

Carmen Pacheco de Freitas Carvalho

Relatório de Estágio

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

Carmen Pacheco de Freitas Carvalho

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

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

AGRADECIMENTOS

Às supervisoras institucionais Doutora Deolinda Ribeiro e Doutora Susana Sá pela partilha de saberes, pelo apoio e orientação e por terem contribuído para o meu crescimento profissional e pessoal.

À Educadora Márcia pelo incansável apoio e acompanhamento, pelo incentivo constante e pelas aprendizagens partilhadas. Por me ter demonstrado que o mais importante são os nossos valores. Pela sua bondade e genuinidade. Pelo seu carinho e dedicação.

À auxiliar Carmen Augusto pela receção e acolhimento. Pelo constante incentivo e apoio. Por querer partilhar os seus saberes e aprender com os dos outros.

À Professora Alexandra Machado pelo apoio e incentivo. Pelo acolhimento e colaboração.

Ao meu par pedagógico Carolina Leão pelo companheirismo ao longo deste percurso e pela sua amizade. Pelas aprendizagens partilhadas, pelos momentos mais e menos positivos que encarou como se fossem seus. Pelo apoio incondicional e por me ajudar a crescer.

Aos meus amigos pela paciência infinita e apoio. Por me fazerem (re)lembrar que só se vive uma vez.

Aos meus pais e irmão pelo apoio, incentivo e afeto. Por me terem possibilitado ser o que sempre ambicionei.

Às crianças da sala dos patinhos e às do 1.º C pelo entusiasmo com que me receberam diariamente. Pelo carinho e afeto. Pelos desafios que me proporcionaram. Pelo seu contributo para o meu crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

O presente relatório espelha o processo de desenvolvimento e aprendizagem da mestranda no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Enquanto futura profissional de educação, os saberes adquiridos e mobilizados ao longo das Práticas Pedagógicas Supervisionadas e da sua formação inicial foram imprescindíveis para uma ação educativa sustentada tanto para os momentos de estágio como para a sua prática futura. O quadro teórico que sustentou a sua ação permitiu-lhe o desenvolvimento da sua personalidade na forma de pensar e agir no contexto, com vista a uma melhor prática educativa.

A metodologia de investigação-ação teve também um papel preponderante no processo de aprendizagem da mestranda. Esta metodologia é cíclica e integra as fases da observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Esta metodologia possibilitou à mestranda a planificação da sua ação educativa de forma intencional, de acordo com as especificidades dos dois grupos de crianças com que contactou diariamente nos diferentes contextos.

Assim, a formanda procurou desenvolver as suas competências profissionais tendo por base a perspetiva holística e construtivista da educação – a criança no cerne do seu processo de ensino e aprendizagem – adotando, para isso, uma atitude indagadora, investigadora, reflexiva e crítica, com vista à melhoria das suas práticas. Através de processos reflexivos e colaborativos, esta formação permitiu à mestranda a construção de um perfil profissional duplo constituindo-se assim como o primeiro passo para a sua formação/aprendizagem ao longo da vida da mestranda.

Palavras-chave: Educação; Investigação-Ação; Profissional reflexivo; Perfil duplo.

ABSTRACT

This report details the development and learning process of the trainee within the curricular modules of Supervised Pedagogical Practice in Preschool and Primary School Education which are integrated in the Masters in Preschool and Primary School Education.

As a future educational professional, the knowledge that was acquired during the Supervised Pedagogical Practice and her initial training was essential for a sustained educational activity not only during the internship but also for the trainee future practice. Furthermore, the theoretic basis that supported her activity allowed for a better personal development that impacted her way of thinking and acting in this context and this has a direct effect in the quality of the trainee educational exercise.

The action-research method played an important role in the student learning process. This approach is cyclic and is composed by different phases: observation, planification, action, evaluation and reflection. This methodology made it possible for the student to plan her educational action in an intentional manner, taking into consideration the specificities of the two groups of children that she had daily contact with in their different contexts.

All of this allowed the trainee to develop her professional skills based on the holistic and constructivist perspective of education - the child at the centre of the teaching and learning process – thus embracing a reflective, critical and inquisitive attitude that helped in bettering her practice. Through reflective and collaborative processes this learning period allowed the student to build a dual professional profile constituting as the first step in her training/learning throughout life.

Key-words: Education, Action-research, Reflective professional, Dual profile.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico e legal	3
1. Formação e desenvolvimento da personalidade docente	3
2. Práticas docentes na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico	12
Capítulo 2 – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	29
1. Contexto de educação pré-escolar	29
2. Contexto do 1.º ciclo do ensino básico	38
3. Similitudes e contrastes entre os dois contextos educativos	45
4. Metodologia de investigação	47
Capítulo 3 – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	51
1. Ação desenvolvida no contexto de educação pré-escolar	51
2. Ação desenvolvida no contexto de 1.º ciclo de ensino básico	65
Reflexão final	81
Bibliografia	87

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB – Ciclo de Ensino Básico
DEB – Departamento de Educação Básica
DL – Decreto-Lei
EE – Encarregados de Educação
EPE – Educação Pré-Escolar
IA – Investigação-ação
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ME – Ministério da Educação
MEM – Movimento Escola Moderna
PAAA – Plano Anual de Atividades do Agrupamento
PC – Projeto Curricular
PE – Projeto Educativo
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PPS – Prática Pedagógica Supervisionada
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente documento é resultado do processo de desenvolvimento profissional, pessoal e social da mestranda e procura evidenciar o caminho percorrido ao longo da sua formação inicial. Foi realizado no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB) que se enquadram no Mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB tendo a finalidade, tal como visa o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, a habilitação profissional para ambas as valências.

A formação inicial de professores permitiu à mestranda o desenvolvimento de competências e capacidades reflexivas, críticas e investigadoras. Nessa linha de pensamento, todas as unidades curriculares teórico-práticas frequentadas pela mestranda proporcionaram-lhe a aquisição e desenvolvimento de conteúdos essenciais à construção do quadro teórico-prático para a sua ação. Para além disso, as PPS em ambos os contextos, com aulas de cariz teórico-prático e seminários possibilitaram a co construção do saber profissional docente – científico, pedagógico e cultural – da mestranda, a problematização das exigências da prática profissional de forma fundamentada e reflexiva e ainda o desenvolvimento de práticas sustentada nos princípios éticos e deontológicos da ação educativa (Flores & Forte, 2015; Ribeiro, 2014). A mestranda acredita ainda que a prática educativa nos diferentes centros de estágio apenas se tornou possível através da colaboração/cooperação com e entre as instituições e todos os intervenientes educativos nomeadamente as orientadoras cooperantes (educadora de infância e professora do 1.º CEB), o seu par pedagógico e as supervisoras institucionais.

Assim, as práticas pedagógicas supervisionadas ocorreram em contextos distintos e em níveis de educação próximos mas que apresentavam alguma distância nas idades das crianças, tendo a da EPE acontecido na valência creche numa sala de dois anos com 18 crianças e a do 1.º CEB no 1.º ano de escolaridade com 26 crianças, num total de 210 horas em cada valência, três dias consecutivos por semana. Ambos os estágios realizados no âmbito das PPS foram objetos deste relatório (DL n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos sendo que o primeiro diz respeito aos referenciais teóricos e legais que sustentaram ambas as PPS e que levaram a mestranda a exercer uma prática com vista ao desenvolvimento holístico da criança.

O segundo capítulo consiste na caracterização das instituições, do ambiente educativo e das crianças tendo por base os quatro pilares da educação: espaço, tempo, interações e materiais e a metodologia de investigação utilizada pela mestranda no decorrer das PPS. A informação aí contida foi essencial para os momentos de planificação e desenvolvimento da ação mais adequada aos diferentes públicos.

O terceiro capítulo, por sua vez, constitui-se como uma descrição e análise crítica e reflexiva de algumas ações desenvolvidas pela mestranda que contribuíram para o seu desenvolvimento. Para a adoção dessa postura reflexiva foram imprescindíveis os saberes científicos, teóricos e metodológicos adquiridos ao longo da sua formação, tendo sido destacados no primeiro capítulo os que a mestranda considera que, efetivamente, sustentaram a sua prática.

Por fim, este documento compreende ainda uma reflexão final em que a mestranda evidencia a contribuição desta formação para o seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como algumas dificuldades/obstáculos que procurou contornar para melhorar a sua ação pedagógica.

Em anexo encontram-se documentos que a formanda considera que evidenciam o seu processo de desenvolvimento, tanto do estágio realizado no âmbito da EPE como do 1.º CEB, permitindo uma melhor compreensão ao leitor do que é afirmado ao longo deste documento. Estes encontram-se organizados em anexos tipo A – impressos – e anexos tipo B – em suporte digital.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste primeiro capítulo pretende-se explicar, de forma sucinta, os referenciais teóricos e legais que sustentaram ambas as práticas pedagógicas supervisionadas. O conhecimento desses referenciais torna-se imprescindível para a construção de uma “prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81). Desta forma, em ambas as PPS, a mestranda procurou exercer uma prática fundamentada, situada e contextualizada com vista ao desenvolvimento holístico da criança mobilizando os saberes que foi adquirindo e desenvolvendo ao longo da sua formação.

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DOCENTE

O sistema educativo português concede ao cidadão o direito à educação, garante “o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar” (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Anexo, capítulo 1, artigo 2.º, ponto 3) e confina a obrigatoriedade à frequência do ensino desde os seis aos 18 anos. Para além da educação extraescolar, o sistema educativo compreende ainda educação pré-escolar e a educação escolar, ou seja, a primeira e a segunda etapa da educação básica que irão aqui ser focadas e mais aprofundadas.

Estando o sistema educativo organizado em diferentes níveis, a mestranda considera importante referir que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) apenas prevê a existência de uma articulação entre os diferentes ciclos que o constituem, com o intuito de complementar e aprofundar o ciclo anterior (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto). Torna-se, assim, evidente a ausência da previsão dessa articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Todavia, esta está prevista nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE),

onde lhe é atribuída uma grande importância uma vez que a sua existência permite a transição do primeiro nível de educação para a escolaridade obrigatória de forma menos abrupta para as crianças. A passagem da primeira etapa de educação para a segunda permite às crianças “um processo global e contínuo, ao longo do qual os indivíduos vão crescendo e sendo educados com sentido unitário (Zabalza, 1998, p. 18), ou seja, facilita o seu desenvolvimento global de forma não compartimentada.

A formação de perfil duplo para a qual habilita o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico (DL n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro) que a mestranda frequentou permitiu-lhe adquirir conhecimento teórico e prático relativo a cada valência. Assim, esta não só lhe possibilitou a tomada de consciência da importância da continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB como também da necessidade de existir uma relação de cooperação e colaboração sistemática entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB, pois quando “os professores trabalham em equipe, tornam-se capazes de desenvolver essas atitudes e essa cultura ao longo de toda a formação, o que dispensa cada um de construí-la a partir do zero toda vez que recebe novos alunos” (Perrenoud, 2000, p. 64).

Assim se assume relevante o trabalho em equipa, não só entre equipas educativas das diferentes valências, como também intravalências, uma vez que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p. 218). Nesta linha de pensamento e segundo os autores Canha e Alarcão (2010, p. 6), é necessário que haja uma “constante interacção entre as esferas do individual e do colectivo”, momento em que o diálogo assume um papel decisivo como veículo de partilha de saberes e experiências com vista à construção partilhada de conhecimento. Através do trabalho colaborativo, ao longo de ambas as práticas pedagógicas supervisionadas, a mestranda procurou transformar, intencionalmente, as suas práticas educativas com o intuito de trazer mais sucesso para a sua formação (Ribeiro, 2011) e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 8), “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional”. No entanto, para que essa apropriação seja possível, o educador/professor deve adotar uma postura crítica e reflexiva na sua prática

pedagógica (DL n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro) e estar disponível para a mudança (Máximo-Esteves, 2008). Assim, a aproximação da mestrandia à metodologia de investigação-ação abordada no segundo capítulo assumiu um papel relevante na sua prática docente uma vez que se constituiu como um meio de compreensão e intervenção na sua prática (Vieira & Moreira, 2011).

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se imprescindível que o profissional tenha conhecimento e domine a teoria que sustenta a sua prática, pois só desta forma se torna capaz de a mobilizar na sua ação. Ora, o conhecimento não se adquire de uma vez só, mas vai-se construindo desde a formação inicial de professores e ao longo da vida (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto). Por esse motivo, esta formação assume uma grande relevância pois foi durante a mesma que a mestrandia adquiriu algum conhecimento teórico e legal necessário ao exercício da profissão. Acrescente-se o facto da mesma ter permitido a consciência de que a teoria e a prática são interdependentes e não se podem isolar uma da outra (Souza, 2001), pois isso faria com que o educador/professor não adotasse uma postura investigadora, crítica e reflexiva sobre a sua ação pedagógica. Embora nenhuma destas dimensões prevaleça sobre a outra, é a prática que define a teoria uma vez que a primeira se constrói “em contextos culturais, sociais e educacionais específicos” (Máximo-Esteves, 2008) e, ainda que a teoria nasça e se desenvolva na prática, é na primeira que esta última procura os seus fundamentos (Souza, 2001).

A prática pedagógica desenvolvida foi, desta forma, sustentada em pressupostos teóricos e teve sempre por base a informação recolhida através da observação intencional, contínua e sistemática (Estrela, 1994). A observação permitiu à mestrandia uma ação intencional, refletida, direcionada e adequada a um determinado momento, uma vez que esta “permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (ibid, p. 135) para responder às necessidades e especificidades das crianças e do contexto em que desenvolve a sua ação.

Desta forma, o educador de infância e o professor devem planificar a sua prática de acordo com os interesses, ritmos individuais e necessidades das crianças, tendo em conta os documentos reguladores dos diferentes níveis de ensino, tais como as OCEPE e os programas e metas das diferentes áreas curriculares. No entanto, nenhum dos profissionais de educação supramencionados deve ser “um mero executor de currículos previamente

definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2001, p. 22) para, tal como vigora no DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto, garantir às crianças um conjunto de aprendizagens diversificadas, o que a mestrandia procurou fazer ao longo das PPS.

O currículo deve ser entendido como o “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999a, p. 23) num determinado tempo e contexto e, por isso, possibilitar às crianças desenvolver diversas competências que lhes serão úteis para os percursos pessoais (Roldão, 1999b). Nesta linha de pensamento, também Diogo e Vilar (2000, p. 16) defendem que o currículo deveria ser organizado e desenvolvido em torno das crianças e “das suas características sócio-culturais, cognitivas, dos seus interesses e motivações”. Assim, o profissional de educação deve reconstruir e/ou adaptar o currículo de acordo com as características do seu público e com o modo de aprender de cada criança.

Anteriormente, a gestão curricular era distanciada das escolas e dos professores, tendo estes últimos apenas a tarefa de distribuir conteúdos por trimestres e planificar de acordo com o tempo para o qual os estabeleciam. Atualmente, segundo o DL n.º 139/2012 de 5 de julho, as escolas têm maior liberdade e autonomia na gestão do currículo, possibilitando que sejam estas e os seus educadores e professores a fazer essa gestão curricular por forma a responder às necessidades da comunidade (Roldão, 1999b). No entanto, o que acontece atualmente nas escolas públicas é que a autonomia é vista mais como um “ritual de legitimação do que um processo de participação na decisão” (Lima, 2009, p. 239). Por isso, e de acordo com Roldão (1999a), o que acontece no ensino público é que o currículo é visto como sinónimo de programa, ao invés deste último ser visto apenas como uma referência, o que a mestrandia pode comprovar que acontecia na PPS do 1.º CEB. Na opinião da formanda, o facto de os professores cumprirem o programa “à risca” não se deve, muitas vezes, ao facto dos profissionais de educação o quererem efetivamente fazer, mas acaba por ser consequência das condicionantes com que lidam diariamente. São exemplos dessas situações o numero excessivo de alunos por turma (no ensino público), a falta de professores de apoio educativo, a burocracia excessiva com que se deparam no dia-a-dia e ainda o facto de a sociedade desvalorizar a sua profissão. Como já referido anteriormente o profissional de educação deve,

perante um grupo de crianças ou turma, atender às especificidades, características e necessidades do seu público e gerir o currículo de forma a garantir e melhorar as aprendizagens das crianças. Assim, são as características de que são portadoras que, de acordo com o “expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Objectivos Gerais de cada ciclo de estudos, determinam as diferenciações a produzir no currículo e nas condições que contextuam, potenciam ou constroem a sua implementação” (Diogo & Vilar, 2000, p. 21). Deste modo, para o desenvolvimento de novas práticas com vista à gestão e flexibilidade curricular (DL n.º 91/2013 de 10 de julho), é necessário ultrapassar a visão do currículo como algo prescritivo que deve ser seguido de modo uniforme (Diogo & Vilar, 2000).

Por isso, a sua ação educativa deve ser diferenciada de modo a conseguir captar e manter o interesse e a motivação de todas as crianças e, dessa forma, permitir a cada uma a aquisição e o desenvolvimento de novas aprendizagens. Enquanto futura profissional de educação, a mestranda considera que o educador/professor deve procurar diversificar as estratégias que utiliza para possibilitar às crianças formas diversas de obter informação acerca das aprendizagens desenvolvidas, sabendo que estas têm necessidades diferentes (Tomlinson, 2008). O profissional de educação deve ter em consideração a pertinência e exigência da diferenciação pedagógica motivada pela existência de diferenças cognitivas, linguísticas, socioculturais e de género (Resendes & Soares, 2002). Assim, este deve desenvolver estratégias diferenciadas para responder à heterogeneidade das crianças “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo III, ponto 2, alínea g) das mesmas. Por outras palavras, o profissional de educação deve planear e pôr em prática “diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas” (Tomlinson, 2008, p. 20) das crianças. Por esse motivo, a mestranda considera que, sobretudo no 1.º CEB, face ao número de crianças que existe atualmente por grupo, realizar a diferenciação pedagógica é um desafio para o professor pois implica que este seja criativo, dinâmico e tenha tempo para planificar estratégias e aulas por forma a responder às especificidades de cada criança.

Assim, é também importante que o profissional de educação motive e estimule as crianças para a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens para que estas se envolvem no seu processo de ensino e de aprendizagem. A mestranda acredita que uma forma de motivar as crianças é utilizar *feedbacks* encorajadores e positivos. Para além disso, a motivação também pode ser despoletada pela utilização de diferentes estratégias e pelo uso de recursos estimulantes e diversificados capazes de captar a atenção das crianças, o que a mestranda procurou fazer ao longo das suas práticas pedagógicas, refletidas no terceiro capítulo. A motivação é, deste modo, um “desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 133). Ainda que a motivação e o envolvimento das crianças sejam processos intimamente relacionados, estes não só são da responsabilidade das crianças (Solé, 1999), mas também do educador/professor que tem a função de as envolver num ambiente que permita a satisfação das necessidades e desejos destas e, conseqüentemente, as interações destas com o meio. Assim, como futura profissional de educação, a mestranda acredita que o seu papel é o de criar um clima de bem-estar afetivo “que predisponha para as aprendizagens” (DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto, Anexo 2, ponto 2, alínea l).

Neste seguimento, para que seja possível a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças, o profissional de educação deve ter em conta os seus interesses, características e especificidades (Drew, Olds & Olds Jr., 1989) e o contexto em que estão inseridas, o que foi feito pela mestranda ao longo das PPS nos diferentes contextos. Desta forma, devem ser propostas tarefas que vão ao encontro dos seus interesses ou que atendam à sua realidade para que as crianças sejam levadas a realizá-las e a participar nelas de forma motivada e, conseqüentemente, a desenvolver aprendizagens efetivas, ao invés de o fazerem sem motivação que resulta numa aprendizagem necessariamente assimilada com maior dificuldade (Lourenço & Paiva, 2010). A mestranda crê, ainda, que a motivação das crianças para novas aprendizagens pode ser despoletada se o educador/professor procurar fazer a articulação horizontal, isto é, promover a interdisciplinaridade. Esta baseia-se no “conceito de que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas” (Torres, O’Cadiz & Wong, 2003, p. 117) uma vez que todo o conhecimento está interrelacionado. A relação entre as diversas áreas de forma natural permite que

as crianças vejam o ensino como algo não fragmentado (Garrutti & Santos, 2004), aproxima-as da realidade e impede-as de ter “o conhecimento segmentado em parcelas e compartimentos estanques” (Sebarroja, 2001, p. 57). Para além disso, permite que as crianças detetem mais facilmente que os seus conhecimentos prévios são importantes para construir os novos (Miras, 1999). Assim, uma vez que a mestranda acredita que a interdisciplinaridade e a ativação dos conhecimentos prévios facilitam a forma como os alunos adquirem e desenvolvem novas aprendizagens, recorreu a essas estratégias no decorrer de ambas as PPS relatadas no terceiro capítulo.

Tal como a motivação, os conhecimentos prévios das crianças influenciam as suas aprendizagens. Para que as crianças adquiram e desenvolvam novos conteúdos de forma não memorizada, as suas aprendizagens devem partir das suas experiências prévias para permitir a construção de novos conhecimentos a partir dos anteriores (Ferreira & Santos, 2000). Ao realizar este processo, sempre que se depara com um novo conteúdo, as crianças não o consideram totalmente desconhecido pois estabelecem relações com conhecimentos que já detêm. Desta forma, as crianças são capazes de contruir novos significados integrados num fluxo contínuo e constante de aprendizagem. Assim, de acordo com Alonso (2002), proporcionando às crianças uma aprendizagem global em que tudo se interrelaciona, pretende-se e espera-se que as crianças “possam encontrar sentido e relevância no que aprendem” e que sejam capazes de aplicar e transferir os conhecimentos adquiridos para novas aprendizagens, contribuindo para uma aprendizagem significativa e construtiva.

Ausubel (2003), na sua perspetiva cognitivista, define a aprendizagem significativa como um processo em que a informação nova se relaciona com algum do conhecimento do indivíduo. Esse processo consiste na construção de um significado próprio e pessoal de algo. Não é, de maneira nenhuma, uma acumulação de conhecimentos mas a integração dos conhecimentos novos nos já possuídos, cada vez que se aprende algo novo (Solé & Coll, 1999). Na opinião de Miras (1999), uma aprendizagem torna-se tanto mais significativa quanto mais relações com sentido as crianças conseguirem estabelecer entre o conhecimento que já detêm, isto é, os seus conhecimentos prévios, e a informação que constitui a nova aprendizagem. Por isso, para desenvolver uma aprendizagem significativa é necessário que a criança tenha disposição para aprender, mas também que o conteúdo seja significativo lógica e

psicologicamente para a mesma, de forma a possibilitar-lhe a retenção do conhecimento adquirido por muito tempo (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck, & Dorocinski, 2001).

Numa perspectiva construtivista, a mestrandia considera que a criança deve ter um papel ativo na construção do seu conhecimento. Assim, em detrimento de uma pedagogia transmissiva, o educador/professor deve criar situações que possibilitem à criança o pensamento, ou seja, experiências que lhe permitam construir o próprio conhecimento. A formanda procurou, ao longo da sua ação pedagógica em ambas as valências, criar conflitos cognitivos na criança, questionando-a com o propósito de a levar a pensar de forma mais madura (Spodeck & Saracho, 1998), desenvolvimento descrito por Piaget como algo que ocorre por estádios de forma progressiva.

Embora o mesmo autor afirmasse que “o conflito entre pares era um dos principais fatores para o desequilíbrio cognitivo e crescimento intelectual” (Shaffer, 2005, p. 246), o pedagogo dedicou pouca atenção ao modo com as crianças se desenvolviam por meio de interações sociais com sujeitos mais competentes. No entanto Vigotsky, contemporâneo de Piaget, afirmava que a interação social tinha um papel significativo no crescimento cognitivo da criança e que era necessário compreender e analisar o contexto social, histórico e cultural da mesma para conceber a aprendizagem (Vigotsky, 2001).

Nesta perspectiva socio construtivista, o profissional de educação deve assumir-se como orientador e mediador das aprendizagens das crianças numa atividade partilhada e realizada em colaboração (Oers, 2009), atividade essa em que o adulto auxilia a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades agindo, desta forma, na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – conceito criado por Vygotsky. A ZDP consiste na diferença entre as aprendizagens que a criança é capaz de realizar individualmente e as que a mesma é capaz de realizar em interação e colaboração com o apoio de crianças ou adultos mais capazes (Spodeck & Saracho, 1998, Shaffer, 2005). Assim, de acordo com o currículo previamente definido tendo em conta as características e especificidades das crianças, o educador e professor devem colocar “andaimes” – conceito de *scaffolding* criado por Bruner – por forma a auxiliar a criança nas aprendizagens que está a desenvolver, intervir na tarefa para permitir que a criança atinja níveis mais elevados de desenvolvimento (Vasconcelos, 1997).

A mestranda considera os aspetos anteriormente mencionados imprescindíveis ao desenvolvimento holístico da criança. Assim, sendo clara a sua posição face ao papel da criança na sua aprendizagem, a formanda pretende dar destaque à metodologia de trabalho de projeto como “forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças” (Gâmbua, 2011, p. 49).

A metodologia de projeto é principalmente concebida para as crianças. Tem como finalidade a “resolução de problemas reais ou [n]a busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9) existentes numa determinada situação educativa. Esta metodologia é uma mais-valia para as crianças uma vez que fomenta as suas competências exploradoras, reflexivas e investigadoras ao procurar soluções para os problemas por elas encontrados nas situações de aprendizagem em que se envolvem. Para além disso, permite que desenvolvam aprendizagens significativas, não só porque se parte de algo de interesse e curiosidade do quotidiano das mesmas (Kilpatrick, 2007), mas também porque permite adquirir conhecimento acerca do tema do projeto e ainda de outros assuntos que vão surgindo ao longo do percurso de descoberta da resposta para o problema (Katz & Chard, 2009). Assim, o trabalho de projeto, embora não ligado “a nenhuma disciplina em particular” (Perrenoud, 2001, p. 111), permite a articulação curricular. No entanto, isso só é possível se o educador/professor escolher dos temas com interesse para as crianças um com potencial para um projeto (Katz & Chard, 2009).

Esta metodologia, segundo Vasconcelos et al. (2012), desenvolve-se em quatro fases distintas: definição do problema/formulação de questões, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação/divulgação. Um projeto pode ter origem em interesses evidenciados pelas crianças, problemáticas que o educador/professor considere pertinentes ou ainda em interesses comuns ao educador/professor e às crianças/alunos. Desta forma, cabe ao educador/professor equacionar a pertinência da problemática escolhida e se esta tem, ou não, soluções possíveis. Nesta primeira fase as crianças trocam ideias, conversam sobre os seus saberes e revelam aquilo que gostariam de descobrir. O educador/professor deve escutar as crianças e, simultaneamente, colocar-lhes desafios complexificando as questões levantadas e os diálogos realizados para que se possa partir de um “conhecimento base” (Helms, 2010,

p. 6). A fase de planificação e desenvolvimento do trabalho é o momento em que se faz um mapa conceitual com as questões às quais se pretende dar resposta ao longo do projeto e, para além disso, uma previsão do seu possível desenvolvimento – o que vai ser feito, como vai ser feito, quem o vai fazer e quando o vai fazer. Durante a fase de execução a sala deve tornar-se um espaço de pesquisa e reflexão. Esta fase consiste no “processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16) e, posteriormente, na organização, seleção e registo dessa informação através de desenhos, fotografias, gráficos, entre outros. Na fase de avaliação/divulgação pretende-se que “a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p. 105). Neste momento torna-se o saber adquirido útil para os outros (as restantes salas, a instituição, as famílias, a comunidade envolvente), isto é, divulga-se o projeto. A avaliação não só é feita ao longo da execução do projeto como também ocorre num momento posterior de análise sobre a intervenção de cada indivíduo e o papel que desempenhou (Vasconcelos et al., 2012).

Em suma, o ensino e a aprendizagem por projetos que resultam dos interesses e necessidades das crianças afigura-se como um método de ensino e de aprendizagem (Kilpatrick, 2007). Assim, esta metodologia é uma mais-valia tanto para as crianças como para o educador/professor que a põe em prática.

2. PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como já afirmado neste relatório, a mestranda crê que o mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB que frequentou contribuiu para a tomada de consciência da importância da existência de uma articulação entre a EPE e o 1.º CEB.

De acordo com Alonso (1998), a articulação curricular vertical pressupõe o currículo como algo sequencial, progressivo e interligado entre as diversas valências que constituem o percurso escolar. Assim, esta articulação deve ser vista como algo que facilita a transição entre os níveis de educação (Serra,

2004), mais concretamente entre a EPE, que não é de frequência obrigatória, e o 1.º CEB que já se insere no ensino obrigatório. Todavia, tal não significa que não seja necessário que as crianças reconheçam e vivenciem os contrastes entre estas duas valências. Pelo contrário, estas necessitam destes últimos e da mudança para o seu crescimento que seria tanto menos interessante caso não os houvesse (Dinello, 1987). Para além disso, o facto de as crianças estarem sujeitas, ao longo da vida, a transições que ocorrem sempre que há uma modificação do meio, faz com que as diferenças metodológicas entre estes dois níveis possam trazer benefícios para as crianças (Portugal, 1992).

Na sua prática pedagógica no 1.º CEB a mestranda pode constatar que, efetivamente, essa articulação não foi feita tendo em conta que houve “passagem” de informação uma única vez no início do ano, o que considera insuficiente. Nesta linha de pensamento, a articulação entre a EPE e o 1.º CEB não é uma realidade patente nos dias de hoje. Este facto ocorre porque existem “duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico” (Alarcão, 2008, p. 205). Cabe, pois, aos atuais e futuros profissionais de educação formados para um perfil duplo (educadores e professores do 1.º CEB) encarar essa mudança numa perspetiva de progressão articulada entre os dois níveis de escolaridade contribuindo, dessa forma, para uma transição mais suave para as crianças. É por isso que, na opinião de Serra (2004, p. 79), os profissionais de educação devem tomar consciências das similitudes e especificidades de cada valência, por forma a enriquecer “o universo pedagógico do professor e educador e [...] as oportunidades de sucesso para as crianças” e, para além disso, procurar ter conhecimento sobre o trabalho desenvolvido por cada um deles e assim desenvolver um trabalho em equipa.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define esta etapa como a “primeira [etapa] da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). Esta lei, tal como a LBSE (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), destina a EPE a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Ora, tendo sido a prática pedagógica da mestranda no âmbito da educação pré-escolar na creche, não poderia não ser feita referência ao facto da lei não cometer “às autoridades públicas (Ministério da Educação ou outras entidades)

quaisquer responsabilidades na educação das crianças” (Afonso, 2009, p. 92) com idades entre os zero e os três anos. Ao analisar o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro que se debruça sobre a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar (e não só) e o Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância (DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto), a mestrandia constatou ainda que embora não esteja explícito em nenhuma lei, os educadores de infância estão também habilitados para exercer a sua função no nível etário dos zero aos três anos.

Assim, a creche surge como um espaço de natureza socioeducativa que tem como objetivos “proporcionar à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto) e ainda ser um espaço de acolhimento que permita às famílias das crianças conciliar a vida familiar com a profissional. Em contraste, a EPE tem como objetivo favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, capítulo II, artigo 2.º) e ainda, segundo as OCEPE, “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME/DEB, 1997, p.15).

As OCEPE são, tal como o nome indica, orientações curriculares estabelecidas para orientar a prática pedagógica dos educadores de infância. Estas não se encontram organizadas por anos (três, quatro ou cinco anos) mas de forma generalizada, o que permite que o educador construa e faça a gestão do currículo da forma mais adequada e pertinente para o grupo de crianças com que convive diariamente. Assim, estas encontram-se organizadas em três áreas – a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e ainda a área de conhecimento do mundo. Todas estas áreas estão intimamente relacionadas uma vez que a primeira tem que ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo que a rodeia e, para isso, esta necessita de desenvolver a sua capacidade de expressão e comunicação verbal, competências que só adquire através do conhecimento do mundo (idem).

Os educadores de infância por não terem orientações prescritas têm uma maior liberdade e criatividade relativamente aos professores do 1.º CEB nas opções que tomam para e na sua ação educativa (Circular n.º 17/2007 de 10 de

Outubro). Assim, o educador deve ser um gestor do currículo e concebê-lo de forma a permitir a construção de aprendizagens integradas, diversificadas e diferenciadas que constituam uma “necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral” (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto, capítulo II, alínea 2b).

Nesta linha de pensamento o educador deve ter por base a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo para conceber o currículo, não negligenciando o seu objetivo primordial – promover a educação e o bem-estar das crianças. Para que isso seja possível, o profissional de educação deve recorrer à observação sistemática das crianças (Estrela, 1994) por forma a atender aos interesses, necessidades e especificidades de todas. Assim, a observação não é apenas um modo de recolher informação mas também uma forma de avaliação.

A avaliação é, na opinião de Zabalza (2000, p. 30), “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância”. Desta forma, esta torna-se um instrumento de auxílio à gestão do currículo uma vez que permite ao educador identificar os desempenhos e as competências esperadas para cada criança. Para além disso, permite também que a criança vá tomando consciência do percurso que já percorreu e dos obstáculos que superou, o que significa que a avaliação é centrada no processo e nos seus efeitos e não no produto (Circular n.º4/2011 de 11 de Abril). A avaliação dos processos, sempre de forma formativa, permite ao profissional de educação tomar consciência da “pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas” (ME/DEB, 1997, p. 93), do grau de envolvimento das crianças nas aprendizagens desenvolvidas e se estas foram, ou não, significativas, dando origem à reflexão sobre a sua prática. Ao avaliar diariamente e de forma contínua o ciclo de ensino e de aprendizagem das crianças, o educador adquire informação que lhe irá ser útil na planificação da sua ação educativa (Fisher, 2004) o que a tríade pedagógica procurou fazer nos momentos de planificação semanal.

Ora, segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), a participação das famílias no processo de avaliação deve ser valorizada para que estas possam contribuir para o desenvolvimento dos seus educandos e, desse modo, serem participantes e colaboradoras no mesmo ao invés de se constituírem apenas como “receptores

dos resultados de avaliação” (Zabalza, 2000) como acontece, muitas vezes, no 1.º CEB. Nesta linha de pensamento e de acordo com o que é visado na Circular n.º 17/2007 de 10 de Outubro, a avaliação formativa deve não só ter como intervenientes as famílias, como também o educador, as crianças e a equipa educativa. O facto de a criança ter também um papel ativo na sua avaliação permite que esta reflita sobre as aprendizagens que desenvolveu, as dificuldades que sentiu e formas de as ultrapassar (Circular n.º 4/2011 de 11 de Abril). Da mesma forma, a equipa educativa assume um papel relevante neste processo pois permite a existência de múltiplos olhares dentro do mesmo espaço e, por isso, uma observação atenta e diversificada sustentada em perspetivas diferentes. Pelos motivos supracitados a mestrandia considera ser necessário desenvolver processos de reflexão e partilha de informação entre os intervenientes mencionados (Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro).

Deste modo, o educador deve assumir o papel de orientador das aprendizagens das crianças (Vasconcelos, 1990) e, assim, proporcionar-lhes experiências educativas diversificadas não esquecendo, porém, que estas são aprendizagens ativas desde o momento do seu nascimento e, por isso, já possuem conhecimentos acerca do mundo (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto). Sendo também seu objetivo promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro), o educador é ainda mediador do conhecimento das mesmas uma vez que lhes proporciona aprendizagens por meio de interações com os outros e com o meio envolvente (Solé & Coll, 1999), o que a mestrandia procurou fazer na sua prática pedagógica e relata no terceiro capítulo. Desta forma, a criança desenvolve-se numa perspetiva socio construtivista em que o papel dos outros e o meio e a cultura que a envolvem assumem um papel relevante no seu processo de ensino e aprendizagem.

Para melhor compreender as características das crianças, o educador deve observá-las em tarefas características do seu quotidiano (ME/DEB, 1997), tais como a brincadeira e o jogo, quando sozinhas mas também quando acompanhadas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Os momentos de brincadeira constituem-se como situações de grande desenvolvimento para as crianças e, por ocorrerem constantemente, assumem uma grande relevância para a recolha de informação do educador. Por esse motivo, para planificar a sua ação pedagógica, a mestrandia procurou observar as crianças em diferentes momentos do seu

quotidiano. Do mesmo modo, o jogo assume especial relevância no processo de ensino e aprendizagem desta, na medida em que,

por meio do jogo, a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que ela manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Apenas sendo criativa é que a criança descobre seu próprio eu (Tezani, 2006, p. 1).

Desta forma, o jogo possibilita a aprendizagem ativa, pela descoberta, pela experiência (Solé & Coll, 1999). Por esse motivo, o educador deve proporcionar momentos de jogo não só simbólico (que ocorre a maioria das vezes), como também jogo estruturado (com regras e objetivos) e adotar uma postura de mediador e orientador do conhecimento da criança, permitindo o seu crescimento e desenvolvimento cognitivo (Shaffer, 2005).

Enquanto futura profissional de educação, a mestranda considera que é imprescindível que o educador tome opções educativas de forma consciente e informada, que coloquem a criança no centro da sua ação. Por esse motivo, na sua prática pedagógica procurou mobilizar características dos diferentes modelos curriculares que melhor se adaptassem às especificidades do grupo de forma a criar um ecletismo metodológico. Os modelos definem-se como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodeck & Brown, 1998, p. 15) e, por isso, fundamentam a ação do educador através de um quadro de valores, teorias e ética relativos à ação (Formosinho, 2013). Deste modo, torna-se fundamental que o educador conheça os modelos pedagógicos que podem sustentar a sua prática, de acordo com a concepção que este tem da criança, mas também do seu processo de aprendizagem, do ambiente educativo onde essa aprendizagem ocorre e ainda a organização de recursos que potenciam o desenvolvimento da mesma.

Assim, ao longo da prática pedagógica da mestranda, todas as opções metodológicas tomadas foram refletidas em tríade (educadora cooperante, mestranda e par pedagógico) tendo em conta as que melhor se adaptavam ao grupo. Por isso, aqui serão apenas mencionados os modelos pedagógicos mais utilizados – *High-Scope*, *Pedagogia-em-Participação* e *Movimento da Escola Moderna (MEM)* – não esquecendo, porém, a existência de outros.

Por ser função do educador planificar a ação educativa torna-se necessário, à partida, ter em conta a sua conceção da criança. Assim, tendo a prática pedagógica da mestranda como enfoque a aprendizagem ativa da criança cujas opiniões, experiências, ideias e conhecimentos prévios eram valorizados para o desenvolvimento de novas aprendizagens, esta baseava-se nos modelos *High-Scope* e MEM (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013).

Ao promover a partilha de ideias e opiniões, a mestranda e o seu par pedagógico procuraram promover interações entre pares e em grupos (pequenos ou grande grupo) nas diferentes atividades não descurando, no entanto, o trabalho individual e a sua igual importância, característica comum aos modelos *High-Scope*, *Pedagogia-em-Participação* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) e ao modelo *Reggio Emilia*. Ao privilegiar os momentos em grupo, a formanda e o seu par promoveram aprendizagens através de práticas sociais em que as crianças tiveram um papel na construção de saberes umas das outras, tal como defende o MEM. Desta forma, as crianças compreenderam que são parte integrante de um grupo e, assim, desenvolveram o sentimento de pertença a uma sociedade.

No que diz respeito à organização e gestão do espaço da sala de atividades, a mestranda, o par pedagógico e a educadora cooperante optaram por se basear no modelo curricular *High-Scope* uma vez que a sala se encontrava organizada em áreas de interesse. Este tipo de organização possibilita à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84). Para além disso, permite ainda que a criança escolha, manipule e experimente diferentes materiais de acordo com os seus interesses.

Em relação à rotina diária, embora esta fosse flexível era definida de forma a poder ser previsível para as crianças. Esta previsibilidade permitiu que as crianças se apropriassem do tempo tornando-se mais autónomas e seguras por conhecerem a sequência dos acontecimentos do seu dia (idem). Para que esse sentimento fosse desenvolvido, criaram-se “transições suaves” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 226) entre os diferentes momentos do dia.

No que concerne à interação entre o adulto e a criança, a equipa educativa, a mestranda e o seu par procuraram adotar uma postura orientadora e participativa na vida das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) estabelecendo, para isso, uma relação de segurança, confiança e afetividade com

as crianças. Essa relação permitiu a escuta da voz das crianças, das suas escolhas e, assim, a construção de forma progressiva da autonomia das mesmas, o que vai ao encontro dos modelos *High-Scope* e Pedagogia-em-Participação. Tentou-se ainda “compreender as culturas de origens das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.100) de forma a que estas se identificassem, revissem e tomassem conhecimento das suas raízes, tal como defende a abordagem *High-Scope*. No entanto, apesar do reconhecimento da importância das famílias no desenvolvimento das crianças e da tentativa das mesmas terem um papel ativo na vida dos seus educandos, esta participação não ocorria com frequência.

Ao longo da prática pedagógica não foram mobilizadas algumas das características dos diferentes modelos curriculares. Tal como defende o modelo *High-Scope*, as crianças têm um papel ativo na planificação do seu dia-a-dia. No entanto, este papel foi apenas exercido de forma indireta, uma vez que foram sempre tidas em conta as suas necessidades, especificidades e interesses. Para além disso, não foi utilizada a metodologia de trabalho de projeto. A ausência destas práticas prendeu-se com o facto de, na opinião da tríade, as crianças ainda não estarem desenvolvidas para realizar tanto a planificação como a metodologia de trabalho de projeto uma vez que, dado o seu nível de desenvolvimento, algumas crianças tinham dificuldade na expressão oral, usando frequentemente a comunicação não-verbal. Para além disso, muitas tinham dificuldade em expressar as suas vontades/opiniões, o que a mestranda considera ser característica de crianças com dois anos de idade. Outro aspeto tido em conta e que originou uma reflexão em tríade foi a inexistência de uma área de expressão plástica. Assim, a tríade concebeu essa área com o intuito de criar um espaço onde a criança se pudesse expressar livremente “com as mãos e com a mente” (Lino, 1998, p. 108) utilizando diferentes materiais tal como defende o modelo *Reggio Emilia*. No entanto, em reflexão com a educadora cooperante, considerou-se que devido às características deste grupo de crianças, abordadas no segundo capítulo, não era possível colocar todos os materiais ao seu alcance, mas apenas folhas de papel, canetas e lápis de cor. Este obstáculo foi contornado através da realização, no exterior e com maior frequência, de atividades em que as crianças se pudessem expressar livremente.

No que diz respeito ao ensino básico, este é gratuito, destina-se a crianças que completam seis anos de idade até meados de setembro e, ao contrário da EPE é de frequência obrigatória até que o aluno complete 18 anos de idade (Lei

n.º 85/2009 de 27 de Agosto). Encontra-se organizado em três ciclos, sendo que o 1.º tem uma duração de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos (Lei n.º 45/2009 de 30 de Agosto). Neste relatório, apenas será dado ênfase ao 1.º CEB pois o mestrado frequentado pela mestranda a habilita apenas para a docência dos quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória.

O professor do ensino básico assume a função de ensinar (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto). É também responsável por conceber e implementar momentos de aprendizagem em contexto de sala de aula (Leite, 2010), o que significa que deve não só conceber o currículo da sua turma, como também desenvolver o “respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º 2, II, ponto 1). Assim, o professor tem um papel decisivo e decisor do processo educativo dos seus alunos na medida em que, embora não seja nem único nem autónomo nessa função, deve ser um gestor do currículo (Roldão, 1999a).

No 1.º CEB, o currículo encontra-se organizado num plano de estudos que estabelece as aprendizagens que devem ser adquiridas e desenvolvidas pelos alunos em cada nível de ensino. De acordo com o DL n.º 91/2013 de 10 de julho, o professor do 1.º CEB deve exercer a sua prática de acordo com a matriz estabelecida e ter como referência os programas e metas curriculares de aprendizagem das áreas curriculares de frequência obrigatória – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Assim, as duas primeiras áreas curriculares mencionadas devem ter uma carga horária semanal mínima de sete horas, as duas últimas uma carga horária mínima de três horas e ainda o Apoio ao Estudo de uma hora e meia no mínimo por semana. Ora, na perspetiva da mestranda, a carga horária atribuída às áreas de Português e Matemática comparativamente às restantes áreas espelha, sem sombra de dúvidas, a sobrevalorização das duas primeiras em detrimento das restantes. O mesmo se reflete quando analisados os documentos orientadores e reguladores da prática do professor – programas e metas curriculares das diferentes áreas. Enquanto no que diz respeito a Português e a Matemática existem os dois documentos e estes têm sofrido constantes alterações, já no que concerne ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-Motoras, não só estão em vigor programas que não sofrem alterações desde 2004 (ME, 2004),

como também não existem metas curriculares destas áreas. Para além disso, a mestranda considera que o facto de existir um programa distinto para cada área e metas curriculares de duas áreas espelha, de certa forma, a desarticulação existente entre as aprendizagens que se pretendem que as crianças adquiram e desenvolvam. Fazem ainda parte da matriz do 1.º CEB as Atividades de Oferta Complementar, as AEC e Educação Religiosa e Moral, todas de frequência facultativa. A mestranda considera que a existência das AEC, sobretudo no que diz respeito às expressões artísticas, contribui para a negligência destas áreas por parte do professor titular.

Ora, devido ao facto deste nível de escolaridade ser da responsabilidade de um único professor, ou seja, ser caracterizado pela monodocência (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), este tem a possibilidade de gerir o currículo de forma articulada e integrada (Roldão, 2009), tendo em vista o desenvolvimento holístico da criança. A tarefa de gerir o currículo torna-se mais desafiante para o professor na medida em que, ao contrário do que acontece na EPE, este não é passível de ser tão flexível quanto nesse nível de escolaridade. Uma vez que o professor do 1.º CEB pode ser coadjuvado “em qualquer disciplina do 1.º ciclo, com maior relevo para Português e Matemática” (Despacho Normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho, capítulo II, artigo 4.º, ponto 9, alínea a) – de novo a sobrevalorização destas duas áreas bem presente nos normativos legais – por professores do mesmo ou outro nível de ensino pertencentes à escola, este pode através da cooperação com os seus colegas, com vista à promoção de um ensino com mais qualidade, usufruir do apoio dos mesmos para gerir o currículo da forma articulada.

A articulação curricular pressupõe a interligação de saberes de diferentes campos de conhecimento de forma a facilitar ao aluno a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado. Esta articulação deve ser vista como sequencial com vista a possibilitar às crianças o desenvolvimento de capacidades e competências de forma contínua e progressiva (Morgado & Tomaz, 2009). Deve ser idealizada como sendo vertical – em que é clara a sequência progressiva e interligada entre as diferentes valências –, horizontal – cuja estrutura evidencie a possibilidade de interligação de conhecimentos e saberes adquiridos nas diversas atividades curriculares – e ainda lateral cujas aprendizagens são idealizadas com base nas experiências e conhecimentos prévios das crianças para que estas possam atribuir um sentido ao que

aprendem e transferir essas aprendizagens para o seu cotidiano (Alonso, 1996). Embora a mestranda considere que todas as articulações curriculares supramencionadas desempenhem um papel de relevância no crescimento e desenvolvimento das crianças, na sua prática pedagógica apenas lhe foi possível realizar a articulação horizontal e lateral.

A articulação horizontal, ou seja, interdisciplinar, permite que os alunos desenvolvam uma aprendizagem globalizante, de forma não fragmentada (Garrutti & Santos, 2004). Desta forma, a formação do aluno torna-se mais consistente e responsável na medida em que lhe permite ter uma visão e uma aproximação à realidade mais ampla e, desta forma, o auxilia na compreensão e atribuição de significado aos conteúdos da aprendizagem (Thiesen, 2008). Deste modo, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma estratégia pertinente para a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens dos alunos. No entanto, o professor deve procurar utilizar diferentes estratégias na sua ação (DL n.º 139/2012 de 5 de julho), para a concretização e desenvolvimento do currículo e por forma a manter o interesse do seu público.

Uma das estratégias que se encontra ao alcance do professor, e que a mestranda procurou usar na sua prática pedagógica, é a utilização do manual com o intuito de “desenvolver competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (Santo, 2006, p. 107). Este é um

recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico [...], apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto, capítulo I, artigo 3.º, alínea b).

No entanto, ao utilizá-lo na sua ação pedagógica, o professor deve ter em conta que essa utilização tem aspetos positivos e negativos. De acordo com Pacheco (2001), os aspetos positivos correspondem à disponibilização de atividades diversificadas, à motivação que o aspeto gráfico e icónico pode despoletar no aluno e ainda ao guia de estudo que estabelece, que possibilita

uma utilização autónoma do mesmo. Este autor considera como aspeto negativo o facto de a utilização diária deste recurso se poder tornar uma rotina e fazer com que o professor se cinja à utilização exclusiva do mesmo, ignorando outras vias de aprendizagem. Também Santos (2001) considera o aspeto anteriormente mencionado como negativo e acrescenta a este a simplificação excessiva dos conteúdos (em alguns manuais), o que pode levar a que o aluno não se preocupe em procurar mais informação e ainda a que tenha uma visão reduzida, e de certa forma estanque, da realidade devido à seleção e à sequência dos conteúdos aí estabelecida. Assim, a formanda considera que a potencialidade deste recurso depende diretamente da metodologia que o professor adota e, por conseguinte, da forma como este prevê a sua utilização nas aulas, não se limitando apenas ao uso deste material.

O professor para manter os seus alunos interessados e envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem deve, na perspetiva da mestranda e de acordo com os aspetos acima mencionados, procurar um equilíbrio entre a utilização do manual e a utilização de outros recursos nas suas aulas. Assim, a formanda considera que para além deste recurso, o professor deve fomentar e motivar a utilização de outras fontes de informação, estimulando a curiosidade e a pesquisa dos assuntos abordados em outras fontes. Ao longo da prática pedagógica a mestranda procurou utilizar as potencialidades do manual não caindo, no entanto, na rotina de usar apenas esse recurso pois acredita que a utilização deste instrumento em sala de aula é extremamente benéfica para o professor e para os alunos desde que visto como uma forma complementar de formação, como evidenciado no terceiro capítulo.

Outra estratégia utilizada pela mestranda, mencionada no terceiro capítulo, foi a aprendizagem pelo desafio/situação-problema uma vez que esta permite tornar desafiante o dia-a-dia dos alunos e envolvê-los no processo de ensino e de aprendizagem. Este tipo de aprendizagem é desenvolvida em torno da resolução de um problema que permita à turma e a cada aluno individualmente formular hipóteses. O seu objetivo não é o de realizar um estudo aprofundado, mas antes a resolução de um enigma, passando de um desafio proposto pelo professor para uma questão a resolver pelos alunos. Esta estratégia permite que os alunos, em conjunto, elaborem os instrumentos necessários à resolução da questão partindo dos conhecimentos que já detêm, o que possibilita o seu envolvimento e a motivação nas suas aprendizagens (Perrenoud, 2000).

O trabalho em grupo/equipa foi outra das estratégias que a mestranda utilizou no decorrer da sua ação pedagógica, não só em momentos de aprendizagem por desafio (que acabam por o despoletar), mas também noutras situações. De acordo com Lopes e Silva (2010), o trabalho em grupo estrutura-se de forma cuidada para que todos os alunos interajam e troquem informação, isto é, para que trabalhem em conjunto (grande grupo, pequeno grupo ou pares) para atingir um objetivo comum contrariando, desta forma, a dimensão individualista trabalhada numa perspetiva tradicional de ensino (Niza, 1998). Na perspetiva de Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa possui inúmeras vantagens: evidencia as relações mais positivas entre os elementos do grupo aumentando o espírito de grupo, a solidariedade e a cumplicidade entre os que o constituem, possibilita o desenvolvimento social dos alunos, promove a sua autoestima e origina a motivação e o envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, a retenção de informação a longo prazo. Estes motivos, mas também o facto de o trabalho em grupo motivar as crianças fez com que a mestranda utilizasse esta estratégia em sala de aula, tal como evidencia no terceiro capítulo.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contexto de sala de aula, tal como o trabalho em grupo, “melhora a motivação, a concentração, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo, pois as aulas são mais atractivas, dinâmicas e divertidas” (Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5772) para os alunos. A mestranda acredita que a motivação e o interesse dos alunos se devem ao facto das TIC se aproximarem da realidade dos mesmos e da forma como as novas gerações obtêm a informação (Perrenoud, 2000). Sendo a tecnologia um interesse comum aos alunos desta geração, o professor deve recorrer à sua utilização para acompanhar a evolução da sociedade, aproximando-se do quotidiano dos seus alunos (Lévy, 2005) e assim motivá-los no próprio processo de ensino e aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010). No entanto, deve introduzir esta estratégia na sala de aula de forma consciente e crítica para criar novos ambientes de aprendizagem e, conseqüentemente, novas dinâmicas (Moraes, 1997) contribuindo para o desenvolvimento dos seus alunos. É necessário, no entanto, ter em conta que existem obstáculos à integração das TIC na sala de aula, nomeadamente a falta de meios técnicos, de formação dos professores em TIC e da disponibilidade de tempo (Flores, Peres & Escola, 2011). Por ser um interesse das crianças da turma em que desenvolveu

a sua ação pedagógica, a mestranda procurou integrá-las como estratégia motivadora e promotora do desenvolvimento global das crianças em vários momentos da prática pedagógica refletidos no terceiro capítulo, tendo-se deparado com a primeira das dificuldades apontadas.

As estratégias supramencionadas têm como objetivo comum motivar e envolver os alunos nos seus processos de ensino e de aprendizagem, razão pela qual a mestranda procurou utilizá-las a todas ao longo da sua prática pedagógica, uma vez que o interesse dos alunos por uma tarefa está intimamente relacionado com a sua motivação para o sucesso (Arends, 2008). Desta forma, na opinião de Estanqueiro (2010) cria-se um ciclo já que a motivação cria o sucesso e este último reforça a primeira. Por este motivo, cabe ao professor influenciar o aluno no desenvolvimento de uma motivação para a sua aprendizagem, sendo que esta deve estar presente em todos os momentos (Knüppe, 2006).

O que levou a mestranda a utilizar diferentes estratégias na sua prática foi o facto das mesmas, para além de permitirem despoletar a motivação dos alunos, facilitarem a chegada de informação a todas as crianças. De acordo com Tomlinson (2008, p. 13), a diversidade de estratégias tem como finalidade proporcionar aos alunos “múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre ideias e expressar o que acabaram por aprender [...] diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz”.

Face à heterogeneidade das crianças que frequentam a EPE e o 1.º CEB nos dias de hoje, a diferenciação pedagógica assume um papel de relevância no processo de ensino e de aprendizagem já que

os processos e as estratégias que os alunos utilizam na sua apropriação dos conhecimentos, as suas percepções pessoais de competência e os seus discursos internos a propósito das tarefas a realizar ou dos seus motivos e metas, por exemplo, condicionam a sua aprendizagem e rendimento escolar (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006, p. 127).

Assim, a mestranda procurou atender à heterogeneidade das crianças utilizando diferentes estratégias e ainda planificando tarefas para as que terminassem o seu trabalho mais cedo, de forma a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

O professor não só deve atender às especificidades do seu público e geri-las na sala de aula, como também deve ter o papel de orientador e mediador no seu processo de ensino e de aprendizagem, não esquecendo que esta se encontra no centro do seu desenvolvimento e, por isso, tem um papel ativo no mesmo (Solé & Coll, 1999). Por forma a melhor adequar as suas práticas para promover aprendizagens de qualidade (Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho), o professor deve realizar um processo de observação contínuo e refletir sobre a eficácia das estratégias utilizadas na ação. Para além disso, deve observar os seus alunos no seu quotidiano na sala de aula pois “nada substitui a observação [...] no trabalho” (Perrenoud, 2000, p. 49) para os avaliar formativamente.

A avaliação deve ser contínua, permanente e sistematizada para que possibilite a modificação e melhoria do trabalho do professor e do aluno. Deve ter como objetivo auxiliar o professor a detetar os pontos fracos e fortes dos seus alunos para que estes possam ser melhorados, aperfeiçoados e para promover o seu sucesso escolar (Peterson, 2003). A opinião deste autor vai ao encontro do que visa o DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro que destaca a avaliação como um processo que regula as aprendizagens e como instrumento que possibilita a orientação e certificação dos saberes adquiridos e desenvolvidos pelo aluno.

O professor deve utilizar vários modos e instrumentos de avaliação “adequados à diversidade e natureza das aprendizagens que se pretendem promover” (Alonso, 2002, p. 19). Assim, ao utilizar a avaliação nas diferentes modalidades que esta possibilita, promove a qualidade do ensino, da aprendizagem e da própria formação (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto). A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático e, de acordo com Cortesão (2002, p. 39), diz respeito ao processo em que são recolhidos dados que auxiliam as crianças e profissionais de educação “a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar” e é concebida não de forma quantitativa mas por meio de comentários. A mestrandia considera que uma boa avaliação formativa deve envolver o aluno no processo. Assim, para que isso seja possível, é necessário que os critérios de avaliação sejam partilhados e negociados com os alunos. De acordo com Santos (2002), o professor deve definir os seus critérios de avaliação e, posteriormente, partilhá-los com os alunos para os aperfeiçoar e/ou complementar – partilha bilateral. Deste modo, responsabiliza-se os alunos no seu processo de avaliação e possibilita-se-lhes a apropriação dos critérios.

Assim, ao envolver o aluno no seu processo de avaliação formativa, promove-se a sua autoavaliação. Esta

constitui a estratégia fundamental para a auto-regulação do processo de aprendizagem pelo aluno, entendida como a tomada de decisões reflectida e consciente do aluno sobre a sua própria aprendizagem, de forma a geri-la e a orientá-la face aos objectivos previstos (Ferreira, 2006, p. 79)

Sendo o “objectivo fundamental de um professor [é] ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação” (Cury, 2003, p.70), a mestranda considera imprescindível a utilização da avaliação formativa em detrimento da avaliação sumativa.

A avaliação sumativa, por sua vez, consiste na elaboração de uma “apreciação global e integrada daquilo que o aluno sabe” (Fernandes, 2005, p. 76). Na opinião de Arends (2008), esta tem como objetivo fazer um julgamento sobre o desempenho dos alunos. Este modo de avaliação sobrevaloriza os testes como instrumento de avaliação tendo como base as classificações obtidas que poucas orientações dão aos alunos para melhorar reforçando e que acabam, por vezes, a baixar as expectativas dos mesmos (Fernandes, 2005). Para além disso, na opinião da mestranda, a utilização de testes como instrumento de avaliação aumenta as desigualdades entre os alunos.

No entanto, atualmente é possível constatar que a avaliação neste nível de ensino, ao contrário do que se verifica na EPE, assume um carácter marcadamente sumativo em muitas práticas docentes e, muitas vezes, o papel do professor e da escola nos resultados obtidos pelos alunos é descartado (Cortesão, 2002).

Ao longo da prática, a mestranda procurou utilizar a avaliação formativa, recorrendo à observação como instrumento para, através da informação recolhida, procurar tomar decisões mais adequadas às especificidades e necessidades das crianças. Para isso, recorreu a instrumentos de avaliação, mencionados no segundo capítulo, nomeadamente grelhas de observação, que lhe permitiram tomar consciência e evidenciar as aprendizagens que despoletou e procurou desenvolver.

Em suma, o professor deve ser um professor reflexivo, capaz de avaliar e melhorar as suas práticas por forma a criar oportunidades de desenvolvimento a cada um dos seus alunos. Assim, deve adotar uma postura crítica de quem

questiona e se questiona (Alarcão, 2001). Para isso, torna-se essencial que o profissional de educação se suporte na metodologia de investigação-ação – abordada no segundo capítulo – e, através da observação, reflexão, planificação e ação, compreenda a realidade e a modifique de acordo com as características, especificidades e necessidades do seu público. Desta forma, a mestranda considera que todos os aspetos supramencionados contribuem para a construção do perfil do professor e para uma prática com intencionalidade pedagógica que visa, acima de tudo, o desenvolvimento integral das crianças.

A formanda acredita que a ação educativa do profissional de educação deve ter em conta as características e especificidades do seu público, do contexto e do meio envolvente em que tem lugar a prática pedagógica. Por esse motivo, o capítulo seguinte consiste numa breve caracterização dos aspetos acima mencionados no que concerne ao estágio desenvolvido no âmbito da EPE e do 1.º CEB.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo destina-se à caracterização das instituições, do ambiente educativo, do meio envolvente, das dinâmicas associadas aos diferentes contextos e das crianças da EPE e do 1.º CEB em que tiveram lugar as práticas pedagógicas supervisionadas da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, dos meios que as rodeiam e das dinâmicas a eles associadas. Sendo o desenvolvimento da criança influenciado e influenciador do meio em que está inserida, tal como defende a abordagem sistémica e ecológica de Bronfenbrenner (ME/DEB, 1997; Portugal, 1992), este capítulo é fundamental para a compreensão das práticas desenvolvidas pela mestranda uma vez que estas foram pensadas de acordo com as características do contexto e do grupo de crianças/turma com quem a mesma interagiu em diferentes momentos.

Este capítulo encontra-se organizada em quatro pontos: o primeiro e o segundo dizem respeito à caracterização do contexto de estágio da EPE e do 1.ºCEB, respetivamente, o terceiro consiste numa breve caracterização das similitudes e contrastes entre os dois contextos de estágio e o último explana a metodologia de investigação utilizada no decorrer de ambas as práticas pedagógicas supervisionadas.

1. CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No âmbito da educação pré-escolar, a prática pedagógica desenvolvida pela mestranda teve lugar numa sala de dois anos de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que tem como principal objetivo a “prestação de serviços e de outras iniciativas de promoção do bem-estar e qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidades” (Segurança Social, 2015) e, neste caso em particular, dirigida sobretudo a crianças e jovens (DL n.º 172-A/2014 de 14 de novembro; Segurança Social, 2015).

Situada na área metropolitana do Porto esta instituição tinha muita procura o que a levou definir critérios de admissão das crianças evidenciados no Projeto Educativo de Centro – PEC (2012-2015). No entanto, as crianças que residiam no bairro mais próximo tinham sempre prioridade sobre as outras já que o seu objetivo era responder, primeiramente, às necessidades da comunidade envolvente (PEC, 2012-2015).

Esta IPSS era constituída por quatro valências: creche, educação pré-escolar, Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e centro comunitário. Num dos edifícios que a constituíam situavam-se espaços comuns a todas as valências tais como o *hall* principal (onde se situava a secretaria), o refeitório, o polivalente, as instalações sanitárias, a sala de reuniões, a arrecadação, a despensa e a garagem.

A valência creche, por sua vez, era constituída pela sala do berçário, a sala das crianças de um ano, a sala heterogénea – que acolhia crianças com um e dois anos e a sala intermédia – onde ocorria o acolhimento matinal. Todas estas divisões tinham uma grande luminosidade natural bem como um acesso para o parque infantil, no exterior. Para além disso, todas possuíam uma área de cuidados de higiene. Por não existir espaço físico para a mesma nesta valência, a sala dos dois anos encontrava-se no mesmo corredor que as salas dos três e quatro anos e, por esse motivo, partilhava o espaço exterior com aquele dedicado às crianças mais velhas. A sala dos cinco anos situava-se noutra edifício da instituição. Todas as salas da EPE tinham, em vez de área de cuidados de higiene, uma casa de banho adequada para as crianças.

O estabelecimento educativo encontrava-se organizado de forma vertical, ou seja, hierárquica, mas essa organização não se refletia entre os funcionários uma vez que estes trabalhavam em cooperação e colaboração, com base no diálogo e reflexão conjunta com vista ao desenvolvimento integral das crianças e ao apoio das suas famílias.

O Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular (PC) eram os documentos reguladores e orientadores da ação pedagógica desenvolvida por todos na instituição. O PE foi concebido para ser desenvolvido no triénio de 2012-2015 tendo em conta os problemas e necessidades identificados nos diferentes eixos – crianças/jovens, família, equipa/organização e comunidade. Os objetivos primordiais estabelecidos no mesmo eram: promover o desenvolvimento de processos internos que contribuíssem para o autoconhecimento e

heteroconhecimento da instituição; promover o desenvolvimento de processos de descoberta e conhecimento dos diferentes agentes educativos; promover o desenvolvimento de uma relação de parceria com agentes educativos (PE 2013-2015, p. 22). Por sua vez, o PC do ano letivo 2014-2015 definia como prioridade fortalecer a relação de parceria com “Os Outros”, para enriquecer e potenciar novas aprendizagens para todos.

No que diz respeito às parcerias desta instituição com a comunidade envolvente, a mestranda teve possibilidade de vivenciar as associações da mesma com a Fundação de Serralves e o Parque da Pasteleira.

O grupo da sala dos dois anos desta instituição era composto por 18 crianças, sendo seis do género feminino e as restantes do género masculino.

De acordo com o Manual de Processos-Chave: Creche (Instituto de Segurança Social, 2005) existem comportamentos desejáveis para crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 35 meses. Assim, no que diz respeito ao comportamento desejável I – “A criança é competente ao nível pessoal e social” (Instituto de Segurança Social, 2015, p.67) – a nível pessoal, à exceção de uma criança, todas demonstravam reconhecer-se a si próprias e aos seus familiares utilizando os nomes próprios. A nível social, demonstravam ter dificuldade em respeitar o outro, sobretudo os colegas, bem como as regras da sala de atividades, os materiais que a constituíam e, conseqüentemente, a sala em si.

Este grupo era constituído por crianças muito comunicativas, com gosto em partilhar experiências vivenciadas foras da instituição e com “à vontade” em expressar-se verbalmente, nem sempre com clareza. Existia ainda, por parte da maioria das crianças, uma grande facilidade em interagir com os adultos da sala e da instituição. Esse fator talvez se prenda com o facto da maior parte das crianças demonstrar ter uma grande carência afetiva, que era muito perceptível através de ações como pedir muito colo e tentar captar a atenção do adulto. Para além deste comportamento poder ser considerado normal em crianças com dois anos, a mestranda considera que o mesmo também podia ser derivado do meio em que as crianças viviam.

No que concerne ao comportamento desejável II – “A criança é um aprendiz efetivo” (ibid, p. 69) – à exceção de uma criança, todas manifestavam interesse pela aprendizagem através da exploração dos diferentes espaços (tanto da sala como do exterior) e dos diferentes objetos que os constituíam. Esta exploração livre permitiu que as crianças, através da descoberta, criassem novas utilidades

aos materiais da sala (por exemplo: fazer das peças de puzzles alimentos para brincar na área da casinha). Para além disso, a maioria das crianças interessava-se por atividades manipulatórias e exploratórias (tocar, mexer, rasgar, amassar), por atividades de construção e ainda por jogos.

Já no que diz respeito ao comportamento desejável III – “A criança demonstra competências físicas e motoras” (ibid, p. 70) – era notório o gosto e o interesse do grupo por atividades de movimento. A maior parte das crianças controlava os movimentos do próprio corpo e tinha facilidade em equilibrar-se, saltar, correr e pontapear. Apenas algumas crianças, devido à sua estrutura mas também a algum receio, tinham mais dificuldade em movimentar-se e, conseqüentemente, em realizar as ações acima mencionadas. Todas as crianças tinham facilidade em descalçar-se e em despir a roupa dos membros inferiores. No entanto, necessitavam de apoio do adulto para se calçar e vestir.

Por fim, de acordo com o comportamento desejável IV – “A criança está em segurança e com saúde” (ibid, p. 79) – a maioria das crianças do grupo demonstrava ter noção de alguns cuidados de higiene como lavar as mãos antes das refeições, limpar o nariz e limpar-se depois das suas necessidades fisiológicas. No entanto, para realizar todas essas ações, ainda necessitavam do auxílio de um adulto.

A maioria das crianças não necessitava do apoio do adulto para se alimentar nem mostrava relutância aos alimentos. Contudo, algumas crianças ainda tinham dificuldade em mastigar.

Como já referido anteriormente o meio social em que a criança está envolvida tem influência direta no desenvolvimento da mesma (Portugal, 1992) já que é a família que dá forma às “crenças, atitudes e acções” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 99) da criança desde o seu nascimento. Por esse motivo, a caracterização sociológica do grupo é fundamental para uma melhor compreensão do mesmo.

Embora grande parte das crianças vivesse numa área próxima da instituição, quando se deslocava para a mesma, fazia-o maioritariamente a pé e de transporte próprio. No entanto, a instituição era servida por uma vasta rede de transportes públicos, da empresa STCP, sendo que duas linhas efetuavam paragens em frente à mesma com alguma frequência – de 15 em 15 minutos – e outras quatro linhas efetuavam paragens em locais próximos da instituição com maior frequência – de 10 em 10 minutos.

No que diz respeito ao agregado familiar das crianças, a maioria (nove das 18) vivia com a mãe, o pai e irmão(s). No entanto, este dado não era sinónimo de que essas crianças viviam num ambiente harmonioso, equilibrado e de bem-estar pois, em muitos casos, não eram os pais os cuidadores principais das mesmas, mas sim outros familiares e/ou pessoas que não pertenciam à família biológica. O facto de existirem várias crianças com falta de cuidados básicos de higiene, algo que era visível através da utilização da mesma roupa interior durante vários dias, sugere a inexistência de um ambiente de bem-estar nas suas casas. Ao analisar a ocupação dos pais, foi possível constatar que 41% dos mesmos se encontravam desempregados (apenas em 3% era desconhecida a sua ocupação), o que talvez pudesse estar relacionado com as suas habilitações literárias, uma vez que a maioria tinha apenas o 9º ano de escolaridade. Todavia, o facto de haver uma percentagem significativa de pais desempregados, expectavelmente com mais tempo livre e fácil acesso à instituição – por residirem em zonas próximas e lhes ser possível deslocar-se a pé ou de transporte próprio – não fez com que tivessem um papel mais ativo e um maior envolvimento no quotidiano da IPSS revelando, na opinião da mestrandia, falta de interesse por parte dos pais.

O ambiente educativo e as intervenções pedagógicas do educador de infância devem ser adequadas aos interesses e às necessidades das crianças e do meio que as envolve. Assim, uma vez que o contexto se deve organizar como um ambiente favorável e facilitador do desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens (ME/DEB, 1997; Post & Hohmann, 2011), torna-se necessária a caracterização da sala de atividades para auxiliar a compreensão do contexto em que ocorreu a prática pedagógica da mestrandia.

A sala de atividades dos dois anos (sala dos patinhos) era ampla e encontrava-se dividida em dois espaços: a área de cuidados de higiene, que englobava a casa de banho e a área de muda de fraldas, e a sala de atividades propriamente dita. O primeiro espaço, embora não tivesse tamanho suficiente para responder às necessidades de todas as crianças em simultâneo, permitia uma gestão eficaz das ações das crianças (primeiro satisfaziam as suas necessidades fisiológicas e depois lavavam as suas mãos). Neste local, existia uma prateleira organizada de acordo com o número de crianças do grupo, onde eram colocadas as roupas e produtos de higiene. Cada divisão destas, bem como os cabides (na área de cuidados de higiene e no exterior da sala) encontrava-se

identificada por uma fotografia de cada criança, o que possibilitava o desenvolvimento da consciência do “eu” e do “outro”, bem como da capacidade de auto e hetero conhecimento e, simultaneamente, permitia o desenvolvimento da sua independência na arrumação dos seus objetos. O segundo espaço – a sala de atividades – tinha uma ligação direta com o parque infantil, no exterior. O facto de existirem duas portas de vidro com várias janelas a separar os diferentes espaços, para além de permitir que a sala estivesse exposta a luz natural durante todo o dia, possibilitava às crianças um fácil acesso ao exterior, onde estas podia ter explorações sensório--motoras infinitas (Post & Hohmann, 2011).

A organização da sala em diferentes áreas de interesse “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83-84). Assim, uma vez que a sala de atividades deve ser reflexo das necessidades e interesses das crianças e das intenções educativas da educadora, as crianças participavam na reorganização/alteração da sala (ME/DEB, 1997). Desta forma, foram sendo feitas mudanças ao longo do tempo, tendo em conta os novos interesses das crianças, mas também a necessidade de reestruturar áreas que já não eram tão procuradas por já não serem tão desafiantes. No final do estágio a sala encontrava-se, por isso, organizada em: área da reunião, área do carro dos bombeiros, área da casinha, área dos instrumentos musicais, área dos animais, área da plástica, área dos jogos e construções e área da biblioteca.

No que diz respeito aos materiais e recursos que compunham as diferentes áreas, inicialmente, a mestrande e o seu par pedagógico consideraram que estes não eram suficientemente apelativos, desafiantes, resistentes na sua durabilidade e com valor estético (idem). No entanto, ao longo do período de estágio, de acordo com as alterações que foram feitas pela equipa educativa, os materiais e recursos passaram a ser mais estimulantes, diversificados e em maior quantidade, o que contribuiu para a promoção do bem-estar das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A área de reunião era constituída por uma manta e almofadas de pele coloridas e compridas. Neste espaço, por ser notório o gosto das crianças pelo canto, estavam afixadas canções ilustradas por imagens. Por sua vez, a área do carro dos bombeiros – introduzida pelas mestrandas de acordo com um interesse das crianças – para além do carro (feito com cartão muito resistente), possuía objetos representativos da profissão do bombeiro como a mangueira e a escada. Já a área da casinha estava organizada

em duas divisões – o quarto e a cozinha (com mobília de madeira e objetos próprios de cada espaço). Na área do quarto, por ser visível o interesse das crianças em vestir-se/despir-se e calçar-se/descalçar-se, a mestranda, o seu par pedagógico e a educadora cooperante inseriram a arca das trapalhadas que continha roupa, calçado e acessórios trazidos pelas famílias. Na área da cozinha, também com a participação das famílias, foi possível colocar embalagens vazias de alguns produtos (leite, manteiga, cereais, entre outras) por forma a enriquecer a brincadeira das crianças. Sendo pouco frequente o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos, foi objetivo da equipa educativa da sala (educadora, auxiliar e mestranda) promover a participação das mesmas na vida escolar (ME/DEB, 1997). Considerando o número de crianças do grupo e porque a área dos instrumentos musicais apenas possuía um xilofone, as mestranda construíram, com as crianças, várias maracas. Ao lado desta encontrava-se a área dos animais que, para além dos mesmos, possuía uma grande casa em madeira que não era utilizada pois, na opinião da mestranda, não era apelativa nem se encontrava num local de fácil acesso. A área da expressão plástica foi criada pela mestranda e pelo seu par por ter sido sentida a necessidade de existir um espaço que permitisse a exploração livre de materiais de arte sem ser em momentos planificados para esse efeito (Post & Hohmann, 2011). Ainda assim, é necessário referir que o facto de muitos materiais não estarem ao alcance das crianças (como tintas, pincéis, telas, entre outros), como referido no capítulo anterior, fez com que a expressão da “multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17), ainda não fosse possível. O espaço dos jogos e construções caracterizava-se pela presença de pistas de carros, legos e blocos (construídos pelas mestranda e que podiam ser utilizados para a construção de um *puzzle*), jogos como o loto, dominó e *puzzles* – mais ou menos complexos para que as crianças se pudessem desafiar a si mesmas escolhendo um com um maior número de peças – e ainda alguns jogos de associação de cores e formas. Ainda assim, por existirem *puzzles* em maior quantidade e por ser um jogo já rotineiro (e por isso menos desafiante), aliado ao facto de existirem novas áreas, esta passou a ser menos frequentada. Por fim, na área da biblioteca encontravam-se livros, fantoches, um fantocheiro (inserido após uma atividade em que se tornou evidente o interesse por ouvir contar histórias através desse recurso e pelo manuseamento de fantoches) e um

suporte com velcro onde as histórias podiam ser recontadas e sequencializadas com recurso a imagens. Nestas duas últimas áreas foram sendo introduzidos pelas mestrandas, ao longo do tempo, novos recursos materiais.

No que concerne à organização e gestão do tempo, embora a rotina diária fosse planeada intencionalmente pela equipa educativa da sala, esta era flexível. O dia tinha início às 7h30 com as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) até às 9h30, o que correspondia ao momento de acolhimento das crianças da sala de um e dois anos e das da sala dos dois anos na sala intermédia. Até se dirigirem para as respetivas salas de atividades, era fornecido o lanche matinal às crianças presentes. Já na sala, era feito o acolhimento na área de reunião e, enquanto não chegavam todas as crianças, as presentes brincavam e exploravam livremente as diferentes áreas de interesse. Durante o dia, apenas tinham lugar duas atividades planificadas pela equipa educativa uma vez que se privilegiava o tempo da criança e os momentos de brincadeira e exploração livre, tão importantes nesta faixa etária. De manhã, por volta das 10h30, era realizada uma até as crianças irem almoçar e se parar para fazerem a higiene antes da refeição, que ocorria às 11h45. As crianças dirigiam-se para a cantina onde almoçavam em conjunto com crianças de outras salas e, no final do almoço, faziam novamente a higiene para se prepararem para a hora de descanso que ocorria no polivalente. A sesta das crianças terminava, geralmente, entre as 14h30 e as 15h, à medida que as crianças iam acordando. Depois de se vestirem, as crianças dirigiam-se para a área de reunião onde esperavam pelas restantes cantando músicas e recitando rimas do seu conhecimento (nomeadamente a dos nomes) ou fazendo pequenos jogos. O lanche ocorria, geralmente, às 15h30 e, no final, dirigiam-se para o espaço exterior para brincarem e só depois regressavam à sala para realizar outra atividade planificada. No entanto, nem sempre todas as crianças participavam nesta última pois os seus familiares iam buscá-las à instituição. No final da atividade, as restantes crianças brincavam e exploravam as diferentes áreas de interesse e tinham possibilidade de ficar, até às 19h, na sala intermédia à espera dos seus familiares, o que acontecia com algumas crianças da sala.

Em relação às interações entre as crianças e a sala, estas revelavam um grande interesse pelas novas áreas bem como pelos objetos introduzidos nas mesmas. Para além disso, demonstravam um grande interesse por músicas e por realizar o jogo espontâneo (que ocorria em todas as áreas da sala). Ainda

que as crianças compreendessem o ciclo encontrar, usar e arrumar (Hohmann & Weikart, 2011) e no final do tempo de exploração livre arrumassem a sala de atividades, estas demonstravam ainda não compreender a importância de respeitar e preservar a sala e os seus recursos.

No que diz respeito à interação entre crianças, a mestranda destaca a importância do grande grupo cujas motivações e interesses foram sempre tidos em conta aquando da planificação dos seus dias (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Para além disso, a maioria das crianças interagia e relacionava-se com os outros com grande facilidade, procurando, muitas vezes, brincar entre pares ou pequenos grupos, sendo que algumas ainda preferiam a brincadeira individual. A mestranda considera que o facto da maioria das crianças procurar formar pequenos grupos para brincar era bastante positivo, já que a interação entre as mesmas facilitava o seu desenvolvimento e aprendizagem através da partilha de ideias e de saberes (ME/DEB, 1997).

A interação adulto-criança, por sua vez, caracterizava-se como sendo bastante positiva, não só com os elementos da equipa educativa da sala mas também com todos os outros adultos da instituição, o que era visível através das relações que estes tinham com as crianças. Esta relação contribuiu não só para o bem-estar físico e psicológico da criança mas também para que se sentisse respeitada, valorizada, tranquila, segura e acarinhada pelo adulto (Bertram & Pascal, 2009). Por esse motivo, o adulto assumiu sempre um papel muito importante na mediação de conflitos entre crianças, bem como no apoio de tentativas de negociação e resolução de conflitos (ME/DEB, 1997; Post & Hohmann, 2011).

Por fim, a interação entre adultos da equipa educativa da sala caracterizava-se como extremamente positiva e benéfica para o desenvolvimento da criança, uma vez que esta se desenvolvia num ambiente de cooperação e entreajuda entre a educadora e a auxiliar da sala e as mestrandas. A relação entre os elementos da equipa educativa do centro caracterizava-se pelo trabalho colaborativo e cooperativo entre as diferentes valências, com o intuito de promover o bem-estar e satisfação das crianças e dos seus familiares. A existência de famílias desinteressadas na vida escolar dos seus educandos e da instituição que frequentavam era, infelizmente, uma característica deste meio social. No entanto, a IPSS procurou estratégias/soluções para promover o envolvimento das famílias, de forma gradual. A relação que se estabeleceu entre

a equipa educativa da sala e os encarregados de educação, por sua vez, foi sendo reforçada devido ao esforço constante da educadora da sala em incluí-las no quotidiano dos seus educandos. Tornou-se claro que as crianças cresciam num ambiente favorável uma vez que os encarregados de educação demonstravam confiar na equipa educativa da sala, o que abriu espaço para um diálogo sincero de ambas as partes.

2. CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica supervisionada no 1º ciclo do Ensino Básico ocorreu na turma C do 1.º ano de uma escola da área metropolitana do Porto, sede de um Agrupamento de Escolas que integrava o programa TEIP 2 – Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 – desde o ano letivo 2007/2008 (Projeto Educativo do Agrupamento – PEA – 2013-2017). Este programa foi concebido para escolas ou agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem (Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro de 2008, artigo 2º, ponto 1).

Sendo o “agrupamento de escolas [é] uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (DL n.º 75/2008 de 22 de Abril, secção II, artigo 6.º), este agrupamento era constituído pela escola em que teve lugar a PPS da mestranda que incluía um JI/1.º, 2.º, 3.º CEB e outras duas escolas com JI/1.º CEB.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Social do Concelho em que se encontrava esta escola, grande parte da população lutava contra a pobreza, a exclusão social, o desemprego, o baixo nível de instrução da população e estava exposta a situações de risco como a violência familiar e os maus-tratos (PEA, 2013-2017). Justificava-se, assim, a importância deste agrupamento estar abrangido pelo programa TEIP 2, uma vez que as escolas que o constituíam estavam inseridas num contexto socioeconómico desfavorecido. É por esse

motivo que os principais objetivos do agrupamento definidos no PEA do mesmo consistiam em formar cidadãos autónomos e responsáveis e em criar igualdades de oportunidades que possibilitem o sucesso escolar dos alunos através de uma oferta formativa diversificada e de qualidade (idem).

O agrupamento, no âmbito de medidas de ação social escolar, punha em prática o Programa de Leite Escolar (PLE) e o Regime de Fruta Escolar (RFE) como forma de dar uma resposta adequada às necessidades alimentares das crianças que frequentavam a EPE e o 1.º CEB. Assim, eram oferecidos aos alunos, diariamente, leite escolar e outros alimentos nutritivos – fruta ou legumes - ao longo do ano (Câmara de Matosinhos, 2015b; DL n.º 55/2009 de 2 de Março).

Esta escola participava nos projetos “A ler Vamos”, “Educação Alimentar – Divercook” e “Eixo de Saúde Oral – Implementação do Programa de Saúde Oral nas Escolas” (Plano Anual de Atividades do Agrupamento, 2015). De forma breve, a mestrandia irá apenas explicar no que consiste o primeiro projeto mencionado uma vez que pode observar as implicações diretas deste no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos da turma em que desenvolveu a PPS. Assim, o projeto “A ler Vamos” consistia numa iniciativa precoce de promoção de leitura e escrita como base para uma aprendizagem de sucesso. Todas as crianças que frequentam a rede pública de educação e as IPSS do concelho eram avaliadas individualmente (com autorização prévia dos EE), aos quatro anos, por técnicos de psicologia e educadores de infância. No final da avaliação, as crianças que revelavam mais dificuldades participavam no projeto (Projeto Educativo Municipal, 2013) que se desenvolvia todas as segundas-feiras ao final do dia.

A escola em que a mestrandia realizou o seu estágio era constituída por uma unidade de apoio especializado (sala), salas destinadas à EPE, salas para o 1.º, o 2.º e 3.º CEB, salas de TIC para o 3.º CEB e laboratórios de Ciências. Havia, também, espaços comuns a todos os alunos como o polivalente, o pavilhão desportivo, a biblioteca, o auditório, uma sala de convívio e a papelaria/reprografia. Nesta escola, áreas como o refeitório e o espaço exterior eram distintos: as crianças da EPE e as do 1.º CEB usufruíam dos mesmos espaços e as do 2.º e 3.º ciclo de outros.

O quadro dos recursos humanos da escola, para além dos educadores de infância, professores e assistentes operacionais, integrava uma assistente social

e duas psicólogas. Todavia, a mestranda considera que tendo em conta o meio em que a escola se situava, o número de assistentes sociais e psicólogas não era suficiente para responder às necessidades da comunidade e, por conseguinte, das crianças.

A turma 1.º C era constituída por 26 alunos, sendo 13 do género feminino e os restantes do género masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. O grupo era bastante heterogéneo não só no que dizia respeito às características de cada um, como também ao nível do desenvolvimento das suas aprendizagens. A maioria das crianças que constituía a turma era muito participativa com exceção de uma minoria que, pela sua timidez, o fazia com menor frequência. Isso levou a que, por vezes, a mestranda encorajasse as crianças que não queriam participar a fazê-lo antes de dar a palavra às que demonstravam esse interesse.

No que concerne à imaturidade de algumas crianças, esta era visível sobretudo através de atitudes de desrespeito para com os colegas (e nos alunos mais problemáticos através do bater, cuspir, morder e fazer comentários desapropriados). Em termos de comportamentos e atitudes, esta foi uma turma bastante desafiante. Os alunos ainda tinham muita dificuldade em cumprir as regras de sala de aula sendo necessário lembrá-las constantemente, o que a mestranda considera normal tendo em conta a sua idade e a passagem recente para o 1.º CEB. Se, por um lado, havia alunos que respeitavam as regras da sala, por outro lado existiam os que não faziam um esforço por cumpri-las e que faziam questão de evidenciar isso mesmo ao riscar as mesas e danificar o seu material e o dos colegas propositadamente. Esse incumprimento constante de regras por parte de alguns alunos implicava, muitas vezes, que a aula fosse interrompida para fazer chamadas de atenção, o que acabava por perturbar o seu normal funcionamento (Amado & Freire, 2009).

Outra característica deste grupo consistia nas diferenças de autonomia de cada criança, própria dos cinco e seis anos de idade (Shaffer, 2005). Quando estava a ser realizada uma tarefa, por exemplo, algumas crianças não a executavam se não tivessem o apoio do adulto, bem como o seu reforço positivo. Embora seja papel do adulto e, neste caso, da mestranda fazer isso mesmo, não era fácil quando simultaneamente vários alunos esperavam o seu auxílio. Paralelamente, outros alunos tomavam a iniciativa e apenas pediam o apoio da docente/professoras estagiárias quando necessitavam. Esta diferença de

autonomia que resultava, muitas vezes, em ritmos de execução de tarefas e aprendizagem diferentes levou a mestranda a planificar alternativas para os alunos que terminavam antecipadamente, tal evidenciado no terceiro capítulo.

A mestranda voltou a constatar, assim, que cada criança é única e, como tal, tem características próprias. Por esse motivo, o modo como aprende e as suas dificuldades não são as mesmas (Santos, 2009) que as das outras crianças, uma vez que as características cognitivas, socioculturais e psicológicas de cada uma são diferentes (Przesmycki, 1991). Alguns alunos com grandes dificuldades de aprendizagem tinham apoio educativo durante certas aulas. Outros alunos, para além do apoio durante o tempo de aulas, participavam no projeto “A ler Vamos”, já referido anteriormente. Por outro lado, existiam crianças que não tinham dificuldades na aquisição de novos conteúdos mas que necessitavam, tal como já mencionado, de uma atenção e reforço positivo constantes, ou seja, crianças pouco autónomas. Por fim, havia ainda crianças que tinham uma grande facilidade na abordagem de novos conteúdos e que eram extremamente autónomas.

A mestranda pensa que o apoio suplementar na escola de que algumas crianças necessitam se deve à ausência de acompanhamento em casa, o que compreendeu através dos relatos das crianças sobre episódios vividos nos seus lares. A recolha de informação através do diálogo e da observação sistemática e indireta (Estrela, 1994) permitiu constatar que muitas crianças não viviam em ambientes harmoniosos, equilibrados e de bem-estar. Esta escola encontrava-se inserida num contexto com carências económicas e sociais (PE 2013-2017) e, uma vez que a vida familiar e o meio social da criança influenciam o seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011; Portugal, 1992), a caracterização sociológica da turma é fundamental para a sua melhor compreensão.

Embora grande parte dos alunos vivesse numa área próxima da escola, quando se deslocavam para a escola acompanhados de algum familiar, o meio de transporte mais utilizado era o transporte próprio, seguindo-se os transportes públicos e a deslocação a pé. No entanto, a escola era servida por uma vasta rede de transportes públicos pois, para além da linha de metro com paragem nas proximidades – com frequência de sete em sete minutos – também algumas linhas de autocarro efetuavam paragens – com frequência de 10 em 10 minutos – em locais próximos.

No que diz respeito ao agregado familiar dos alunos, a maioria vivia com a mãe, o pai e o(s) irmão(s). Porém, este dado não era reflexo de que todas essas crianças viviam em ambientes familiares estruturados, o que era perceptível através das suas ações e relatos. Já no que concerne às habilitações literárias dos pais, 34% tinha habilitações superiores ao 9.º ano de escolaridade, 35% o 9.º ano de escolaridade e 29% habilitações inferiores ao 9.º ano. Os restantes 2% representavam dados não conhecidos.

A percentagem de pais desempregados era de 16%, desconhecendo-se a situação de 6%. No entanto, ainda que os pais empregados representassem a maioria (78%), quando analisados os dados relativos aos apoios de ação social escolar – atribuídos aos alunos “pertencentes a famílias de mais baixos recursos sócio-económicos” (DL n.º 55/2009 de 2 de Março, capítulo III, artigo 9.º, ponto 3) – a mestranda pode constatar que a maioria das crianças usufruía do escalão A e apenas sete crianças não beneficiavam de qualquer escalão. A maioria das famílias, embora com ambos os cuidadores empregues, tinha dificuldades económicas, ou seja, o seu nível socioeconómico era desfavorecido.

Para uma compreensão mais realista do quotidiano destas crianças, a mestranda considera essencial refletir sobre o ambiente educativo. Este deve responder aos interesses e necessidades das crianças e do meio que as envolve e organizar-se como um ambiente favorável e facilitador do desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens (ME/DEB, 1997; Post & Hohmann, 2011).

A sala da turma 1.º C era uma sala ampla, com três janelas de vidro a toda a altura, o que fazia com que estivesse exposta a luz natural todo o dia. No entanto, o facto de as janelas serem basculantes e, por isso, não abrirem totalmente, dava origem a um ambiente quente, abafado e pouco arejado. O comportamento dos alunos bem como as suas atitudes e posturas eram, obviamente, influenciadas pelo desconforto e mal-estar que estas condições originavam (Luz, Mazia, Kachba & Okoshi, 2005), o que tornava a sala de aula um lugar pouco propício a novas aprendizagens.

A organização do espaço deve, na opinião da mestranda, refletir a ação pedagógica do professor (Teixeira & Reis, 2012). O facto de ser uma turma muito numerosa não permitia grandes modificações na forma como a sala estava organizada – mesas dispostas em U com algumas no seu interior e a mesa da professora no seu exterior. Esta disposição era benéfica na medida em que facilitava a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, sobretudo pelo

facto de permitir à professora uma visão ampla da sua turma e, por isso, de todos em simultâneo (Ferreira & Santos, 2000). Na perspetiva das crianças, permitia que as mesmas criassem relação entre pares (Arends, 2008) mas, paralelamente, dificultava a ação de prestar atenção sobretudo para as crianças situadas nas laterais uma vez que viam constantemente o quadro de lado (Ferreira & Santos, 2000).

Todas as mesas dos alunos tinham uma prateleira por baixo que se destinava à arrumação do material que utilizavam diariamente (estojo, caderno e livros). Os restantes materiais (exs.: cola, tesoura, bloco de papel cavalinho, lápis, entre outros) estavam etiquetados com os nomes dos alunos e guardados no armário da professora, fora do seu alcance.

No que concerne aos materiais e recursos da sala de aula, para além dos acima mencionados, nesse armário existia ainda (e apenas) um ábaco de plástico fornecido pela escola e alguns materiais realizados pelas mestrandas, nomeadamente as caixas de sal, as ardósias e os sacos sensoriais para os exercícios de grafismo de letras e números, práticas evidenciadas no terceiro capítulo. No fundo da sala, junto ao armário, existia uma banca com uma pia onde as crianças recorriam frequentemente para encher as suas garrafas de água ou para lavar as mãos. Era nesse local que se encontravam os alimentos diários fornecidos pelo agrupamento. Nesta sala, existiam ainda cabides identificados por etiquetas com os nomes das crianças escritos em letra maiúscula, caixotes do lixo e um aquecedor que não se encontrava funcional. A sala possuía ainda um quadro branco, um computador e um projetor. Estes recursos eram utilizados para a explicação de algumas fichas de trabalho e/ou para a realização de fichas dos manuais que eram projetadas.

No que diz respeito à organização e gestão do tempo, o dia-a-dia dos alunos tinha início às 9h da manhã e terminava, geralmente às 17h30. Ao longo do dia, as crianças tinham quatro aulas, espaçadas por intervalos de meia hora. O primeiro tempo letivo ocorria entre as 9h e as 10h30 da manhã, sendo que as crianças lanchavam nos últimos 15 minutos da aula. Às 11h iniciava-se mais um tempo letivo e, às 12h, as crianças dirigiam-se para a cantina. As aulas eram retomadas às 13h30 e o intervalo era às 15h30. Às 16h, tinha início a última aula do dia, que ocorria até às 17h30. Nesta altura, as crianças que não frequentavam as Atividades de Tempos Livres (ATL) dirigiam-se para a entrada da escola e as restantes para as salas onde tinham lugar as ATL. Apesar de existir um horário

estabelecido pelo agrupamento, a professora titular não o seguia, o que facilitava às mestrandas a planificação das aulas e a articulação das diferentes áreas curriculares. A planificação era estruturada mas flexível de forma a ajustar-se aos acontecimentos da aula e às necessidades momentâneas dos alunos (Diogo, 2010). A professora titular da turma acompanhava estes alunos diariamente, excluindo o tempo das AEC. Todos os alunos da turma frequentavam as AEC disponibilizadas pela escola, nomeadamente Inglês, Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Motora, distribuídas pelos diferentes dias da semana.

No que concerne às interações entre os alunos e a sala, apenas alguns respeitavam e preservavam os materiais da sala, não tendo a maioria, ainda, adquirido esses hábitos. Alguns alunos demonstravam, por isso, comportamentos menos adequados como riscar mesas, colocar os pés em cima das cadeiras e das mesas e danificar propositadamente o seu material e o dos outros. Antes de ir para o recreio, muitos alunos não se preocupavam em deitar fora o lixo do lanche, deixando-o espalhado em cima da mesa. Ainda assim, a mestranda considera que, com o passar do tempo, algumas crianças foram tendo essas atitudes com menos frequência o que, na sua opinião, significa que foram interiorizando algumas regras.

No que diz respeito à interação entre crianças, a maioria interagiu e relacionava-se com os outros com grande facilidade, procurando sempre a brincadeira entre pares. Nas aulas as crianças partilhavam, geralmente, os seus materiais com os colegas com naturalidade e de livre vontade, o que também acontecia com brinquedos trazidos de casa. Ainda que a maioria dos alunos se respeitasse mutuamente, alguns tinham tendência a mudar os seus comportamentos e atitudes, passando a desrespeitar e menosprezar os seus colegas, sem motivo aparente para o fazer. Ainda assim, a interação positiva entre os alunos facilitava a partilha de ideias e saberes em grande grupo (ME/DEB, 1997).

A interação adulto-criança, por sua vez, caracterizava-se como sendo bastante positiva entre o professor titular da sala e os alunos. Estes sentiam-se respeitados, valorizados e seguros e, conseqüentemente, bem consigo próprios (Bertram & Pascal, 2009). O facto de existir este tipo de relação entre a professora e os alunos fazia com que estes últimos sentissem necessidade de procurar o seu auxílio na resolução de conflitos entre si (ME/DEB, 1997; Post &

Hohmann, 2011). Todavia, e podendo esta informação parecer contraditória, a mestranda considera que poderia existir uma relação mais afetiva da parte da professora cooperante. No que concerne à interação entre as crianças e outros adultos, nomeadamente os professores das AEC, os professores de outras turmas e ainda as assistentes operacionais, existia uma relação positiva, de respeito e de confiança.

Por fim, a interação positiva entre os adultos da equipa educativa da escola, mais propriamente do 1.º ano de escolaridade, era extremamente benéfica para os docentes uma vez que existia uma relação de cooperação, colaboração e entrelajada entre os mesmos, fator necessário para o bem-estar dos alunos (Rausch & Dubiella, 2013). A relação existente entre os docentes e as assistentes operacionais, tal como a relação entre docentes, baseava-se na cooperação, colaboração e auxílio entre todos com vista ao bem-estar dos alunos, mas também de todos os adultos envolvidos no processo educativo.

A interação entre a professora titular da turma e as famílias dos alunos era, na maioria dos casos, quase inexistente. Por um lado os pais/encarregados de educação (EE) não procuravam estabelecer contacto com a docente titular da turma a não ser que considerassem estritamente necessário por ter surgido algum imprevisto/problema com o seu educando. Por outro lado, a docente poderia procurar envolver mais os pais/EE na vida escolar dos seus educandos e não apenas estabelecer contacto nos momentos de avaliação trimestral ou aquando da existência de algum problema. Por esse motivo, a mestranda considera que cabia à instituição incentivar e reforçar a comunicação escola-família, uma vez que “da parte da maioria dos professores e dos pais a disponibilidade para assumir uma relação de cooperação e parceria na educação dos alunos filhos não é grande” (Teixeira, 2003, p. 178).

3. SIMILITUDES E CONTRASTES ENTRE OS DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS

A função do educador é a de conceber e desenvolver o currículo das crianças de acordo com as características, necessidades e especificidades das mesmas.

Este deve recorrer a um conjunto de princípios que orientam a sua prática – OCEPE (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

O professor do 1.º CEB, por sua vez, deve ter como referência os programas das diferentes áreas curriculares e as metas curriculares, que contemplam os conhecimentos e as capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, por ano. Em ambos os contextos existiu uma conceção e adaptação do currículo às características e necessidades das crianças e alunos.

A rotina das crianças/alunos constitui-se como um contraste entre os dois contextos. Na educação pré-escolar, o dia das crianças começava, geralmente, por volta das 9h da manhã e terminava às 16/17 h da tarde e era ocupado por momentos de brincadeira espontânea, exploração livre e momentos de aprendizagem, as refeições (lanche da manhã, almoço, lanche da tarde) e a hora de descanso. No 1.º CEB, a rotina das crianças era mais fixa e, no fundo, guiada pelo toque da campainha. O dia dos alunos do 1.º CEB, começava às 9h da manhã com meia hora de intervalo entre as duas aulas matinais e, depois do intervalo do almoço (com duração de 1h30), iniciava-se uma tarde de atividades letivas com um intervalo entre as duas aulas. Estas últimas passavam na escola demasiado tempo, sendo este destinado, maioritariamente, a momentos de aprendizagem

A organização do espaço, tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB deve refletir a ação pedagógica do educador/professor (Teixeira & Reis, 2012), tal como já referido anteriormente. Na EPE, a sala de atividades estava organizada por áreas que respondiam às motivações e interesses das crianças, por forma a promover o seu bem-estar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) e participação na organização da sala. O mesmo não acontecia no contexto do 1.º CEB, pelo facto de a sala ter uma estrutura mais fixa com alterações apenas nos lugares dos mesmos que eram escolhidos pela professora. Assim, ao contrário da EPE, os alunos não participavam na organização da sala.

A relação escola-família constitui mais um contraste entre ambos os contextos uma vez que, na EPE, tanto a educadora de infância como a instituição procuravam desenvolver estratégias para envolver mais as famílias na vida dos seus educandos. No 1.º CEB, a relação escola-família era praticamente inexistente, para além dos momentos de avaliação ou quando era necessário fazer chegar informação à professora ou aos EE.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Se a metodologia de investigação-ação (IA) for utilizada “como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva” (Sanches, 2005, p. 129) e, conseqüentemente, o seu posicionamento crítico face à sua prática com o intuito de a melhorar e, desta forma, transformar os contextos educativos (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2010). Assim, a prática pedagógica do profissional de educação deve ajustar-se à realidade em que este a pratica, o que significa que o educador de infância/professor deve ser “re(construtor) do seu conhecimento prático pedagógico” (Gonçalves, 2006, p. 17) e, para isso, assumir uma postura investigadora, reflexiva e crítica por forma a melhorar a sua prática (Oliveira & Serrazina, 2002).

Esta metodologia de investigação é uma estratégia de natureza reflexiva, de interação entre a teoria e a prática que tem como principal objetivo procurar soluções para problemas de cariz prático de forma a que o profissional de educação melhore e transforme a sua ação e, por conseguinte, o ambiente de aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008). Assim, este deve, no pressuposto de que a investigação se processa em forma de espiral em cinco fases interrelacionadas mas distintas: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (Kemmis & McTaggart, 1992; Vieira & Moreira, 2011), modificar a sua prática de forma a que esta seja significativa para os intervenientes da ação pedagógica.

Segundo as OCEPE, a observação é uma das etapas que caracteriza a intervenção do educador, ou seja, deve ser a base da sua intencionalidade educativa (ME/DEB, 1997). No entanto, na perspetiva da mestranda, embora a importância desta etapa esteja bem clara nestas orientações dirigidas para a valência da EPE, a mesma considera que a observação deve reger a prática do educador mas numa perspetiva abrangente, isto é, as práticas do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

De acordo com Estrela (1994), a observação deve ser a primeira fase de uma intervenção pedagógica uma vez que permite ao profissional de educação recolher informações e dados para o desenvolvimento de uma ação intencional e direcionada para o seu público, com o intuito de responder às necessidades e especificidades do contexto e das crianças. Neste seguimento, a formanda

considera que os primeiros dias em ambos os contextos foram essenciais para a recolha de alguma informação acerca das crianças e do meio, ainda que a observação tenha tido lugar ao longo de todo o período das PPS. Deste modo, desde o primeiro momento no terreno que foi realizada uma observação participante e, inicialmente, armada recorrendo às notas de campo presentes no diário de formação e guião de observação, bem como a registos fotográficos recorrendo à utilização da máquina fotográfica de forma não intrusiva (Máximo-Esteves, 2008). No entanto, considera-se que houve uma evolução nessa dimensão uma vez que, gradualmente, se foi realizando uma observação desarmada, sem necessidade de registo imediato.

Ao longo da sua formação, a mestranda foi-se apercebendo do quão imprescindível é o processo de observação e recolha de dados para o conhecimento do público com que o profissional de educação interage diariamente e para a planificação da ação educativa. Desta forma, a informação contida no capítulo anterior assume extrema relevância e pertinência pelo facto de dar a conhecer algumas características e especificidades das crianças bem como o seu ambiente educativo que, tal como já afirmado, tem influência no seu desenvolvimento. Por esse motivo, enquanto futura profissional de educação, a formanda serviu-se dessa técnica de recolha de informação para desenvolver uma prática mais pensada e refletida, com mais sentido para as crianças e, conseqüentemente, mais direcionada para elas de forma a ter em conta as suas especificidades, interesses e necessidades. Assim, a informação foi recolhida com vista à planificação de atividades/aulas que respondessem e se adequassem às características do público com o qual interagira diariamente e que se articulassem com os documentos reguladores e orientadores existentes, nomeadamente as OCEPE, os programas e metas curriculares das diferentes áreas.

A planificação consiste na previsão de estratégias e ações a desenvolver e inclui conteúdos e tarefas a realizar, a sequência de atividades estabelecidas e ainda alguma forma de avaliar as aprendizagens promovidas e desenvolvidas (Zabalza, 2001). Assim, durante a elaboração deste instrumento, tornou-se evidente a importância do conhecimento do grupo/turma uma vez que, ao planificar, o profissional de educação “utiliza diversos elementos didáticos (objectivos, conteúdos, estratégias, recursos, etc.) sobre os quais estrutura o modo de intervir” (Pacheco, 2011, p. 111). No caso da EPE, a planificação foi

sempre realizada em tríade durante os momentos de reflexão semanal. No caso do 1.º CEB, embora a planificação fosse realizada individualmente, a professora cooperante selecionava os conteúdos para a semana seguinte e dava algumas sugestões. Nestes momentos de planificação a mestrande destaca a relação com o seu par pedagógico que permitiu um apoio mútuo. Em todos os momentos de planificação realizados em tríade (no caso da EPE) e com o auxílio da professora cooperante (no caso do 1.º CEB), não só foram tidas em conta as especificidades e necessidades das crianças mas também os seus interesses. Embora esta etapa da IA se constitua como um conjunto de previsões das ações que se iriam desenvolver num espaço, a planificação nunca foi vista como algo que devesse ser cumprido e seguido rigorosamente. Pelo contrário, deve ser flexível para ser passível de ser adaptada às circunstâncias do momento (Diogo, 2010).

A etapa da IA que se segue aos processos de observação e planificação diz respeito à ação, momento em que o profissional de educação coloca em prática as estratégias e atividades que planificou previamente, fundamentando a sua ação na planificação (Moreira & Alarcão, 1997). No âmbito da EPE, a mestrande considera que a ação era desenvolvida pela tríade de formação e não apenas pela responsável da atividade, uma vez que cada uma intervinha quando achava necessário e pertinente tendo em vista a criação de momentos de aprendizagem mais significativos para as crianças. No 1.º CEB, por sua vez, não existia essa dinâmica pois a planificação era realizada individualmente e, por conseguinte, dinamizada dessa forma. No entanto, a professora cooperante e a mestrande que não estava responsável pela ação nessa semana contribuía para o bom funcionamento das aulas e auxiliavam no que fosse necessário.

A prática/ação e a reflexão “assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al., 2009, p. 358). A reflexão é, tal como o processo de observação, uma etapa transversal a todas as outras. De igual forma, a reflexão ocorre também antes da ação, durante a ação e após a ação (Schön, 2000; Zeichner, 1993). Ao refletir, o profissional de educação contribui para o progresso e desenvolvimento das suas práticas (Alarcão, 1996). No entanto, se a reflexão for realizada de forma isolada, a aprendizagem realizada é, de certa forma, limitada (Oliveira & Serrazina, 2002). Por esse motivo, é necessário criar momentos de reflexão e

aprendizagem partilhada (Roldão, 2007) em que o trabalho colaborativo vai assumindo uma dimensão cada vez maior (Perrenoud, 2000). Este permitiu à formanda obter informação sobre as suas práticas através da reflexão sobre as mesmas, alterá-las durante a ação e ainda tomar consciência, depois da ação, de alguns aspetos a modificar/melhorar. No contexto de EPE, para além da reflexão que tinha lugar diária e constantemente, houve momentos semanais específicos para refletir sobre as práticas da díade. Já no contexto de 1.º CEB, embora a reflexão com a professora cooperante não fosse sistemática, o par pedagógico da mestranda assumiu um papel de extrema importância uma vez que a reflexão sobre a prática era realizada constantemente e maioritariamente em conjunto. No domínio da escrita, em ambos os contextos, a reflexão deu origem a narrativas individuais e a narrativas colaborativas. Para o crescimento da mestranda e evolução das suas práticas contribuíram ainda os momentos de reflexão com as professoras supervisoras. Esses tempos permitiram que as diferentes ações fossem observadas por elementos com mais experiência e com uma visão do ensino aliada à teoria que suporta a prática (Vieira, 2010).

A reflexão sobre o ensino consiste numa avaliação tanto do profissional de educação como dos alunos (Peterson, 2003; Rosales, 1992). Assim a avaliação, última etapa da IA, indissociável da reflexão, constitui-se como um instrumento que auxilia a prática do professor e que possibilita, tal como já referido no primeiro capítulo, a melhoria do seu trabalho e do da criança. A mestranda, em ambas as PPS, apenas realizou a avaliação formativa de forma contínua e sistemática com o intuito de reorientar o seu trabalho e auxiliar o desenvolvimento integral da criança. Para isso, recorreu a grelhas de observação realizadas para atividades/tarefas específicas – sobretudo no 1.º CEB – e, na EPE, ao seu diário de formação onde registava as notas de campo diárias.

A aproximação da mestranda às etapas da metodologia de investigação-ação permitiram a construção reflexiva e partilhada do seu conhecimento científico, pedagógico e profissional. Assim, sendo a observação e a planificação as duas etapas da IA que sustentam a ação pedagógica e a reflexão transversal a todas elas, torna-se importante descrever e refletir sobre práticas utilizadas pela mestranda no seu processo de formação.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo a mestranda pretende refletir sobre algumas práticas que realizou tendo em conta o quadro teórico e concetual perfilhado ao longo da sua ação pedagógica. Serão salientadas as aprendizagens desenvolvidas e o impacto que a sua prática teve no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, nas suas aprendizagens.

Este é reflexo do processo de evolução da mestranda, das suas conquistas e das atividades bem sucedidas, bem como das dificuldades sentidas. Neste percurso a sua capacidade reflexiva foi aumentando progressivamente por ter sido necessária e imprescindível em todos os momentos das PPS – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão – etapas da metodologia de investigação-ação (cf. segundo capítulo).

Este capítulo está organizado em duas partes que consistem na descrição, análise de alguns aspetos das ações realizadas nos contextos de EPE e de 1.º CEB, respetivamente.

1. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Como já referido ao longo do relatório e tendo em conta a ação desenvolvida pela mestranda durante o estágio, torna-se evidente a importância que esta atribuiu à planificação da ação educativa respeitando os interesses das crianças.

No decorrer da prática pedagógica foi possível constatar, através da observação, alguns interesses e necessidades das crianças da sala dos dois anos. Por esse motivo, a mestranda considera importante realçar, de forma sucinta, a forma como juntamente com o seu par pedagógico procurou responder aos mesmos (Drew, Olds & Olds Jr., 1989).

Tendo em conta que um dos interesses mais evidente da maioria das crianças dizia respeito à manipulação e exploração sensorial de objetos, foram desenvolvidas atividades como o enchimento de garrafas de plástico com arroz (para a realização de maracas), a pintura de um oceano (em papel de cenário) com recurso a pinceis, trinchas e borrifadores (no âmbito da exploração da obra *Arco-Íris. O mais belo peixe do oceano* de Marcus Pfister, utilizada para abordar a importância da partilha), a exploração de digitinta, a exploração de massa “mágica” de maizena e ainda a pintura de uma tela com recurso a ovos com tinta (atividades meramente exploratórias e sensoriais). Outro interesse evidenciado pelas crianças consistia em vestir-se e despir-se (ações visíveis principalmente no tempo dos cuidados de higiene e preparação para a hora de descanso). Por esse motivo, a díade introduziu na área da casinha a “arca das trapalhadas”, com diversos objetos, tal como já referido no segundo capítulo, para tornar mais rico o jogo simbólico das crianças (Pellegrini & Boyd, 2002). O envolvimento das famílias na construção deste recurso e no apetrechamento da área da cozinha (cf. segundo capítulo) permitiu o estabelecimento de uma relação de “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 71), uma vez que esta relação era praticamente inexistente, tal como referido anteriormente. Ainda outro interesse manifestado pela maioria das crianças foi o gosto por carros e pela utilização de objetos para fazer pistas, interesse esse que a díade procurou aliar ao interesse por *puzzles*, introduzindo na sala um de grandes dimensões cuja imagem era uma pista.

No que diz respeito às necessidades do grupo, a mestranda considera que as mais evidenciadas pelas crianças foram a necessidade de ter hábitos de higiene, as necessidades de afeto e atenção (colmatadas desde o primeiro dia de prática pedagógica através do apoio, auxílio e carinho constantemente prestados) e ainda a de saber partilhar objetos/materiais com as restantes crianças.

Assim, no que concerne à inexistência de hábitos de higiene diários, embora a mestranda e o seu par soubessem que as crianças não tinham possibilidade de escolha nem responsabilidade sobre os seus momentos de higiene, procuraram sensibilizá-las para a importância destes cuidados para que as famílias compreendessem que os seus educandos desenvolviam aprendizagens sobre o assunto. Sendo objetivo das rotinas de higiene existentes ao longo do dia promover o “asseio, o conforto físico e a saúde” (Post & Hohmann, 2011, p. 229), ou seja, contribuir para o bem-estar físico e psicológico das crianças, a díade

realizou dramatizações sobre a importância de tomar banho e lavar os dentes e promoveu um momento de jogo simbólico em que as crianças deram banho aos bonecos da sala numa bacia com água, sabonete e esponjas, dramatizando vivências e experiências das mesmas (ME/DEB, 1997). Nesse momento tornou-se perceptível que crianças tomavam banho regularmente porque sabiam e diziam que partes lavar e como o fazer, ao invés das que usavam a esponja de forma aleatória.

A partilha de objetos/materiais com as restantes crianças foi explorada ao longo do tempo para que as mesmas se fossem inteirando da importância de partilhar e de serem envolvidas nas partilhas. A dificuldade em fazê-lo originou, muitas vezes, conflitos entre crianças que obrigaram à intervenção de um adulto da equipa educativa na tentativa da sua resolução.

No decorrer da prática pedagógica, num dos momentos de reflexão semanal, a educadora cooperante informou o par pedagógico que, por exigência da Segurança Social (por ser uma IPSS), a instituição teria que desenvolver um plano de emergência contra incêndios em edifícios e realizar um simulacro que testasse esse plano. No caso da creche e da sala dos dois anos, após reflexão sobre esse assunto, a tríade considerou que dada a idade e as características das crianças, estas não se encontravam preparadas para o simulacro nas condições previstas (toque de sirene e evacuação). Por esse motivo, considerou-se que a planificação da semana seguinte deveria responder a esta necessidade da instituição, agora também das crianças: estas teriam que saber como agir perante tal acontecimento. Para que essa resposta não surgisse de forma totalmente descontextualizada, a díade sugeriu a planificação de atividades sobre a importância do bombeiro e da sua profissão e sobre o incêndio em si, para que as crianças adquirissem alguns conhecimentos sobre o tema. Assim, foi necessária a escolha de uma estratégia que introduzisse o tema e, simultaneamente, despertasse e cativasse o interesse das crianças.

Tendo em conta o interesse das crianças em ouvir o adulto contar histórias, as mestrandas escolheram como estratégia a leitura de um livro, que permitiu aliar esse interesse ao desenvolvimento de aprendizagens e conhecimentos sobre o mundo, já que as narrativas possibilitam às crianças a atribuição de sentido ao mundo (Bruner, 1980). Para além disso, esta opção foi tomada por forma a colmatar a ausência de práticas de leitura por parte das famílias, tal como defendem os autores Sousa e Gomes (1994).

Deste modo, a leitura do livro *Os bombeiros* da coleção Rodam Rodinhas (da editora Yoyo Books) teve início com a disposição das crianças em meia-lua para que conseguissem visualizar o livro e, simultaneamente, ficassem próximas do leitor que se encontrava ao mesmo nível que elas (Hohmann & Weikart, 2011). Antes de a leitura ter início, foi explorada a ilustração da capa e também o formato do livro (em forma de carro com rodas de plástico), momento em que foram colocadas algumas questões às crianças para que pudessem prever o assunto da narrativa e ativar os seus conhecimentos prévios (ME/DEB, 1997). No decorrer da leitura foram reproduzidos sons da sirene do quartel e do carro dos bombeiros o que originou, por um lado, uma maior motivação por parte de algumas crianças mas, por outro, o receio do som de sirene por constituir uma novidade. Por esse motivo, nesse momento foi explicada a razão pela qual existia uma sirene no quartel dos bombeiros e o seu som foi reproduzido várias vezes deixando de ser constrangedor para as mesmas. O receio e choro de algumas crianças veio confirmar que, efetivamente, estas não estavam preparadas para um simulacro de incêndio, conforme tinha sido antecipado pela reflexão da tríade.

No final da leitura, foram colocadas questões sobre o tema abordado e as respostas de algumas crianças constituíram uma surpresa para a equipa educativa da sala uma vez que demonstraram já ter alguns conhecimentos relativos ao tema. As crianças tiveram um papel ativo na sua aprendizagem e na dos outros e sentiram-se valorizadas ao serem escutadas por todos (Fontana & Cruz, 1997).

Após este momento foi ainda dado tempo a cada criança para manusear o livro (Cavalcanti, 2004) já que este prendeu a atenção de todas pelo seu formato diferente do habitual, originando mais interesse e entusiasmo (Teberosky & Colomer, 2003). Embora neste momento se tenha gerado alguma confusão por todas as crianças quererem, em simultâneo, ter o livro nas mãos (o que advinha do sentimento de posse próprio da idade), o apoio do adulto permitiu ajudar a resolver os conflitos existentes (Post & Hohmann, 2011). Nesta atividade, foi ainda realizado o reconto da narrativa através das ilustrações impressas do livro, o que possibilitou às crianças a leitura e a ordenação cronológica das imagens (ME/DEB, 1997). Na opinião da mestrande, esta atividade permitiu que as crianças adquirissem e desenvolvessem conhecimentos sobre o tema de forma significativa uma vez que, ao longo do dia, pediram que a história lhes

fosse recontada e procuraram saber mais sobre o assunto. Assim, foram trabalhadas a área de expressão e comunicação (através da leitura e do reconto da história pelas crianças), a área de conhecimento do mundo (acerca da profissão do bombeiro e do incêndio) e ainda a área de formação pessoal e social (transversal a todas).

Outra atividade desenvolvida no âmbito desta temática foi a construção do capacete de bombeiro. Tendo em conta as informações recolhidas através da observação, a díade constatou que as crianças tinham um grande interesse por chapéus pois estavam constantemente a colocar objetos (cestos e pequenas caixas) nas suas cabeças para fazer esse efeito. Por isso, e para além do capacete ser um elemento representativo da farda do bombeiro, a mestranda e o seu par pedagógico decidiram realizar uma atividade de expressão plástica em dois momentos distintos – a construção e a pintura do capacete.

Assim, para a sua construção, a tríade pesquisou diversos materiais e diferentes formas de realização para que as crianças pudessem construir o próprio chapéu. No entanto, a equipa educativa considerou que nenhuma das estratégias encontradas podia ser realizada por crianças desta idade de forma autónoma, sem auxílio e apoio constantes do adulto (que não poderiam ser dados a todas em simultâneo). Desta forma, na primeira etapa desta atividade, as crianças não tiveram um papel ativo. Todavia, pelo facto de estas serem envolvidas na realização do molde do próprio capacete, as crianças sentiram-se interessadas e parte integrante do processo de construção, o que também se tornou visível pelo facto de pararem de brincar para o ir observar. Era pedido às crianças que segurassem no papel de jornal (material escolhida para a realização do mesmo) e que verificassem se o capacete não lhes caía para que as mestrandas colocassem fita-cola que marcava o tamanho das suas cabeças. Durante esta etapa, apenas uma criança não se mostrou interessada em realizá-lo pelo que a mestranda e o seu par pedagógico respeitaram a sua opinião e desinteresse e não realizaram o seu chapéu (ME/DEB, 1997; Post & Hohmann, 2011). No entanto, ao ver as outras crianças a brincar com os seus chapéus, foi notória a sua tristeza, o que levou a tríade a inferir que esta sua atitude lhe permitiu perceber que tinha responsabilidade sobre as próprias decisões e que nem sempre tomava as mais corretas (Hohmann & Weikart, 2011; Kilpatrick, 2007).

A díade considerou que seria importante desafiar as crianças a pintar o chapéu uma vez que era um objeto com volume, a três dimensões, ao invés de um objeto a duas dimensões (tal como estavam habituadas) pois “a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas (ME/DEB, 1997, p. 63). Assim, a mestranda e o seu par pedagógico procuraram proporcionar um desafio às crianças já que uma das funções da educação é conduzi-las ao seu desenvolvimento e evolução proporcionando-lhes experiências diferenciadas (Vygotsky, 1991).

Centrando a produção da arte nas crianças (Rodrigues, 2002), foi-lhes perguntado qual a cor que queriam utilizar e, tendo uma dito “vermelho”, as restantes deixaram-se influenciar pela sua opinião (algo que acontece com frequência com crianças de dois anos). Embora tenham tido algumas dificuldades na pintura de um objeto com volume, a mestranda considera que constituiu uma experiência positiva para as crianças já que esperavam ansiosamente pela secagem do chapéu para o poderem utilizar.

Ora, ainda que a temática sobre o bombeiro tenha sido introduzida no dia-a-dia das mesmas pela tríade (ou seja, não surgiu por ser um interesse próprio das crianças), por estarem constantemente a falar sobre o bombeiro e a verificar se os chapéus já estavam ou não secos para os poderem utilizar, tornou-se evidente que este constituía agora um interesse seu. Depois de os chapéus secarem e após a sua utilização, constatou-se que a tinta se começara a soltar do papel dada a frequência com que os usavam para brincar. Por esse motivo, refletindo na ação e por forma a melhorar a prática desenvolvida – através da metodologia de investigação-ação (cf. segundo capítulo) –, a díade decidiu que todos os chapéus iriam ser pincelados com cola branca que fazia o efeito de verniz. Todos estes momentos planificados e realizados contribuíram para a aprendizagem da mestranda pelo facto de ter constatado que nem sempre, para construir aprendizagens significativas, é necessário partir de um interesse das crianças. Afirma-se isso pois, tal como já explicado, é possível despoletar aprendizagens motivando as crianças para a descoberta do mundo.

Na sequência destas atividades, no dia seguinte foi desenvolvido um jogo intitulado por “Vamos despir/vestir o bombeiro”. Antes de o iniciar, a formanda pediu ao grupo que se deslocasse para o centro da sala e que se dispusesse em semicírculo, disposição já utilizada anteriormente. Seguidamente realizou-se um pequeno diálogo com o intuito de retomar as ideias-chave da história ouvida

no dia anterior procurando escutar cada criança, valorizar a sua participação (ME/DEB, 1997) e partir dos conceitos já existentes nas suas estruturas cognitivas para a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens significativas (Shaffer, 2005). Assim, depois da mestranda ter perguntado que peças constituíam a farda do bombeiro, mostrou-lhes a silhueta de um bombeiro e as várias peças de roupa pertencentes à farda e colocou-as no chão da sala explicando o objetivo do jogo – nomear as diferentes peças de roupa e associá-las à parte do corpo em que eram vestidas. Antes de iniciar esta atividade, a educadora cooperante sugeriu que se colocasse a silhueta de pé uma vez que se tornava mais fácil a compreensão do jogo. Desta forma, a mestranda procurou rapidamente integrar a sugestão da educadora uma vez que para além de facilitar a compreensão do jogo, tornava a atividade menos abstrata e mais parecida com a realidade que as crianças conheciam. Enquanto observavam a silhueta, algumas crianças recordaram as personagens da história ouvida e associaram-na a um dos bombeiros – o bombeiro Paulo.

Inicialmente, a formanda mostrou todas as peças de roupa que constituíam a farda do bombeiro e pediu às crianças que nomeassem a peça e que identificassem o local do corpo em que devia ser colocada. À medida que as peças iam sendo mostradas, à vez, as crianças colocavam-nas no local do corpo correspondente. Posteriormente, depois de serem retiradas as peças de roupa da silhueta e colocadas novamente no chão, foi-lhes pedido que escolhessem e nomeassem uma peça de roupa da farda para colocar no local do corpo correspondente. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas durante o jogo, o que fez com que a mestranda tivesse que gerir a sua participação. Para isso, procurou desempenhar uma postura mediadora dos conflitos existentes, utilizando a negociação para os resolver. Por outro lado, algumas crianças mostraram-se reticentes em participar, pelo que a mestranda procurou dar-lhes espaço e tempo para que integrassem o jogo quando fosse da sua vontade (Post & Hohmann, 2011). Assim, a mestranda considera que permitiu que as crianças se sentissem confiantes e seguras (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) para participar e, dessa forma, lhes proporcionou um clima de bem-estar emocional e físico (Kickbush, 2012). Esta atividade possibilitou a aprendizagem pela descoberta (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck, & Dorocinski, 2001; Solé & Coll, 1999) através de tentativa e erro (Shaffer, 2005), já que as crianças tentavam colocar as diferentes peças de roupa em partes do corpo a que não pertenciam,

até descobrirem o local correto, ou seja, associando a forma das peças à forma do local do corpo correspondente. Desta forma, o jogo assumiu especial relevância no processo de ensino e aprendizagem das crianças (cf. primeiro capítulo) uma vez que permitiu que a criança brincasse, explorasse e testasse hipóteses (Tezani, 2006) de forma individual, em pares e pequenos grupos (Hohmann & Weikart, 2011; ME/DEB, 1997). Procurou-se com a mesma atividade desenvolver aprendizagens em interação social para que as crianças compreendessem e atribuíssem valor às atitudes e comportamentos próprios e das outras. Assim, promoveram-se aprendizagens das áreas de formação pessoal e social (que é sempre transversal a todas as atividades), de conhecimento do mundo no que diz respeito às partes constituintes do corpo humano e ainda de expressão e comunicação, não só na expressão e comunicação oral, mas também no domínio da Matemática pela associação de formas.

Na opinião da formanda, o interesse e a curiosidade pela silhueta em cartão e as peças de roupa com velcro contribuíram para o desgaste do material tendo em conta a utilidade que lhe era dada diariamente. Tornou-se evidente que o material escolhido para a realização da mesma não era o mais indicado uma vez que tinha pouca resistência e durabilidade. Para contornar este obstáculo a díade plastificou a silhueta. A escolha do tipo de material constituiu uma dificuldade desde o primeiro dia de estágio, pelo que foi tido em conta na preparação das atividades e foi sendo melhorado ao longo do tempo com o auxílio da educadora cooperante e da supervisora institucional.

No decorrer deste projeto de intervenção e aliado ao interesse do grupo por carros surgiu a ideia de criar um novo espaço na sala que fosse motivante e despoletasse novas aprendizagens. Esse interesse foi sempre visível nos momentos de exploração livre das diferentes áreas mas, sobretudo, no jogo simbólico realizado na cozinha. Durante esses momentos, a díade pode observar que as crianças utilizavam as portas dos armários aí existentes para simularem a entrada para dentro de um carro e a condução do mesmo. Assim, através de materiais de desperdício, o par pedagógico construiu um carro de bombeiros e introduziu-o na sala como se tivesse sido um presente do bombeiro Paulo o que, por si só, deu origem a uma maior motivação. Para além disso, o facto da mestranda e do seu par terem entrado na sala dentro do carro (a pé) enquanto

o som da sirene era reproduzido despertou inevitavelmente a atenção e a curiosidade de todas as crianças.

Ora, tal como já foi referido ao longo deste relatório, a mestranda considera que as crianças devem ter um papel ativo nas suas aprendizagens e, por isso, nos aspetos que as originam. Assim, sendo o espaço educativo um local que possibilita inúmeras oportunidades, o facto de as crianças terem um papel ativo na sua organização permite-lhes o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas (Zabalza, 2001). Por esse motivo, a díade pediu-lhes que escolhessem o local que o carro iria ocupar, auxiliando e apoiando a tomada de decisão final. Quando foi dada a possibilidade às crianças de explorar o carro (e os seus objetos), tal como era de esperar, estas queriam fazê-lo todas ao mesmo tempo. Ao refletir na ação a tríade considerou que, dada a dimensão do carro, seria mais vantajoso que fossem realizados pequenos grupos e que esses pudessem explorar o novo espaço à vez e livremente. Tendo um sentimento de posse característico da sua faixa etária (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Shaffer, 2005) e estando “predispostas a envolverem-se em disputas com pares, reclamando por espaço, materiais” (Post & Hohmann, 2011, p. 260), a díade procurou apoiar a resolução dos conflitos e disputas das crianças, ajudando-as a encontrar alternativas para esses acontecimentos através da negociação, ainda que não o tenha feito de imediato, pois estas também têm que ser capazes de os resolver sem intervenção de um adulto (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Para além disso, a mestranda não vê o conflito como algo negativo uma vez que e de acordo com Wallon (1998) e Galvão (1998) este pode ser, efetivamente, propulsor do desenvolvimento da criança.

Como forma de consolidar as aprendizagens desenvolvidas até ao momento, a equipa educativa considerou que seria pertinente a visualização de um vídeo que abordasse a temática tratada. Assim, aliando à importância de consolidar os conhecimentos das crianças o interesse pela personagem Ruca e a dificuldade de todas as crianças deste grupo em partilhar objetos/materiais com as restantes, a tríade escolheu um pequeno episódio da série dessa personagem sobre o tema que tinha vindo a ser desenvolvido. O facto de ter sido utilizada uma estratégia pouco frequente no dia-a-dia das crianças mas também o facto de incluir essa personagem captou a atenção e entusiasmo das crianças e originou uma certa agitação. Após a visualização conversou-se sobre um acontecimento específico do episódio – a partilha do capacete do Ruca com um

amigo. Deste modo, pretendeu-se que as crianças compreendessem a importância da partilha e, de certa forma, transpusessem essa situação para o seu quotidiano. Nesta linha de pensamento, a mestrande considera que a utilização desta estratégia na sala de atividades permitiu a utilização de vários sentidos em simultâneo, ou seja, a assimilação da informação de várias formas, possibilitando uma experiência multissensorial e, por isso, uma aprendizagem mais eficaz (Estanqueiro, 2010).

A expressão musical é, para crianças desta idade, benéfica para o desenvolvimento linguístico e musical (Gordon, 2000) uma vez que assenta na exploração de sons, ritmos e movimentos (ME/DEB, 1997). Desta forma, aliando o projeto ao interesse das crianças por cantar visível ao longo do dia, sobretudo nos momentos de reunião do grupo, a díade criou uma melodia e letra sobre a profissão do bombeiro. Assim, criou uma música adequada ao grupo não só no tom escolhido mas também no ritmo da mesma, para que todas pudessem cantá-la (Post & Hohmann, 2011). A música foi cantada às crianças acompanhada de gestos o que captou de imediato a atenção das mesmas e originou a tentativa de imitação. Esta opção foi tomada com o intuito das crianças se envolverem ainda mais na aprendizagem da música. Depois de ter sido cantada a primeira vez foi ensinada a letra da canção e, em simultâneo, os gestos que a acompanhavam pois auxiliavam a memorização da mesma por ilustrarem o que estava a ser cantado (Godinho & Brito, 2010; Perry, 2002). Assim, a díade desenvolveu uma atividade de escuta ativa envolvendo as crianças ao nível da expressão musical, motora e mental, para que compreendessem e apreciassem a música (Wuytack, 2002). Procurou-se, desta forma, a movimentação das crianças ao som da música e o canto da canção, ou seja, apoiar duas das seis experiências-chave da música de acordo com o modelo curricular *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2011), aliando a expressão musical e a expressão motora. Esta atividade de exploração da canção constituiu um momento de aprendizagem significativa para as crianças pois, não só a memorizaram com grande facilidade como também a cantarolaram durante todo o dia. Para além disso pediram para ir a cantar para a cantina nas horas de almoço e do lanche, o que acabou por captar a atenção das crianças das outras salas levando-as a querer aprender a canção.

Fazendo parte da rotina destas crianças as letras das músicas/rimas serem afixadas na área da reunião, a díade realizou o registo da letra da canção do

bombeiro com o auxílio das crianças. Para isso, colocou ao dispor imagens representativas de algumas palavras e, à medida que estas iam cantando (devagar), a letra ia sendo escrita numa grande cartolina e as crianças iam identificando as imagens que faziam parte do verso. Com este registo, pretendeu-se que começassem a compreender a utilidade e funcionalidade da escrita, numa perspetiva de facilitar a emergência da linguagem escrita (ME/DEB, 1997) uma vez que os conhecimentos e conceções que as crianças vão construindo à medida que vão contactando e interagindo com a escrita são muito importantes para mais tarde aprenderem a ler e a escrever (Mata, 2008).

De forma a permitir que as crianças dominassem melhor o seu corpo, a díade procurou proporcionar ocasiões de exercícios tanto da motricidade global (grossa) como da motricidade fina (Galhahue, 2002; Papalia, Olds & Feldman, 2001), sendo um exemplo disso mesmo o tempo de expressão motora realizado no âmbito do projeto de intervenção. Para constituir aprendizagens diversificadas e em diferentes espaços, a díade optou por desenvolver a atividade de expressão motora no espaço exterior (recreio) já que este também permite a ocorrência de momentos educativos intencionais (ME/DEB, 1997) o que, na opinião da mestrandia, constitui um maior desafio para as crianças uma vez que as retira da sua zona de conforto.

Por ser um interesse das crianças saltar, subir e descer das cadeiras, rastejar e fazer dos móveis da sala túneis, manipular e pontapear diferentes objetos (ações observadas no dia-a-dia dentro da sala de atividades) e por ter persistido a vontade de saber mais sobre o bombeiro, foi planificada uma atividade de expressão motora. Para tornar este momento mais significativo e motivante para as crianças foi-lhes pedido que colocassem os seus capacetes na cabeça e que imaginassem que eram bombeiros. Este pedido cativou o interesse das crianças e originou um grande entusiasmo pois, para além de quererem brincar com os capacetes na cabeça, imaginavam-se na sua pele (Pimentel, 2007). Na parte inicial, como forma de aquecimento, as crianças realizaram o “jogo do incêndio” que tinha como objetivo a associação de cores. Para isso, as crianças correram à volta do espaço que tinha arcos no chão e quando ouviam a mestrandia a dizer “fogo no prédio vermelho” (por exemplo) tinham que se dirigir para os arcos dessa mesma cor simulando que iam apagar o incêndio. Como havia crianças com dificuldades em associar a cor à palavra dita, a

mestranda considerou que seria pertinente jogar com elas de forma a encorajá-las e apoiá-las (Hohmann & Weikart, 2011).

O segundo momento desta atividade consistiu num circuito com várias estações para que as crianças tivessem o menor tempo de espera possível entre exercícios e se mantivessem motivadas e ativas durante os mesmos (Tolgo, 2007). Assim, à medida que a formanda explicava o que fazer nas diferentes estações, uma criança exemplificava, com a sua ajuda, o que era dito para que todas compreendessem mais facilmente o objetivo de cada um dos momentos. Desta forma, na primeira estação, as crianças contornaram os cones a correr, fazendo de conta que estavam a guiar o carro dos bombeiros (simulando a condução com as mãos). De seguida, percorreram um caminho marcado por outros cones elevando as pernas (que simulava a subida de umas escadas) e ainda um banco sueco, procurando equilibrar-se, que as conduzia até ao local de incêndio. Posteriormente, saltaram a pés juntos para o arco (a entrada no local do incêndio). No final, as crianças saltaram para fora do arco e passaram dentro de um túnel, construído com caixas de cartão, que as conduziu para a estação inicial do circuito (que correspondia ao regresso ao quartel). A mestranda constatou que os capacetes dos bombeiros estavam a prejudicar a mobilidade das crianças e, por esse motivo, refletindo na ação, pediu que os retirassem e colocassem em cima do muro.

Com esta atividade, a díade procurou promover a interação e ajuda entre pares e entre o adulto e a criança (Post & Hohmann, 2011) na medida em que todas podiam e deviam pedir apoio às restantes ou, caso não se sentissem seguras, a qualquer elemento da equipa educativa. Para além disso, procurou desenvolver aprendizagens nomeadamente na área de expressão e comunicação, no domínio da expressão motora e ainda na área de formação pessoal e social no respeito pela sua vez, pelo espaço do outro e pelo cumprimento de regras. A mestranda considera, pelo supramencionado, que foram desenvolvidas aprendizagens num ambiente de qualidade, criativo, imaginativo e favorável à “estimulação das capacidades motoras, de interação, de expressão e de comunicação” (Condessa, 2009, p. 38), o que possibilitou às crianças a compreensão do mundo através de ações e experiências vivenciadas com o próprio corpo e sentidos (Hohmann & Weikart, 2011).

Tendo em conta o interesse (que permaneceu) na personagem do livro – o bombeiro Paulo – a díade preparou a visita da personagem à sala dos dois anos.

Desta forma, o par pedagógico da mestranda caracterizou-se de bombeiro Paulo com o vestuário apropriado e entrou na sala. Este momento foi extremamente motivador para as crianças uma vez que, mal o viram, associaram-no à personagem e fizeram silêncio para escutar aquilo que o bombeiro tinha para lhes dizer. Depois de um pequeno diálogo sobre a sua profissão e sobre o que achavam e deviam fazer em situação de incêndio, o bombeiro aproveitou o facto de uma criança ter falado no ponto de encontro para valorizar essa criança e mostrou às restantes esse local. Para além disso, foi-lhes explicado que iriam escutar o som de diferentes alarmes que indicavam um incêndio para que caso houvesse algum na instituição o soubessem identificar. Assim, quando ouvissem o som, tinham que se levantar sem dar as mãos (algo que foram treinando ao longo do tempo nas deslocações para fora da sala) e formar uma fila. Algumas crianças começaram a chorar por não estarem familiarizadas com o som, mas com o passar do tempo habituaram-se. De seguida, o bombeiro pediu às crianças que cantassem a música que a mestranda e o seu par lhes tinham ensinado. As crianças ficaram muito motivadas pelo facto do bombeiro querer ouvir a canção e cantaram-na com o auxílio dos gestos.

Posteriormente foi pedido às crianças que fizessem o exercício novamente. Depois das crianças se alinharem, a equipa educativa refletiu sobre o tempo que as crianças levaram a fazê-lo sem dar as mãos (tal como visava o plano de emergência). No entanto, considerou-se que uma vez que estas já estavam habituadas a levantar-se rapidamente e dar as mãos (por o fazerem diariamente na hora das refeições e na hora de descanso para se dirigirem para os respetivos locais em que têm lugar esses acontecimentos), era mais fácil pedir-lhes que o fizessem. Esta decisão foi tomada com vista ao bem-estar das crianças.

A tríade considerou que seria interessante para as crianças e para as equipas educativas das diferentes salas promover um momento de aprendizagem comum já que, de acordo com a abordagem sistemática e ecológica de Bronfenbrenner (Portugal, 1992), a criança em interação com os outros e com o meio constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, tal como já referido no primeiro e segundo capítulo. Sendo “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, [é] facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p. 35), a equipa educativa da sala procurou promover um momento em que as crianças interagissem com outras mais novas e mais velhas de forma a despoletar novas

aprendizagens. Assim, e dado o interesse das crianças das outras salas pela canção, o bombeiro dirigiu-se às restantes salas e sugeriu a todos que se deslocassem para o ponto de encontro situado no recreio.

Uma vez no recreio, o bombeiro Paulo pediu às crianças da sala dos patinhos que ensinassem a sua canção aos outros grupos que ali se encontravam. Este foi, na opinião da mestranda, um momento de interação muito positivo entre as crianças das diferentes salas, onde ficou claro o interesse das mais velhas em aprender aquilo que as mais pequenas tinham para ensinar. Por outro lado, estas últimas sentiram-se crescidas, importantes e valorizadas por estarem a ensinar algo às crianças das outras salas.

Este momento constituiu uma aprendizagem cooperativa com inúmeros benefícios – já referidos no primeiro capítulo – tanto para as crianças da sala dos dois anos como para as crianças de outras faixas etárias, já que se desenvolveram e aprenderam contribuindo para que o mesmo acontecesse com outras crianças. Na opinião da mestranda, a interação entre crianças que se encontram em momentos diferentes de desenvolvimento constituiu uma aprendizagem significativa para todos – incluindo os adultos – e o desenvolvimento de competências sociais (Sanches, 2005). Este momento tornou evidente a relevância, a pertinência e os benefícios de uma aprendizagem cooperada em que todos influenciaram a aprendizagem de todos fazendo parte dela e, por esse motivo, enquanto futura profissional de educação, espera promover momentos com um impacto similar.

De forma a respeitar o estipulado na Portaria n.º 1532/2008 de 29 Dezembro relativamente ao simulacro de incêndio, deve o seu acontecimento ser inesperado para se aproximar o mais possível da realidade. Um dia, após o lanche, a díade estava no exterior com as crianças que já tinham terminado a refeição para que estas pudessem brincar livremente quando soou o alarme. As crianças não o ouviram pois estava com o volume muito baixo e, por esse motivo, a díade alertou-as para o som que se ouvia, perguntando-lhes ao que correspondia e como tinham que agir perante a situação. Todas as crianças presentes constataram que se tratava de um sinal de incêndio e que tinham que se dirigir para o ponto de encontro, para onde se deslocaram de seguida, uma vez que já se encontravam no exterior.

Depois de todos estarem reunidos no ponto de encontro, um dos responsáveis da instituição solicitou que se deslocassem para outro ponto de

encontro, pois estavam demasiadamente próximos do local do incêndio fictício. Na opinião da mestrande, e depois de refletido em tríade, o facto de ter sido pedido que se dirigissem para outro ponto de encontro levou a que as crianças da sala dos dois anos encarassem esse momento como um passeio e não propriamente como um exercício de treino, uma vez que a razão da mudança de local foi bastante abstrata para crianças desta idade. Por esse motivo e também pelo baixo volume do alarme, as crianças não tiveram consciência de que deviam pôr em prática aquilo que tinham aprendido, o que levou a mestrande a constatar a necessidade e importância de exercícios de treino suplementares.

2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO

A mestrande considera que para além de ensinar o professor deve também planificar e proporcionar aos seus alunos momentos de aprendizagem que mobilizem e integrem os conhecimentos das diferentes áreas e as competências necessárias à promoção do seu desenvolvimento (cf. primeiro capítulo).

A interdisciplinaridade facilita a forma como os alunos adquirem e desenvolvem novas aprendizagens uma vez que lhes permite ter uma visão global da realidade, não fracionada. Por esse motivo, procurou promovê-la no decorrer do desenvolvimento da sua ação, como estratégia pertinente e motivadora para os alunos ainda que, inicialmente, esta não tenha sido uma preocupação sua. Com a evolução e desenvolvimento profissional da formanda, foi-se tornando evidente a relevância que lhe passou a atribuir e, dessa forma, a tentativa de realizar uma articulação horizontal e lateral (cf. primeiro capítulo) constituiu para a mestrande um grande desafio, uma vez que nem sempre foi fácil encontrar formas de articular os conteúdos selecionados pela professora. Nesta linha de pensamento a formanda considera que essa dificuldade é reflexo da forma desarticulada como aprendeu os diferentes conteúdos na escola, o que ainda hoje está espelhado nos documentos reguladores e orientadores do 1.º CEB (programas e metas curriculares), por estarem organizados por áreas curriculares. Ainda assim, a mestrande procurou ultrapassar essa sua

dificuldade e, por isso, aqui descreve e analisa algumas práticas suas em que promoveu a interdisciplinaridade.

O estudo do meio “tem potencialidades para funcionar como eixo estruturador do currículo do 1º ciclo, oferecendo um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (Roldão, 1995, p. 31). Desta forma, aqui será alvo de reflexão uma aula de estudo do meio em que a mestranda articulou as restantes áreas curriculares e que deu origem ao tema central de uma das semanas da prática pedagógica – “Os transportes”. Tendo em conta que a mestranda privilegia a planificação da ação educativa com base nos interesses das crianças, este tema foi escolhido de acordo com o interesse de um aluno em particular (Ferreira & Santos, 2000), visível através do seu discurso, brincadeiras (por exemplo: criar um teleférico com uma garrafa de água e fio do cartão) e ainda relatos dos seus acontecimentos do fim-de-semana.

Ora, tendo o envolvimento das crianças nas suas aprendizagens implicações no seu processo de ensino e de aprendizagem, tal como já referido no primeiro capítulo, a mestranda procurou motivá-las e estimulá-las para a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens através da escolha de uma estratégia que considerou pertinente e motivadora – a exploração de uma obra literária. A escolha desta estratégia deveu-se ao facto de esta dar a “conhecer autores representativos da leitura portuguesa e universal” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 19) e ainda de oferecer às crianças a possibilidade de se enriquecerem pessoalmente de uma forma constante (Gomes, 2007). Para além disso, a literatura acarreta inúmeros benefícios tais como proporcionar prazer ao leitor, desenvolver a sua maturidade e, desta forma, o seu enriquecimento pessoal uma vez que a leitura contribui para o desenvolvimento da sua personalidade (Garcia Sobrino et al., 1994) e para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão (Santos, 2000). Assim, o facto de a literatura ser desvalorizada em detrimento da abordagem de conteúdos a que os professores atribuem, normalmente, uma maior importância, levou a mestranda a considerar pertinente a abordagem de diversos conteúdos através da exploração de uma obra literária.

A formanda adaptou a obra literária *A volta ao mundo em 80 dias* de Jules Verne dada a complexidade da mesma para crianças com cinco e seis anos e organizou a sua exploração de acordo com os três momentos da leitura definidos

por Sequeira (1999): antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. O momento inicial (motivação) teve como objetivo envolver as crianças na atividade que ia ser desenvolvida, estimulando o seu interesse e curiosidade acerca da narrativa através da antecipação de conteúdos (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), o que permitiu a ativação dos seus conhecimentos prévios e, dessa forma, a construção de novos conhecimentos a partir dos anteriores (cf. primeiro capítulo). O primeiro momento consistiu na visualização de um mapa do mundo para que as crianças se situassem no espaço e na exploração de um elemento paratextual – o título. Por forma a estimular a curiosidade das crianças sobre o desenvolvimento da narrativa, a mestranda colocou algumas questões que lhes permitiram “antecipar e formular hipóteses sobre o texto” (Sequeira, 1999, p. 410) tais como se seria possível dar a volta ao mundo em 80 dias e, caso fosse, que modos de transporte poderiam utilizar atualmente para dar a volta ao mundo nesse período de tempo. A mestranda questionou as crianças sobre os modos de transporte existentes há 150 anos atrás para que comparassem e compreendessem as diferentes épocas. No entanto, pelo facto do seu diálogo não ter sido muito claro no que diz respeito a esse aspeto e ainda pelo facto do recuo de 150 anos ser algo abstrato para crianças com estas idades, considera-se que não ficou clara a evolução dos diferentes modos de transporte no tempo.

No momento de leitura, a mestranda leu a narrativa e, em simultâneo, projetou um mapa (com recurso à ferramenta *PowerPoint*) onde aparecia o trajeto que as personagens iam realizando à medida que iam viajando. Esta opção teve que ver com a abstração, para crianças desta idade, do conceito de dar a volta ao mundo. Ao iniciar a leitura, foi notório o entusiasmo e interesse das mesmas em ouvir com atenção a narrativa uma vez que esta não tinha ilustrações. No entanto, sendo o tempo de concentração das crianças reduzido, o facto de a narrativa ser um pouco longa e não ter nenhuma ilustração fez com que a atenção de algumas se fosse dispersando. Refletindo na ação, com recurso ao mapa com a linha da viagem traçada e tendo em conta que a mestranda tinha preparado para o momento depois da leitura o aparecimento de fotografias dos modos de transporte no segmento da viagem correspondente (ex.: de Bombaim para Calcutá as personagens utilizaram o comboio, e em cima da linha da trajetória entre esses dois locais aparecia uma pequena fotografia desse modo de transporte), a mestranda modificou o planificado e recorreu a essas

fotografias enquanto lia a narrativa. Já no momento de reflexão pós-ação com o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, a mestranda concluiu que a leitura teria mantido o interesse das crianças e sido mais motivadora caso tivesse sido acompanhada de imagens ou fotografias em tamanho grande dos modos de transporte desde o início.

No momento depois da leitura, foi realizado um pequeno diálogo cuja finalidade era auxiliar a interpretação do texto, confrontar as previsões realizadas inicialmente acerca dos modos de transporte que pensavam que iriam ser utilizados pelas personagens da narrativa e os que efetivamente o foram e ainda fazer o reconto da narrativa. A mestranda considera que, tal como refletido no momento após a ação, deveria ter sido mais clara no seu discurso para que as crianças compreendessem que naquela altura os modos de transporte não eram os de hoje. Para além disso, considera que poderia ter explicado melhor o motivo pelo qual Phileas Fogg (a personagem principal) tinha ganho a aposta, utilizando para isso o argumento de que em diferentes países podem ser horas diferentes, ou seja, que existem vários fusos horários. No entanto, este conceito é de difícil entendimento para esta faixa etária e pouco relevante para a compreensão global da narrativa adaptada. Já no reconto da mesma, refletindo na ação e tendo em conta a sua extensão e a dificuldade das crianças em manter a atenção durante a leitura, quando estas não se recordavam do modo de transporte utilizado numa parte do trajeto, a mestranda colocava novamente as fotografias na linha da viagem de forma a auxiliá-las. À medida que o reconto foi realizado no quadro com recurso a essas fotografias impressas e a um friso cronológico com velcro em que as crianças as colocavam com uma ida ao quadro, as restantes registaram a sequência numa ficha de registo.

A atividade seguinte teve início com outra motivação, uma vez que esta não deve existir apenas no início de uma aula. Assim foi lida uma carta de Phileas Fogg em que era proposto um desafio à turma e pedida a resolução de um enigma (cf. primeiro capítulo): colocar os modos de transporte nos meios em que se deslocavam pois, por algum motivo estranho, daí tinham saído. Nesta altura, a mestranda sentiu que as crianças estavam a perder o interesse na atividade que estava a ser desenvolvida pois algumas estavam distraídas e a desconcentrar as restantes, o que a obrigou a chamar a atenção várias vezes e a repreendê-las para que se fizesse ouvir. No entanto, após o início da atividade e

uma vez que as crianças tinham que identificar os diversos modos de transporte através dos sons que estavam a ser reproduzidos e colocá-los no cartaz do meio em que se deslocavam, o interesse e entusiasmo das crianças foi recuperado.

Sendo o 1.º CEB um espaço privilegiado para a aprendizagem da expressão musical (Gordon, 2000), para além de outras, a mestranda procurou aliar a Expressão Musical ao Estudo do Meio. Esta opção deveu-se ao facto da educação musical ser crucial para a formação de um indivíduo no seu todo (Sousa, 2003) pois de acordo com Bigan (2005), as atividades musicais estabelecem a memorização, a resolução de tarefas espaciais, a capacidade de atenção e o raciocínio. Para além disso, esta estratégia permitiu aumentar o grau de complexidade da atividade, enriquecê-la e, simultaneamente, motivar os alunos para as aprendizagens que estavam a ser desenvolvidas. Assim, foi realizado um exercício de escuta ativa cujo foco de atenção das crianças era o som que estava a ser reproduzido, envolvendo-as a nível musical e mental (Wuytack, 2002).

À vez, as crianças dirigiram-se ao quadro para identificar a fotografia do transporte a que correspondia o som reproduzido, colocavam-na no cartaz do meio correspondente e, de seguida, assinalavam na tabela de dupla entrada a que meio pertencia sendo que, em simultâneo, as restantes registavam a relação modo/meio na sua tabela de dupla entrada. Dada a complexidade desta atividade que derivava da existência de várias tarefas no decorrer da aula, a mestranda exemplificou uma vez (correspondendo o som reproduzido ao de um comboio, colocou a sua fotografia no cartaz do meio terrestre e um X na tabela de dupla entrada no local correto). Nessa altura, algumas crianças tiveram dificuldade em compreender onde assinalariam o X, pelo que a mestranda pediu que recorressem ao seu dedo, o colocassem por baixo da fotografia que representava o meio em que se deslocava o modo de transporte e que o fossem descendo nessa coluna até encontrarem o modo de transporte a que correspondia o som. O facto de terem que registar numa tabela de dupla entrada os meios dos diferentes modos de transporte fez com que mantivessem a atenção no que se estava a passar no quadro. No final desta tarefa, foi pedido às crianças que realizassem a contagem dos modos de transporte em cada meio e que estabelecessem uma relação quantitativa, recordando assim as noções de maior, menor ou igual e os respetivos sinais. Esta atividade possibilitou às crianças o desenvolvimento gradual do hábito de ler as informações contidas em tabelas e, assim, compreender o carácter prático que a matemática tem no

seu cotidiano. Para além disso, esta tarefa permitiu, de forma indireta, a aproximação ao conceito da subtração, na medida em que foi posto em prática um dos seus significados - a comparação (Ponte & Serrazina, 2000). A mestranda considera que esta atividade foi extremamente rica para as crianças não só pela diversidade de estratégias utilizadas mas também pela articulação entre diferentes áreas curriculares de forma natural e não fragmentada, o que pensa ser essencial tal como já referido no primeiro capítulo. Assim, procurou articular a área de estudo do meio com a de matemática e a de expressão musical proporcionando, através do uso das TIC, um exercício de discriminação auditiva e escuta ativa, competências que são descuradas no 1.º CEB.

A atividade seguinte teve como objetivo, através de um diálogo, fazer as crianças refletir sobre as diferenças entre os transportes privados e os transportes públicos, consciencializá-las para a importância da utilização destes últimos e, desta forma, dar início ao desenvolvimento da sua consciência cívica e ambiental, formando indivíduos responsáveis e capazes de agir (Pereira, 2002). Para que isso fosse possível, após o diálogo, as crianças abriram o caderno onde tinham uma tabela organizada em duas colunas – transportes públicos e privados – e foi-lhes distribuída uma folha com fotografias de diferentes modos de transporte para que estas as recortassem e colocassem na coluna correta. Nesta atividade, ainda que tivesse chamado a atenção das crianças várias vezes, a mestranda perdeu o interesse e atenção das mesmas. Embora tenha refletido na ação sobre a importância de saber parar a aula e pedir aos alunos que deitassem as cabeças na mesa até se acalmarem ou de mudar de atividade ou estratégia com essa finalidade (Arends, 2008), a mestranda não foi capaz de o fazer por estar a ser supervisionada. No entanto e refletindo após a ação com o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, concordou que não deveria ter alterado a sua atitude por estar a ter uma aula supervisionada e que deveria ter realizado aquilo que pensou inicialmente. Ainda assim, a mestranda deu por terminada essa atividade pedindo às crianças que guardassem as folhas com as imagens dentro do caderno para que a atividade fosse retomada mais tarde, passando assim para o último momento da aula.

Sendo a última atividade planificada um jogo de consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo da aula, a mestranda sentiu que as crianças se acalmaram pois presumiram que iam jogar em equipas (interesse

evidenciado em vários momentos). Assim, ao refletir na ação sobre esse aspeto, a mestranda constatou que, efetivamente, deveria ter interrompido a atividade anterior e ter passado para o jogo. Este era constituído por diferentes rondas sendo que em cada uma todas as equipas tinham oportunidade de participar. A turma foi organizada por equipas e cada uma escolheu para seu nome um modo de transporte. Posteriormente, foi sorteada a equipa que iniciou o jogo e dada a oportunidade a uma das crianças de retirar um cartão de pergunta que a mestranda passou a ler a todos.

Para que os alunos compreendessem a necessidade de todos participarem (Ferreira & Santos, 2000), a resposta da equipa só era validada quando todos os membros tinham conversado sobre ela e o porta-voz a transmitia como resposta definitiva. Quando a equipa sorteada errava a resposta, a oportunidade de responder era dada a outra equipa e sempre que a equipa respondia corretamente recebia uma estrela. Com este jogo, o envolvimento da turma tornou-se maior ainda que houvesse ruído na sala, o que a mestranda considera normal por se estar a trabalhar em equipa. Deste modo, é sua opinião que procurou planificar uma aula com uma sequencialidade lógica e interessante para as crianças articulando, de forma natural, todas as áreas curriculares (português nos domínios de iniciação à educação literária e de leitura e escrita; estudo do meio mais concretamente o bloco à descoberta das inter-relações entre espaços; matemática no domínio de organização e tratamento de dados; expressão musical mais concretamente o bloco experimentação, desenvolvimento e criação musical). Assim, delineou momentos de motivação não apenas na fase inicial da aula, mas também ao longo da mesma com o intuito de manter o envolvimento das crianças, ainda que isso nem sempre tenha sido conseguido. Procurou, também, utilizar diferentes tipologias de registo bem como diferentes tipologias de trabalho o que, na sua opinião, tornou a aula mais rica e dinâmica. A utilização de diferentes estratégias e a variedade de atividades teve como finalidade originar a motivação intrínseca das crianças e manter o seu interesse pela escola e por aprender (Arends, 2008). Para avaliar formativamente as aprendizagens desenvolvidas com esta aula por forma a modificar e melhorar o seu trabalho e o das crianças (Peterson, 2003), a mestranda utilizou como instrumentos os materiais por si desenvolvidos (ficha de registo da segunda atividade) e ainda o jogo realizado no final da aula. Para

isso, registou os dados obtidos através desses instrumentos numa grelha de observação e recorreu às notas registadas no seu diário de formação após a aula.

A mestranda não planificou e concretizou apenas aulas em que articulou todas as áreas curriculares, mas realizou também outras em que não envolveu as quatro áreas curriculares. Um exemplo de uma dessas práticas foi uma atividade em que articulou as áreas de estudo do meio, expressão plástica e matemática, que tinha como objetivo sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável, atividade esta que decorreu da sua preocupação ao observar diariamente os lanches que as crianças traziam para a escola. Desta forma, por acreditar que as aprendizagens significativas desenvolvidas pelas crianças têm início quando se ativam os seus conhecimentos prévios e a sua opinião é ouvida, distribuiu a cada criança uma silhueta com a sua fotografia, folhetos de publicidade de supermercados e tesouras para que recortassem e colassem na silhueta os alimentos que mais gostavam e comiam frequentemente. Tendo sido realizado um diálogo sobre o conceito de alimentação saudável, as crianças apresentaram à turma os alimentos escolhidos e, em grande grupo, atribuíram uma “classificação” à alimentação umas das outras. As crianças registavam, através de um pictograma, se era ou não uma alimentação saudável sendo que quando o era representavam-no com um morango e quando não o era com um chupa-chupa.

Na sua ação pedagógica, a mestranda também recorreu à utilização do manual, pois considera que este tem inúmeras potencialidades que podem ser benéficas para as crianças dependendo da forma como o professor o utiliza. Assim, acredita que este não deve ser utilizado com o intuito de transmitir conhecimentos, mas sim de desenvolver as competências do aluno (Santo, 2006), tal como já referido no primeiro capítulo. Este material não foi utilizado para iniciar um conteúdo, mas sim para os momentos de concretização ou consolidação do mesmo. Um exemplo de uma prática em que a mestranda utilizou o manual diz respeito ao momento de consolidação do grafismo da letra “v” após a realização do mesmo no quadro pelas crianças (que disseram saber fazê-lo) e de o terem feito em caixas de sal. Outro exemplo da utilização do manual foi aquando da aprendizagem do número nove em que este foi utilizado para a consolidação do grafismo do número, depois de ter sido realizado individualmente em ardósias e para a realização de contagens e operações.

Para além desta estratégia, a mestranda procurou desenvolver aprendizagens através do desafio/situação-problema. Constitui-se como exemplo da utilização desta estratégia a aula em que foi abordado e desenvolvido o conceito de decomposição da adição. Assim, depois de terem visualizado uma curta-metragem que deu origem à aprendizagem da letra “l”, uma das suas personagens colocou um desafio através da ferramenta *Voki* que informava as crianças de que cada personagem (três, incluindo quem colocava o desafio) tinha trazido da lua cinco estrelas nos bolsos das calças, mas de formas diferentes (podiam ter colocado duas num bolso e três no outro ou uma em cada bolso, por exemplo) e pedia às crianças que adivinhassem e desenhassem na folha de registo como as tinham transportado, fornecendo a indicação de que podiam não ter utilizado todos os bolsos. Tendo-se apercebido da dificuldade que constituía desenhar uma estrela, refletindo na ação, a mestranda exemplificou no quadro como a podiam fazer e sugeriu que utilizassem outro elemento para representar as estrelas desde que utilizassem sempre o mesmo. A aprendizagem pelo desafio foi também utilizada como estratégia para a abordagem do número oito em que a personagem da história (que ainda não tinha sido lida), através de uma carta, afirmava que queria contar o que lhe tinha acontecido ao pequeno-almoço (o que dizia respeito à narrativa em si) mas, para que isso acontecesse, os alunos tinham que lhe dizer a que horas acordavam e realizar um gráfico de pontos (em grande grupo) para depois descobrirem a que horas tinha começado a sua aventura. Depois de terem realizado o gráfico, as crianças tiveram direito a umas letras mágicas que foram afixadas no quadro e que deviam ser ordenadas para formar a palavra (oito) na tentativa de ser lida individualmente, por forma a descobrirem a que horas acordava a girafa, personagem da narrativa. Este momento permitiu às crianças a resolução de um enigma partindo dos conhecimentos que já possuíam o que, como referido no primeiro capítulo, originou o seu envolvimento e motivação.

O trabalho em grupo/em equipa foi outra das estratégias que a mestranda procurou utilizar no decorrer da sua ação pedagógica (cf. primeiro capítulo). É exemplo de um momento em que utilizou esta estratégia uma aula de consolidação de português em que os alunos que já tinham terminado a tarefa anterior, em pequenos grupos e recorrendo a cartões com as letras aprendidas até ao momento, formavam sílabas e selecionavam o cartão da sílaba correspondente. De seguida, repetiam o mesmo processo e juntavam as sílabas

para compor palavras, registando-as no seu caderno, tendo como objetivo conseguir o maior número de palavras por grupo. Constitui-se, ainda, como exemplo da utilização desta estratégia, o jogo realizado no âmbito da abordagem de hábitos de higiene em que as crianças foram organizadas por equipas e, depois de ser lida uma frase que continha uma ação (por ex.: vou à casa de banho e não lavo as mãos), o porta-voz da equipa apenas podia colocar o dedo no ar para responder caso tivesse conversado com todos os membros da sua equipa e existisse um consenso no facto de ser ou não um hábito de higiene a ter. Quando respondiam corretamente, as equipas ganhavam uma flor e, no final do jogo, ganhava a que tinha mais flores. Com esta estratégia, a mestranda procurou, tal como referido no primeiro capítulo, promover a interação e troca de informação entre os alunos, motivá-los e envolvê-los no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Considerando que a utilização das TIC em contexto de sala de aula, tal como o trabalho de grupo, favorece a motivação e interesse dos alunos (cf. primeiro capítulo), a mestranda procurou desenvolver práticas que incluíssem esta estratégia. Assim, por ter como objetivo ensinar a letra “l”, utilizou uma curta-metragem como estratégia de motivação com o intuito das crianças compreenderem em que local se passava o pequeno filme (na lua), palavra que escreveu no quadro para que identificassem as letras já conhecidas e, ao ouvi-la, compreendessem que o som /l/ é representado pela letra “l”. Nesse mesmo dia, tal como referido anteriormente, foi utilizada a ferramenta *Voki* também como estratégia de motivação, sendo que uma das personagens do vídeo propunha um desafio às crianças.

Para além destas ferramentas, a mestranda utilizou ainda a *Kahoot*, que obriga à utilização de dispositivos eletrónicos (*tablet*, computador e/ou *smartphone*) por parte das crianças, para consolidar as aprendizagens desenvolvidas na área curricular de português. Assim, a formanda tomou consciência dos saberes dos alunos que jogaram individualmente – alguns jogaram a pares por não existirem dispositivos eletrónicos para todos – uma vez que a própria ferramenta cria uma folha de *Excel* com a pergunta e a resposta dada por cada utilizador do jogo e regista a pontuação dos mesmos. A mestranda utilizou ainda o programa *Polisphone* como estratégia de motivação para aprendizagem da letra “v” e a ferramenta *Tagxedo* para realizar uma nuvem de palavras do campo lexical de “casa” das quais a formanda selecionou as que

continham a letra “v”. Desta forma, a mestranda procurou introduzir as TIC criando novas dinâmicas e ambientes de aprendizagem, o que a leva a crer que contribuiu para o desenvolvimento dos alunos (cf. primeiro capítulo). Tendo em conta a sua experiência considera que a utilização das TIC em sala de aula é uma mais-valia para o processo de ensino e de aprendizagem das crianças uma vez que esta estratégia aumenta a sua motivação, melhora o seu comportamento e confiança e ajuda a “compreender melhor os conteúdos curriculares” (Flores, Escola e Peres, 2011, p.403).

Por considerar imprescindível a manipulação de materiais para o desenvolvimento de aprendizagens matemáticas (Botas & Moreira, 2013; Ponte & Serrazina, 2000) e para uma melhor compreensão de determinados conceitos (abstratos para crianças com cinco e seis anos), a mestranda procurou ainda planificar momentos em que as crianças pudessem concretizar as aprendizagens que estavam a ser desenvolvidas. Assim, para a aprendizagem da decomposição da adição (atividade em que foi colocado o desafio de distribuir as estrelas pelos bolsos, já referida) e ainda para a compreensão de que os números podem ser representados de diferentes formas (Ponte & Serrazina, 2000), a mestranda fez três pares de calças com bolsos desenhados e estrelas em cartolina (plastificadas e com velcro) com o intuito de serem manipulados. Outro momento em que a mestranda procurou utilizar materiais manipuláveis ocorreu aquando da aprendizagem do conceito de subtração em que as crianças recorreram a tampas e a um prato de plástico.

Na opinião da formanda, o facto de existirem no 1.º CEB atividades de enriquecimento curricular dá origem a que o professor titular da turma privilegie o Português e a Matemática em detrimento do Estudo do Meio e mais ainda em detrimento das expressões artísticas e físico-motoras (Alonso, 2002). Por esse motivo, ao longo da sua prática pedagógica, a mestranda procurou articular as expressões artísticas com as restantes áreas curriculares. As expressões artísticas levam “o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e dos facilitadores do processo de conhecimento” (Ferraz & Dalmann, 2011, p. 44). No que concerne à expressão plástica, esta é essencial para o desenvolvimento das capacidades das crianças. Por isso, torna-se necessário promover atividades “não centrada[s] na produção de obras de arte, mas na criança” (Sousa, 2003,

p. 160). São exemplos de atividades de expressão plástica a atividade realizada no âmbito da alimentação (acima mencionada), um *atelier* de natal em que as crianças puderam realizar enfeites e postais e ainda a construção e decoração de um relógio (no âmbito do tema de estudo do meio “a rotina”). No que diz respeito à expressão dramática, esta é extremamente benéfica para o desenvolvimento da criança uma vez que a ajuda a conhecer-se a si e aos outros, desenvolve a sua imaginação e permite a exploração do corpo, ou seja, a atividade motora (Reis, 2005). Por isso, a mestranda realizou um jogo de mímica relativo à temática “hábitos de higiene”. No âmbito da expressão musical são exemplo uma atividade de escuta ativa (já referida) e ainda a criação da letra de uma música sobre hábitos de higiene e o canto da mesma. A expressão motora, por sua vez, “potencia um desenvolvimento físico, motor, intelectual, cognitivo, afectivo e social da criança” (Ferreira, 2006, p. 36) tornando-se, por isso, indispensável para o desenvolvimento da criança. Embora esta não tenha sido englobada na sua ação pedagógica diária, a formanda preparou e desenvolveu uma atividade juntamente com outras mestradas, em que foram reunidas as características de um *peddy paper* e de uma caça ao tesouro no interior da escola – dadas as condições meteorológicas – tendo em cada posto perguntas relativas a todas as áreas curriculares.

Com a utilização das estratégias supramencionadas, a mestranda pretendeu motivar e envolver os alunos no seu processo de ensino e de aprendizagem (cf. primeiro capítulo). Para além disso, procurou proporcionar-lhes diferentes formas de obter informação e, conseqüentemente, de apreender conteúdos, de maneira a que cada aluno pudesse desenvolver uma aprendizagem mais eficaz. Deste modo, face à heterogeneidade das crianças que constituíam a turma, tal como referido no primeiro capítulo, a mestranda procurou realizar a diferenciação pedagógica através da utilização de estratégias diversificadas para chegar a todas as crianças e atender às dificuldades de aprendizagem de cada uma. Assim, a diferenciação pedagógica foi realizada sobretudo no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem das crianças – quase no final do estágio por, nesta altura, serem mais evidentes as diferenças do ritmo de execução de tarefas e de aprendizagem – tendo a mestranda planificado tarefas para as crianças que terminavam frequentemente mais cedo, para que estas não se sentissem desmotivadas e perdessem o interesse. As tarefas propostas eram maioritariamente jogos ou pequenas atividades que pudessem ser realizadas

individualmente, como por exemplo um momento de leitura recorrendo aos livros da biblioteca criada pela díade pedagógica.

Por fim, ainda que só o tenha realizado na última semana de prática pedagógica uma vez que se foi tornando mais claro para si ao longo do tempo, a mestranda realizou fichas de trabalho adequando o espaço de preenchimento a uma criança cuja motricidade fina condicionava a escrita em espaços pequenos. A mestranda considera que, face ao número de alunos que constituem uma turma no ensino público e à falta de professores de apoio educativo, promover a diferenciação pedagógica é um grande desafio para o professor. Afirma-se isso pois é necessária disponibilidade, tempo e recursos para pensar em estratégias que atendam à heterogeneidade das crianças. A diferenciação pedagógica torna-se pertinente e exigente precisamente pelas diferenças cognitivas, linguísticas, socioculturais e de género (Resendes & Soares, 2002) que caracterizam as crianças. Por esse motivo, é uma mais-valia para as crianças uma vez que ao utilizar estratégias diferenciadas o professor procura responder aos níveis de preparação, interesses e necessidades de cada uma (Tomlinson, 2008).

Ora, porque na perspetiva da mestranda o currículo deve ser reconstruído e adaptado de acordo com as características das crianças e o modo de aprender de cada um (cf. primeiro capítulo), na sua ação pedagógica foi posto em prática e desenvolvido um projeto de intervenção. O projeto intitulava-se “Ler para ser” e foi concebido pela mestranda, o seu par pedagógico e outra díade cuja prática teve lugar na mesma escola e no mesmo ano de escolaridade.

Ao refletirem em conjunto sobre as suas práticas e dia-a-dia na sala de aula, as mestrandas constataram que as crianças possuíam características psicológicas e comportamentais (cf. segundo capítulo) similares. Assim, tendo em conta que o nível de desenvolvimento das crianças era praticamente o mesmo e que estas estavam inseridas num meio envolvente caracterizado por problemas sociais e económicos semelhantes, este projeto surgiu como forma de responder às especificidades e necessidades destas crianças.

As dificuldades mais evidenciadas em ambas as turmas foram a dificuldade em cumprir regras de sala de aula, mais concretamente o respeito pelo outro, pelos materiais e pela tomada de vez, a dificuldade em manter a atenção, a concentração, a motivação e o empenho (sobretudo nas tardes de quinta e sexta-feira) e ainda a dificuldade na área curricular de português, não evidente nas

restantes áreas, nomeadamente no domínio da leitura e da escrita, que deram origem aos objetivos delineados para este projeto de intervenção.

Este tinha como finalidades promover o gosto pela leitura, minimizar dificuldades de aprendizagens relativas à leitura e desenvolver dinâmicas de partilha, colaboração e cooperação entre salas, para que as crianças pudessem usufruir das potencialidades do trabalho em grupo. Com este projeto as mestrandas pretenderam que as crianças contactassem e criassem relação com outras, promovendo um ambiente propício ao seu crescimento e desenvolvimento social e, conseqüentemente, à alteração dos comportamentos e atitudes menos positivos.

Por forma a minimizar as dificuldades detetadas, procurou-se utilizar a literatura como estratégia uma vez que esta possui inúmeros benefícios, tal como já referido. Para além disso e de acordo com as autoras Magalhães e Alçada (1998), a leitura de histórias possibilita a criação de um clima afetivo agradável entre a criança e o adulto que lê o texto. Por esse motivo, as mestrandas optaram por escolher obras literárias que retornassem o prazer ao leitor para que este não abandonasse de imediato o texto (Ribeiro & Viana, 2009), criando tempos e espaços reservados à leitura pelo puro prazer que esta provoca (Magalhães & Alçada, 1998). Por outro lado, o facto de a literatura ser desvalorizada em detrimento da abordagem de conteúdos a que os professores atribuem maior importância e ainda do período de “entrada formal no mundo das letras” (Sim-Sim, 2009, p. 7) ser feito de forma desinteressante poder ser responsável pelo desenvolvimento de atitudes negativas face à leitura, as mestrandas consideraram que o seu ensino deve ser realizado na sua essência, em contexto real, por forma a obter significado do que está escrito.

Desta forma, as mestrandas procuraram proporcionar às crianças diferentes momentos de aprendizagens diversificando, para isso, as estratégias pedagógicas utilizadas ao longo do projeto (Diogo & Vilar, 2000). Nem todas as atividades foram desenvolvidas em conjunto integralmente, isto é, algumas foram realizadas pelas duas turmas em simultâneo mas separadamente, existindo sempre um momento comum de partilha. Um exemplo de uma das atividades desenvolvidas consistiu na visualização das ilustrações da obra *A ovelhinha preta* de Elizabeth Shaw com o propósito das crianças se aperceberem da necessidade do suporte textual para uma melhor compreensão da narrativa. Depois de um pequeno diálogo sobre os elementos essenciais de

uma história – personagens, espaço e tempo – as crianças construíram, em grande grupo, uma narrativa para as ilustrações visualizadas. Depois de criado o título e lida a história construída, cada criança desenhou uma capa para a história elaborada e, posteriormente, foi gravada a narrativa tendo sido atribuído um excerto do texto a cada criança. No final, as duas turmas juntaram-se na biblioteca e assistiram aos vídeos gravados em ambas as salas e, finalmente, ouviram a narrativa original confrontando assim as narrativas criadas com a primeira. Outro exemplo de uma atividade desenvolvida no âmbito deste projeto de intervenção consistiu na leitura da obra *Sabes Maria, o Pai Natal não existe* de Rita Taborda e Luís Henriques. Esta atividade não tinha como objetivo ditar se as crianças devem ou não acreditar no Pai Natal mas, pelo contrário, fazê-las refletir e ter uma opinião própria que não fosse influenciada por um adulto. Desse modo, o momento antes da leitura consistiu na exploração do título da obra e fez-se acompanhar de um Diagrama de Venn. Assim, depois de pensar sobre o assunto, as crianças tinham que procurar a etiqueta com o seu nome manuscrito e colocá-lo num dos conjuntos – Sim ou Não. Depois de lida a narrativa, foi realizado um diálogo com o intuito de auxiliar a compreensão e análise da história e, finalmente, foi permitida às crianças a mudança de opinião no diagrama, caso o quisessem fazer. A última atividade realizada consistiu na escolha da obra predileta de cada criança. Neste momento as duas turmas juntaram-se e foram recordando as atividades realizadas no âmbito do projeto. Posteriormente, foi explicado às crianças que iam votar na sua narrativa favorita para que se soubesse qual tinha sido a predileta. No entanto, primeiramente foi realizado um diálogo em que foi explicada a importância do voto e tomada de decisão de cada uma, pois só poderiam fazê-lo uma vez. À medida que iam votando, ia sendo feito no computador e projetado no quadro um gráfico de pontos com o registo das diferentes escolhas.

Com o desenvolvimento deste projeto foi possível constatar uma crescente evolução relativamente à aceitação e respeito por diferentes opiniões, o que não acontecia no início do mesmo e, por isso, as mestrandas e as professoras cooperantes consideram que promoveram o desenvolvimento de um significado partilhado e de competências de comunicação (Arends, 2008). Para além disso, acreditam que, com o decorrer do projeto, as crianças desenvolveram sentimentos de autoestima e autoconfiança que não tinham, tendo contribuído para isso os constantes reforços de encorajamento (Cardoso, 2013).

Nesta linha de pensamento, tendo em conta os objetivos principais do projeto, é opinião das mestrandas que o contacto com diferentes tipos de texto (literários e não literários) despoletou um maior interesse e motivação para a leitura, como revelado pelo maior empenho das crianças nos momentos de aprendizagem concebidos. A informação recolhida durante os diferentes momentos de leitura dos alunos espelhou a progressão da maioria das crianças. Por esse motivo acredita-se que deva ser proporcionado “à criança o contacto diário com a linguagem escrita, estimulando o convívio num ambiente de leitura e provocando o diálogo desafiante sobre o que ouviu ler. Assim se inicia a longa caminhada de aprendizagem da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 23).

Em suma, as mestrandas consideraram que as atividades desenvolvidas com os dois grupos tiveram um grande impacto na medida em que as crianças se revelavam ansiosas pelos momentos de leitura e de partilha entre as duas turmas. A mestrandas e o seu par pedagógico tinham, na sua sala, um saco “guardador de histórias” (assim nomeado pelas crianças da turma 1.ºC) onde colocavam as narrativas que iam ser lidas e exploradas no decorrer das aulas. Deste modo, sempre que entravam na sala, as crianças corriam para chegar ao saco e verificar se este tinha ou não algo dentro, o que espelhava o seu interesse por ouvir contar histórias (que não era visível no início da PPS). Para além disso, colocavam constantemente questões sobre o momento em que iriam ouvir novamente uma história. Outro fator que levou as formandas a acreditar que o projeto tinha sido significativo para as crianças teve que ver com os progressos evidenciados pelas crianças nos momentos de leitura individual. Afirma-se isso pois, ao possibilitar o contacto com diferentes tipos de texto – literários e não literários – acredita-se que se despoletou um maior interesse e motivação para a leitura já que as crianças se revelavam mais empenhadas na aprendizagem da mesma. Pelos aspetos supramencionados, é opinião das mestrandas que o projeto de intervenção “Ler para ser” teve impacto significativo no desenvolvimento das crianças.

REFLEXÃO FINAL

Ao longo deste relatório, a mestranda procurou espelhar o seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional, social e pessoal. Para o seu crescimento, a formação inicial constituiu-se como um momento de ampliação de saberes, valores, atitudes, capacidades e competências (Ribeiro, 2001), assumindo-se como primeira etapa de construção e desenvolvimento do seu perfil profissional e, assim, de aprendizagem ao longo da vida (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto). A evolução que a mestranda acredita ter evidenciado neste documento deriva dos conhecimentos teóricos adquiridos e, obviamente, dos saberes e competências desenvolvidos no âmbito de ambas as práticas pedagógicas (Alarcão & Sá-Chaves, 2000).

Este momento de formação ofereceu a possibilidade de relacionar o saber teórico com o saber prático e permitiu à mestranda tomar consciência de que a teoria e a prática são interdependentes (Souza, 2001). Uma vez que o conhecimento prático se torna essencial para uma melhor apropriação da prática profissional (Máximo-Esteves, 2008), procurou, ao longo das PPS, ir adotando uma postura investigadora, crítica e reflexiva sobre a sua ação pedagógica (Gonçalves, 2006), tal como previsto no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, estando sempre aberta e disponível para a mudança. Assim, para que compreendesse e interviesse de forma mais consciente na sua prática pedagógica, procurou aproximar-se da metodologia de investigação-ação passando por todas as suas etapas – observação, planificação, ação, avaliação e reflexão – de forma cíclica, sendo que a observação e reflexão foram dimensões transversais a todo este processo.

A mestranda acredita que fez progressos relativamente às dimensões da IA e que para isso contribuíram as dificuldades que surgiram no decorrer da sua formação. No que diz respeito ao processo de observação, se inicialmente era necessário o registo imediato da informação, com o passar do tempo foi sendo retida na memória com mais facilidade e registada, posteriormente, num momento mais apropriado. Para isso, o diário de formação e as grelhas de observação tornaram-se extremamente úteis, pertinentes e necessários não só para a compreensão e reflexão da ação pedagógica desenvolvida, mas também

para a planificação da ação educativa realizada com base nas especificidades, interesses, dificuldades e necessidades das crianças.

No que concerne à planificação, a mestranda considera que evoluiu significativamente pois, à medida que foi conhecendo melhor as crianças, as suas características e dinâmicas, foi planificando atividades/aulas mais adequadas ao seu público e utilizando estratégias mais lúdicas e adaptadas ao contexto. No 1.º CEB, inicialmente e por não conhecer o ritmo de trabalho dos alunos, preparou aulas com demasiadas tarefas o que levou ao incumprimento de algumas planificações, que foram sempre vistas como um instrumento passível de ser adaptado às circunstâncias do momento (Diogo, 2010). Outra dificuldade sentida aquando desta etapa foi a promoção da diferenciação pedagógica. A mestranda considera que deveria ter investido mais na realização desta, pois acredita que é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças uma vez que permite atender às suas especificidades e necessidades e, dessa forma, contribuir para o seu sucesso e possibilitar a igualdade de oportunidades.

Sendo a ação, por vezes, bastante imprevisível e tendo a planificação que ser adaptada a esses momentos, a reflexão na ação foi outra dificuldade sentida pela mestranda. No entanto, a sua realização foi imprescindível para uma melhor prática docente e para o seu crescimento profissional e pessoal. Para além disso, a mestranda sentiu ainda alguma dificuldade em gerir os diferentes ritmos de aprendizagem e trabalho, sobretudo no 1.º CEB. Este obstáculo foi contornado através da planificação de tarefas para as crianças com um ritmo de trabalho mais acelerado, de maneira a não desmotivar estas últimas. Ainda que tenham sido sentidas estas dificuldades, a mestranda procurou sempre desenvolver a sua ação pedagógica valorizando as conceções prévias dos alunos e a aprendizagem ativa colocando-os, dessa forma, numa perspetiva construtivista, no cerne da ação.

Aliadas à ação surgem a avaliação e a reflexão, etapas essenciais para a melhoria da prática docente da mestranda. Assim, ambas contribuíram para o desenvolvimento profissional da mestranda na medida em que lhe permitiram ter consciência do impacto dos momentos de aprendizagem por si despoletados, da forma como a sua prática foi benéfica ou não para as crianças e ainda como podia ser melhorada. Para isso contribuíram não só os momentos de reflexão com o par pedagógico da mestranda, como também com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais.

A reflexão, tal como referido, é uma etapa transversal à observação, planificação e ação e permitiu à mestranda obter informação “autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34), ou seja, o questionamento acerca dos seus saberes, experiências e práticas permitiu-lhe realizar mudanças na sua intervenção (Schenkel, 2005), auxiliando-a desenvolver o seu pensamento reflexivo (Alarcão, 1996). Para melhorar a capacidade reflexiva da mestranda, foi imprescindível o papel do seu par pedagógico, bem como das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais. A mestranda destaca a tríade de reflexão constituída durante a EPE que teve como intencionalidade “o desenvolvimento profissional e humano de cada uma” (Ribeiro, 2011, p. 46), criando espaço para uma interação reflexiva e sistemática com vista à melhoria das práticas de todas e à co construção de saberes profissionais (Hohmann & Weikart, 2011; Ribeiro, 2011). Assim, o trabalho colaborativo assumiu um papel de destaque na sua formação uma vez que através deste exercício se criou um clima de apoio e respeito mútuo com o intuito de transformar intencionalmente as experiências educativas das crianças, trazendo mais sucesso para os processos de formação.

A supervisão teve, também, influência no seu processo de desenvolvimento e formação, não só nos momentos em que as supervisoras institucionais estiveram nos contextos e nas reflexões que decorreram das práticas observadas, mas também nos momentos de orientação da ação pedagógica da mestranda no sentido da qualidade, desenvolvimento e transformação da mesma (Alarcão & Canha, 2013). Desta forma, a mestranda pode compreender as suas fragilidades e aspetos a melhorar, o que a auxiliou a assumir uma atitude investigadora e reflexiva. Nesta linha de pensamento, a formanda destaca a importância e utilidade do diário de formação – como documento de registo dos acontecimentos vivenciados e “de observações estruturadas e registo de incidentes críticos (Máximo-Esteves, 2008, p. 89) – e o portefólio como instrumento que analisa, organiza e explicita os processos de aprendizagem “de carácter diverso, desde conceitos científicos até conceitos mais pessoais de natureza auto-reflexiva” (Simão, 2005, p. 91), ou seja, como evidência do seu desenvolvimento profissional e pessoal. Similarmente, as narrativas, contidas no portefólio, evidenciaram a capacidade da mestranda “para reflectir sobre a acção passada, na acção presente para a acção futura (Sá-Chaves, 2000, p. 24)

o que, em simultâneo com os restantes instrumentos de formação, permitiram à formanda a sua autoavaliação e autoconhecimento e ainda ter consciência do quadro teórico mobilizado para a sua prática.

De igual forma, as PPS realizadas em ambos os contextos educativos contribuíram para o seu desenvolvimento. Os períodos de estágio permitiram o contacto com realidades e práticas diferentes (experiências, vivências, emoções e constrangimentos) e ainda o confronto entre a teoria e a prática, essencial para a reformulação do quadro concetual da mestranda. Assim, acredita que isso apenas se tornou possível pelo facto de a sua formação (Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB) habilitar para a docência em ambos os níveis de ensino, ou seja, possibilitar o desenvolvimento de um perfil profissional duplo (DL n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).

A mestranda crê, ainda, que esta formação dupla lhe possibilitou a tomada de consciência da necessidade e importância de existir uma relação de continuidade educativa e articulação vertical entre os dois níveis e, conseqüentemente, entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB, de forma a permitir a transição não fragmentada (Serra, 2004) entre as valências. Seguindo esta linha de pensamento, a mestranda acredita que cabe aos atuais e futuros profissionais de educação com esta formação (de perfil duplo), perspetivar e contribuir para a progressão articulada entre as valências sendo, para isso, necessário que estes tomem consciência das especificidades de cada valência, tendo em vista o sucesso no desenvolvimento das crianças.

A primeira especificidade que distingue estas valências consiste no facto de, tal como já referido, uma não ser de frequência obrigatória. Ora, tendo a mestranda realizado a sua prática pedagógica em contextos tão distintos (creche e 1.º ano do 1.º CEB), ao comparar o nível de desenvolvimento das crianças de diferentes faixas etárias teve a percepção da importância da frequência da EPE uma vez que, no 1.º CEB, a maioria das crianças menos desenvolvidas e que mais necessitavam de apoio do adulto eram as que não tinham frequentando a EPE.

Outra especificidade que a mestranda considera importante referir é o facto de, embora os profissionais dos dois níveis devam adaptar o currículo às características e necessidades do seu público, o educador de infância deve recorrer a um conjunto de princípios que orientam a sua prática – as OCEPE – e o professor do 1.º CEB, pelo contrário, deve ter como referência os programas e as metas das diferentes áreas curriculares.

Tanto na EPE como no 1.º CEB, a organização do espaço deve refletir a ação pedagógica do educador/professor (Teixeira & Reis, 2012). Na EPE, a sala de atividades respondia às motivações e interesses das crianças de modo a promover o seu bem-estar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) e estas participavam na sua organização. No 1.º CEB, o mesmo não acontecia pelo facto de a sala ter uma estrutura mais fixa, com um quadro (branco, de ardósia ou interativo) exposto numa das paredes da sala, uma mesa para o professor e as mesas dos alunos, ocupando “grande parte do espaço útil da sala” (Sanches, 2001, p. 110).

Por fim, a relação escola-família constitui-se como um contraste entre ambos os contextos. No contexto da EPE, a educadora de infância e a instituição procuravam desenvolver estratégias para envolver as famílias na vida escolar dos seus educandos enquanto, no 1.º CEB, a relação com os EE era estabelecida, essencialmente, em momentos de avaliação ou de transmissão de informação. A mestranda considera que, no caso da EPE, os momentos de chegada e de partida das crianças acompanhadas pelos seus familiares fazem com que se vá estabelecendo uma relação entre a família e o educador de infância. Uma vez que no 1.º CEB os familiares não acompanham as crianças até à sala, é necessário criar essa relação de outra forma. Assim, na opinião da mestranda, o professor pode, por exemplo, criar um *blog* e, através do mesmo, pedir às crianças que decidam que acontecimentos/situações do seu dia-a-dia gostavam de partilhar com os familiares para depois ser feito um pequeno relato e juntar algumas fotografias (caso os EE o permitam).

Refletindo retrospectivamente acerca do seu processo de desenvolvimento, a mestranda considera que a formação de perfil duplo lhe permitiu ter uma visão holística da educação e contribuiu para a perspetiva que atualmente tem da importância de todas as etapas da educação para o desenvolvimento global da criança. Assim, no futuro, espera corresponder às várias dimensões visadas no perfil geral do educador de infância e do professor do 1.º CEB (DL n.º 240/2001 de 30 de Agosto) e ainda desenvolver e assumir os perfis de educadora de infância e professora do 1.º CEB (DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

A mestranda espera, futuramente, apoiando-se na metodologia de investigação-ação e no trabalho colaborativo, ser capaz de se adaptar às evoluções da sociedade desenvolvendo práticas adequadas à educação, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91-110). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investidor: Que sentido? Que formação? *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. 1*, pp. 21-30. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-219). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino: Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 62-88.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola - Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bigand, E. (2005). Ouvifo afinado. *Mente e Cérebro*, 58-63.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1º ciclo. *Revista Portuguesa da Educação*, 26 (1), 253-286.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio Editor.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares do Ensino Básico - Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Canha, B. & Alarcão, I. (2010). Colaboração e Comunidade: Conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. In *Actas do XV Endipe – Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educativas* (pp. 3-17). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cavalcanti, J. (2004). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* (2ª ed.). São Paulo: Paulus.
- Condessa, I. (2009). A educação física na infância. Aprender: a brincar e a praticar. In I. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar - Da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. In P. Abrantes (Coord.) et al., *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355-380.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar (Online)*, 213-230. Obtido de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/12795/8687>

- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dinello, R. (1987). *Atualização na educação infantil*. Santa Maria: Pallotti.
- Drew, W., Olds, A. & Olds Jr., H. (1989). *Como motivar os seus alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva - De Aluno ao Expressante. In M. Ferraz (Coord.), *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo* (pp. 43-56). Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, P. & Fernandes, P. (2015). Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1.º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio. *Saber e Educar*, (20), 244-253.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores de 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40 (3), 71-94.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Baltchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas? Em P. D. (Coord.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação - Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P. & Forte, A. (2015). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração das tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764-5778). Braga: Universidade do Minho.
- Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual Editora.

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4^a ed., pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Galhahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodeck, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Galvão, I. (1998). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (4^a ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gâmbua, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Formosinho & R. Gâmbua (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Garcia Sobrino, J., Flor Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P. & Polanco Alonso, J. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.
- Garrutti, E. & Santos, S. (2004). A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. *Revista de Iniciação Científica da FCC (Online)*, 4(2), 187-197. Obtido de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/92/93>.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. (2007). Literatura para a infância e juventude e promoção da leitura. *ABZ da Leitura. Orientações Teóricas*, 1-13. Obtido de http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Helms, J. (2010). Como aprofundar o trabalho com projectos. *Revista Pátio*, 22, 4-7.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de Segurança Social. (2005). *Manual de Processos-Chave: Creche*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.

- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38 (2), 67-73.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. &. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kickbush, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: Uma prioridade política para crianças e jovens na Europa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar*, n.º 2, 277-290.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Campus Universitário de Santiago.
- Lévy, P. (2005). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 19, 227-253.
- Lino, D. (1998). O Projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Formosinho (Org.), S. Niza, B. Spodeck, D. Lino & P. Brown, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª ed., pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141.
- Luz, M. Mazia, C., Kachba, Y. & Okoshi, C. (2005). A influência da estrutura e ambientes ergonómicos no desempenho educacional. In *XII SIMPEP – Simpósio de Engenharia de Produção*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Magalhães, A. & Alçada, I. (1998). *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Caminho.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

- Miras, M. (1999). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. In C. Coll et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 47-63). Barcelona: Editorial Graó.
- Moraes, M. (1997). *Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasil: Ministério da Educação e da Cultura.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 47-80). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação. In Actas do XVII Colóquio AFIRSE: *A escola e o Mundo do Trabalho*. Lisboa: AFIRSE
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico, *Inovação*, 11, 77-98.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky, Destacável da Revista Noesis*, 77, 15-17.
- Oliveira, I. & Serrazina, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Investigação, *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinsky, S. (2001). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausebel. *Revista PEC*, 37-42.

- Pellegrini, A. & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In B. Spodeck, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Aprender na escola através de projectos: porquê? como? Porquê construir competências a partir da Escola*. Lisboa: Asa Editores.
- Perry, J. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodeck (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-492). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Vanves: Hachette Éducation.
- Rausch, R. & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Diálogo Educacional*, 13 (40), 1041-1061.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Sete Caminhos.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2001). *A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diário reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M.

- Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Lisboa: Edições Pedagogo (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. (2014). Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Ribeiro, I., Almeida, L. & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: Do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 127-133.
- Ribeiro, I. & Viana, F. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Lisboa: Edições Almedina.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. (1995). *Estudo do Meio no 1º ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Campus Universitário de Santiago.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 127-142.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona da Educação*, 8, 103-115.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como?. In P. Abrantes (Coord.) et al., *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das*

- Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Santos, M. (2001). A cidadania na "voz" ativa dos *manuals escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2 (2), 59-86.
- Sebarroja, J. (2001). A aventura de inovar. Porto: Porto Editora.
- Schenkel, M. (2005). Professor reflexivo: Da teoria à prática. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro* (pp. 121-131). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (Vol. II, pp. 407-413). Coimbra: APL.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento. Infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Simão, A. (2005). O "Portfolio" como instrumento na auto-regulação da aprendizagem. Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I. Sá-Chaves, *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro* (pp. 84-99). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I. & Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In C. Coll et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Editorial Graó.
- Sousa, M. & Gomes, J. (1994). *Ler é preciso? A escola e a leitura*. Pombal: Centro de Formação de Professores de Pombal.

- Sousa, A. (2003). *A educação pela arte e artes na educação*. (Vols. 3 - Música e artes plásticas). Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, N. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 22 (1), 5-12.
- Spodeck, B. & Brown, P. (1998). Alternativas curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In J. Formosinho (Org.), S. Niza, B. Spodeck, D. Lino & P. Brown, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed., pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Spodeck, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de Três a Oito Anos*. Portalegre: Artmed.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tezani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, 7(1/2), 1-16.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação (Online)*, 4 (11), 162-187. Obtido de <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>.
- Teixeira, M. (2003). A participação dos pais na escola: Perspectivas de pais e professores. Em C. P. (Org.), *Pais e Escola: parceria para o sucesso* (pp. 175-208). Porto: Instituto Superior de Ensino e de Trabalho.
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 545-598.
- Tolgo, A. (2007). Níveis de atividade física na educação física escolar e durante o tempo livre em crianças e adolescentes (Online). *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6 (1), 45-56. Obtido de http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-6-1-2007/arto4_edfis6n1.pdf.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, C., O' Cadiz, M. & Wong, P. (2003). *Educação e Democracia - A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora.

- Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 13, 18-20.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Invetigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora* (Vol. 1). Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vigotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1998). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wuytack, J. (2002). *Curso de Pedagogia Musical 5º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspectivar Educação*, (5), 30-55.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª ed.). Porto: Asa Editores.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Normativos legais

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

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril de 2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.
Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República - I Série – A. N.º15.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República - I Série – A. N.º201.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República - I Série – A. N.º201.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Diário da República - I Série – A. N.º166.
Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, 1.ª série – N.º 79.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2009 de 2 de Março. Diário da República, 1.ª série – N.º 42.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – 1.ª série – N.º 129.
Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República – 1.ª série – N.º 131.
Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de Julho. Diário da República – I Série – B.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 172-A/2014 de 14 de novembro. Diário da República, 1.ª série – N.º 221.
Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro. Diário da República, 2.ª série – N.º 206. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho. Diário da República, 2.ª série – N.º 118. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 5/1997 de 10 de Fevereiro. Diário da República, I Série – A. N.º 34. Assembleia da República. Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República – 1.ª Série. N.º 38. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 165. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 166. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 1532/2008 de 29 de Dezembro. Diário da República, 1.ª série – N.º 250. Ministério da Administração Interna. Lisboa.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 167. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Sitiografia consultada

Câmara de Matosinhos (2015a). “A Ler Vamos” e “Matiga”. Câmara Municipal de Matosinhos. Acedido a 29 de dezembro de 2015. Disponível em <http://www.cm-matosinhos.pt/pages/855>.

Câmara de Matosinhos (2015b). Regime de Fruta Escolar. Câmara Municipal de Matosinhos. Acedido a 29 de dezembro de 2015. Disponível em <http://www.cm-matosinhos.pt/pages/855>.

Segurança Social (2015). Registos de instituições particulares de solidariedade social. Acedido a 22 de dezembro de 2015. Disponível em <http://www4.seg-social.pt/registo-de-instituicoes-particulares-de-solidariedade-social>.

Outros documentos consultados

Plano Anual de Atividades do Agrupamento, 2015. Porto.

Projeto Curricular da Instituição, 2014-2015. Porto.

Projeto Educativo da Instituição, 2012-2015. Porto.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2013-2017. Porto.

Projeto Educativo Municipal, 2013. Porto.

MM

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

março 2016