavam a nova fase com expectativas positivas. No entanto, a articulação com a família era necessária para que não esperassem uma antecipação de “metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), sendo que a partilha dos projetos foi crucial para que as famílias reconhecessem que a escolarização precoce não era necessária para que as crianças desenvolvessem aprendizagens significativas. Considerando que o processo de transição deve ser preparado atempadamente, ao longo da PES promoveram-se atividades e momentos de interação com crianças e professores do 1º CEB, que potenciaram o diálogo e minimizaram a ansiedade do desconhecido.

1.2 Contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico

O percurso formativo no 1º CEB desenvolveu-se numa turma do 4º ano de escolaridade, num grupo constituído por 20 crianças, 12 do sexo feminino e oito do masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 12 anos. Embora fosse uma turma do 4º ano, o percurso do grupo não foi linear, uma vez que o mesmo resulta de uma reestruturação das turmas existentes anteriormente. Tal

aspecto é contemplado no Despacho Normativo n.º 10-A/2018, que define que as turmas podem ser reestruturadas para fazer prevalecer critérios de natureza pedagógica promotores do sucesso escolar, desde que respeitadores da heterogeneidade das crianças. Considerando que a estabilidade do corpo docente e da organização do grupo são fatores que influenciam o funcionamento e a gestão do processo educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), importa avaliar o impacto deste fator na dinâmica da turma. Este aspecto refletia-se numa perspetiva relacional, maioritariamente entre pares, já que a relação com a docente titular era de proximidade semelhante com todas as crianças. Evidenciavam-se, assim, grupos de interação que separavam o grupo que se encontrava junto desde o 1º ano daquele que integrou a turma posteriormente, aspecto que foi considerado na formação de grupos (cf. Capítulo III), de modo a promover a aceitação e a satisfação de “necessidades básicas de pertença” (Zabalza, 1992, p. 220). Destaca-se a integração no último aluno de uma criança oriunda do Brasil, aspecto que remete para a necessidade de abordar a pluralidade cultural e de promover intercâmbios culturais significativos. A partilha cultural existente era feita entre pares em momentos informais e não integrada no currículo, motivo que incitou a dinamização de atividades que integraram o Brasil no decorrer da PES.

Considera-se que um elemento potenciador da interação entre as crianças do grupo e da criação de relações afetivas era o facto de as crianças lancharem na sala, antes da saída para o intervalo. Este momento promovia momentos de convívio entre as crianças do grupo e contribuiu para o estreitar de afinidades entre todos, dissipando os grupos supramencionados.

No que se refere ao agregado familiar, destaca-se apenas um caso de monoparentalidade, sendo que a maioria das crianças vivia com ambos os pais. No entanto, este aspecto não reflete necessariamente um ambiente familiar estruturado para todos, já que se existiam situações de exclusão social e de pobreza que não permitiam suprir as necessidades fisiológicas e de segurança física e emocional da criança, condicionando assim o alcance de necessidades de mais alto nível (Maslow, 1987). Neste sentido, 13 crianças usufruíam do Serviço de Ação Social Escolar (SASE), estando a grande maioria dos pais empregados, podendo situar-se a maioria das famílias na classe socioeconómica média-baixa. No que se refere às habilitações literárias dos familiares, refere-se que a grande maioria concluiu o ensino secundário, sendo que 10 dos pais

frequentaram o ensino superior (PCT, 2018). Tais fatores são relevantes considerando que, na infância, os pais exercem uma influência importante nas “percepções pessoais de competência” e, tendencialmente, pais com maiores habilitações acompanham mais o percurso escolar das crianças (Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005, p. 79). Estes aspetos refletiam-se no acompanhamento das crianças fora da escola, acentuando o contraste entre aquelas que realizavam os trabalhos de casa com os familiares e se envolviam em atividades culturais relevantes e aqueles que não possuíam essa oportunidade, sendo papel da escola desenvolver estratégias que dissipem estas assimetrias.

O grupo usufruía de redução de turma uma vez que integrava três crianças com NAS, com características muito distintas. Duas das crianças usufruíam de um Currículo Específico Individual (CEI) e outra de adequações ao processo de avaliação, estando as orientações desta última centradas na promoção do aproveitamento escolar uma vez que a criança já havia ficado retida em dois anos consecuentes. De acordo com a informação clínica disponibilizada, o M possuía antecedentes de gastroqu Coast, meningite, epilepsia e hidrocefalia, resultantes num panorama de multideficiência grave, com alterações neuro-músculo-esqueléticas que resultam numa incapacidade de 95% e se traduzem em agudas dificuldades na motricidade, na ausência de verbalização e de interação social com os pares. Integrava-se, assim, num quadro de total dependência do adulto, manifestando estereotípi Coast quando colocado em interação com materiais e possuindo períodos de permanência na atividade muito reduzidos aquando da exploração sensorial de materiais. De acordo com o seu CEI, em reformulação no período da PES, a criança encontrava-se na sala apenas para desenvolver processos de socialização. No entanto, nem sempre esse processo era contemplado, pois a criança encontrava-se separada das restantes a desenvolver processos individuais. Procurou-se contornar este aspeto através de um trabalho colaborativo com a docente titular, delineando projetos específicos orientados para o M, num clima de corresponsabilidade pela condução das ações (cf. Capítulo III). A ausência de uma UAEM fazia-se sentir na carência de materiais que permitissem oferecer uma resposta educativa de qualidade, aspeto que foi considerado nas intervenções do par pedagógico.

Já a Je possuía um CEI com conteúdos do 1º e 2º ano de escolaridade, realizando maioritariamente trabalho individual e acompanhando alguns

discursos orais. No entanto, há que realçar que a aprendizagem cooperativa potencia o desenvolvimento de competências não só cognitivas como sociais e o estímulo da ZDP, pelo que se tornava importante a participação desta criança nas dinâmicas de grupo, conforme promovido durante a PES (Lopes & Silva, 2008).

O par pedagógico teve desde o início a possibilidade de prestar um apoio mais individualizado às crianças, resultante na sinalização precoce das dificuldades curriculares de uma criança que passou a usufruir de apoio educativo, refletindo as vantagens da coadjuvação docente. Efetivamente, e considerando as particularidades das crianças suprarreferidas, as dinâmicas de articulação entre docente titular, docente de educação especial e assistente operacional eram fulcrais para o sucesso do processo educativo, sendo que todos os intervenientes procuravam atingir “objetivos comuns negociados pelo coletivo” (Damiani, 2008, p. 215).

A heterogeneidade refletia-se também nos ritmos de ação e em aspetos relativos ao desenvolvimento. Podendo situar-se o grupo no estágio das operações concretas, evidenciavam-se disparidades na capacidade de assumirem o ponto de vista do outro e nas atividades de colaboração, surgindo ainda comportamentos egocêntricos característicos de uma etapa anterior (Piaget, 1977). Era, portanto, necessário desenvolver linhas de ação que permitissem uma multiplicidade funcional dos ritmos, com a existência de atividades diferenciadas promotoras da ação colaborativa, que permitem responsabilizar a criança pela sua aprendizagem e pela gestão do tempo.

O grupo apresentava forte receptividade à área da Matemática, embora se refletisse alguma dificuldade na aplicação dos conhecimentos e na capacidade de resolução de problemas e do tratamento da informação. A Expressão Plástica e a Educação Física eram também áreas de interesse do grupo, sendo que a sua dinamização no contexto se cingia à atividade de experimentação livre. Já a área de Português era a que menos motivação gerava, não sendo detetado interesse na leitura autónoma ou prazer na leitura, sendo neste caso necessário averiguar as motivações e os interesses das crianças de modo a estimular a apetência pela leitura (cf. Capítulo III), considerando os seus conhecimentos prévios e as suas perspetivas face à leitura (Santos, 2000). A leitura fluente do grande grupo era uma das principais dificuldades, sendo que em reflexão em tríade se delineou um processo articulado para o desenvolvimento neste aspeto.

Independentemente do conteúdo pode afirmar-se que metade da turma era bastante participativa, contrastando com o silêncio de outra metade que, mesmo com questões dirigidas, raramente participava. A maioria das interações enquadravam-se numa “sequência triádica” em que a fala do aluno surge entre as falas do professor, levando a uma limitação das participações que se tornam muito curtas e surgem apenas por solicitação (Martinho & Ponte, 2005, p. 4). Aquando da realização de atividades que envolviam uma maior comunicação oral, era necessário regular a participação de modo a que fosse igualitária e oferecesse oportunidades a todas as crianças. A observação e reflexão sobre as práticas permitiram averiguar “motivações intrínsecas dos aprendentes” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 8), identificando-se que através de dinâmicas de mistério, descoberta e resolução de desafios os alunos menos participativos eram instigados a participar.

No que se refere às interações entre pares, evidenciavam-se alguns conflitos transportados do recreio para a sala de aula. A orientadora cooperante promovia os princípios de respeito pelo outro e pela diferença sendo que, sempre que necessário, as aulas eram reorganizadas de modo a abrir o diálogo para criar condições promotoras do relacionamento interpessoal de qualidade, da cooperação e da habilidade de resolução de conflitos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Também o respeito pelas crianças com NAS era pleno, evidenciando-se vontade de ajuda e partilha de experiências e saberes. Todos os incidentes críticos eram geridos com sensibilidade, num clima de segurança, afetividade e bem-estar. Já as interações com a comunidade envolvente e com a família eram muito reduzidas, limitando-se aos momentos de reunião e às festas promovidas pela instituição, aspeto que urgia reflexão já que uma aproximação curricular, pedagógica e vivencial às famílias potencia o desenvolvimento integral da criança em articulação entre os dois ambientes (Davies, Marques & Silva, 1997).

Relativamente à gestão do espaço e dos materiais, a sala esteve organizada primeiramente em U e de seguida em duas filas, sendo que ambas as disposições permitiam a circulação livre pelo espaço. No entanto, estas organizações apresentavam indícios de um modelo de ensino tradicional e unilateral, centrado no professor, já que este tipo de disposições privilegia o trabalho individual e orientam a atenção da criança para o adulto (Damião, 1996), bloqueando a possível comunicação entre pares e a segurança da criança na

exposição de ideias. Como tal, esta disposição foi alterada frequentemente de modo a promover a aprendizagem colaborativa e o trabalho de grupo e a interação ente diversas crianças, assumindo um carácter flexível. Também o espaço destinado ao M foi repensado, sendo que o mesmo passou a dispor de uma mesa na qual podia realizar exploração sensorial de materiais, acompanhado de um adulto ou dos seus pares.

As janelas da sala permitiam a entrada de luz e o arejamento da sala, que podia ser regulado com recurso aos estores. Existia também uma banca com um lavatório que apoiava as atividades de Expressão Plástica. O mobiliário e a arrumação da sala permitiram a autorregulação e a autonomia da criança na arrumação e destinava espaços a arrumação individual e coletiva – materiais de pintura, tecidos, cartolinas –, mas a maioria dos materiais manipuláveis encontrava-se fora da sala, sendo que a criança necessitava de pedir auxílio ao adulto para aceder a eles. Assim, procurou-se requisitar permanentemente alguns materiais frequentemente requeridos pelas crianças, nomeadamente o MAB. As paredes reservavam espaço para a afixação de materiais, mas estes eram predominantemente materiais estereotipados e não produzidos pelas crianças. Considerando que o exposto na sala reflete também as conceções educativas e é, assim, objeto de partilha e de aprendizagem, uma vez que “as paredes (...) falam e documentam” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 146), procurou-se utilizar este espaço para a afixação de produtos elaborados pelas crianças, resultando na dinamização de determinadas áreas da sala até então desvalorizadas.

A sala dispunha de um quadro a giz, sendo que a gestão das TIC era dificultada pois a sala não estava equipada com *internet*, quadro interativo, projetor ou tela de projeção fixa. Assim, as estratégias passavam muitas vezes por material físico mas, considerando o inegável o efeito motivador dos recursos tecnológicos no grupo, era necessário que se assumisse o compromisso de os integrar na escola, sendo que as estratégias passaram, a título de exemplo, pela realização de aulas na biblioteca.

No que diz respeito aos materiais utilizados pela docente titular, verificava-se a predominância do manual escolar em articulação com a transmissão do conhecimento de modo expositivo. Como referido no primeiro capítulo, a utilização do manual é passível de ser enquadrada nas abordagens educativas do século XXI se remeter para outras leituras e abrir caminho para novas

pesquisas (Magalhães, 1998). Todavia, o que acontecia era que as propostas exploradas apenas remetiam para exercícios de resposta direta tendo em conta o que está escrito, explicado e sintetizado na página anterior, potenciando assim o trabalho individual da criança desprovido de sentido crítico (Duarte, 2010). Efetivamente as propostas valorizavam a ação individual ao invés da colaborativa, sendo necessário passar a valorizar o potencial do trabalho de grupo na inovação, criatividade e atuação na ZDP. Não se privilegiava a utilização de materiais concretos disponíveis na escola, como os sólidos geométricos, o MAB, o *tangram*, o geoplano ou os blocos lógicos, sendo que os conceitos eram introduzidos a partir de vídeos da Escola Virtual ou das definições veiculadas pelo manual.

No que se refere à gestão do tempo, a rotina iniciava-se com os primeiros minutos destinados à partilha de vivências e ao diálogo informal. No que diz respeito ao horário, a matriz curricular estipulada legalmente era cumprida mas a divisão do horário criada pela docente era alvo de reflexão sistemática, podendo ser alterada e ajustada às sequências didáticas promovidas. No entanto, evidenciava-se uma desvalorização das Expressões em detrimento das consideradas “áreas nobres”, sendo que por vezes estas aulas eram aproveitadas para aprofundamento de conteúdos de Português ou de Matemática.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

“Se agir como um profissional implica empenhar-se na investigação, então é necessário examinar o que esta implica para o professor.” (Day, 2001, p. 47)

A importância dada à investigação na docência e na formação de professores tem sido crescente, seja no âmbito de continuar linhas de ação precedentes e consolidar paradigmas ou de romper com abordagens tradicionais, perspetivando-se assim a investigação no sentido de compreender e resolver problemas educativos concretos (Martins, 2009). É neste sentido que pode emergir a IA, que consiste em observar, analisar e problematizar práticas

educativas, identificando aspetos passíveis de serem melhorados, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação (Maireles & Andrade, 2005).

Esta metodologia encontra-se orientada para a evolução e auxilia o desenvolvimento praxeológico dos docentes, “uma vez que os aceita como actores e autores” e os envolve numa investigação sobre a sua própria prática (Mesquita-Pires, 2010, p. 67). Se o docente reconhece que todos os contextos são singulares, possibilita-se a construir conhecimento através de uma “atitude de investigação sobre a prática que possibilita a teorização dessa prática” (Lopes da Silva, 2013, p. 285). A formação docente deve, assim, centrar-se nas questões vivenciadas e na sua análise à luz de um questionamento teórico consistente e fundamentador (Roldão, 2005), podendo perspetivar-se a realização dessa formação no seio da escola através da IA, num processo que envolve dimensões colaborativas e reflexivas.

Neste sentido, as características da metodologia de IA contribuíram para a intervenção na PES, ao enfatizarem a necessidade de desenvolver uma postura crítica e indagadora que permite a dinamização de práticas adequadas e intencionais, sustentadas pelas características das crianças a quem se destinam. Verifica-se assim a permanente articulação entre teoria e prática, em que a ação profissional não deve reproduzir passivamente os quadros teóricos mas sim, através de um amplo conhecimento teórico, legal e pedagógico, selecionar meios que se adequam à realidade educativa (Máximo-Esteves, 2008). Conforme explanado no Capítulo III, em ambos os contextos se refletiu sobre aspetos que careciam de intervenção, levando à mobilização de quadros conceituais e estratégias que permitiram desenvolver ações inovadoras de forma sustentada e desencadear a transformação parcial dos contextos (Alarcão & Canha, 2013).

Para tal, pressupõe-se a realização de um processo em espiral, que conjuga ciclicamente diferentes fases intimamente ligadas (Coutinho et al., 2009), sendo que, no decurso da PES, se procurou observar, planificar, agir, avaliar e refletir continuamente, em interação com par pedagógico, supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes, mas também com as crianças, num processo de ensino e aprendizagem onde se realiza “a partilha de poder” entre os intervenientes (Bertram & Pascal, 2009, p. 11).

Assim, nas primeiras semanas a díade procurou estabelecer um equilíbrio entre participação e observação através da observação participante intencional (Estrela, 1994), de modo a detetar características da realidade educativa e a

entender profundamente a socialização, conhecimentos, necessidades e cultura das crianças. Este processo facilitou o conhecimento dos fenômenos e do modo como acontecem e permitiu identificar as necessidades e prioridades e delinear projetos significativos em ambos os contextos. A mobilização pertinente dos dados adquiridos através da observação nas fases consequentes depende da qualidade dos registos efetuados, motivo que levou à estruturação de um diário de formação e, no 1º CEB, à construção de uma grelha de observação orientada pelas quatro dimensões basilares do ambiente educativo que permitia caracterizar a instituição, espaços, materiais, a gestão de tempo e as interações (Estrela, 1994) (cf. Apêndice A1).

No diário de formação incluíam-se notas de campo que, pelo seu caráter aberto em contraste com as grelhas, possibilitam registar diálogos, acontecimentos e narrar os acontecimentos de forma pormenorizada (Latorre, 2008). As notas integraram registos de afirmações verbais e não-verbais e das diferentes práticas, evidenciando a valorização da documentação pedagógica como suporte que fornece indicativos para a reflexão sobre o observado e, simultaneamente, para a planificação (Zabalza, 1994b). Foi frequente “devolver às crianças a documentação” efetuada das suas falas, saberes, interrogações e ações (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011, p. 92), utilizando-a para a construção de projetos e experiências adequadas ao grupo.

A construção do diário emerge assim das notas de campo, a partir das quais se produziram narrativas combinatórias de descrição e análise nas quais se reflete sobre as práticas desenvolvidas. Tal instrumento permite ao docente expressar a perspetiva individual sobre a sua experiência (Berk, 1980, citado por Zabalza, 1994b) e identificar focos de ação prioritária. Esta escrita reflexiva, também presente nas narrativas, é fulcral ao desenvolvimento docente, já que incorporam a sua leitura da realidade educativa e lhe permitem aceder novamente às realidades experienciadas e interpretá-las, potenciando a compreensão dos acontecimentos através da reflexão (Clandinin & Connelly, 1994, citados por Ribeiro & Moreira, 2007).

Apesar de elaborado individualmente, o diário agrega também informações recolhidas pelo par que foram partilhadas, numa dinâmica enriquecedora dos registos, passando a integrar uma visão dialogada sobre as práticas que conjuga diferentes pontos de vista (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007). O processo de reflexão partilhada foi, indubitavelmente, crucial nas atividades dinamizadas,

pois permitiu a partilha de diferentes pontos de vista, estendendo-se à tríade de modo a potenciar o conhecimento das particularidades do grupo. Os registos audiovisuais complementaram as informações contidas no diário, permitindo observar o envolvimento das crianças nos processos num momento posterior à ação.

Perspetivando-se a observação como “processo sistemático de recolha de informação” (Trindade, 2007, p. 39), as perceções do contexto foram atualizadas constantemente, já que o processo de observação foi contínuo ao longo da PES. O conhecimento aprofundado dos contextos de estágio, alcançado através da observação participante, dos diálogos informais com as docentes e da consulta de documentos caracterizadores do grupo permitiu caracterizar a situação educativa que seria alvo de intervenção, identificar as “variáveis em jogo” e sustentar a delimitação de objetivos e a tomada de decisão acerca de estratégias (Estrela, 1994, p. 128).

O conhecimento adquirido dos contextos refletiu-se, posteriormente, na planificação, para a qual se seguiam matrizes de planificação fornecidas pela equipa de supervisão (cf. Anexos A1 e A2), adaptadas às particularidades de cada contexto. Assim, procurou-se a adequação às singularidades do grupo e a incorporação dos princípios de coerência, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade (Diogo, 2010). A qualidade da planificação reflete-se na ação, já que o cumprimento dos critérios supramencionados atribui à criança a centralidade do processo educativo e, como tal, em determinados momentos procedeu-se a reformulações com vista à integração dos conhecimentos prévios das crianças e dos interesses momentâneos. Nesta linha de pensamento, a planificação não é independente do contexto em que se desenvolve, devendo ter em conta todas e cada uma das crianças (Zabalza, 1994a) e pautar pelos processos de diferenciação pedagógica (cf. Capítulos I e III), já que a educação deve ser “capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças” (Camacho, 2003, citado por Cruz, 2010, p. 27).

Para desenvolver percursos de diferenciação sustentados na PES, a postura investigativa tornou-se basilar, com vista ao desenvolvimento de “práticas envolventes, interessantes e relevantes” para todos e que permitissem ajustar a natureza das ações para dar resposta às necessidades de cada um (Tomlinson, 2008, p. 18). No 1º CEB, a diferenciação englobou adaptações de conteúdo, processo e produto pelo que se delimitaram planificações distintas para o aluno

M (cf. Apêndice A2). Já na EPE a diferenciação refletiu-se ao nível do processo, contemplando diversos modos de participação nas atividades.

O cumprimento destes pressupostos foi possível pelos processos sistemáticos de reflexão retrospectiva e prospetiva, contemplando os três tipos de reflexão perspectivados por Schön – reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Oliveira & Serrazina, 2002). Estas reflexões permitiram desconstruir a prática e formular juízos, escolhas e soluções (Day, 2001) e foram incorporadas quer no momento da ação quer nas planificações posteriores, culminando numa melhoria progressiva das práticas. Também a produção de guiões de pré-observação permitiram delinear estratégias, refletir sobre as linhas de ação e fundamentar recursos e estratégias (cf. Anexo A3).

Já as narrativas reflexivas contribuíram para uma avaliação formativa das práticas através da reflexão sobre a reflexão na ação, permitindo que não se perdesse a noção da realidade complexa que enforma a ação (Holly, 1991, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Para a avaliação reflexiva contribuíram também os *feedbacks* das supervisoras institucionais, já que as reflexões conjuntas pós-ação observação permitiram refletir sobre o ciclo de observação experienciado, levando ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a interpretação dos acontecimentos da ação, cujas fragilidades e potencialidades foram consideradas para as planificações que se seguiram (Vieira, 1993).

Em suma, considera-se que o cumprimento deste processo dinâmico e cíclico permitiu adquirir competências requeridas a uma conceção de docente-investigador e despertar uma prática sistemática de reflexão, indagação e reconstrução das práticas, através da observação sustentada pelos registos (Ribeiro, Claro & Nunes, 2011). Neste sentido, importa se procure realizar uma permanente autoanálise dos processos desenvolvidos e das próprias visões sobre educação (Oliveira & Serrazina, 2002) com vista à melhoria do processo educativo e conseqüente desenvolvimento pessoal e profissional (Meireles & Andrade, 2005).

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

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria Vida.” (Dewey, 1933, p. X)

O presente capítulo destina-se à descrição das práticas pedagógicas promovidas no decurso da PES no contexto da EPE e do 1º CEB, enfatizando uma análise fundamentada, reflexiva e avaliativa do percurso vivenciado. A prática desenvolvida na PES foi o pilar para a construção de atitudes e saberes reflexivos e investigativos e para a aquisição de competências profissionais que integram o perfil duplo (Ribeiro, 2018). Articulado os quadros conceituais e as características de cada contexto desenvolveu-se, sob uma aproximação à metodologia de IA, uma prática sustentada nos princípios socioconstrutivistas. A concepção de que as crianças são “possuidoras de vozes próprias” refletiu-se na ação em cada um dos contextos, sustentada pelo ciclo dinâmico e em espiral de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Cruz, 2008, p. 78).

1. PERCURSO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O processo educativo no contexto de EPE tomou como principais referências as abordagens curriculares que reconhecem a criança como um ser “ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento”, nomeadamente *Reggio Emilia*, *High-Scope* e MEM (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Significa isto que, ao longo de toda a PES, a criança participou no delinear do currículo e as suas necessidades, interesses e motivações nortearam a prática e revestiram as planificações de intencionalidade educativa, com base num “conhecimento do meio e das crianças” sistematicamente atualizado (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Este

percurso formativo permitiu a plena consciencialização de que é a criança e a sua motivação intrínseca e não a “matéria de estudo” (Gambôa, 2011, p. 53) que determina a qualidade da aprendizagem, sendo que cada sala de atividades deve ser perspectivada como um “laboratório”, no sentido em que todas as práticas se devem adequar ao grupo (Stenhouse, 1975, citado por Day, 2001, p. 48).

Assim, as planificações privilegiaram a atividade natural da criança - o brincar - considerando que o envolvimento em brincadeiras, nomeadamente as que promovem a criação de situações imaginárias, se reveste de função pedagógica e potencia o seu desenvolvimento holístico. Neste sentido, a díade orientou-se pelo princípio de que a criança só conhece e socializa se puder “observar, tocar, modificar e transformar” ao agir diretamente sobre o mundo e através de “uma imaginação capaz de viajar”, procurando assim proporcionar vivências significativas envolvidas no jogo dramático (Marta, 2017, p. 44).

As planificações em torno de Inglaterra (cf. Apêndice A3) evidenciam o recurso ao jogo dramático para representar realidades que se encontram “fora do campo perceptual presente” (Piaget, 1970, citado por Vieira & Lino, 2007, p. 208) mas que, mesmo assim, são de interesse para a criança, que acede às mesmas através da representação de diversos papéis sociais. Ao escutar e documentar as falas, saberes e interrogações das crianças, verificou-se a dinamização de diversos jogos simbólicos alusivos a Inglaterra, o uso de vocabulário em inglês e o interesse em explorar as libras. Neste sentido, dinamizou-se uma “Caça ao Tesouro” (cf. Apêndice A4) na qual as crianças localizaram diversos *QR codes* que lhes permitiam aceder a imagens, vídeos e músicas alusivos ao país. Na última estação, receberam um envelope com bilhetes de avião para Londres, viagem a realizar no dia seguinte: “Foi a melhor prenda” (Lu); “Como se diz adorei em inglês?” (L); “Thank you” (JL). Foi evidente, ao longo das semanas, a sensibilização a uma língua estrangeira numa “abordagem lúdica e informal” (Lopes da Silva et al., p. 61), através de vivências que proporcionaram um ambiente linguístico estimulante promotor do desenvolvimento “cognitivo, linguístico e emocional”, tendo a criança motivação intrínseca para interagir (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12).

A atividade “Viagem e aventura em Inglaterra” cf. Apêndice A5) iniciou-se com a dinâmica do voo, sendo que as crianças foram recebidas pelas assistentes de bordo que as transportaram para o espaço exterior. A opção pela dinamização do jogo simbólico fora da sala de atividades foi tomada com a

consciência de que o espaço exterior deve merecer a mesma atenção do educador e ser organizado de forma a oferecer ambientes diversificados e promotores de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Despacho n.º 268/97, de 25 de agosto).

O envolvimento no jogo simbólico não foi imediato, sendo que algumas crianças apresentaram reticência na adesão à dinâmica e, principalmente, na transposição de materiais do interior para o exterior: “Mas as cadeiras não conseguem voar, como é que vamos levantar voo?” (JL); “Para que é que está aqui a comida da casinha?” (RC). Estes aspetos evidenciaram a necessidade, que se procurou suprir no decurso da PES, de promover mais frequentemente este intercâmbio, de modo a explorar a permeabilidade entre os espaços e enriquecer e diversificar as oportunidades educativas de cada um. Porém, a implicação imediata de algumas crianças – “Silêncio, quero ouvir as senhoras!” (D); “Isto vai abanar!” (Gu); “Olha, estamos a levantar voo” (MO) – levou ao envolvimento das restantes, sendo que a atividade envolveu um modo de brincar que permitiu à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas à sua volta através de uma dinâmica de grupo potenciadora de relações sociais (Silva, 2017).

Após as indicações de segurança que as crianças foram reproduzindo – “Não se põe os pés nas cadeiras do avião, é uma regra e isso é quebrar as regras.” (F) –, ouviu-se uma gravação do piloto a cumprimentar os passageiros, seguido da visualização da descolagem do avião. Tal estratégia permitiu reduzir a tradicional “passividade” da criança aquando da visualização de vídeos (Marta, 2017, p. 44). Assim, as crianças conjugaram o que observavam e escutavam no vídeo com o espaço envolvente – “Professora, olha o atlântico!” (JL); “A senhora disse que estava sol.” (P); “Até está bom tempo mas nuvens.” (K) –, potenciando-se uma envolvimento em que o tecnológico “coabita com a realidade do mundo” (Flores, Eça, Rodrigues & Quintas, 2015, p. 171).

Nesta atividade foi evidente a manipulação de diversos princípios reguladores da interação discursiva – “Quero todos os peixes e todos os ovos!” [a hospedeira não responde] “Quero mais este peixe e dois ovos, por favor!” (RM); “”Minha senhora, quero um chá verde e quando já houver pratos um bife, se faz favor.” –, realçando a importância de se “alargar intencionalmente as situações de comunicação” em momentos que envolvem diferentes interlocutores, conteúdos e motivações de interação (Lopes da Silva et al., 2016, p. 62). No âmbito da abordagem à escrita, a presença de jornais e revistas para

os passageiros promoveu uma prática intencional de interação com a linguagem escrita, com o reconhecimento que na EPE devem ser proporcionadas oportunidades para que as crianças explorem a leitura e a escrita de uma forma contextualizada, lúdica, funcional e, portanto, significativa (Mata, 2008). A adesão a estes recursos foi imediata – “Queriam um jornal, por favor! (F); “Vai ver a parte dos jogadores.” (JM); “Quero comprar este perfume, diz o preço?” (MM) –, sendo que os diálogos evidenciam o reconhecimento da leitura como “passaporte para a autonomia” (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p. 18) e enaltecem a consciencialização do impresso como veículo de acesso ao conhecimento.

Considera-se assim que este momento foi alvo de grande envolvimento por parte da criança, caracterizado pela “motivação, atração e entrega à situação”, abertura aos estímulos e por uma “profunda satisfação na atividade”, indicadores de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevers, 1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 86). Foi também através desta dinâmica que se iniciou o processo de interação e partilha com os familiares, já que foi evidente o intercâmbio cultural entre escola/família. A maioria das crianças comunicou em casa a receção do bilhete, sendo que algumas trouxeram sacos com objetos para levar na “viagem” e questionaram, no final do dia, como havia corrido a viagem a Inglaterra, tendo ainda colaborado na recolha de músicas inglesas a utilizar no “Chá das Cinco”.

Após o voo, a presença de uma banca de câmbio permitiu a troca do dinheiro previamente entregue – “Temos de ter libras” (JM) –, sendo que neste momento se identificaram algumas necessidades neste domínio, nomeadamente nas relações entre números e no conceito de “pagamento”. A variação do dinheiro atribuído causou algumas divergências já que apesar de todos possuírem o mesmo valor, a sua distribuição era distinta: “Ele tem mais dinheiro que eu, eu tenho dois e ele três” (JM). No entanto, esta foi uma oportunidade de colaboração em que se evidenciou o papel que a criança pode ter no estímulo da ZDP dos seus pares, ao proporcionar um novo nível de desenvolvimento potencial em processos de colaboração (Vygotsky, 1978, citado por Folque, 2012): “Tenho 10 mais cinco e é 15 e tu tens cinco mais cinco mais cinco” (L).

As libras obtidas na banca davam acesso à “Visita aos museus ingleses”. Esta atividade foi dinamizada em dois grupos, sendo que um dos grupos realizava uma *tour* aos museus *online* enquanto outro visitava obras expostas nas paredes do ginásio (cf. Apêndice A6), apelando deste modo ao desenvolvimento

completo e harmonioso da criança e à “participação na vida cultural e artística” (UNESCO, 2006, p. 5). À entrada, cada criança pagava a entrada e recebia um bilhete, adotando-se assim a perspectiva de que se o educador pretende que a matemática aprendida no jardim de infância seja aplicável em contextos reais e funcionais, deve potencializar-se a vivência de situações matemáticas contextualizadas. Para Barros & Palhares (2001), o aproveitamento dos jogos de faz-de-conta para potencializar aprendizagens matemáticas reveste-se de potencialidades, devendo o adulto intervir e questionar a criança em momentos particulares do jogo e encorajar por meio de perguntas que apelem ao raciocínio.

Após a entrada no museu, a exploração inicial foi livre, ocasionando um momento contextualizado de contacto e apreciação da arte. Foi de iniciativa da criança a criação de um jogo simbólico em que as futuras docentes encarnavam a personagem de guia, sendo que através do jogo procuraram representar “situações do quotidiano que facilmente podemos reconhecer na realidade social” (Aguilar, 2001, p. 24): “Minha senhora, o que diz neste quadro?” (Le); “Uau, este homem fez isto?” (RM). Com esta atividade, procurou-se diversificar a abordagem tradicional às artes visuais, mais centrada na experimentação e menos na apreciação, correspondendo à perspectiva veiculada nas OCEPE de que além da ênfase no fazer, é fulcral que “as crianças tenham oportunidade de apreciar” e de dialogar sobre o que observam (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Assim, ao longo destas semanas valorizou-se a proposta triangular de Ana Mãe Barbosa que dita a interação entre contextualização da arte, análise e leitura de obras e o fazer artístico (Silva & Lampert, 2016), evidenciando que para proporcionar à “atividade criadora” e imaginativa da criança uma base sólida, é fulcral alargar a sua experiência artística (Vygotsky, 2009, p. 18).

Três dos quadros despertaram amplo interesse nas crianças, nomeadamente com a descoberta de uma ilusão de ótica, com a exploração de objetos náuticos e das formas geométricas: “Já vejo aqui a caveira.” (Le); “Devem ser mágicos porque têm uma bola de cristal.” (G). Assim, estes interesses proporcionaram atividades na semana consequente, nomeadamente “O quadro duvidoso”, que potenciou a exploração aprofundada de um quadro, “Quantas palmas vales tu?”, um jogo de exploração dos blocos padrão e de uma pauta musical não convencional e a elaboração de esculturas em barro para o “British Museum da Sala 2”, que originaram um *poster* de divulgação à comunidade escolar,

conforme requerido pelo grupo (cf. Apêndice A7), salientando-se o delinear da planificação em articulação com as crianças.

Um outro momento relevante foi o jogo “Motorista Inglês”, que recorreu a um autocarro previamente construído pelas crianças com materiais de desperdício (cf. Apêndice A8). O espaço de jogo, no exterior, encontrava-se preenchido com pontos de interesses de Inglaterra, bem como com algumas crianças à espera do autocarro. O motorista seguia indicações para saber a qual dos pontos se dirigir e quantos passageiros transportar em cada paragem. Este tipo de jogos permite conjugar a brincadeira com o desenvolvimento e a aprendizagem, já que as crianças “estimulam os sentidos, aprendem a usar músculos, a coordenar o que veem com o que fazem [...], adquirem competências e tornam-se mais proeficientes no uso da linguagem”, enquanto experimentam diferentes papéis (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 365). Ao mesmo tempo, transportaram-se para a escola analogias à vida quotidiana, com a oferta do “viver típico” que existe fora dela (Kilpatrick, 1969, p. 71).

Aquando da dinamização da atividade, foi evidenciado que as crianças passavam muito tempo na paragem à espera do autocarro, já que o motorista pedia indicações e dialogava com cada passageiro. Assim, foi essencial proceder a uma reflexão na ação e reformular a planificação, de modo a incorporar uma situação imprevista (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Para tal, a futura docente apresentou-se como uma jornalista a entrevistar turistas que esperavam o autocarro, sendo imediato o envolvimento das crianças: “Isto pode ser o teu microfone!” (MM); “Eu estou à espera para ir ver o Big Ben e ver que horas são lá e também Buckingham” (JL); “Já subimos 60 andares neste prédio e vamos ver a vista a ver se encontramos as nossas casas” (MO); “Hello, já vimos os guardas, a rainha e o castelo brown” (K). Estas interações evidenciaram a incorporação de elementos explorados ao longo das semanas e potenciaram o alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal através do jogo.

Efetivamente, ao longo da PES procurou-se que o adulto fosse, frequentemente, elemento integrante das brincadeiras, quer como “observador e organizador” quer como personagem que “explicita, questiona e enriquece o desenrolar da trama” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 57), de modo a potenciar as formas de socialização e de aprendizagem ao criar espaços, propor situações e fornecer contra papéis fomentadores de variações no jogo (Aguilar, 2001).

Considerando o processo de observação sistemática característico da metodologia de IA exposto no segundo capítulo e a posterior análise e reflexão das informações recolhidas, iniciou-se a MTP. Conforme explanado no primeiro capítulo, a MTP é uma metodologia socioconstrutivista que percebe a aprendizagem como um “projeto de ação partilhado” para o qual todos contribuem, pressupondo o envolvimento ativo de todos os participantes (Folque, 2012, p. 75). Assim, o projeto foi sendo estruturado em torno de sugestões emergentes das interações criança-criança e criança-adulto. A fase I – Definição do Problema – foi desencadeada por afirmações e questões que evidenciavam vontade de prosseguir com a realização de viagens – “Quero ir a mais países! (K); “Podíamos ir fazer viagens de barco a muitos sítios” (F) –, conjugada com a curiosidade em torno de uma música e coreografia alusiva aos descobrimentos, barcos e navegadores, desenvolvida em Expressão Musical: “Aqui faz lembrar piratas!”; “Parece do mar.”; “Os navegadores são iguais aos piratas para procurar tesouros?”.

Estes diálogos proporcionaram a construção de uma teia inicial com questões a investigar, com aquilo que consideravam saber sobre o tema e com possíveis formas de investigação (cf. Apêndice A9). Permitiram também avaliar o conhecimento e o interesse das crianças em relação à problemática, estruturando algumas linhas orientadoras para a ação com o reconhecimento de que a criança já possui diversos conhecimentos sobre diversos assuntos, mesmo que não tenham sido explorados em contexto escolar (Perrenoud, 2000a). Assim, este momento incorporou já a fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho –, numa planificação “não-linear”, formulando hipóteses do que poderia ocorrer (Vasconcelos et al., 2012, p. 15). A partir desse momento, o projeto foi encarado como uma “aventura de pesquisa” (Rinaldi, 2016, p. 113) que foi sendo colocada em prática de um modo flexível e capaz de atender aos interesses, finalidades e competências desejadas, tendo sido designado “A navegar pelas ondas do mar” pelas crianças numa fase final.

Com a experiência prévia do autocarro, a construção da caravela (cf. Apêndice A10) processou-se de um modo mais autónomo, sendo que as crianças se apropriaram dos materiais disponíveis para pesquisa e recorreram ao adulto para ler informações e para partilhar o que foram descobrindo: “O que diz aqui deste barco?” (K); “Olha, as velas são sempre com isto vermelho” (Le); “Escreve assim: quantas pessoas cabem num barco dos marinheiros?” (MO). Tal

evidencia que um contexto que confere à criança liberdade de escolha e de organização das suas atividades educa a criança a aprender (Gambôa, 2011, citado por Marta, 2017), devendo ser promovidas experiências que envolvam e solicitem o que foi aprendido nas circunstâncias de aprendizagens anteriores, neste caso a autonomia na pesquisa e seleção dos materiais a utilizar.

Deste modo, este momento proporcionou também o contacto com diversos tipos de texto e de suportes de escrita e com a funcionalidade da linguagem escrita. Este tipo de dinâmicas inserem-se num “ambiente de literacia emergente” (Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014, p. 176), que permitem incorporar a leitura e a escrita no quotidiano e desenvolver “capacidades e vontade” para ler e escrever (Mata, 2008, p. 14). Ao longo da construção da caravela, os processos de negociação foram evidenciados, desenvolvendo-se o respeito pela opinião de todos e o sentimento de pertença a um grupo, já que quando descobriam algo e achavam que algo podia ser acrescentado, falavam com os pares e tomavam decisões conjuntamente.

Consequentemente, a fase III – Execução – abarcou uma complexo de investigações e de atividades, nomeadamente em torno dos modos de vida dos marinheiros e dos locais para os quais viajaram (Madeira, Açores, Cabo Verde e Brasil). São exemplos de atividades: a leitura e exploração das obras “O ratinho marinheiro”; o jogo “Quero ser marinheiro” com recurso à aplicação *Plickers*; o jogo “O que leva uma caravela?”, no qual foi realizada uma investigação para definir a carga de porão a levar, em articulação com a criação do “Prato do Marinheiro”; o jogo de atividade motora “Bingo dos marinheiros”, no espaço exterior; a leitura do livro “A ilha”, que potenciou a exploração criativa de uma ilha através de pseudopalavras e rimas; a dramatização da lenda de Arguim; a construção do “Tapete de flores à moda da Madeira”; a criação de “Bonecos de Massa”; a vivência do “Bailinho da Madeira”; a exploração do crioulo através do conto “O macaco e o crocodilo”; a investigação “De quantas cores somos nós?”, com recurso à aplicação *Pantone* e o “Jogo de tabuleiro real”. Neste relatório apresenta-se de forma analítica e reflexiva a dinâmica da viagem de caravela, retomada aquando da exploração de um novo local, bem como das atividades “A nossa Amazónia” e a troca de cartas com crianças da ilha do Faial.

As viagens na “Caravela dos Bons Momentos” eram vivenciadas com recurso ao jogo dramático sempre que se viajava para um novo local e ocorreram tanto no espaço exterior como no ginásio, tendo-se numa das vezes simulado o

ambiente sonoro da viagem marítima (cf. Apêndice A10). As viagens iniciavam-se com a distribuição de funções, dinâmica interiorizada pelas crianças, que se tornaram progressivamente mais autônomas na realização das viagens: “O capelão é tipo padre.” (P); “Ó carpinteiro, ajuda!” (MM); “Não vês o pássaro? Tens de o desenhar [no diário de bordo] para sabermos” (L). Foi evidente que o jogo dramático da viagem se foi complexificando, tornando-se mais colaborativo, com enredos mais “complexos e inovadores” (Papalia & Feldman, 2013, p. 299). Estas dinâmicas ofereceram oportunidades ricas para a prática de competências interpessoais, linguísticas e para exploração de convenções e papéis sociais: “Podemos fazer de conta que entrou água e estragamos a comida toda.” (Gu); “Ei, temos de encontrar uma ilha e ir lá buscar coisas!” (F).

A chegada ao destino era simbolizada através de dinâmicas diferenciadas, o que se revelou uma mais-valia pois apesar da repetição da dinâmica da viagem, não havia monotonia uma vez que ansiavam sempre o que poderia aparecer – as ilhas da Madeira a aproximar-se, o açor a sobrevoar a caravela e a audição de um conto tradicional cabo-verdiano. Neste sentido, a viagem de chegada ao Brasil culminou no contacto com indígenas tupis, que se aproximaram da caravela enquanto tocavam uma música (cf. Apêndices A11 e A12). As crianças abordaram-nos, colocando questões como “Quem são vocês? Já estamos no Brasil? (JM). Ao verificarem que não obtinham resposta ou que não compreendiam a língua, refletiram em conjunto sobre o motivo e procuraram planear ações que resolvessem o problema encontrado, nomeadamente através de outras línguas e gestos, adquirindo compreensão das perspetivas do outro enquanto construía imagens do mundo social (Papalia & Feldman, 2013): “Nós só falamos português!” (D); “Bonjour!” (G); [aponta] “Caravela!” (Gu); “Mas brasileiro eu percebo!” (R); “É melhor fazer gestos para perceber.” (Ma).

De seguida, os navegadores trocaram oferendas com os indígenas, tendo oferecido espelhos e recebido frutas: “Não tenhas medo, é para veres a tua cara!” (D); [vénia] “Obrigado!” (Gu). Este momento promoveu a educação multicultural ao celebrar a diferença e honrar os contributos indígenas, inclusive através da música. Assim, levou a tríade a refletir acerca da importância de estabelecer uma abordagem multicultural com rigor intelectual, ao invés de perpetuar estereótipos e imagens padronizadas e redutoras da cultura (Volk, 1998). Para tal, previamente à realização desta atividade a diáde necessitou de pesquisar diversos aspetos para a realizar de modo a respeitar a

cultura e as práticas indígenas, nomeadamente no que diz respeito às músicas reais das tribos, às ofertas que forneceram aos navegadores e à sua língua, aprendendo algumas expressões na língua *tupi*.

Ainda no âmbito do Brasil, a atividade “A nossa Amazônia” contemplou o interesse de explorar os animais dos locais para que viajavam, tomando lugar após a exploração e reprodução do ambiente sonoro da floresta amazónica e da descoberta de alguns animais na atividade “À procura dos animais pela floresta tropical”, com recurso a *QR codes*. Foram novamente visualizadas imagens da floresta, tanto no computador como impressas, sendo que algumas contemplavam alguns animais, tivessem ou não sido explorados previamente. O deleite e recetividade a novas atividades associadas à Amazônia foi evidente: “É a floresta Amazónica e o beija-flor que eu já falei!” (Lu); “Vamos explorar todos os animais!” (JL); “Também há coelhos?” (K); “O macaco está alto na árvore como ali no corredor.” (Gu); “Com as caixas que trouxeram vamos fazer uma televisão para aparecerem os animais?” (MM).

Com este diálogo, procurou-se questionar que tipo de atividades gostariam de desenvolver relativamente à floresta, tendo surgido a proposta de “Fazer animais e metê-los na floresta a viver.” (D) e de os colocar “na área das ciências.” (MM). Assim, iniciou-se a construção da floresta amazónica, atividade que sofreu alterações sobre o que se encontrava planificado devido às contribuições das crianças. No decurso de uma aprendizagem ativa, as crianças devem fazer escolhas sobre o que e como explorar e o educador deve encorajar a cooperação no processo educativo em curso e apoiar as escolhas do grupo (Post & Hohmann, 2000). Como tal, ao invés de utilizar apenas barro, recorreu-se também a uma multiplicidade de materiais recicláveis – “Somos uma ecoescolas e podemos trabalhar com lixo.” (G); “Eu acho que um jacaré pode ser com rolhas pintadas.” (L) -, materiais estes que possuem o potencial de proporcionar variadas aprendizagens e “incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Estes contributos evidenciam o envolvimento da criança na atividade, sendo que quando há envolvimento a criatividade aumenta, com a criança a adicionar um toque personalizado e a evidenciar algo não predizível (Portugal & Laevers, 2010).

Após este diálogo, surgiram dúvidas acerca dos animais existentes e assim organizaram-se grupos, sendo que através da exploração de imagens, foram as crianças a extrair regularidades e a reconhecer a existência dos três estratos:

“Tem os que só andam em baixo e depois os que voam muito alto e depois os que sobem às árvores.” (Gu). Assim, cada grupo dedicou-se à exploração de um dos estratos e realizou pesquisas em *sites* previamente selecionados (cf. Apêndice A13), podendo considerar-se que este tipo de pesquisas são promotoras de pensamento crítico, reflexivo e criativo (Flores, 2011) ao guiar a criança na construção do conhecimento de uma realidade que lhe é distante. De acordo com Roldão (2004), educar é, também, alargar horizontes e expandir conhecimentos e experiências de que as crianças são portadoras.

Neste processo, procurou-se que fosse a criança a orientar as pesquisas e a decidir como agir sobre os materiais: “Vê se há lobos ou outros animais parecidos.” (D); “Vou fazer um bicho-pau todo castanhinho e colar numa árvore. As árvores são normais ou há especiais?” (JL); “Vou fazer a borboleta mas é especial porque chama-se borboleta azul.” (F); “A corujinha para ser pequenina vou esmagar uma coisa do café.” (K). Evidenciou-se que este tipo de pesquisa é potenciador da reciprocidade e da cooperação entre os pares (Flores, 2011), já que as crianças não se centraram apenas no seu animal mas na produção como um todo: “Podemos fazer dois tipos de macacos diferentes porque lá há muitos e eu queria fazer aquele que é cor de laranja.” (JM).

O primeiro passo foi estruturar a floresta, composta por caixas e tubos de cartão, sendo que as crianças detetaram logo a necessidade de construir o rio, as árvores e a terra. De seguida procederam à divisão dos animais e dos materiais a utilizar, sendo que o JL pediu para escrever o nome dos animais selecionados por cada criança numa lista antes de realizar o seu projeto. Considerando que é necessário criar as condições adequadas ao desenvolvimento de cada criança para que se possam maximizar as suas capacidades (Bertram & Pascal, 2009), foi colocado à disposição material de escrita e o computador com imagens legendadas dos animais selecionados. Corroborando a perspetiva de Vygotsky (1973) que interpreta a escrita como “produto social” que deve ser colocado ao alcance das crianças, esta atividade, primeiramente individual, alargou-se ao grande grupo: “Eu quero escrever o nome do animal e meter lá para as pessoas verem.” (JM).

Sendo esta atividade de pesquisa, recolha de informação e produção desenvolvida em pequenos grupos, era crucial que os novos conhecimentos fossem partilhados em grande grupo, numa dinâmica característica da MTP (Rangel & Gonçalves, 2011). A partilha estabeleceu-se aquando da colocação dos

animais nos patamares correspondentes, sendo que em conjunto as crianças se aperceberam da mutabilidade entre estratos, recorrendo aos materiais criados conjuntamente com os resultados – vídeos e imagens – das pesquisas: “Este [macaco] pode andar no chão a correr mas gosta de árvores, vamos pôr numa a dormir.” (JM). Assim, esta atividade permitiu conjugar os recursos tecnológicos com materiais de desperdício, numa convivência que “enriquece o processo educativo” e atribui sentido às práticas através da ludicidade (Marta, 2017, p. 44). Este processo foi partilhado entre crianças com entusiasmo, sendo que cada criança fez questão de referir os materiais utilizados, o que o fez pensar nesses mesmos materiais e o nome correto do animal, bem como alguns aspetos descobertos ao longo da pesquisa. Em momentos de atividade livre nas semanas posteriores, algumas das crianças retomaram a elaboração dos animais com o intuito de preencher a floresta: “Assim fica cheiinha de animais.” (Le).

Outro momento do projeto a destacar prende-se com a exploração de uma *webquest* e posterior troca de cartas com um grupo de EPE na ilha do Faial. Para que as crianças explorassem a ilha específica na qual habitavam os seus correspondentes foi criada a *webquest* “Descobre a ilha do Faial” (cf. Apêndice A14), contendo fotografias e vídeos, um mapa interativo que permitia circular nas ruas da ilha, áudios com expressões típicas dos Açores e ainda alguns desafios apelativos para o grupo. Entre estes desafios referem-se os jogos fonológicos, já que um currículo estruturado para o desenvolvimento da consciência fonológica, um dos objetivos neste grupo, envolve “a participação regular” em jogos de análise e manipulação fonológica (Leal et al., 2014, p. 180). O recurso à *webquest* permitiu a pesquisa *online* em fontes seguras e fomentou uma aprendizagem autónoma e responsável (Carvalho, 2008), na qual o saber não emerge do adulto mas sim da construção de conhecimento feita pela criança, da qual o educador é facilitador (d’Eça, 1998). Além disso, permitiu investigar e contactar com “outros valores e culturas” de modo a que a criança alargasse os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93).

A exploração da *webquest* deu-se em pequenos grupos, permitindo à criança uma maior proximidade com os recursos tecnológicos: “Agora carrego eu.” (MO); “Posso mudar?” (M); “Como é que meto ali o homem para ir para a rua?” (Lu). De um modo instintivo, os comentários e questões começaram a surgir: “Pensei que só havia praias.” (Gu); “Pode-se perguntar porque é que a areia é

preta.” (MO); “Quero saber quando é que foi a explosão do vulcão e como é que aconteceu.” (M); “Se eles vivem numa ilha fizeram as casas nas palmeiras?” (P); “A água no mar sobe para as casas?” (Le); “Não, olha aqui tem praia normal e depois prédios como os nossos.” (Gu); “Já conhecemos o açor e mais animais que há?” (K); “Anda-se de metro lá?”. As crianças pediram ainda para trocar fotografias da escola e das crianças e gravações áudio, algo que não foi possível devido à legislação em vigor referente à proteção de dados.

A carta foi escrita conjuntamente recorrendo às questões, com o reconhecimento de que qualquer aprendizagem sobre a escrita deve ser feita em contexto, a partir daquilo que é significativo e “para dar resposta a questões ou necessidades específicas” da criança, permitindo uma progressiva apropriação das convenções (Mata, 2008, p. 37). A estruturação textual foi também pensada pelas crianças, sendo que de forma intuitiva recorreram ao princípio da cortesia – “Temos de dizer olá primeiro, pode ser olá amigos.” (JL) – e ao princípio da pertinência – “Temos de dizer quem somos.” (G). Nos dias consequentes, as crianças afluíam ao correio para verificar se já tinha sido recebida a resposta, acabando por se realizar uma pesquisa acerca do tempo estimado de entrega do correio: “Mas já mandamos há muitos dias.” (RC); “Demora esses dias e o dia que eles escrevem a carta também.” (JL).

Aquando da receção da resposta, evidenciou-se a inquietude para a leitura imediata. A exploração da carta permitiu dar resposta à curiosidade natural da criança e aos seus desejos de compreensão dos fenómenos, contrapondo as suas teorias aos novos factos apresentados (Lopes da Silva et al., 2016). Os comentários documentados evidenciam o envolvimento na experiência – “Eles são simpáticos.” (MO); “As rochas quê? [ao ouvir a palavra *desintegram-se*] ” (JL); “Eu queria ir conhecê-los lá.” (MM) – sendo que dela adveio um interessante diálogo acerca da predominância do registo linguístico padrão nos meios de comunicação: “Pois na televisão falam à Porto ou à Lisboa só.” (Gu); “E eles percebem porque ouvem muito e nós não.” (Ma). Esta atividade proporcionou, assim, uma experiência positiva de leitura e de escrita, sendo estas atividades basilares no desenvolvimento e consciencialização acerca do impresso (Viana et al., 2014).

Terminadas as viagens, a necessidade de partilha e divulgação do projeto emergiu das próprias crianças, apesar de este processo ter ocorrido semanalmente, com os *flyers* informativos sobre o projeto (cf. Apêndice A15)

que promoveram parcerias entre a sala e a família. O *feedback* fornecido pelas crianças acerca desta dinâmica foi muito positivo, pois mencionaram que os mostraram aos familiares e que proporcionaram o diálogo acerca de momentos significativos vivenciados no jardim-de-infância. Contudo, as crianças preconizaram outras formas de partilha, iniciando-se a fase IV – Divulgação/Avaliação. As propostas de divulgação tinham como foco os registos fotográficos: “Podíamos mostrar as fotos dos vossos telemóveis.” (MO); “Eu quero mostrar à minha mãe.” (Le). Interligando diversas sugestões, surgiu a criação de um livro eletrónico com recurso ao *storyjumper*, com fotografias das viagens e descrições criadas pelas crianças (cf. Apêndice A16).

Para estruturar o livro, foi necessário retomar a teia inicial do projeto e revisitar os registos efetuados. Este momento permitiu à criança observar as suas produções e perceber mudanças ocorridas, já que as fotografias evidenciavam uma “fusão entre processo e produto” (Raizer & Souza, 2012, p. 324). Assim, individualmente e em grupo, a criança analisou o percurso desenvolvido no projeto e realizou um processo autoavaliativo e regulador das aprendizagens (Raizer & Souza, 2012): “Ei, não, as ilhas não são todas redondas!” (RM); “Não remavam, era com o leme” (D). Foi clara neste diálogo, tal como ao longo das atividades, a evolução do discurso e a apropriação de vocabulário específico, evidenciando que a MTP auxiliou a iniciação à linguagem específica da área de conhecimento do mundo e, assim, contribuiu para o “desenvolvimento da linguagem numa perspetiva de literacia linguística” (Ramos & Valente, 2011, p. 7). A mudança concetual também foi sendo evidenciada, já que as crianças construíram novos conhecimentos por contacto com situações que lhes causaram conflitos cognitivos, promotores da reorganização do pensamento (Mortimer, 1996).

No entanto, importa não só dar a conhecer as atividades mas também permitir aos familiares formas de participação (Silva, 2009), sendo que se criou o jogo “Perguntas dos pequenos exploradores” (cf. Apêndice A17) com base em várias crianças que afirmaram ter colocado diversas questões sobre o projeto aos pais: “Podemos perguntar se sabem o que é um arquipélago, que é um conjunto de ilhas.” (L); “Eu acho que a mãe não vai saber que às vezes os marinheiros tinham de tapar o nariz para beber água porque estava estragada” (MM). Assim, as crianças retomaram a teia inicial e estruturaram as perguntas. O envolvimento das famílias foi evidente, já que ao não reduzir a criança à

posição de “mensageiro” se permite uma participação significativa da restante comunidade (Silva, 2009). As crianças começaram o dia entusiasmadas com a partilha dos resultados do jogo: “A mamã sabia tudo mas o papá queria ver na *internet*.” (Gu); “Eu tirei o *tablet* à mãe para não fazer batota.” (D); “Eu joguei com o mano e depois fui eu que escrevi as respostas, olha.” (MO).

O processo de divulgação foi, verdadeiramente, uma fase de “socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), no sentido em que o grupo escolheu também partilhar divulgar o projeto a outro grupo da EPE (cf. Apêndice A18). Mais do que expor partes do processo e apresentá-las, as crianças optaram por reproduzir uma das viagens, após se aperceberem do interesse que a construção da caravela despertou: “O D gostou do nosso barco”; “Eles podiam vir andar na caravela e chegar ao Brasil” (MO). Ao receberem o para uma viagem, as crianças viram naquele momento uma oportunidade de descrever e contar algumas descobertas decorrentes do projeto (Katz & Chard, 1997), tendo apresentado os diversos materiais, descrito os processos de construção e ensinado as dinâmicas de viagem. Foi visível o impacto deste processo na autoestima da criança derivado da apreciação dos outros (Rinaldi, 2016), já que ao ouvir alguns elogios dados pela educadora e do entusiasmo do outro grupo, foram proferidas frases como: “Eu e a Le fizemos a âncora.” (Lu); “Eu fiz esse [desenho] quando fui o escritor!” (M); “Cuidado com a nossa Caravela dos Bons Momentos!” (JL).

É importante referir o cruzamento entre passado e presente ao longo do projeto, que à partida se apresentou como algo ambicioso e despertou receios de que a noção entre do passado e o presente não fosse facilmente compreendida. No entanto, esta abordagem de frequente contraste entre o que era/o que é contribuiu para o desenvolvimento da noção de tempo, através das histórias contadas, de narrativas dos descobrimentos e de exploração dos modos de vida em contraste com os atuais, das histórias populares e lendas usadas (Heal & Cook, 2004). As crianças procuravam, autonomamente, situar-se no tempo e estabelecer pontos de referência temporais: “Não havia bolacha Maria, tinha de ser outra porque não tinham inventado” (Gu); “Estes são os brasileiros de agora porque estão com roupa como a nossa” (D).

Considera-se que as crianças estiveram plenamente envolvidas em todas as etapas do projeto, tanto no planeamento das atividades como na avaliação através da reflexão sobre os processos, em que falaram sobre o “modo como fizeram, que saberes consideram ter adquirido e como podem continuar a

aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 37), o que permitiu atribuir sentido a todo o projeto.

A par da MTP, a supervisora institucional incentivou os pares de estagiárias a proceder à dinamização do espaço exterior, transformando-o com a consciência de que o ambiente deve ser flexível. Assim, o par pedagógico criou a caixa “Jogos de interior e de exterior”, tendo sido introduzidos diversos jogos – caricas, tiro ao alvo com tampas, *bowling* e um jogo de lançamento e inserção de arcos em tubos constituídos por rolos de papel. Tal proporcionou-se pelo facto de o grupo demonstrar interesse em transpor materiais da sala para os momentos no exterior, algo que não era estimulado no contexto, como evidenciado no segundo capítulo.

Além disso, foi desenvolvido um projeto no exterior entre todos os pares de estagiárias, que em conjunto refletiram sobre as potencialidades do trabalho colaborativo entre docentes e lhe reconheceram potencial para enriquecer os modos individuais de “pensar, agir e resolver problemas” e assim transformar as práticas pedagógicas (Damiani, 2008, p. 218). Assim, os pares estabeleceram uma relação de “interdependência positiva” (Lopes & Silva, 2008, p. 6) através da qual identificaram uma situação a modificar e um problema que era necessário resolver comum a todas as salas: a ausência de um espaço no exterior que propiciasse o envolvimento em atividades de leitura e o resguardo da criança em momentos de maior tranquilidade. Assim, procedeu-se à construção da “Caverna dos Meninos Perdidos”, nome eleito entre sugestões dadas pelas três salas, com o intuito de alterar esta situação, incorporando sugestões das crianças e materiais elaborados por elas, como as garrafas pintadas com motivos alusivos à Caverna – as histórias (cf. Apêndice A19).

O par pedagógico dinamizou, em pequenos grupos, uma atividade que se estendeu a crianças de outros grupos de EPE. Numa visita à biblioteca, cada grupo selecionou um livro para ser lido na Caverna, sendo que previamente se dialogou acerca dos espaços nos quais tradicionalmente exploram livros: “Na sala e aqui e em casa quando o papá lê” (F); “Não lemos lá fora porque o chão pode ter picos e estar molhado.” (MM); “E não é fofinho sentar.” (M). A seleção dos livros potenciou o desenvolvimento da linguagem, aquando da discussão em grupo de qual o livro escolher, bem como a capacidade de escuta do outro: “Esse tem animais giros mas nem são os da Amazónia e este peixe roubou um

chapéu.” (JL); “Este tem muitas histórias, muitas!” (K); “Vamos ler o do rei, olha, tem uma caravela!” (P).

De seguida, o grupo dirigiu-se para a Caverna, sendo crucial dar tempo e espaço à criança para explorar o novo espaço, respondendo ao seu ímpeto natural de descobrir, conhecer e experimentar ao agir sobre o ambiente que a rodeia (Tavares, 1995). Posteriormente, procedeu-se à leitura com recurso a alguns objetos transpostos da sala e à dinamização do jogo “A história mágica”, que consistiu na construção de uma história colaborativa, sendo que cada criança era responsável por um acontecimento. Inicialmente, foi crucial apresentar constrangimentos criativos (Rodari, 1982), como introduzir determinada palavra em torno da qual a história se estrutura. No entanto, após algum tempo, proporcionado pela implicação dos grupos na atividade, evidenciou-se o aumento da criatividade e a procura de estratégias para que as histórias seguissem um rumo. Destaca-se que, mesmo inconscientemente, as crianças replicam as fórmulas de enunciação da narrativa, incorporam situações de conflito e veiculam valores morais, a par da progressiva complexificação do discurso. Ademais, a interação neste espaço não se limitou à EPE, sendo que a Caverna potenciou o contacto com o 1º CEB e facilitou a descoberta e a partilha de interesses comuns entre crianças de idades tão díspares.

Em suma, considera-se que as estratégias e dinâmicas promovidas no decurso da PES respeitaram os princípios da aprendizagem pela ação, dando à criança a oportunidade de “viver experiências diretas e imediatas” e de lhes atribuir significado através da reflexão (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Para tal, procedeu-se sistematicamente a um processo de avaliação do ambiente educativo enquanto “elemento promotor de aprendizagens”, ao considerar e repensar a organização do espaço, dos recursos, do tempo e a qualidade das interações (Portugal, 2012). Nesse sentido, a vontade inata de explorar, de colocar questões e de procurar respostas, inerente à infância, foi respeitada, permitindo que a criança construísse e reconstruísse representações mentais no decorrer das interações nos processos da vida social (Vygotsky, citado por Ribeiro, 2016). Efetivamente, ao longo da PES foi evidenciada a perspetiva de Freinet de educação como uma “construção partilhada” (Ribeiro, 2016, p. 77) em que a negociação cooperativa e as relações de interdependência positiva foram uma constante, com o estímulo para partilhar recursos, subdividir tarefas e atribuir papéis a cada um dos elementos (Lopes & Silva, 2008). Ao

longo das intervenções verificou-se que, ao não restringir a democracia ao mero ato de votação, se promoveram momentos de negociação, diálogo, partilha e compromisso, “desenvolvendo a participação como valor social” (Jares, 2002, p. 99). Para este processo de desenvolvimento e aprendizagem contribuiu a MTP, que revestiu as atividades de uma “carga afetiva” e de um forte empenhamento por parte da criança (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 95), ao ser respeitada, escutada e participante ativa no processo de educação.

2. PERCURSO VIVIDO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A intervenção educativa no 1º CEB caracterizou-se por um processo de consciencialização acerca do papel e ação docente neste nível, sustentado pelos pressupostos teóricos previamente explanados. Tal implica o reconhecimento de que o professor é corresponsável pela gestão do currículo num processo em que, partindo dos documentos reguladores, define e articula os principais pontos de intervenção, visualizando o currículo como um “espaço decisional” (Zabalza, 1994a, p. 47). Neste sentido, as ações desenvolvidas deram resposta aos conteúdos curriculares mas tiveram em conta os diversos conhecimentos, aptidões e experiências de cada criança, realçando-se o papel da metodologia de IA, explorada no segundo capítulo. Assim, dinamizou-se um processo constante para delinear estratégias que proporcionassem a todas as crianças as melhores condições de aprendizagem e interação, de modo a desenvolverem simultaneamente competências “académicas e sociais” (Leitão, 2006, p. 32).

Numa perspetiva de “reflexão partilhada da prática” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto) desenvolveu-se, ao longo de toda a PES, um processo de articulação com o par pedagógico que permitiu delinear sequências didáticas e projetos articulados e promotores do desenvolvimento holístico da criança. Para tal, pautou-se pela incorporação da perspetiva interdisciplinar, ultrapassando a dispersão do conhecimento através de interações mútuas e significativas entre os conteúdos (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

A observação permitiu obter um conhecimento aprofundado do grupo, detetando-se diversas necessidades (cf. Capítulo II) a que se procurou

responder, nomeadamente a necessidade de gerar competências no âmbito do trabalho cooperativo e colaborativo, bem como no respeito por opiniões divergentes. Na perspetiva de que um clima de cooperação é vantajoso para todos, já que aprendem juntos e constroem “relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p. 22), procurou-se desenvolver atividades que promovessem este modo de organização.

A sequência didática “À descoberta dos Descobrimientos”, desenvolvida ao longo de um dia na prática pedagógica, espelha a procura pela transdisciplinaridade. Durante as atividades realizadas, evidenciou-se a perspetiva já referida no primeiro capítulo, de que as crianças se envolvem mais nas descobertas sobre o mundo quando este passa a ser apresentado de forma articulada e sem divisões curriculares. As atividades pretendiam antecipar alguns aspetos a serem explorados numa posterior visita de estudo, dinamizada pela instituição, ao museu interativo *World of Discoveries*.

A manhã foi estruturada em torno da temática dos Descobrimientos e, de modo a dar resposta à planificação mensal que contemplava a estrutura da banda desenhada, elaborou-se um texto deste tipo sobre os Descobrimientos, utilizando a ferramenta *Pixton* (cf. Apêndice A20). Apesar da existência de diversas bandas desenhadas no manual, inclusive alusivas à História de Portugal, optou-se por esta estratégia já que se considerou que os conteúdos e a linguagem contidas no manual se encontravam desconectados dos reais interesses e necessidades dos alunos (Tormenta, 1996): “Tiveste tanto trabalho professora!” (J); “Sim e é mais fixe que a do livro que eu já li em casa” (PB). Não obstante, recorreu-se a alguns conceitos apresentados no manual, espelhando a possibilidade de o utilizar numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem, como um instrumento orientador ao invés de regulador das práticas pedagógicas (Duarte, 2010).

Como motivação inicial, visualizou-se um minivídeo de apresentação do museu, procedendo-se seguidamente à exploração de alguns aspetos veiculados com o objetivo de averiguar aquilo que as crianças mais gostavam de saber sobre este período, responsabilizando-as pela sua própria aprendizagem. O preenchimento do papel de cenário “Os descobrimientos portugueses”, dividido em “O que pensamos” e “O que queremos saber” foi acompanhado pelo registo individual, já que este assume um papel relevante nas aulas, ao permitir rever e refletir sobre aprendizagens construídas, esclarecer dúvidas e estabelecer

conexões com conhecimentos prévios (Smole & Diniz, 2007). Através da ferramenta interativa *Random Name Picker*, foram selecionadas duas crianças para levar o registo à visita de estudo, de modo a que o grupo aproveitasse os momentos de interação com o guia para expor algumas dessas questões. Esta estratégia revelou-se profundamente motivadora para o grupo: “Já guardei na minha capa para não me esquecer” (AB); “Eu decorei algumas perguntas” (MJ).

De seguida, transitou-se para a leitura e exploração da banda desenhada, optando-se simultaneamente pela criação de uma sonoplastia – sons de luta, cavalos, sons do mar – com recurso a instrumentos convencionais, não convencionais e a sons do próprio corpo. Deste modo, todas as crianças estiveram envolvidas no processo de leitura, umas a ler e outras a produzir os sons. Deste modo, procurou-se colmatar uma das dificuldades do grupo, o respeito pela vez de leitura do outro, sendo que, geralmente, as crianças que não se encontravam a ler em determinado momento não se envolviam no processo de leitura. A atribuição de personagens ou instrumentos a todas as crianças permitiu o envolvimento de todos neste processo, sendo que todos procederam ao acompanhamento da leitura nas diversas repetições.

A aluna Je, que se encontrava ao nível do 1º ano e ainda não havia automatizado os processos de decodificação de texto participou na totalidade da atividade, sendo que a mesma pediu para assumir a leitura de uma personagem. Considerando que numa perspetiva de educação inclusiva o educador providencia um contexto educativo em que cada criança encontra os estímulos necessários para progredir e dá resposta às necessidades específicas de cada criança (Portugal & Laevers, 2010), foi-lhe atribuída uma personagem com uma fala breve e de fácil leitura. Com a iniciação do processo de inclusão da Je nas dinâmicas de grande grupo e o seu manifesto entusiasmo nas mesmas, as restantes crianças iniciaram processos de apoio à mesma: “Je, vamos nesta linha, a seguir és tu!” (VO); “Experimenta ler tu a minha fala.” (V), gerando-se uma envolvimento de aceitação, apoio, ajuda e respeito pelas características de cada um (Leitão, 2006). Também o aluno M foi incluído nesta dinâmica, ao tocar o tambor, opção tomada após se observar o seu interesse pelo som produzido por um bombo trazido de casa.

A aplicação dos conhecimentos foi feita com o preenchimento da banda desenhada, criando novos diálogos, bem como através de breves questões de interpretação do texto. Como forma de gestão do tempo de resolução e do foco

dos estudantes na tarefa, as perguntas foram colocadas, faseadamente, por um navegador da época dos descobrimentos recorrendo-se, para tal, à ferramenta *Voki*. O recurso às TIC num contexto em que estas não são usadas frequentemente cria um imediato aumento da motivação e do entusiasmo pela aprendizagem (d'Eça, 1998), evidenciado pelo empenho na resolução de tarefas que, de outro modo, poderiam considerar-se rotineiras: “Shiu, o marinheiro vai falar” (MM). Este momento promoveu ainda a participação da aluna Je que, apesar de possuir *Vokis* adaptados ao seu currículo, procurou também responder aos apresentados ao grande grupo. Importa mencionar que as questões se referiam tanto a conteúdos de Português como de Estudo do Meio, sendo que esta articulação e desvanecimento de fronteiras entre as áreas curriculares causou, inicialmente alguma confusão entre os alunos: “Professora, mas afinal estamos em Português ou Estudo do Meio? É para saber se é preciso respostas completas!” (G); “Já agora estamos em música, só falta irmos para educação física.” (Go). No entanto, com o progressivo aumento de frequência das intervenções da díade, veio a surtir um impacto muito positivo, sendo que as próprias crianças deixaram de questionar que área curricular iria ser abordada em determinado horário.

Como atividade de sistematização elaborou-se, em grande grupo, uma definição de banda desenhada, após o preenchimento de um mapa concetual realizado na ferramenta digital *Mindomo*. Os mapas concetuais são relevantes no processo educativo já que proporcionam “um resumo esquemático do aprendido”, ordenado de um modo hierárquico, permitindo compreender como a criança organiza, integra (Ontoria, 1994, p. 28) e relaciona os conceitos: “Faz-se um risco das partes e escreve-se vinheta e tira” (Go)

No momento seguinte, para iniciação ao domínio de OTD, elaborou-se uma estratégia que permitisse a articulação dos conteúdos, surgindo assim a criação dos documentos de registos das naus portuguesas, tendo sido estruturada uma situação de resolução de problemas e de investigação considerando a experiência dos alunos e os seus interesses (Tenreiro-Vieira, 2010). Assim, os alunos foram confrontados com um documento, “Registos do material do convés”, que apresentava um registo de dados de um modo desorganizado, lançando a discussão em torno de possíveis modos de organização dos dados. Considerando que a planificação deve ser flexível e ajustável às circunstâncias emergentes na aula (Diogo, 2010), a mesma sofreu uma alteração na sua

estrutura devido ao interesse gerado pela exploração das profissões existentes a bordo de uma nau e do vocabulário específico da época. Assim, procedeu-se à consulta de dicionários e da *internet* para descobrir o significado de “convés” e de “escrivão”, sem haver necessidade de segmentar o conhecimento e limitá-lo ao que se encontrava previsto para a aula.

Seguidamente, os alunos foram organizados em pares, sendo que ao longo da PES se procurou desenvolver diferentes tipos de aprendizagem cooperativa, como a colaboração entre pares e o desenvolvimento de grupos heterogéneos. Tradicionalmente, as atividades matemáticas são associadas a tarefas individuais e rotineiras, mas a sua natureza pode ser promotora da aprendizagem cooperativa ao permitir a formulação de conjeturas, de argumentos e de estratégias de resolução de problemas de forma conjunta (Matos & Serrazina, 1996). Em pares, as crianças foram desafiadas a concorrer a “capitães da nau”, ao elaborar propostas de organização dos dados, tendo surgido uma multiplicidade de representações.

As propostas foram apresentadas, promovendo a comunicação matemática e colocando a oralidade no centro da aula, favorecendo a clarificação de ideias, explicitação de estratégias e o confronto entre diversas formas de responder ao desafio (Tenreiro-Vieira, 2010). O entusiasmo na partilha das soluções encontradas foi evidente: “Podemos apresentar aí à frente?” (PA), reduzindo-se o monologismo que caracteriza as dinâmicas desenvolvidas num paradigma transmissivo e oferecendo momentos coletivos para que as crianças apresentassem hipóteses e ouvissem diferentes opiniões (Cavalcanti, 2001).

Efetivamente, o envolvimento na área curricular de Matemática sempre se evidenciou, no entanto, como exposto no segundo capítulo, era visível algum desalento pelo Português: “Temos sempre de ler textos e fazer fichas” (MM); “Quero ir buscar um livro que faz rir” (V); “Não gosto porque temos sempre que esperar os outros ler” (Le). Simultaneamente, o grande grupo evidenciava dificuldades na leitura fluente de textos e na incorporação das regras fundamentais de uma boa leitura (cf. Capítulo II), aspeto que foi concomitantemente trabalhado pelo par pedagógico nas suas planificações. Assim, a intervenção nessa área foi o foco da sequência didática de três dias, designada “História de um Papagaio” em alusão ao texto dramático do mesmo nome, de António Torrado, em torno da qual se desenvolveu (cf. Apêndice A21).

Para a estruturação da sequência didática, consideraram-se algumas das necessidades do grupo, nomeadamente o gosto pela leitura recreativa de diferentes tipos de textos e o desenvolvimento de competências de leitura e de dramatização de textos, de modo a que a sequência culminasse com a apresentação ao público de uma leitura expressiva. Assim, a seleção do texto contemplou determinadas intencionalidades pedagógicas e didáticas, procurando-se conjugar determinadas características que se consideraram vantajosas para a turma em questão: a existência de um coro, que permitiu a participação e o envolvimento de todas as crianças na leitura, os elementos de comicidade, extremamente motivadores para o grupo, bem como a fácil compreensão da história, a ser apresentada a um grupo do 1º ano. Neste sentido, o texto diferiu da proposta do manual, emergindo uma necessidade de recriação e adaptação das propostas deste recurso por parte do docente, de modo a que se adaptem ao contexto no qual se desenvolve a ação (Barbeiro & Pereira, 2007).

De modo a promover a aprendizagem da leitura de textos de teatro, é necessário cumprir momentos cruciais contemplados na planificação, nomeadamente a interpretação e compreensão do texto, a “leitura oralizada”, a repetição ativa da leitura, a recitação com entoação e gestos e a memorização de breves passagens do texto (Flynn, 2005, citado por Sim-Sim, 2007, p. 48). É de destacar a relevância da leitura de textos de teatro desenvolvimento sociocognitivo da criança, fomentando a compreensão do texto e a expressividade da leitura (Sim-Sim, 2007). Efetivamente, a leitura, o ensaio e a apresentação desta peça permitiu responder a uma das necessidades do grupo, ao desenvolver as habilidades de uma leitura fluente e ao permitir praticar a pronúncia, entoação e expressão em simultâneo, num esforço de equipa que motiva uma “leitura atenta” que envolve todas as crianças (Flynn, 2005, p. 361).

A sequência didática iniciou-se com uma estratégia que se apresentou simultaneamente como desafio inicial e como momento de pré-leitura, onde foi feita uma análise global do texto, uma recolha de predições e a ativação dos conhecimentos prévios (Amor, 2006). As crianças foram, então, recebidas na sala com um curto excerto do texto em áudio que correspondia ao apregoar da venda do papagaio, com cortes de modo a que as crianças não decifrassem o que estava a ser vendido. Considerando as particularidades do grupo e a sua envolvimento nos mistérios, este momento despertou a curiosidade e levou ao envolvimento imediato das crianças, ao desafiar as suas suposições (Valadares

& Moreira, 2009). De seguida, as crianças encontraram pela sala diferentes títulos dos textos da obra “Teatro às Três Pancadas”, de António Torrado, e apresentaram a sua previsão acerca da obra a abordar e o que julgavam estar a ser vendido, através da escrita de frases. Algumas das previsões evidenciaram a excessiva dependência do manual, tendo sido afirmado: “Não pode ser esse porque não é o que vem no manual a seguir!” (V).

De seguida, dinamizou-se um jogo de categorização de características de diferentes géneros textuais com recurso à ferramenta interativa *connect fours*. Assim, à medida que se concluiu cada um dos géneros – texto narrativo, texto dramático, banda desenhada e notícia -, o grupo foi recebendo uma peça de *puzzle* representativo do texto a ser lido. A aluna Je realizou a atividade com os colegas com um registo adaptado numa atividade de correspondência, ajustando-se a natureza e estrutura da atividade para corresponder às suas necessidades (Tomlinson, 2008) mas, mesmo assim, integrá-la nas dinâmicas do grupo. Na última atividade, após a leitura foi feita a interpretação do texto através de um *powerpoint* dinâmico em esquema de caça ao tesouro, sendo que por cada resposta os alunos se aproximavam mais de um envelope que consistia na proposta de apresentação da leitura expressiva a um grupo à escolha.

De modo a responder ao entusiasmo das crianças na preparação da apresentação, desenvolveram-se atividades dedicadas ao trabalho da projeção e controlo da voz e da expressividade na leitura, bem como o gosto pela Expressão Dramática, distinguindo-a da área curricular de Português e valorizando-a como uma área com valor e técnicas próprias. Ao longo de toda a PES procurou-se a valorização das expressões artísticas, reconhecendo-as como ferramentas essenciais no desenvolvimento da criança ao permitirem o exercício “do ser, do conviver, do fazer e do conhecer” e, assim, alcançar competências pessoais e sociocognitivas, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos de valorização pessoal e autoestima (Dall’Orto, 2013, p. 2).

Consequentemente, promoveu-se uma aula de Expressão Dramática no espaço exterior (cf. Apêndice A22), iniciada pela atividade “Quem és tu?”, na qual as crianças recebiam um papel com uma personagem e tinham de adotar a postura da mesma em diversas situações. De seguida, as crianças com as mesmas personagens agruparam-se e realizou-se uma reflexão acerca da postura, gestos e movimentos adotados para representar as diversas personagens, num momento que levantou pertinentes questões e reflexões: “Eu

estava sempre zangado e a andar devagar porque o lavrador é mau e eu imaginei-o velho” (PA); “Ser o papagaio é difícil mas achei que ele era feliz e rime” (MM); “Quando era para fazer uma coisa que gostávamos eu comi na minha gaiola” (VO). Na atividade “O teatro somos nós”, as crianças foram organizadas em grupos de três elementos e distribuídas amplamente pelo espaço, servindo-se de objetos do quotidiano para representar os adereços necessários ao teatro.

Foram atribuídos excertos a ser dramatizados, sendo que as crianças tiveram oportunidade de proceder à distribuição dos papéis entre si. Pelo facto de ser uma atividade dinamizada no exterior, emergiu uma maior necessidade de projetar a voz, tendo as docentes simulado a posição do público, constituindo um momento no qual os alunos se sentiram “empenhados e motivados para o ato de ler” numa situação de aprendizagem significativa (Peixoto, 2014, p. 16). Denotaram-se evoluções significativas ao nível da colocação de voz, bem como na fluência da leitura, já que de acordo com Peixoto (2014), a repetição de breves excertos permite à criança concentrar-se na atribuição de ritmo, cadência e entoação adequada à leitura.

Seguidamente, na atividade “As didascálias não são meros enfeites”, cada aluno recebeu uma tira contendo uma fala de uma personagem inventada e uma informação cénica contida numa didascália – expressão facial ou corporal, gestos e atitudes da personagem -, devendo a criança interpretar a frase de acordo com a informação veiculada pela didascália. Este foi um momento que promoveu uma reflexão acerca da importância das didascálias, reconhecida pelas crianças, sendo que quando não conseguiam adivinhar, liam o papel do colega e analisavam a didascália: “Tinhas de gritar mais como diz aqui! (Go); “Apregoar é tipo tentar vender” (S). Esta dinâmica trouxe repercussões para a restante prática educativa, já que as crianças passaram a valorizar a informação das didascálias e a interpretá-las como parte integrante do texto.

Após o treino da leitura procedeu-se à caracterização das personagens através de registos-síntese que permitiram à criança delinear o aspeto físico, adereços e a forma de representação – postura corporal, gestos e modo de falar -, num ambiente socioconstrutivista no qual se deu a valorização dos pontos de vista dos alunos como aprendizes ativos e com perspetivas que devem ser tidas em consideração (Valadares & Moreira, 2009). Considerando que para desenvolver processos em torno de obras literárias é necessário estabelecer um equilíbrio entre a apreciação estética e o comentário e a análise gramatical,

procedeu-se a um jogo de classificação gramatical para fazer a atribuição das personagens (Santos, 2000).

Após a construção de pequenos cenários, alguns adereços e outros trazidos autonomamente pelos alunos para enriquecer a leitura, o grupo elaborou um convite para uma turma do 1º ano e procedeu à apresentação do texto (cf. Apêndice A23). Apesar de a proposta ter sido de uma leitura expressiva, o empenho das crianças transformou-a num teatro, pois ensaiaram autonomamente, em casa e no recreio: “Eu não vou levar papel, decorei as falas todas a ensaiar com a minha mãe” (J); “Achas que devo entrar rápido ou mais devagar, professora?” (PA); “Olha, eu já consigo falar mais alto por isso posso ir com a máscara na cara que já se ouve!” (AR); “Professora, estão todos a ensaiar no recreio e tenho medo que os meninos ouçam e estrague a surpresa.” (ML). Para a apresentação foi selecionado um apresentador e as crianças introduziram e explicaram, autonomamente, as três pancadas de Molière, tendo ainda partilhado um *flyer* informativo sobre a obra.

A apresentação foi um momento em que as crianças exploraram as possibilidades expressivas do seu corpo e da sua voz e transformaram o espaço recorrendo a recursos mínimos que permitiram transportar o público para a envolvência cénica pretendida e culminou num sentimento generalizado de autorrealização: “Na altura decidimos passar à volta porque era mais engraçado para os meninos e eles riram-se” (AR); “Treinamos mesmo bem no coro e fomos mesmo ao mesmo tempo!” (MJ); “Adorei fazer o teatro!” (MM). Esta apresentação e todas as atividades envolventes permitiram desenvolver algumas competências patentes no perfil do aluno, nomeadamente a utilização proficiente de diferentes linguagens, a gestão de projetos e a tomada de decisão, envolvendo as áreas de conhecimento de linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, autonomia e desenvolvimento pessoal, sensibilidade estética e artística e a consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

A sequência em torno da obra permitiu ainda a introdução de conteúdos estipulados na planificação mensal, nomeadamente a estrutura do postal, paralelos à dramatização mas que foram incorporados na dinâmica da história. Para tal, utilizou-se o conceito de emigrante como mote para a atividade “Um Emigrante que viaja pelo Mundo...o que vê?” (cf. Apêndice A24), após a descoberta dos componentes do postal. Esta atividade consistiu num momento

de escrita criativa de forma colaborativa, aspetos de intervenção da díade desde o início da PES. As crianças tiveram a oportunidade de proceder à seleção de uma imagem de paisagens ou de locais icónicos que seria a ilustração do seu postal, devendo imaginar que estão no local da imagem que lhes foi atribuída e endereçar o postal quem desejassem. O processo colaborativo foi muito enriquecedor, pois permitiu a articulação entre pares e um ambiente no qual o aluno se sentiu ouvido e respeitado, essencial para a expressão criativa (Bach, 1998). A inclusão da Je na atividade foi muito bem conseguida e contribuiu para a valoração pessoal e autoestima da criança: “O V escreveu aquilo que eu disse e adorou as minhas ideias e no fim eu li o postal com ele.” (Je); “Eu gosto de trabalhar com a Je porque ela tinha uma boa ideia e ficou mesmo bem!” (V).

Ao formar pares heterogéneos, integrando neste caso uma criança com um CEI ao nível do 1º ano, permitiu promover um ensino a “níveis múltiplos” no qual os alunos trabalham em conjunto com recurso aos mesmos materiais, objetivos e atividades mas a níveis de participação distintos (Leitão, 2006, p. 37). Neste processo evidenciou-se também a atuação na ZDP, sendo que as crianças se auxiliaram mutuamente na resolução da tarefa (cf. Capítulo I). Os postais construídos foram expostos num varal na sala, promovendo a valorização do processo e estimulando a comunicação, sendo que em momentos livres as crianças se reuniam em torno dos mesmos para os ler e discutir.

No âmbito da Matemática, promoveu-se a introdução das operações com números racionais na forma de fração. Assim, foi essencial o papel da manipulação de material concreto para a formação de imagens mentais e do estabelecer de relações, já que estes apelam aos sentidos da criança e promovem um envolvimento físico, característico de situações de aprendizagem ativa (Matos & Serrazina, 1996). Para tal, construiu-se a uma adaptação dos discos fracionários, já que a escola não possuía esse material, bem como cartões de cartolina e quadrados em papel transparente que permitem, através da sobreposição, visualizar a multiplicação de frações (cf. Apêndice A25). É importante destacar as diferentes representações – circulares e quadradas -, de modo a que os alunos não se cingissem a um único tipo de representação, sendo “recursos variados que permitem uma pluralidade de enfoques dos conteúdos” (Mendes & Mamede, 2012, p. 110).

Assim, contextualizou-se a abordagem através de um problema veiculado por um avatar do Papagaio, que pedia auxílio às crianças e podia ser resolvido

através do material manipulativo fornecido, tendo sido propostas vários desafios de natureza investigativa e de resolução de problemas, que levaram a reflexão aprofundada sobre os processos realizados e à formulação de generalizações e desenvolveram o pensamento crítico, valorizando os conhecimentos prévios da criança (Tenreiro-Vieira, 2010). Estes momentos foram desafiantes, levando à compreensão de que os alunos necessitam de tempo para se adaptarem a uma nova metodologia, já que estavam habituados a ler as regras e aplicá-las e não a extraí-las autonomamente pela exploração dos materiais: “Mas ainda não aprendemos isso.” (PB); “Podemos ir ler ao livro como se faz?” (L). De acordo com Carvalho (2008, p. 322), o aluno demora a “libertar-se da dependência do professor que tudo esclarece prontamente” e a habituar-se a refletir, comparar e sintetizar.

Numa atividade posterior, “Bingo das Frações”, foi evidenciada a apropriação dos conteúdos, sendo que os alunos, organizados em pares, possuíam cartões com frações. Ao saírem frações equivalentes ou operações com frações, os alunos procediam aos cálculos para verificar se existia correspondência no seu cartão (cf. Apêndice A26). Para correção, um dos pares efetuava o cálculo no quadro. É função do professor proporcionar jogos matemáticos com regras que partem do que as crianças já sabem, salientando-se a importância de surpreender os alunos e de os envolver em atividades aparentemente simples, mas que fazem toda a diferença na sala de aula (Arends, 2008).

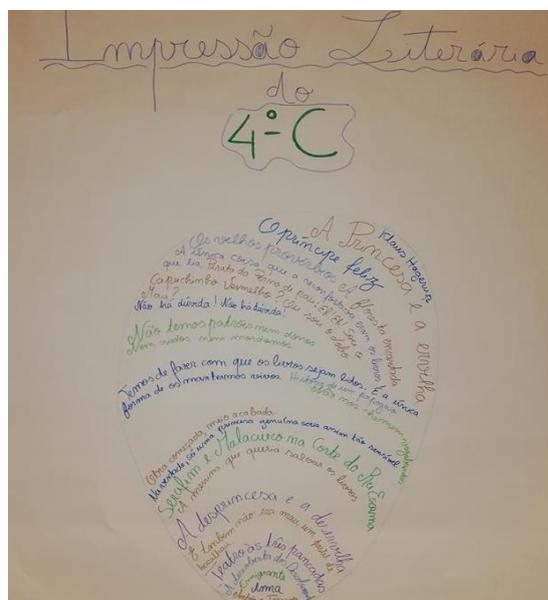
Efetivamente a implicação no jogo foi muito clara, através de uma forte concentração, persistência, motivação e interesse, durante a qual o desenvolvimento acontece (Portugal & Laevers, 2010). Neste sentido, a envolvimento no jogo proporcionou o sentimento de que saber aplicar a matemática em diferentes contextos pode ser satisfatório e empoderador (NCTM, 2000). Denotou-se, ainda, que os alunos com dúvidas na resolução deram prioridade à consulta das regras construídas e escritas no caderno, ao invés das presentes no manual. O recurso ao jogo permitiu também desenvolver algumas das necessidades transversais do grupo, nomeadamente no âmbito da autonomia, do espírito de equipa e da cooperação, já que os alunos com maior facilidade auxiliaram os pares na resolução das operações atuando na ZDP (Mendes & Mamede, 2012): “Olha, é melhor leres a regra e ir fazer como diz.”

Para além das sequências didáticas, procurou-se também delinear projetos de intervenção que identificassem uma necessidade no contexto e perspetivassem hipóteses de desenvolvimento e mudança, destacando-se neste sentido a importância de mobilizar características da metodologia de IA. É deste modo que surgem, a par, dois projetos: Semear Leitores e Caminho das Sensações, este último delineado para a criança M, mas permitindo pontos de contacto entre ambos. Ambos os projetos se centram numa perspetiva de educação inclusiva para todas as crianças, recorrendo-se assim a processos diferenciados que permitiram alcançar a equidade e corresponder aos princípios da diferenciação pedagógica veiculados no primeiro capítulo.

O projeto Semear Leitores foi encarado como o culminar de um processo desenvolvido ao longo de toda a prática no qual se procurou fomentar a Educação Literária. Deste modo, estabeleceram-se como principais objetivos a criação de uma relação afetiva com a literatura através do trabalho por projeto, o revelar de comportamentos de companheirismo com os colegas e a capacidade de justificar opiniões, atitudes e opções após tomada de determinada decisão. Assumindo o professor como “mediador privilegiado da relação aluno-texto” (Amor, 2006, p. 96) e considerando a recetividade a obras não presentes no manual, selecionaram-se as obras literárias, considerando diversos fatores como a dimensão da obra, os autores, havendo o cuidado de inserir um autor que os alunos já haviam abordado com a díade e a existência de elementos de comicidade, que se revelaram motivadores para o grupo (cf. Apêndice A27).

No âmbito das atividades a desenvolver, pretendia-se estimular a criatividade e expandir as possibilidades de utilização de livros, promovendo o contacto com obras e atividades em que as próprias crianças intervêm dinamicamente nos livros (Azevedo & Balça, 2016). Como forma de motivação para o projeto, iniciou-se a construção da Impressão Digital do 4ºC, a preencher com obras, autores e frases trabalhadas (cf. Figura 1). Este registo permitiu uma retrospectiva de todo o processo, destinando-se momentos ao diálogo sobre as leituras que promoveram uma reflexão em torno da individualidade e crescimento pessoal atingido com as mesmas, já que cada criança marcou a sua obra ou frase de eleição (Amor, 2006).

Figura 1 - Registo fotográfico da Impressão Literária construída, retomada ao longo do projeto.



Importa destacar a importância dada à aprendizagem cooperativa, já que todo o projeto foi desenvolvido em grupos de trabalho nos quais a heterogeneidade dos mesmos e a diversidade das características dos alunos foi visualizada como uma “mais-valia para o próprio processo de aprendizagem” (Leitão, 2006, p. 90). Assim, processou-se a escolha das obras por cada grupo após a visualização de *trailers* elaborados pela díade, nos quais uma das personagens argumentava a favor do seu livro. Através do preenchimento do guião “Este livro conquistou-me porque...”, cada grupo foi levado a discutir e a apresentar os pontos a favor de cada obra, mobilizando o seu pensamento crítico e criativo e efetuando também previsões sobre as obras: “[Achamos que vai ser] de sete cores lindas e que vão espalhar alegria” (cf. Apêndice A28).

Estas atividades tornam o aluno um ser “dialogante” e valorizam os seus pontos de vista como aprendizes ativos, ao permitir-lhes participar na planificação do processo de aprendizagem (Valadares & Moreira, 2009, p. 96). A participação na planificação tornou-se evidente com a “Caixa da criatividade – o que se pode fazer com os livros?”, na qual os alunos tiveram a possibilidade de apresentar propostas de atividades a realizar com cada livro. Assim, “continuar uma das histórias”, “criar exercícios”, “inventar rimas” e “inventar canções” foram algumas das propostas feitas pelas crianças e apresentadas no painel “Com esta obra quero experimentar...”, no qual cada grupo selecionava a

proposta de escrita criativa que queria explorar. A introdução desta diversidade de propostas fez com que a motivação para a leitura aumentasse, ao libertar o aluno da carga avaliativa e do processo de leitura seguido imediatamente do preenchimento de fichas (Cadório, 2001). Ao invés disso, ao longo do projeto optou-se por uma pedagogia da criatividade que, mais do que trazer motivação a crianças desinteressadas, envolveu atitude crítica e apelou a diferentes tipos de pensamento (Bach, 1998).

Esta atividade culminou no painel “Mil formas de explorar um livro” (cf. Apêndice A29), no qual os grupos partilharam as criações: “Nós fizemos uma publicidade, assim toda a gente vai comprar o livro!” (V); “Olha nós entrevistamos a Rainha e ela era um bocado triste mas simpática” (L). Foi evidente, neste processo, que a motivação da criança era intrínseca, devendo-se a escolha e realização da atividade pelo facto de ser “interessante, atraente ou, de algum modo, geradora de satisfação” (Boruchovitch & Bzuneck, 2009, p. 38). Tal aconteceu num processo que rompe com a tradição da organização “uniforme” do trabalho na sala de aula, em que todos fazem o mesmo ao mesmo tempo (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 22).

De acordo com d’Eça (1998) as TIC promovem uma aprendizagem mais centrada no aluno e apresentam-se como meios privilegiados para a aprendizagem colaborativa e cooperativa. Nesse sentido, o recurso às TIC foi frequente ao longo do projeto, nomeadamente através de uma *webquest* com propostas de exploração da obra e investigação em torno dos autores, bem como a elaboração de um livro no *storyjumper* e a criação de *trailers* por parte das crianças.

Assim, após diversas propostas de exploração das obras, alguns comentários acerca dos *trailers* apresentados, como: “Podiam ter feito as vozes como usam nos *trailers* dos filmes” (Go), proporcionaram a elaboração de *trailers* feitos pelas crianças para as obras trabalhadas. Para tal, foi fornecido um guião dividido em partes a completar com o texto e as imagens, vídeos e sons a aparecer (cf. Apêndice A30). O preenchimento do mesmo levou à expressão através de uma multiplicidade de linguagens, sendo que os alunos recorreram à escrita de diálogos, à descrição de imagens, à seleção de onomatopeias, ao desenho e a esquemas. Este processo potenciou aprendizagens no âmbito das Artes Visuais, da Expressão Dramática/Teatro, da Música e do Português, já que elaboraram desenhos e construíram acessórios, representaram personagens

distintas, selecionaram músicas e sons e relacionaram-nos com determinado momento e escreveram o texto a ser seguido no *trailer*. Destaca-se que um dos grupos optou por, no tempo livre, ler uma segunda obra e realizar o *trailer* para essa: “Assim não vamos repetir e os dois livros são incríveis” (F). Este momento potenciou a construção de discursos argumentativos no qual as crianças procuravam apelar à leitura da sua obra, sendo chamados a dar a sua opinião, comentar, explicar e justificar as suas escolhas e opiniões (Pereira, 2008).

A criança foi também estimulada a ativar os seus conhecimentos prévios acerca das estruturas básicas de um *trailer* para, assim, formular a sua própria conceção em articulação com os restantes elementos do grupo. No final, a criação e a apresentação dos *trailers* (cf. Apêndice A31) foi muito significativa e revestiu-se de uma carga afetiva para a criança, permitindo visualizar a introdução de mudanças reais no contexto através do projeto (Katz et al., 1998): “Eu vou ler o das sete cores porque parece engraçado como o L disse” (PB). Verificou-se também, nestas atividades, uma melhoria no relacionamento interpessoal e a adequação de alguns comportamentos em contextos de cooperação. Embora inicialmente na maioria dos grupos tenha emergido um aluno cujas vontades se sobrepunham, com as diferentes etapas em que era necessário decidir em grupo verificou-se uma autorregulação dos comportamentos: “Tu já deste muitas ideias, deixa a B pensar!” (G). Ao atribuir à criança o poder de decisão, permitiu-se o desenvolvimento da autonomia, de competências de regulação do trabalho cooperativo e ainda capacidades de argumentação, pois foram apresentando razões para as suas opiniões.

Foi ainda inserida na sala uma estação com os livros que não foram selecionados, para que pudessem ser explorados pelos estudantes, bem como com cartões com uma seleção de livros de diversas temáticas (cf. Apêndice A32). As crianças podiam selecionar e levar para casa os cartões e as informações de onde encontrar os livros, já que o contexto familiar é determinante para a promoção de um projeto de leitura ao longo da vida (Azevedo & Balça, 2016). Destaca-se ainda a perspetiva interdisciplinar ao longo do projeto, sendo que a díade implementou uma estratégia de exploração parcial das obras não selecionadas conjuntamente com Matemática e Estudo do Meio. Para tal, foi criada a “Árvore dos Leitores”, que continha espaços para sementes com excertos que iam sendo adquiridas através da resolução de desafios.

Considerando que a participação da criança é “fundamental no processo avaliativo” (Raizer & Souza, 2012), efetuou-se um questionário à turma que permitiu avaliar o impacto do projeto e recolher as suas perspectivas sobre o mesmo (cf. Apêndice A33). Todas as crianças selecionaram adjetivos positivos para descrever a participação no projeto, tendo sido acrescentado “feliz” e “curiosa”. A obra favorita foi “28 histórias para rir”, por ser um texto “engraçado”, “divertido” e porque “rimos muito”, seguida da “História de um Papagaio”, porque “tinha piada”, “fizemos um teatro” e “apresentamos aos mais pequenos nós a ler”. O teatro foi considerado a atividade de eleição, já que “vieram pessoas ver-nos”, “criamos falas e personagens” e “fui uma personagem e fizemos muita coisa”. Tais respostas refletem a necessidade de o docente, ao implementar um projeto de incentivo à leitura, responder às motivações das crianças e aos seus interesses, permitindo que a leitura funcione como resposta às suas aspirações (Santos, 2000). Foi ainda referida uma das obras não lidas porque “pelo *trailer* parece que vai ser interessante e quero ler agora”, destacando-se o papel deste projeto na construção de “projetos pessoais de leitura”, dando às crianças motivos para ler (Azevedo & Balça, 2016, p. 1).

À questão “Gostavas de trabalhar mais obras que não estão no manual? Porquê?” surgiram respostas como “Sim porque gostei da surpresa e ler obras que não conhecia” e “Sim porque podem ser fantásticas”, devendo realçar-se que uma vez criado o gosto pela leitura, se deve proporcionar o encontro do leitor com a maior variedade de obras possível (Santos, 2000). No que se refere à participação na seleção das obras e atividades, todas o consideraram positivo, tal como a articulação curricular que foi promovida, pois “a matemática era toda sobre as obras e foi fixe assim” e “aprendi as frações com as sementes do livro e foi fácil”, podendo concluir-se que este projeto foi o primeiro passo para tornar a leitura uma atividade aliciante para as crianças, conseguindo captar o interesse e a adesão para as atividades desenvolvidas (Santos, 2000).

Por outro lado, o projeto Caminho das Sensações, orientado para o M, cujas características estão patentes no segundo capítulo, consiste num outro nível que reflete a procura pela educação inclusiva. Este projeto almejou corresponder às especificidades do seu CEI e às necessidades discutidas entre a tríade, em articulação com a docente de educação especial. De acordo com este documento, o M apenas se encontrava em sala com o intuito de desenvolver processos de socialização. O projeto foi delineado no sentido de desenvolver um percurso de

exploração sensorial de materiais, organizado em planificações quinzenais (cf. Apêndice A34). Contemplando a experimentação sensorial e o desenvolvimento da autonomia, procurou-se promover o envolvimento da criança em atividades que permitissem o desenvolvimento de relações sociais, a aquisição de conhecimentos acerca do mundo e que o ajudassem a funcionar o mais autonomamente possível (Sim-Sim, 2005).

Orientadas pelas experiências-chave do modelo *High-Scope*, promoveram-se atividades e construíram-se materiais para exploração livre e orientada, nomeadamente: cartões sensoriais das cores, um tabuleiro sensorial de velcro, balões com bolas de gel no interior, diversas garrafas sensoriais, gelatina e pasta de farinha e um livro sensorial “O mistério das estações” (cf. Apêndice A35). Com estes materiais, pretendia-se dar à criança a oportunidade de “interatuar com o ambiente e os materiais de aprendizagem” (Valadares & Moreira, 2009, p. 95), de modo a que construísse as suas próprias visões sobre o mundo e desenvolvesse a motricidade. Assim, procurou-se que as atividades proporcionadas contemplassem a interdependência das competências cognitivas, sociais e emocionais.

Foi frequente o M compartilhar “sessões de aprendizagem” (Rodrigues, 2006, p. 13) com os seus colegas: “Olha M, aperta assim as bolinhas” (VO); “No cartão castanho tens uma noz e no verde tens uma folha.” (J). Estes momentos eram estimulados pela díade, pelo que as crianças se dirigiam à mesa do M em pequenos grupos e vivenciavam momentos muito apreciados por todos, demonstravam curiosidade nas atividades e interesse em apoiar o desenvolvimento do M: “Boa M, conseguiste pegar!” (L). O desenvolvimento da autonomia centrou-se no treino da locomoção, sendo que enquanto decorria uma aula orientada por um elemento da díade, a outra acompanhava o M neste processo, circulando pela escola.

Em suma, considera-se que ao longo da PES se procurou corresponder aos ideais da educação inclusiva elencados no primeiro capítulo, em que se perspetivam práticas de diferenciação pedagógica para todas as crianças, delineando assim adaptações dos três elementos curriculares – conteúdo, processo e produto (Tomlinson, 2008). No entanto, não pode deixar de se referir a complexidade deste processo num regime de monodocência, salientando-se as potencialidades da coadjuvação docente na consagração dos princípios de diferenciação pedagógica.

METARREFLEXÃO

“Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende.” (Rosa, 1967, p. 260)

No decurso de todo o relatório, são visíveis as aprendizagens profissionais decorrentes do percurso formativo vivido na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB, nomeadamente no âmbito de “saberes disciplinares [...], da cultura do professor [...], didáticos [...] e pedagógicos” (Altet, 2000, p. 30). Além disso, o período da PES potenciou o desenvolvimento de outras competências igualmente relevantes, emergentes dos contextos de desempenho profissional, que se devem afirmar como concomitantes das supracitadas, nomeadamente as relacionadas com a dimensão pessoal e interpessoal da relação educativa.

As dinâmicas relacionais, experienciadas em contextos num ambiente que pautava pela escuta, permitiram reconhecer de que o autoconceito da criança é amplamente influenciado pelas vivências em contexto escolar. Assim, a procura de “motivar, autonomizar, alargar e implicar a criança” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 164) teve sempre em consideração a sensibilidade nas interações. Nesta linha de pensamento, foi fulcral a apropriação de um quadro ético e deontológico foi fulcral, uma vez que participar na formação de outro ser humano implica uma ação orientada por princípios éticos e a consagração de um desempenho moral e relacional a par do intelectual (Formosinho, 2009).

Nesta perspetiva, as linhas de ação da PES não se limitaram à reprodução do quadro teórico e legal, pautando por uma articulação entre teoria e prática (Ribeiro, 2018) que permitiu questionar e verificar conceções teóricas através da adoção de uma postura investigativa em cada um dos contextos. Tal atitude foi verdadeiramente emancipadora, ao permitir a reconstrução de crenças e conceções, bem como o reconhecimento de que a formação não oferece resposta a todas as situações a enfrentar, mas antes uma preparação que auxilia a adaptação do futuro professor “a todo o tipo de situações educativas presentes e futuras que encontra” e o leva a desenvolver atitudes “que o tornem apto à mudança” (Altet, 2000, p. 177).

Assim, o caráter incerto de algumas realidades da prática traduziu-se em diversas dificuldades, encaradas como desafios próprios do contexto educativo, já que “no caminho que conduz ao domínio do que se procura, os aprendentes encontram obstáculos” (Perrenoud, 2002, p. 153), como evidenciado no terceiro capítulo. Como tal, a procura de diversificação de estratégias e recursos inovadores, o respeito pelos ritmos da criança e o delinear de planos de ação capazes de responder às necessidades particulares de cada contexto foram provocações constantes que potenciaram o desenvolvimento socioprofissional. Num olhar retrospectivo, reconhece-se que os maiores desafios se afiguram simultaneamente como as maiores conquistas no percurso formativo, nomeadamente relativamente aos processos de diferenciação pedagógica, tão presentes na prática pedagógica.

No que se refere à escola inclusiva, reconheceu-se que para que se possa falar de verdadeira inclusão, não se pode esperar que a mudança ocorra na criança. É função do docente fazer confluir o centro da mudança para a escola, para o currículo, para os espaços, para os profissionais e para os contextos de aprendizagem (Leitão, 2006), de modo a dar respostas eficazes a todas as crianças. Tornou-se assim necessário o reconhecimento de que a educação inclusiva se destina a todas as crianças, transparecendo nas práticas que a diferenciação pedagógica se destina a todos e não apenas a crianças sinalizadas com NAS e pode envolver inúmeras formas de adaptação, das mais subtis às mais evidentes (Tomlinson, 2008), desde que com o objetivo máximo de que o desenvolvimento de todos ocorra em plena harmonia e num ambiente recetivo à diferença. Esta prática correlaciona-se com uma visão de educação em que educar é desenvolver das potencialidades de cada criança, o que implica uma reestruturação das práticas e da própria estrutura da escola e levou à criação de projetos com atividades diferenciadas e com recurso a diferentes estratégias, nos quais as crianças podiam tomar decisões e apelar às suas potencialidades.

Muito profícuo foi também o desenvolvimento da criatividade na planificação e da capacidade de estimular a imaginação da criança, já que ao iniciar a PES se considerava que um dos maiores desafios passaria por desenvolver atividades que permitissem à criança “viajar no mundo da fantasia” (Marta, 2017, p. 44) e, simultaneamente, dessem resposta a objetivos de desenvolvimento e aprendizagem específicos. Para alcançar este objetivo foi basilar escutar a criança e devolver-lhe as suas questões, instigando um

processo investigativo que foi sendo desenvolvido pelo envolvimento em atividades lúdicas e no jogo dramático. Realça-se a perspectiva de uma criança que mencionou que “Viajamos muito na imaginação e foi bom porque pareceu a sério” (JL), enaltecendo a visão de que a criança pode viver e experienciar um mundo para além daquele que a rodeia e conhecer novas realidades, que alargam os seus horizontes, conhecimentos e experiências (Roldão, 2004).

Foi assim que, ao longo da prática educativa em ambos os contextos, se procurou cumprir o papel docente na “abertura de janelas para o mundo” (Cardoso, 2013, p. 343), de modo a que as crianças acessem, conhecessem, interpretassem e compreendessem o mundo que as rodeia. Tal só é possível através da integração na escola de um conjunto de práticas e de realidades quotidianas, atuais, inovadoras, criativas e provocadoras que permitam a experimentação da vida real (Kilpatrick, 1969) e a contextualização das experiências vivenciadas no ambiente escolar.

A coadjuvação docente foi promotora e facilitadora de todos estes processos, tendo-se desenvolvido um trabalho colaborativo que se constituiu num espaço de aprendizagem de excelência, permitindo a identificação no coletivo de “forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução” (Damiani, 2008, p. 220). A conceção de que não se inova sozinho (Perrenoud, 2002) foi uma realidade experienciada, sendo que a partilha de vivências educacionais se alargou aos restantes pares pedagógicos na mesma instituição e permitiu estabelecer uma equipa de trabalho e de apoio tanto profissional, como pessoal e social. Estes processos de reflexão partilhada permitiram estabelecer prioridades de intervenção sustentadas pela observação sistemática, centrando a tónica da ação pedagógica no *como* – percurso estratégico – ao invés de no *quê* – conteúdos (Roldão, 2009), de modo a que todos pudessem aprender. Reflete-se, assim, sobre os desafios apresentados pela monodocência, uma vez que, mesmo com vários adultos em ação, por vezes foi um desafio dar resposta às necessidades de cada criança e promover uma educação diferenciada para todos.

Neste sentido, também a reconstrução da perceção das funções da supervisão se afigurou como uma aprendizagem muito significativa, reconhecendo-lhe agora uma relação dialogante na qual futuros professores e supervisores analisam e discutem assuntos inerentes às práticas, numa relação positiva com vista ao crescimento profissional. As supervisoras institucionais foram

essenciais no processo de construção de saber, estimulando uma autonomia progressiva que se refletiu na melhoria progressiva das práticas e na construção da identidade docente.

Sendo esta uma habilitação profissional de perfil duplo, não pode deixar de se refletir sobre a forma como se viveram as similitudes e especificidades de cada nível educativo e sobre a visão construída sobre a sequencialidade educativa e o processo de transição. A ação na PES com dois grupos na iminência de vivenciar a transição, quer para o 1º CEB quer para o 2º CEB, enalteceu a necessidade de promover uma continuidade educativa e preparar estes momentos, de modo a que a mesma se processe de modo securizante e salutar. Assim, na prática educativa, pautou-se pelo respeito pelos ritmos da criança na preparação da transição, pelo diálogo emergente das questões e ansiedades sentidas por cada criança e, na EPE, pela implementação de momentos de contacto gradual e informal e pela realização de atividades em articulação com grupos do 1º CEB. Estes momentos permitiram dar resposta aos receios, ansiedades e expectativas das crianças e promover uma transição progressiva.

Em suma, ao longo da PES incorporou-se a visão de que a mudança na educação é, fundamentalmente, dependente dos docentes e das suas ações e, assim, perspetiva-se uma formação conducente com os quatro pilares educativos que se reflete em saber ser, saber fazer e saber estar. A reflexão emergente da frase destacada inicialmente representa o pensamento consequente da finalização da formação de habilitação para a docência na EPE e no 1º CEB, que evidencia a perspetiva de que a (re)construção contínua (Nóvoa, 1992) da identidade pessoal e profissional é basilar para o docente. É assim que, concluída a formação inicial, se perspetiva a “natureza inacabada” da formação (Sá-Chaves, 2005, p. 8) e a expectativa de a expandir ao longo de toda a vida no seio do contexto escolar. Assim pretende-se, no término deste ciclo formativo, a imersão num projeto pessoal e contínuo de desenvolvimento, já que só formação contínua e aprendizagem ao longo da vida poderá suprir as demandas educativas da atualidade, implicando os docentes “como autores e atores da própria formação” (Marta, 2015, p. 45) e resultando numa salvaguarda do entusiasmo face à profissão (Thurler, 1994).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I., & Roldão, M. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In E. Pires (Org.), *O ensino básico em Portugal* (pp. 41-94). Porto: Edições ASA.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2001) *A Escola Reflexiva e a nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo. In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves, & F. Paixão, *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI: Actas* (pp. 145-176). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 31-61.
- Amante, L. (2008). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta, S. Viseu, *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, Moreira, & Ribeiro (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Boston: McGraw-Hill.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). *Leitura e educação literária*. Lisboa: Pactor.
- Bach, P. (1998). *O prazer na escrita: pedagogia da narrativa*. Porto: Edições ASA.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barros, G., & Palhares, P. (2001). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 51-58.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, A. (2009). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Brás, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idades pré-escolares. *Journal for educators, teachers and trainers*, 3, 135-147.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2010). Modificando o panorama da infância inicial. In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio* (pp. 90-115). Porto Alegre: Artmed.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores, S.A.
- Carretero, M. (1989). *Pedagogia de la escuela infantil*. Madrid: Santillana.
- Carvalho, A. (2008). A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 299-327). Porto: Porto Editora.
- Cavalcanti, C. (2001). Diferentes formas de resolver problemas. In K. Smole, & M. Diniz (Org.), *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as ciências no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa: que desafios?*. Lisboa: Edições ASA.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. Lopes da Silva, L. Marques, L. Mata, & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (p. 4). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Cruz, M. (2010). Desmistificando o mito da turma homogénea: caminhos de uma sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*, 23 (36), 27-42.
- Cruz, S. (2008). A qualidade na educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade, & A. Azevedo, *A escola vista pelas crianças* (pp. 75-94). Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Dall'Orto, F. (2013). A arte desenvolvendo potencialidades. *Revista Estação Científica*, 10, 1-18.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- D'Eça, T. (1998). *Netaprendizagem: a internet na educação*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F., & Vilar, A. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, A., & Diogo, F. (2013). *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*. Lisboa: Mundos Sociais.

- Duarte, J. (2010). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 119-130.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flynn, R. (2005). Curriculum-based readers theatre: setting the stage for reading and retention. *The Reading Teacher*, 58 (4), 360-365.
- Flores, P. (2011). Os dez princípios de uma boa prática com TIC. In A. P. Vilela (Org.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). A cidadania e as TIC: projeto no 1º CEB. In A. Flores, *Colóquio desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In M. Raposo-Rivas, J. Escola, M. Figueira, & F. Aires (Org.), *As TIC no Ensino: políticas, usos e realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Folque, M. (2006). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Forte, A., & Flores, M. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), 900-919.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 48-81). Porto: Porto Editora.
- García, C. (2013). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gemignani, E. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira da Educação*, 1 (2), 1-27.
- Heal, C., & Cook, J. (2005). Humanidades: Desenvolvendo uma noção de tempo nas crianças mais pequenas. In I. Blatchford (Org.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 114-128). Lisboa: Texto Editora.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (2011). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: ASA.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Kilpatrick, W. (1969). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. In F. Viana, I.

- Ribeiro & A. Baptista, *Ler para ser: os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler* (pp. 175-206). Coimbra: Almedina.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Edição do autor.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação*, 33 (3), 198-204.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1991). *Trabalho de projecto 1: aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, J. (2011). A escola como organização aprendente e o processo de gestão na educação básica. *X Congresso nacional de Educação – Educere*, 10521-10534.
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagógica*, 49 (2), 27-53.
- Lino, D. (2013). O projeto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.92-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 9 (27), 283-304.
- Loughlin, C., & Suina, J. (1995). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Magalhães, A. (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 13, 43-46.
- Martinho, M., & Ponte, J. (2005). Comunicação na sala de aula de Matemática: práticas e reflexão de uma professora de Matemática. *Actas do XVI Seminário de Investigação em Educação Matemática*, 1-19.

- Martins, I. (2009). A investigação científica em educação. *Centro de investigação didáctica e tecnologia na formação de formadores*.
- Mascarenhas, S., Almeida, L., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. New York: Maslow.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, R., Damião, M., Festas, M., Marques, E. (2017). Educação estética e artística no currículo português do 1º Ciclo do Ensino Básico: uma via de concretização. *Pombalina*, 227-242.
- Matos, J., & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meireles, M., & Andrade, A. (2005). A narrativa em supervisão: a oralidade na competência educativa do professor de língua materna. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H. Jesus (Org.). *Supervisão: investigações em contexto educativo* (pp. 109-134). Aveiro: Universidade.
- Mendes, F., & Mamede, E. (2012). Jogar com conteúdos matemáticos. *Indagatio Didactica*, 4, 1, 104-132.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação - Inovação, Investigação em Educação*, 2 (2), 66-83.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, J., & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco, *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Mortimer, F. (1996). Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?. *Investigações em Ensino de Ciências*. 1 (1), 20-39.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9, 39-46.

- Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz, *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57-70). Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J.Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (23), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção do conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade, & A. Azevedo. *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia em participação. In F. Andrade, J. Formosinho, O espaço e o tempo na pedagogia em participação (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa. O trabalho de projecto na pedagogia-em-participação (pp. 83-125). 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* (pp. 25-55). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: As transições sucedidas. In J.

- Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29 – 42). Lisboa.
- Ontoria, A. (1994). *Mapas conceptuais: uma técnica para aprender*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J., & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Peixoto, G. (2014). A caminho da fluência na leitura oral: lendo e escutando-se na sala de aula. *Revista lusófona de educação*, 14-25.
- Pereira, B. (2010). Manuais escolares: estatuto e funções. *Revista lusófona de Educação*, 15 (15), 191-194.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000a). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P. (2000b). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1975). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pires, E. (1989). *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.

- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: desafios e possibilidades. In M. Cardona, & C. Guimarães (Org.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada, *Revista Prácticum*, 3 (2), 60-76.
- Raizer, C. & Souza, N. (2012). O portefólio sob o olhar da criança. In M. Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 305-319). Viseu: Psicosoma.
- Ramos, M., & Valente, A. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto – um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 2, 2-16.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21-43.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Peralto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congresso Galego-Português de Psicología e Educación*. (pp. 3115-3127).
- 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*. Porto: Areal.
- Ribeiro, J. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Lisboa: Edições Esgotadas.
- Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 107-116).

- Rodari, G. (1982). *Gramática da fantasia: introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A inclusão nas escolas* (pp. 73-101). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto na criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *O estudo do meio no 1º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular: crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Roldão, M. (2009). *O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rolla, J. (1992). *Brincar a ser: expressão e educação dramática*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Santomé, T. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- Sarmiento, T. (2017). Introdução. In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a Brincar. In T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-38). Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Org.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, T., & Lampert, J. (2016). Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. *Revista Matéria-Prima*, 5 (1), 88-95.
- Silva, M., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I, Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Smole, K, & Diniz, M. (2001). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Tavares, C. (1995). O respeito à curiosidade infantil. *Comunicação e Educação*, 4, 112-114.
- Tavares, J. (2001). Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In I. Alarcão, *A Escola Reflexiva e a nova Racionalidade* (pp.31-64). Porto Alegre: Artmed.
- Tenreiro-Vieira, C. (2010). *Promover a literacia matemática dos alunos: resolver problemas e investigar desde os primeiros anos de escolaridade*. Vila Nova de Gaia: Editora Educação Nacional.
- Thurler, G., & Perrenoud, P. (1994). *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto Inovação Educacional.

- Trindade, M. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Valadares, J. & Moreira, A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão, & M. Miguéns, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Cartro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Viana, F., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). Ler antes de ler: como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In F. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para o jardim de infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Volk, T. (1998). *Music, Education and Multiculturalism: foundations and principles*. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Winnicott, W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994a). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994b). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Lisboa.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007, de 10 de outubro. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. *Diário da República* n.º 34/1997, Série I –A de 1997-02-10. Assembleia da República, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. *Diário da República* n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República* n.º 129/2012, Série II de 2012-07-05. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*. *Diário da República* n.º 201/2001, Série I–A de 2001-08-30. Ministério da Educação, Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201/2001, Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação, Lisboa.
- Despacho n.º 10-A/2018, de 19 de junho. *Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória*. Diário da República n.º 116/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-06-19. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 268/97, de 25 de agosto. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Diário da República n.º 195/1997, Série II de 1997-08-25. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
- Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro. *Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica*. Diário da República n.º 13/2019, Série II de 2019-01-18. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura, Lisboa.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral
- Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda (2018-2019). Gondomar.
- Plano Curricular de Grupo. (2018).
- Plano Curricular de Turma. (2018).
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda. (2017-2021). Gondomar.
- Ribeiro, D. (2018). *Ficha da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

setembro 2019