

Artur, A., Pereira, C., & Folque, M. A. (2020). Aprender o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna através da escrita dialogada na formação inicial. In Barbosa, I. G. (Org.). *Formação de professores, e trabalho Educativo em pesquisa: perspectivas teóricas e metodologias* (127- 148). Goiania: Imprensa Universitária. ISBN (978-85-93380-70-9)

Aprender o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna através da escrita dialogada na de formação inicial

Ana Artur – Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

Cláudia Pereira– estudante do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da UE

Maria Assunção Folque - Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

Neste texto analisamos o processo de aprendizagem profissional de uma estudante, que através da escrita dialogada se foi apropriando da pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM) para a educação pré-escolar. Esta aprendizagem âncora na experiência vivida durante a formação inicial de educadores/professores na Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Évora, no contexto da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em jardim-de-infância. Nele é. A utilização do Caderno de Formação, um instrumento de mediação da aprendizagem profissional, onde a escrita acontece em interação dialógica entre estudante, educadora cooperante e supervisora permitiu desocultar e clarificar algumas componentes da sintaxe do referido modelo pedagógico apropriando-se de uma conceção da profissão docente baseada na reflexão sobre a docência. Constituiu-se assim como instrumento para construção partilhada de significados sobre o contexto e de transformação do conhecimento. O processo de aprendizagem profissional de uma estudante, potenciado pela escrita dialogada permitiu uma tomada de consciência da pedagogia deste modelo pedagógico que vai além da observação e da ação no contexto de intervenção. O objeto a conhecer (o modelo pedagógico) é provocado pelo fluxo de eventos descritos pela estudante e expandido em ações comunicativas (Ottesen, 2007) entre a tríade supervisiva.

Contextualizando

A formação inicial de educadores/professores é uma etapa intencionalmente organizada, orientada para a construção de conhecimentos de natureza profissional. Esta organização formal tem vindo a ser concetualizada, refletida e promovida na Universidade de Évora (UE) privilegiando a interação e o diálogo entre a academia e os contextos educativos para a infância (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016; FIALHO e ARTUR, 2018) quer através de uma cooperação situada quer na Universidade quer nas escolas, como através dos diálogos constantes e intensos entre professores/as das universidades, estudantes de formação de

professores e professores/as das escolas como ocorre por exemplo nos escritos que circulam entre a tríade estudante, educador/a cooperante e professor/a da Universidade.

A formação do/a professor/a de educação infantil em Portugal ocorre em dois ciclos de estudos: Licenciatura em Educação Básica (LEB) (3 anos) seguida de Mestrado em Educação pré-escolar (1,5 anos) ou o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (FOLQUE; COSTA e ARTUR, 2016; FOLQUE, 2018). Só completando o Mestrado se tem habilitação para a docência quer na educação infantil, quer nos primeiros anos do ensino fundamental. O Decreto-Lei 79/2014, que regulamenta a habilitação para a docência na educação básica e secundária, estabelece como áreas de formação: Área de docência (AD); Área educacional geral (AEG); Didáticas específicas (DE); Área cultural, social e ética (ACSE); Iniciação à prática profissional (IPP); e, embora sem créditos específicos, incluem-se as dimensões de Formação na área cultural, social e ética e as metodologias de investigação educacional de forma integrada no âmbito das Unidades Curriculares (UC) das outras áreas (DL 79/2014 - Art.º 7.º). Este decreto define ainda os pesos percentuais de Créditos atribuídos a cada área de formação. A componente de Iniciação às Práticas Profissionais, tem, por exemplo, um peso total de 23% e se situa maioritariamente no final do percurso formativo. A percentagem de ECTS desta componente na LEB é de cerca de 10%, enquanto no mestrado, esta é de cerca de 40%. Este facto apresenta-se como crítico na medida em que adia o trabalho centrado na prática profissional e pode subentender que a prática é a aplicação da teoria (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016; FOLQUE, 2018), concepção colocada em causa no tempo presente.

A Iniciação à Prática Profissional no primeiro ciclo de formação na Licenciatura em Educação Básica (LEB), assume então uma intencionalidade com particular relevo uma vez que promove a iniciação formal dos estudantes no contexto da “prática profissional docente” (Formosinho, 2009, p.104). As Unidades Curriculares que compõem esta área da formação na LEB são: “Educação Básica e Seus Contextos” no 1º ano, “Introdução à Ética e Deontologia de Educadores” e “Projetos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais” no 2º ano e, em contexto de sala com crianças/alunos a “Prática Pedagógica em Creche”, a “Prática Pedagógica em Jardim de Infância” e a “Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico” no 3º ano. Como escrito noutra espaço, no

“(…) 5º e no 6º semestre, do 3º ano, nas unidades curriculares de Prática Pedagógica (PP), os estudantes realizam observação participante uma vez por semana (nas opções: creche e jardim de infância ou jardim de infância e 1º ciclo) e no final do semestre intencionalizam o planeamento diário durante uma semana em cooperação com os

educadores de infância das salas onde realizaram a observação, experienciando uma intervenção plena” (FIALHO; ARTUR, 2018).

É assim no âmbito das UCs de Prática Pedagógica que os/as estudantes têm a oportunidade de estabelecer conexões entre o contexto académico e o contexto profissional, de aprender em cooperação com os docentes, de experimentar e ensaiar sustentadamente modos de agir e interagir com as crianças, de compreender os ambientes educativos que vivenciam e a docência nestas faixas etárias. Apesar de num primeiro momento a intervenção ser mais pontual e orientada para uma observação participante, uma vez que acontece uma vez por semana, num segundo momento, na semana de intervenção, ela é orientada para a intencionalização da ação educativa através do planeamento/ação cooperados com as educadoras responsáveis da sala onde os/as estudantes permanecem.

De entre os vários objetivos que integram o Programa da Prática Pedagógica em Jardim-de-infância (ARTUR; FOLQUE, 2015) destacamos dois que vão ao encontro do processo de aprendizagem que analisamos neste texto: “Caracterizar a organização do ambiente educativo do Jardim-de-infância e refletir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes” e “Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada”.

Ou seja, em relação ao primeiro objetivo, é necessário que, para além da mera observação e descrição das salas de jardim-de-infância e dos acontecimentos que nelas ocorrem, os/as estudantes sejam capazes de conhecer e reconhecer o porquê e o como dos elementos organizativos que caracterizam aquele contexto e a sua matriz pedagógica, associados à organização do espaço e materiais, à organização da rotina pedagógica, às atividades e interações que se desenvolvem nestes contextos e que revelam uma concepção pedagógica específica. Trata-se portanto de compreender a complexidade ecológica que constitui aquele espaço dinâmico e sistémico, “enquanto suporte do desenvolvimento curricular” (PORTUGAL, 2016), e qual a intencionalidade educativa que está subjacente. Considera-se muito importante que os/as estudantes aprendam a desocultar diferentes modelos pedagógicos (ou características/componentes dos mesmos) para que se possam assumir como profissionais autónomos e conscientes das escolhas pedagógicas que irão fazer ao longo da sua vida profissional. Como lembra BRUNER (2000), a escolha de uma pedagogia nunca é neutra, ela assenta nos princípios que a fundamentam, mesmo quando do domínio tácito, e na conceção de criança enquanto aprendiz.

Valoriza-se deste modo a pedagogia como componente fundamental do processo de aprendizagem e para tal criam-se necessidades nos/as estudantes para pensar e aprofundar a pedagogia nas primeiras idades. De notar que nem sempre os contextos educativos que acolhem os/as estudantes assumem um referencial pedagógico explícito¹ como modelo, sendo que por vezes existe alguma hibridiz pedagógica. Em Portugal não é obrigatório utilizar um modelo de referência, mas todos os contextos devem seguir os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2016), documento legal que guia a ação educativa dos/as educadores/as de infância.

Em relação ao segundo objetivo, a utilização de hábitos reflexivos, tem como finalidade, a compreensão das problemáticas sobre o processo de aprendizagem que surgem na ação docente, a utilização do questionamento e o desenvolvimento de atitudes colaborativas e de cooperação com os pares e com os outros elementos que participam no contexto social e cultural de formação (ARTUR, 2015; FORMOSINHO; NIZA, 2009). Trata-se de provocar a reflexão cooperada, no imediato, mas também a apropriação de formas de conhecimento na perspetiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Aprender a profissão enquanto prática social

À medida que os indivíduos agem, interagem e participam em atividades conjuntas, eles são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento, assim como nos conhecimentos que se acumularam na sociedade ao longo da história (FOLQUE, 2017). Esta concepção de aprendizagem baseada numa perspetiva histórico-cultural (LEONTIEV, 1978) ou sócio-cultural (LAVE; WENGER, 1991) olha de modo algo diferente para a aprendizagem e, no nosso caso para a aprendizagem da profissão de professora de educação infantil ou de ensino fundamental; nesta perspetiva, o processo de aprendizagem é entendido como uma mudança na participação (LAVE; WENGER, 1991; ROGOFF, 1998) e situa-se no processo de coparticipação entre indivíduos, no decorrer da prática da comunidade em que estes indivíduos participam. A aprendizagem verifica-se então quando “a participação legítima periférica” dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade que lhes permite assumir um papel de participação plena.

¹ Como por exemplo o modelo High-scope, o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, a abordagem de Reggio Emília, a pedagogia Waldorf, entre outros.

A aprendizagem é assim um processo de transformação do conhecimento dos indivíduos, que ao agir nos contextos sociais e ao dialogar com eles modifica o seu pensamento e as suas ações. Em simultâneo ocorre a transformação desses mesmos contextos na medida em que são alvo da intervenção dos sujeitos (EDWARDS 2001; 2010). Sob este ponto de vista aprender é um processo de desenvolvimento humano, cujo enfoque é dado ao contexto e às interações que as pessoas nele desenvolvem utilizando os instrumentos culturais disponíveis. A transformação dos indivíduos e das suas comunidades resulta assim das atividades coletivas em que participam, que os transformam e que por eles são transformadas (ROTH, 2004). A pessoa constrói a sua individualidade socialmente transformando-se e transformando o contexto.

Neste sentido, para se aprender a profissão os/as estudantes terão que participar em atividades da profissão onde estejam expressas as suas máximas complexidades. Isto requer emersão em contextos educativos (e não apenas aulas na Universidade) mas também a possibilidade de fazer e de pensar o que se faz, porque se faz e como se faz, baseado numa análise/compreensão dos contextos e dos seus intervenientes, uma vez que um/a professor/a é um/a intelectual que não só domina uma prática social como dispõe duma concepção sobre a mesma enquanto pedagoga (Niza in PEÇAS, 2015, p. 449).

Sempre entendi um professor como um intelectual, como um trabalhador intelectual. Os trabalhadores têm instrumentos, têm utensílios de trabalho privilegiados, que também são instrumentos caracterizadores e construtores da própria profissão. Inquieta-me muito que os professores não tenham consciência de que os seus instrumentos profissionais são os instrumentos de trabalho intelectual. E que um dos seus instrumentos mais poderosos, também um dos artefactos mais poderosos da invenção humana, é a escrita.

É assim que a par com a prática pedagógica, surge a necessidade de supervisão dessa mesma atividade pois a aprendizagem profissional necessita interlocutores que facilitem a reconstrução do conhecimento e conduzam os/as estudantes para patamares de conhecimento que por si só não alcançam num primeiro momento (ARTUR, 2015). A supervisão pedagógica desenvolvida pelos docentes cooperantes e pelos professores da universidade, representa um importante processo, e ao mesmo tempo uma estrutura de mediação à aprendizagem dos/as estudantes (EDWARDS; COLLISON, 1996). Através das diferentes interações, quer orais quer escritas, que acontecem entre a tríade supervisiva (MATIAS; VASCONCELOS, 2010) a formação encontra uma estratégia de ajuda à co construção dos saberes da profissão. O desafio para os supervisores é criar experiências e interações que ajudem os futuros professores/educadores a

construir os conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência, e a desenvolver a sua profissionalidade (FEIMAN-NEMSER, 2001). O desafio para os estudantes é a aprendizagem da profissão, através da observação do contexto, da reflexão e análise sobre as suas ações, da interação com os supervisores. Trata-se de aprenderem a ser “thinking practitioners” construindo significados sobre o processo de aprendizagem em curso (EDWARDS; COLLISON, 1996), questionando, problematizando, contrapondo opiniões, tornando explícito o implícito, clarificando e negociando subjetividades.

Este modo de entender a formação requer a utilização de instrumentos de mediação que induzam o pensamento reflexivo e crítico das estudantes, sobre os cenários educativos onde permanecem.

O caderno de formação - um espaço de diálogo e de mediação da aprendizagem profissional

No quadro da perspetiva sociocultural em que inscrevemos a formação inicial (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016) os instrumentos de mediação do conhecimento influenciam o modo como os indivíduos compreendem o contexto e como as suas ações o transformam (COLE, 1996). A atividade humana, neste caso a aprendizagem profissional desenvolvida pelos/as estudantes, faz uso de um suporte de escrita designado por Caderno de Formação, e que assume particular importância na formação de professores/ educadores na Universidade de Évora, integrando o conjunto de instrumentos reguladores da aprendizagem profissional. É composto pelo conjunto das notas de campo recolhidas pelas estudantes durante os dias de observação participante e semana de intervenção no jardim-de-infância e pela reflexão sobre algumas das situações descritas nas notas de campo. Como explicitam Fialho e Artur (2018, P. 68):

Parte-se da dimensão descritiva que encerra um conjunto de relatos de situações vividas ao longo do dia (expressas sob a forma de notas de campo), para a dimensão reflexiva na qual o estudante atribui significado ao que descreveu, realçando aspetos relevantes que relaciona com elementos teóricos e praxiológicos, constituindo a base para projetar a sua ação futura.

Sublinhamos a intencionalidade atribuída a este instrumento indutor do pensamento reflexivo através da linguagem escrita, também uma poderosa ferramenta de mediação na aprendizagem de conceitos e da organização do pensamento mas também como instrumento de autorregulação e tomada de consciência (VYGOTSKY, 1996).

Neste sentido, o Caderno de Formação, materializa-se na escrita produzida primeiro pelos/as estudantes, a partir da sua vivência, e depois na escrita sob a forma de interlocução, onde participam supervisores e cooperantes, partilhando pontos de vista que vão interagindo com a ideia inicial que serve de mote. A escrita inicial convoca outras vozes que lhe acrescentam significado (SANTANA, 2014) e a dialogia assim construída provoca nos vários autores a reflexão partilhada que acrescenta e promove o desenvolvimento profissional de todos/as. ROLO (2013, p. 112-113), ao referir-se à escrita profissional dos professores diz:

A escrita nasce de situações ou acontecimentos carregados de sentido. Para que um professor ponha por escrito a sua experiência educativa supõe que a tenha vivido, que tenha participado dela. Significa não somente a descrição dessa experiência, (...) mas pensar essa mesma experiência, compreendê-la, reconstruí-la. Isto só é possível se a escrita for algo que se atravesse por dentro de quem escreve. Por isso se fala da escrita reflexiva, da escrita como mediação para refletir sobre o que se faz, mas também da escrita como meio de aprender a escrever e ajudar a tornar cada vez mais claro o pensamento que lhe dá origem.

Esta dimensão reflexiva da escrita é depois potenciada quando assume a função comunicativa ao ser partilhada com outros, enriquecida com as falas escritas dos interlocutores. Sempre que o diálogo acontece nesta atividade conjunta há um aumento da compreensão individual e coletiva. Cria-se a oportunidade para cada participante se apropriar de novas maneira de dizer, de fazer, de pensar e por consequência de aumentar os seus reportórios que podem ser utilizados futuramente (WELLS, 2002). Nesta perspetiva as reflexões do caderno de formação, ou a atitude reflexiva, vai para além de se constituir como uma simples finalidade a alcançar, torna-se um instrumento cultural para interação dialógica entre os participantes que produzem escrita e comunicam através dela. Por sua vez a escrita, enquanto instrumento cultural permite a retroalimentação permanente entre conhecimentos anteriores e a formação de novos saberes, entre o que um e o outro sujeito sabem, criando e recriando significados sociais, próprios da cultura (BRUNER, 1997), neste caso, da cultura da profissão docente.

A reflexão aqui entendida deve ser usada como estratégia de aprendizagem contextualizada sobre situações concretas (VAN HUIZEN; VAN OERS; WUBBLES, 2005). No entanto, convém não esquecer que por vezes, nos contextos formativos, existe um discurso marcadamente retórico sobre a reflexão (MONTERO, 2005) na medida que não se clarifica e explicita o que significa refletir, sobre o quê e com que finalidade.

Sob este ponto de vista é realçada por nós a importância da reflexão como instrumento para a mudança projetiva, a curto e a longo prazo numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da vida. É assim que acrescentamos à dimensão descritiva e à dimensão reflexiva a dimensão projetiva dos escritos onde os/as estudantes tiram ilações para a sua intervenção futura expressa nos planeamentos e para a sua aprendizagem enunciando necessidades e direcionando a pesquisa ou a clarificação de conceitos.

Queremos agora realçar a importância de uma escrita dialogada dentro da profissão ou nas suas margens. A escrita é uma atividade frequentemente utilizada na formação de professores em todo o mundo que apesar de poder potenciar o pensamento crítico do aluno, envolvendo-o num processo de redescoberta de aspetos pessoais e contextuais sobre os quais não se tinha apercebido antes (LEE, 2007), só por si, realizada de modo individual, não garante a reflexão. Muitas vezes a escrita dos/as estudantes encerra apenas um conjunto de descrições sobre o observado, sem no entanto problematizar a experiência observada e/ou vivida. Por vezes, a escrita individual e solitária nos diários de professores torna-se numa catarse intimista que por vezes não tem possibilidade de se abrir a novas possibilidades, não sai daqui. A reflexão desenvolvida individualmente, apesar de importante atividade intelectual, nem sempre produz a mudança exigida durante o processo formativo de desenvolvimento profissional. Queremos pois, combater a escrita solitária dos/as estudantes, uma vez que desenvolvida isoladamente, pode configurar-se como um diário, na tradição dos diários profissionais (ZABALZA, 1994) cuja finalidade é, na maior parte das vezes, servir o conhecimento sobre os professores, muitas vezes enquadrados em processos investigativos externos ao próprio professor. Para nós a escrita acresce de significado social, quando produzida entre professores e não sobre os professores. Estamos a falar de uma “escrita profissional e, como tal, pública e sujeita a várias interlocuções” (FOLQUE, COSTA; ARTUR, 2016).

Todavia, este processo dialógico não é simples nem linear. Nem sempre os/as cooperantes estão conscientes da importância deste tipo de diálogo, o que exige a necessidade de explicitação sobre a finalidade desta atividade (TIMPERLEY, 2001) e nem sempre eles se vêm como profissionais com saber específico (face ao saber dos professores da Universidade) e com estatuto social respeitado, o que os pode levar a inibir-se de participar neste diálogo.

Apresentam-se na secção seguinte a análise de alguns exemplos desta escrita dialogada entre a tríade estudante, educadora cooperante e professora da Universidade, que concretizam o processo de apropriação de alguns tempos da rotina e de alguns instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico do MEM pela estudante.

Aprender a pedagogia do MEM na educação de infância

No caso que analisamos a estudante desenvolveu a sua experiência de PP numa sala cuja educadora cooperante utilizava na sua ação educativa o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) para a Educação Pré-escolar (NIZA, 1996; FOLQUE, 2018b).

A proposta pedagógica do MEM para a educação de infância² assenta em três pressupostos: a) a organização vertical etária dos grupos, considerando a heterogeneidade de saberes e competências, na perspetiva de inclusão; b) a livre expressão das crianças, a partir da qual se intencionaliza a ação educativa em dialogia e negociação com o grupo c) a organização do ambiente educativo contém diferentes oportunidades para explorar e conhecer o mundo induzindo as crianças no questionamento desencadeador de projetos. Este modelo evidencia a gestão cooperada do currículo, o trabalho por projetos, os circuitos de comunicação, a aprendizagem cooperada e a diferenciação pedagógica enquanto processos de aprendizagem democrática.

Num primeiro momento o/a estudante fixa diariamente, através da escrita, vários registos de observação sob a forma de notas de campo sobre os quais e no final da semana elabora uma reflexão sobre as ações descritas, tentando compreendê-las e construir significado sobre elas. Num segundo momento envia por correio eletrónico, em simultâneo, para a supervisora e para o/a cooperante de modo a partilhar as suas observações e reflexões. Cada um dos intervenientes no processo formativo vai comentando o texto através de feedback que pode ser formulado sob a forma de pergunta, comentário, sugestão, etc. Estas interlocuções provocam novos pensamentos que por vezes tomam a forma de resposta, ou de clarificação do enunciado inicial.

Os textos foram produzidos semanalmente no final de cada observação participante e diariamente durante a semana de intervenção. A organização cronológica dos excertos retirados do Caderno de Formação da estudante, procura dar conta do caminho percorrido no

² Para melhor compreensão do modelo do MEM ver FOLQUE, 2018b; FOLQUE 2014; MAGALHÃES; FOLQUE, 2017; NIZA, 1996 e o site do movimento em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

conhecimento de algumas componentes da sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM. Os mesmos são intercalados pela voz da estudante, com excertos de um texto que utilizou aquando da sua comunicação no 38º congresso do MEM sobre a apropriação do referido modelo e constituem numa reflexão *à posteriori*, já mais distanciada do tempo em realizou a PP.

O recorte apresentado na Figura 1 ilustra o momento em que estudante e supervisora entram em diálogo a partir de um registo no caderno de formação. Na sua nota de campo a estudante descreve um tempo da rotina no qual as crianças planificam o dia. É a primeira vez que a estudante se confronta com esta atividade de planeamento, mediada pelo Plano do Dia. O comentário da professora valoriza o interesse da estudante sobre o momento e expande o seu significado enquanto participação efetiva das crianças na planificação gerada no contexto do grupo.

Figura 1

Momento 2 – Plano do dia: Antes de iniciar as atividades, sentamo-nos todos (eu, a educadora e os meninos) à volta das mesas, para elaborar o plano do dia. Este é composto por três colunas: “O que vamos fazer?”; “Quem faz?”; “Avaliação” (esta é feita no final do dia com algumas cores: verde – fizemos; amarelo – estamos a fazer; vermelho – não fizemos). Começamos por preencher a primeira coluna, com sugestões das crianças com o que queriam fazer. Todos eles queriam falar ao mesmo tempo,

Comentário [AA1]: Muito bem! A escolha deste momento da rotina sugere que é um tempo importante para o grupo.

Comentário [AA2]: Fazer o plano do dia é também uma atividade. Fazer o plano do dia nesse contexto significa que a educadora privilegia o planeamento cooperado com as crianças. Escuta a voz das crianças.

Momento 2: Achei este método do plano do dia muito interessante pois dá especial atenção ao que as crianças querem fazer, dando-lhes liberdade de escolha mas ponderada de modo a pensarem e a gerirem o que podem fazer ou não no contexto em que se encontram. Ao fazer isto a educadora está também a criar um contexto em que se

Comentário [AA9]: O plano do dia é um instrumento de pilotagem do MEM. Pode consultar a página do MEM e procurar mais informação bibliográfica. Podemos falar na aula sobre este aspeto.

Fonte: Caderno de Formação da Estudante

O conhecimento da professora sobre o Modelo Pedagógico do MEM convoca a estudante para situar o que descreve no contexto dessa pedagogia e convida-a a procurar mais informação, sugerindo alguma pesquisa. O Plano do Dia, enquanto instrumento de planeamento e avaliação do trabalho diário desenvolvido na sala pelas crianças, começa a ser reinterpretado, através da negociação de significados das participantes. Foi a partir deste diálogo entre estudante e professora da UC que o interesse da estudante pelo Modelo do MEM foi despoletado. Nas palavras da própria:

O primeiro momento da rotina, que observei, associado ao modelo da escola moderna foi a elaboração do Plano do Dia. No entanto, para mim, este era uma “coisa estranha”, algo que não era uma atividade, mas sim anterior a estas (como

podemos observar no excerto do meu dossiê de formação, em cima). Há muito tempo que não entrava numa sala de jardim-de-infância, pode dizer-se até que a única experiência a que posso comparar o que fui observando na sala da educadora cooperante, é a minha própria experiência enquanto criança. Dito isto, para mim, as atividades na sala começavam quando a educadora nos dizia o que iríamos fazer sem qualquer discussão entre o grupo.

Quando enviei, nessa mesma noite, por e-mail a minha reflexão e descrição sobre o que tinha observado neste momento do dia, a professora responsável pela unidade curricular, alertou-me para o facto de o Plano do Dia também ser uma atividade. Fiquei extremamente entusiasmada. Pela primeira vez estava dentro de uma sala onde o planeamento é cooperado, onde a educadora dá espaço às crianças, aos seus interesses, à sua voz e às suas motivações. Consegui perceber que, naquele espaço, as atividades a realizar não eram, simplesmente, impostas às crianças, tudo era negociado, tudo era discutido. (PEREIRA, 2016)

Neste texto podemos constatar que a estudante entendeu os comentários da professora como uma clarificação sobre o significado do Plano do Dia no contexto da pedagogia utilizada na sala, expandindo a partir daí o significado anterior que lhe tinha atribuído. Afinal estamos perante a gestão cooperada do currículo, onde a voz da criança importa e é considerada. A mediação aqui operacionalizada estabeleceu conexões entre os saberes iniciais da estudante e os saberes mais concetualizados da professora.

Neste outro exemplo (Figura 2) a reflexão tem como foco o tempo inicial da manhã da rotina da sala - “Mostrar, contar e escrever”. Ao entrar em diálogo com a estudante, a educadora cooperante acrescenta significado à descrição reforçando a ação da estudante ao dar a palavra às crianças que queriam participar, mas também alertando para a possibilidade dessas intervenções terem consequência na emergência de projetos e/ou atividades. A pergunta que utiliza para encerrar o comentário é desencadeadora de uma nova interação.

Figura 2

Mostrar, contar e escrever – Hoje, muitas crianças quiseram mostrar aos colegas o que traziam. A Matilde já me tinha dito que tinha um coelho e que queria dizer aos colegas; quando lhe indiquei que o fizesse contou então aos colegas e disse que tinha um coelho e tinha visto um cão. O João interveio e disse “Cláudia, eu tenho este, este e este cães” levantando um dedo de cada vez que dizia “este”. Eu perguntei-lhe: “Então isso quer dizer o quê? Que tens um... dois... três cães, não é?”. Ele abanou a cabeça positivamente e prosseguiu.

O João também quis mostrar um desenho que tinha trazido, disse que era um “mínimo” e mostrou aos colegas. Eu questionei-o se o desenho tinha sido ele a fazer

Comentário [AIdSS106]: Neste momento o que é importante é este espaço onde as crianças podem falar sobre o que trazem de casa e acho que fizeste muito bem em questioná-las sobre o que queriam falar. Assim é que é a dinâmica do movimento da escola moderna onde deste oportunidade às crianças para falarem. A partir deste momento poderá surgir tantas propostas para projetos e atividades. Não achas?

Comentário [C107]: Sim, pelos assuntos trazidos pelas crianças podemos sempre pensar em alguma atividade ou projeto que vá de encontro ao tema e aos seus interesses.

Fonte: Caderno de Formação da Estudante

Nesta situação, a comunicação através da escrita provoca interlocuções, alternadas entre estudante e educadora cooperante. A convergência do diálogo acontece provocada pela reflexão sobre a própria prática. As participantes estabelecem ligação entre as suas conceções referindo-se às potencialidades desta componente do modelo do MEM, no contexto onde cooperadamente intencionalizam e desenvolvem a ação educativa.

Outro momento da rotina identificado pela estudante reporta o tempo de comunicações que acontece diariamente no final da manhã (Figura 3), sendo este depois contextualizado pela professora como uma marca da pedagogia prosseguida pela educadora cooperante explicitando uma das suas funções enquanto espaço de partilha de aprendizagem.

Figura 3

Momento 4 – Comunicação: Para finalizar a parte da manhã antes do almoço, fizemos um pequeno momento de comunicação, em que três meninos apresentaram aos colegas o que tinham feito nas últimas horas. O Manuel (3 anos) apresentou a pintura que tinha feito: “Aqui é uma cama”; “Isto é uma almofada”... Quando se deparou com uma parte da pintura que já não sabia o que era, dirigiu-se à educadora e perguntou: “E isto é o quê?”. A educadora respondeu-lhe que não sabia sendo que ele é que tinha feito o desenho. Aí o Manuel lembrou-se e continuou a apresentação da pintura: “Isto é uma aranha (...) e a casa da carochinha”.

Comentário [AA7]: É outra marca do trabalho da educadora Ana que se inspira no modelo do MEM. O tempo das comunicações é uma oportunidade para as crianças partilharem com o grupo o que aprenderam individualmente.

Fonte: Caderno de Formação da Estudante

Evidenciamos aqui a explicitação de uma rotina pedagógica no contexto de uma prática social mais alargada no âmbito do MEM. A interlocução teórico-prática efetuada pela professora, projeta a aprendizagem da estudante para um horizonte mais alargado, sem deixar de o ligar à ação vivida, na tentativa de ampliar o seu repertório individual. Nas palavras da estudante:

As comunicações também me impressionaram, sendo que, mais uma vez, este momento não fazia parte da minha realidade educativa enquanto criança. No entanto, este excerto está aqui representado não apenas por se referir ao momento das comunicações, mas porque pela primeira vez fui confrontada, através do comentário à direita escrito pela professora, com algo que desconhecia: o Modelo Pedagógico do MEM para a educação Pré-escolar. Quando li e reli o comentário da professora, a única pergunta que andava às voltas na minha cabeça era: O que é o modelo do MEM? Assim, apercebi-me de que o contexto da sala onde me encontrava não era organizado como eu o descrevia, através das minhas observações, ao acaso e eu tinha de compreender o porquê. Foi este comentário, o grande impulsionador da minha pesquisa, do meu interesse e da minha motivação perante este modelo pedagógico (Pereira, 2016).

Podemos agora compreender como a interlocução provocou na estudante o questionamento sobre o contexto de prática, numa dimensão mais ampla para além do significado que pontualmente construía individualmente. Foi entendida como um desafio para a busca de mais conhecimento sobre o modelo do MEM, para o diálogo com autores que escreveram sobre o modelo. Aqui, a dimensão reflexiva extravasa a presença dos interlocutores presentes e é conduzida para a leitura de outros ainda que ausentes no espaço e no tempo (Wells, 2002).

Mais tarde a educadora cooperante introduz na sala o mapa de atividades, um instrumento de planeamento e avaliação utilizado pelas crianças para antecipar as suas atividades na sala e para autorregulação das suas escolhas. Na Figura 4 a estudante reflete sobre a funcionalidade do mapa de atividades e a educadora cooperante entra em diálogo explicitando o processo de apropriação das crianças sobre o instrumento como uma aprendizagem que vai sendo construída ao longo do tempo.

Figura 4

Momento 5: Reparei que os meninos ainda estão um pouco confusos com este mapa pois foi introduzido na sala há pouco tempo. Também eu fiquei um pouco confusa quando me dirigi ao mapa com a Iara para ver que área tinha ela escolhido no início para brincar, pois tinha três círculos que não estavam pintados em três áreas diferentes, possivelmente de dias anteriores. Pensei para comigo se não seria mais fácil, em vez de usarmos o método de desenhar o círculo no lugar correspondente à área em que queremos brincar, se cada criança tivesse a sua fotografia impressa e pudesse cola-la com post-it no sítio que queria, associando o nome escrito com área e consequentemente com a fotografia. Mas se fosse assim para que serviria este mapa?

Ao questionar-me sobre isto percebi que, para além de poder estar a simplificar demais não dando a possibilidade às crianças de desenvolverem outros métodos de raciocínio essenciais para o seu desenvolvimento autónomo, ao utilizarmos as fotografias, movendo-as, não ficaria nenhum registo no mapa ao qual a educadora pudesse recorrer ao fim de algum tempo para perceber quais os interesses de cada

momento porque são crianças muito pequenas e todos da mesma idade, não te esqueças disso. Mas acredito que tudo seja possível e nos temos de lhes dar andames para crescer temos de experimentar para ver o que acontecerá.

Comentário [AIdSS53]: É normal porque foi iniciado a poucos dias daí que necessitam da ajuda do adulto porque se tivéssemos crianças mais velhas na sala seriam elas a ajudar e ainda é um processo em aprendizagem. Quando estão muitas bolas abertas temos de conversar a criança e perguntar porque não fechou as bolas. Que importância tem este mapa para ti ?

Comentário [C54]: Dá-nos a conhecer qual o interesse das crianças em relação às áreas da sala, permitindo ao educador a sua mudança intencional, se for o caso, e também faz com que a criança reflita na sua avaliação o porquê de utilizar mais uma área do que outra.

Comentário [AIdSS55]: Também acho para que serviria como faria uma avaliação das áreas que vão mais, como questionava o grupo porque vão mais para umas áreas do que para outras, como nos educadores conseguimos saber porque existem áreas que não será por falta de estímulos, ou seja, alguma coisa não está a ser bem estruturada para as aprendizagens que se pretende em cada área.

Fonte: Caderno de Formação da Estudante

Constatamos que a formulação de uma pergunta dirigida à estudante convoca esta para uma resposta, alimentando o diálogo e aprofundando a reflexão para além do imediato e explícito. Embora o pensamento não possa ser observado, ele materializa-se na produção escrita, que descreve uma atividade e permite que as participantes se vão impregnando de significados sociais sobre a ação co-construída. Na reflexão sobre este diálogo, a estudante afirma:

Comecei a fazer pequenas pesquisas autónomas de modo a que fosse possível compreender melhor a dinâmica da sala. Assim, fui descobrindo como funcionava o modelo pedagógico da escola moderna usando o meu interesse e motivação pelo mesmo. Mas não foi apenas através do meu trabalho autónomo que as minhas ideias sobre o modelo se foram clarificando, a educadora cooperante foi uma ajuda preciosa enquanto eu traçava o meu caminho ao encontro do MEM. Através dos seus comentários, não só sublinhava as ideias-chave que eu teria de ter presentes na minha interação com as crianças, tendo por base o modelo, como também me questionava sobre o mesmo, incentivando a minha pesquisa e melhor compreensão sobre a realidade que eu estava a viver com ela e com o grupo. (PEREIRA, 2016)

A escrita da educadora cooperante foi desencadeadora do processo de autonomia da estudante na busca pelo conhecimento concetual que servisse a realidade que vivenciava no sentido de melhor a compreender.

O processo reflexivo da estudante sobre a prática que observava e experimentava foi alimentado pelas várias interlocuções, transformando-se a reflexão individual em reflexão coletiva (COLLIN; KARSENTI, 2011), compartilhando e reconstruindo significados numa comunidade em que todos aprendem. O Caderno de Formação foi-se afirmando como um instrumento para a sustentar o diálogo profissional, com ênfase na prática social do contexto de formação, discutindo as experiências individuais e coletivas, onde estudante e educadora formavam um par.

A escrita dialógica assumida pela tríade supervisiva (mais frequente por parte da educadora cooperante) permitiu à estudante a progressiva construção de significados sobre o ambiente educativo da sala de jardim-de-infância onde desenvolveu a Prática Pedagógica, facilitando uma aproximação compartilhada ou intersubjectiva da situação inicialmente descrita e refletida (WERTSCH, 1996). O diálogo produzido pelas participantes decorre do contexto cultural sobre o qual é desenvolvida a comunicação e, portanto, impregnado de significados sobre o Modelo Pedagógico do MEM. Nessa interação, em alternância, a concetualização sobre o modo de agir da educadora cooperante vai sendo apropriado e reconstruído pelas interlocutoras. É assim que linguagem escrita enquanto poderoso instrumento de mediação permite a retroalimentação permanente entre conhecimentos anteriores e a formação de novos saberes, entre o que um e o outro sujeito sabem, criando e recriando significados sociais, próprios da cultura (BRUNER, 1997). Neste circuito comunicacional a escrita tem uma função mediadora das interações entre os intervenientes na supervisão. Os comentários assumem a forma de feedback descritivo e questionador que promove a construção de significados e novos sentidos para a ação, num processo dialógico sustentado na reflexão partilhada (FIALHO e ARTUR, 2018).

O sentido da escrita no caderno de formação na 1ª pessoa

O Caderno de Formação que realizei na unidade curricular de Iniciação à Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância na Universidade de Évora abriu-me a mente para o que é ser uma educadora reflexiva, visto que me apercebi que na minha futura vida pessoal e profissional, a reflexão vai constituir um elemento importante do processo de aprendizagem. Para mim, a escrita foi um instrumento essencial, pois ajudou-me a aprofundar conhecimentos, pesquisando, e a registar os meus pensamentos de uma forma mais fundamentada e crítica.

Ao observar e refletir sobre o contexto em que me encontrava, inspirado no modelo pedagógico do MEM, comecei também a refletir criticamente sobre o meu papel no futuro e a apropriar-me eu própria do modelo. Um modelo diferente daquele que tive, uma realidade nova para mim, pois ali cada criança sabia que tinha um papel fundamental, tudo funcionava tendo por base o diálogo, a negociação, o consenso, ou seja, um clima de livre expressão, onde também a partilha com todo o grupo - possibilitando a construção de conhecimento, edificando valores e acrescentando sentidos aos recursos de aprender - estava presente. Foi devido ao deslumbramento que senti enquanto observava esta realidade e às características que fui captando do modelo que senti necessidade de, investigando/pesquisando, me esclarecer sobre alguns instrumentos e momentos, que irei referir mais à frente.

Posso dizer, que ao refletir sobre a prática da educadora aprendi não só alguns métodos e estratégias de dinamizar a sala, com base no modelo pedagógico do MEM, como também desenvolvi em mim um olhar crítico e uma curiosidade entusiasmante sobre este modelo, interligando-o com as minhas atitudes como futura educadora.

A realização do caderno de formação, permitiu a minha adaptação ao contexto educativo, mas foi também através dele que consegui manter e estabelecer uma relação de comunicação e de trabalho com a educadora. A prática reflexiva e dialogada com a educadora cooperante proporcionou-me a oportunidade de aprender sobre a profissão, tornando-me mais consciente sobre o que observava na sala. Foi também através do seu feedback - muitas vezes em forma de pergunta, fazendo-me pensar e refletir sobre o meu próprio pensamento - que fui sentido a necessidade de compreender o modelo pedagógico do MEM, presente no contexto em que me encontrava.

Com isto, surgiram também as reuniões ao fim do dia, onde muitas em vezes em conjunto discutíamos, com a ajuda do Perfil de Implementação do Modelo do MEM, sobre a prática da própria educadora e alguns critérios que eu deveria ter presentes na minha semana de intervenção; critérios e valores que comecei a projetar também para um futuro mais longínquo como futura profissional.

Considerações finais

É por meio destes diálogos escritos (para além dos falados) que o conhecimento vai sendo reelaborado, transformando os que participam na atividade. Os/as estudantes vão-se apropriando da linguagem e das normas da comunidade de prática onde participam, construindo

novos significados sobre a pedagogia que caracteriza os contextos educativos. Neste vai e vem de ideias os significados sobre a ação e sobre o cenário educativo vão sendo reconstruídos, integrando as perspectivas de uns e de outros. A interação assim desenvolvida promove a construção de significados cada vez mais comuns sob a mediação da escrita.

Através da escrita o processo de aprendizagem da estudante ficou mais explícito e mais consciente tendo os discursos funcionado como organizadores da experiência vivida e pensada. As ações produzidas no contexto social da prática constituíram o ponto de partida para a reflexão que, por ser partilhada e fixada no texto, foi passível de se expandir e aprofundar em interação, retomando-a quando necessário.

Realçamos a função epistémica da escrita enquanto facilitadora da aprendizagem, do conhecimento sobre a realidade e sobre o próprio pensamento (MIRAS, 2000) e a função mediadora do Caderno de Formação enquanto instrumento para a promoção da escrita profissional em cooperação.

Neste sentido, a produção escrita ao longo do processo formativo, e o formato comunicativo que assumiu, foram decisivos para a apropriação do conhecimento sobre o contexto da práxis. A atividade de escrita transformou o conhecimento inicial da estudante, ampliando-o, e portanto foi a força motriz do percurso de aprendizagem, dando forma e conteúdo ao pensamento, tornando-o visível e público. Concomitantemente, a narrativa discursiva produzida sobre a prática situada fez brotar a relação entre o dizer, o fazer e os seus significados (BRUNER, 2000) que por serem partilhados, e sujeitos a várias interpelações contribuíram para a reconstrução cooperada da diferentes pedagogias, neste caso, a sintaxe do modelo pedagógico do MEM.

É por todos estes aspetos que na formação inicial de educadores/as e professores/as intencionalizamos sistematicamente a produção de escrita e a consideramos como um poderoso artefacto ao serviço da aprendizagem profissional, na orientação sociocultural em que nos inscrevemos.

Referências Bibliográficas

ARTUR, Ana. *A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de Évora, Évora/Portugal, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/18255>>

ARTUR, A; Folque, M.A. Programa de Prática Pedagógica.- Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora. Documento não publicado. 2015

BRUNER, J. **Actos de Significado para uma psicologia cultural**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: A evidência da pesquisa transcultural. In M. Cole, (Org.) **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. P. 85-105.

COLLIN, S.; KARSENTI, T. The collective dimension of reflective practice: the how and why. **Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives**, n.4, 12. p. 569-581, 2011.

EDWARDS, Anne. Researching pedagogy: a sociocultural agenda. **Pedagogy, Culture & Society**, n.2, 9. p. 161-186. 2001.

EDWARDS, A. How can Vygostky and his legacy help us to understand and develop teacher education? In Ellis, V; Edwards, A; Smagorinsky, P.(Eds.), **Cultural-historical perspectives on teacher education and development**. London: Routledge. 2010. P. 63-91.

EDWARDS, A.; COLLISON, J. **Mentoring and developing practice in primary schools: supporting student teachers learning in schools**. Buckingham: Open University Press, 1996.

FEIMAN-NEMSER, S. **Teachers as Learners**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012.

FIALHO, I; ARTUR, A. Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. **Poiésis**, n. 21, 12. p. 57-77, 2018.

FOLQUE, M. A. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poésis**, v.12, n.21, p. 32-56, 2018a.

FOLQUE, M. A. **O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (2018b).

FOLQUE, M. A. O lugar da criança na educação infantil numa perspetiva histórico-cultural. IN S. Almeida da Costa & S. Amaral Mello (Org.), **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2018c p. 51-63.

FOLQUE, M. A. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa, **Perspectiva**. V.32,n.3, p. 951 – 975, set/dez. 2014

FOLQUE, M.A.; LEAL DA COSTA, C.; ARTUR, A. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, C. H. A.; CALVANCANTI, L. I. P.; BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p.177-235.

FORMOSINHO, J; NIZA, S. Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

GALVEIAS, M. F. C. Prática pedagógica: cenário de formação profissional. **Interações**, v.4, n.8, p.6-17, 2008. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>

LAVE, J; WENGER, E. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991

LEE, Icy. Preparing pre-service English teachers for reflective practice. **ELT Journal**, v.61, n.4, p.321-329, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MAGALHÃES, C. ; FOLQUE, M. A. As crianças e a gestão cooperada do currículo: uma experiência com o Movimento da Escola Moderna em Portugal. In: Nájela Tavares Ujjie; Sandra Regina Gardacho Pietrobon. (Org.). **Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança**. 1ed.Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 35-48.

MATIAS, G; VASCONCELOS, T. Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. **Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional**, vol. X, n.1, p.17-41, 2010.

MIRAS, M. La Escritura Reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. **Infancia y Aprendizagem**, 98, p. 65-79, 2000.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NIZA, S. O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, 1996. p.137-159.

OTTESEN, E. Teachers "in the making": Building accounts of teaching. **Teaching & Teacher Education**, v.23, p.612-623, 2007.

PEÇAS. A. Sérgio Niza: a construção de uma democracia na ação educativa IN Nóvoa, A.; MARCELINO, F. Ramos do Ó (Org). **Sérgio Niza, escritos sobre educação**. P.494-518. Lisboa: Tinta da China. 2015.

PEREIRA, C. A. *Dossiê da Prática Pedagógica em Jardim-de-infância*. Documento policopiado não publicado. Universidade de Évora, 2015.

PEREIRA, C A. Comunicação proferida no 38º Congresso do Movimento da Escola Moderna. 2016. Texto não publicado.

PORTUGAL. Ministério da educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar** (OCEPE). República Portuguesa, 2016.

ROGOFF, B. Cognition as a collaborative process. In: KUHN, Deanna; SIEGLER, Robert. S. (Org.). **Handbook of child psychology: cognition, perception, and language**. New York: John Wiley & Sons, 1998. p. 679-744. v. 2.

ROLO, C. A escrita de professores: construção do conhecimento a partir das práticas. **Escola Moderna**, n.1 (6ª série), p.110-119, 2013.

ROTH, W.-M. Activity theory and education: an introduction. **Mind, Culture, and Activity**, 11(1), 1-8, 2004

SANTANA, I. Escrever em interação para construir a profissão. **Escola Moderna**.n. 2 (6ª série). P.85- 102. 2014.

Timperley, H. Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 29(2) p. 111-123. 2001.

VAN HUIZEN, Peter; VAN OERS, Bert; WUBBELS, Theo. A Vygotskian perspective on teacher education. **Journal of curriculum Studies**, v.37, n.3, p.267-290, 2005.

VYGOTSKY, L. 'Thought and word'. In: A. Kozulin (ed.), **Thought and Language**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, pp. 210-256, 1996.

WELLS, Gordon. The Role of Dialogue in Activity Theory. **Mind, Culture, and Activity**, v.9, n.1, p.43-66, 2002

WERTSCH, J. V. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In C. Moll. **Yygotsky e a Educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed. pp. 107-122. 1996.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction**. New York: Routledge, 1996.