

Agradecimentos

Agradeço a todos que de uma forma direta ou indireta, com uma palavra ou gesto, me ajudaram a chegar ao fim desta jornada.

Aos profissionais da licenciatura e do mestrado, que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente.

Agradeço às supervisoras institucionais por partilharem os seus conhecimentos, por me apoiarem ao longo desta etapa, bem como pelas críticas construtivas impulsionadoras de transformações das práticas e numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional.

Às orientadoras cooperantes, pela partilha de conhecimentos durante a prática pedagógica.

Às crianças que sempre me receberam com um sorriso e um abraço.

Agradecer à Idalina Fernandes e à Maria Leonor Botelho pelo apoio ao longo destes anos e, principalmente, por me confiarem o vosso maior tesouro. Por isso, agradecer à Maria e ao Henrique por me deixarem fazer parte da vossa vida e me fazerem sorrir.

Às educadoras Joana Soutinho e Marta Fonseca com quem trabalhei, enquanto auxiliar de educação, por terem sido um exemplo. Obrigada Joana por me teres incentivado a arriscar.

Agradeço a todos os meus colegas, amigos e grupos que me acompanharam nesta jornada.

À Lígia Nogueira, pelas conversas e partilha dos conhecimentos.

À Nádia Fortuna pela companhia, pela partilha e pelo apoio, principalmente durante a construção deste documento.

Ao meu par pedagógico e amiga para a vida Alice Castanho, que tantas vezes acreditou mais em mim do que eu própria, um pilar essencial sem a qual esta viagem teria sido bem mais difícil.

À minha família pelo apoio e pela paciência, ao meu padrasto, ao meu irmão, mas principalmente à minha mãe, à minha irmã e ao meu cunhado uma vez que sem eles jamais chegaria aqui. Muito obrigada.

Resumo

O relatório que aqui se apresenta resulta da prática profissional desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado na Educação Pré-escolar e no Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É crucial na formação de professores a construção de um quadro concetual que fundamente as ações desenvolvidas. Neste sentido, apresenta-se neste documento o enquadramento teórico e legal que sustentou as ações educativas e que contribuiu para o desenvolvimento da mestranda, a caracterização dos contextos que permitiu conhecer as instituições e os seus intervenientes, assim como, a metodologia de investigação utilizada que conduziu a prática da mestranda. A metodologia de investigação-ação caracterizou-se por se realizar de forma cíclica, compondo-se pelas etapas de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. A reflexão foi um exercício inerente em todas as outras etapas. Além disso, apresenta-se a descrição e análise de algumas práticas promovidas no decorrer do estágio.

A prática pedagógica realizou-se na valência de creche, na sala dos dois anos e numa turma de 1.º ano, do 1.º ciclo do ensino básico. Aprecia mencionar que a prática pedagógica se desenvolveu em díade, fomentando deste modo o trabalho colaborativo.

A mestranda, no decorrer da prática, desenvolveu uma atitude reflexiva que permitiu melhorar os saberes da prática, sendo que estes momentos de reflexão foram muitas vezes partilhados em díade e com os formadores, o que possibilitou processos de transformação pessoal e profissional.

Palavras-chave: prática pedagógica; reflexão; trabalho colaborativo; desenvolvimento pessoal e profissional.

Abstract

The report presented here is the result of professional practice developed in the scope of the Course of Supervised Pedagogical Practice Master in Preschool Education and Teaching Education 1st Cycle Basic.

It is crucial at the teachers training process to build a conceptual framework that support the actions taken. In this sense, we present in this paper the theoretical and legal framework that supported the educational activities and contributed to the development of the graduate student, the characterization of the contexts that helped to identify the institutions and their stakeholders as well as the research methodology used at the practice of graduate student. The methodology of research - action characterized by taking place in a cyclical way, including stages of observation, planning, action, reflection and evaluation. The reflection was an inherent exercise in all other steps. In addition, it presents the description and analysis of some practices promoted during the internship.

The pedagogical practice took place in the valence nursery, in the room of two years and in a 1st year class, the 1st cycle of basic education. I am pleased to mention that the pedagogical practice developed in dyad, thus fostering collaborative work.

The graduate student, in the course of the practice, developed a reflective attitude that has improved the knowledge of the practice, and these moments of reflection were often shared in dyad with the trainers, which allowed personal and professional transformation processes.

Keywords: pedagogical practice; reflection; collaborative work; personal and professional development.

ÍNDICE

Lista de abreviaturas	IX
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. As mudanças históricas da educação em Portugal	3
1.2. A criança e a ação educativa	5
1.3. O docente	8
1.4. Aprofundar a Educação em creche	11
1.5. A escola	16
Capítulo 2 - Caracterização dos contextos de estágio e metodologia de investigação	23
2.1. O contexto da educação pré-escolar	24
2.2. O contexto de ensino no 1.º ceb	32
2.3. Similitudes e contrastes dos contextos	40
2.4. Metodologia de investigação	43
Capítulo 3 – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
3.1. Ações desenvolvidas no contexto da educação pré-escolar	47
3.2. Ações desenvolvidas no contexto do 1.º CEB	57
Metarreflexão	71
Referências Bibliográficas	77

LISTA DE ABREVIATURAS

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DL - Decreto-Lei

EPE - Educação Pré-Escolar

OCEPE - Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PPS - Prática Pedagógica Supervisionada

TIC - Tecnologias de Informação e comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) do Mestrado na Educação Pré-escolar e no Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto a execução deste relatório pretende, não só dar a conhecer o trabalho desenvolvido em contexto de estágio profissional, mas também, apresenta-se como condição para a obtenção de grau de mestre que habilita para a docência em educação pré-escolar (EPE) e ensino do 1.º ciclo do ensino básico (CEB).

A PPS na EPE decorreu numa instituição de ensino particular e cooperativo na área metropolitana do Porto, entre fevereiro e junho de 2015, numa sala de creche com 14 crianças. No que concerne à PPS do 1.º CEB também decorreu numa instituição de ensino particular e cooperativo, no concelho do Porto, entre outubro de 2015 e janeiro de 2016, numa turma de 1.º ano constituída por 19 alunos.

A prática pedagógica foi desenvolvida em díade de estagiárias, o que permitiu melhorar as capacidades pessoais, pela dimensão colaborativa de apoio à construção dos saberes profissionais. Em cada uma das instituições, o estágio desenrolou-se com uma orientadora cooperante que acompanhou e colaborou em todo o processo formativo. Da mesma forma, a existência de uma supervisora institucional, em cada uma das práticas, possibilitou que a díade pedagógica se desenvolvesse pessoal e profissionalmente, de modo individual e como par. De facto, segundo Ribeiro (2000, p.89) o supervisor é visto “como alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso” para a construção de saberes profissionais dos futuros educadores /professores.

Este relatório é composto por três capítulos e pela metarreflexão. O primeiro capítulo denominado de *enquadramento teórico e legal* contempla

os pressupostos teóricos e legais que foram o referencial à prática educativa e por isso sustentaram a prática da mestranda. Pressupostos estes que fomentaram a articulação da teoria com a prática observada pois, tal como afirma Estrela (1994, p.27), “a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações”.

O segundo capítulo, denominado de *caracterização dos contextos de estágio e metodologia da investigação*, diz respeito à caracterização dos dois contextos educativos, evidenciando algumas similitudes e contrastes, e a metodologia de investigação utilizada. De facto, é essencial o conhecimento do contexto educativo para que a prática pedagógica se adeque às características, necessidades e interesses do grupo. Assim, descreveu-se e caracterizou-se o contexto educativo e os seus intervenientes. A metodologia de investigação-ação utilizada neste percurso de formação profissional caracterizou-se por se realizar de forma cíclica, compondo-se pelas etapas de observação, planificação, ação e reflexão e avaliação. A reflexão foi um exercício inerente em todas as outras etapas.

No terceiro capítulo, denominado de *descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos*, pretende-se demonstrar algumas das ações educativas e estratégias, dinamizadas nos dois contextos, que contribuíram para o desenvolvimento das crianças e também para a construção de saberes da mestranda. Na metarreflexão são explanados alguns constrangimentos processuais, assim como, aspetos fundamentais que revelam as competências adquiridas na formação da mestranda. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos que demonstram e que sustentaram aquilo que é debatido ao longo do relatório.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Na formação de professores é crucial a construção de um quadro teórico concetual sólido e atualizado. Neste sentido, serão lembrados os pressupostos teóricos e referentes legais que sustentaram este percurso formativo e, conseqüentemente, todas as ações educativas. De facto, os professores “necessitam de recorrer a determinados referentes que guiem, fundamentem e justifiquem a sua actuação” (Solé & Coll, 2001, p.10).

Uma vez que a educação e a formação são fatores que influenciam o desenvolvimento global não só do indivíduo mas também em termos sociais, será importante apresentar mudanças que ao longo dos tempos estes conceitos e a própria visão de criança sofreram. Por conseguinte, para se perceber estas mudanças serão explanadas sucintamente as concepções de educação e de criança assim como, os referentes legais que permitiram essa mudança e que alicerçaram a prática pedagógica.

1.1. AS MUDANÇAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Ao longo do tempo a educação direcionou-se consoante os objetivos políticos, sociais e económicos de cada época, e de acordo com as visões do Homem e do mundo. Uma grande mudança, no século XVIII, foi o facto de a educação deixar de ser um ato exclusivo da Igreja, graças ao Marquês de Pombal. Apesar de após a sua morte existirem alguns altos e baixos no que se refere à educação, “com a Revolução de 1820, o fervilhar das ideias em torno do que deve ser a educação em Portugal não mais pára, à excepção do hiato aberto pela ditadura fascista de quase meio século” (Rodrigues, 2004, p.143).

A valorização da educação com os “princípios da Reforma de Veiga Simão”, uma vez que esta passa “a ser considerada a principal via para se alcançar o socialismo” e como impulsionadora do progresso, possibilitou que a educação se tornasse obrigatória e acessível a todos (Cardona, 1997, p.72). Nessa ocasião histórica, tornou-se evidente a necessidade de encontrar resposta para “a questão da guarda dos filhos das mulheres trabalhadoras” (ibidem) assim como, uma valorização da profissão de professor passando este a ser visto como transformador da nação. Após a revolução de 25 de abril de 1974, a educação de infância desenvolveu-se com o apoio dos serviços da segurança social e através de iniciativas privadas, já no final desta década é que se desenvolveu uma rede pública do Ministério da Educação e criaram-se instituições para formar educadores de infância (Cardona, 1997). O facto de haver uma sucessão de diferentes governos provisórios, este período histórico tornou-se de crescimento relativo à educação, mas um pouco incerto relativamente à formação de educadores de infância e professores da primária, à data assim designada. Porque se para uns fazia sentido que “visando uma maior articulação entre a educação de infância e a escola, (...) a formação para os educadores e professores do ensino primário tenha uma estrutura semelhante, existindo um primeiro ano comum, de forma a que os alunos pudessem posteriormente escolher o curso que preferissem”, para outros esta formação deveria ser diferenciada (Idem, p.77). Outro aspeto, que ainda hoje acontece, era a existência de instituições de educação pré-escolar, dependentes do Ministério da Educação, se destinar apenas a crianças a partir dos três anos.

Após algum tempo de incerteza no que concerne à educação o ano de 1986 marcou uma nova fase em Portugal como por exemplo “com o início de funcionamento dos cursos das Escolas Superiores de Educação e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo” (Cardona, 1997, p.97). Com a Lei n.º46/86, de 14 de outubro, o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito tem a duração de nove anos. Contudo, com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória, que inclui o ensino

secundário, passou a ter a duração de doze anos. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 (Lei n.º46/86, Secção I, artigo n.º5, alínea n.º3) “a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” mas as instituições dependentes do ME não acolhem crianças até essa idade. Contudo, existem instituições dependentes do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e, também, instituições particulares e cooperativas que “recebem crianças desde o nascimento até à idade de entrada na escola obrigatória” (Cardona, 1997, p.22).

1.2. A CRIANÇA E A AÇÃO EDUCATIVA

Não foi só a educação que sofreu alterações, também a visão de criança mudou. Longe vão os tempos em que houve uma diferenciação de género, os meninos ingressavam na escola para aprender uma profissão e as meninas ficavam em casa para aprenderem as tarefas domésticas. Mais tarde as crianças eram consideradas como mão-de-obra barata ou então como adultos em miniatura. Felizmente o tempo em que as crianças não tinham estatuto social nem sequer o direito de crescer com tempo e com sonhos faz parte de uma fase já há muito ultrapassada. De facto, “a perspectiva da «criança como ser» implica o desenvolvimento autónomo da criança como indivíduo com os seus próprios impulsos para aprender e crescer, necessitando dos adultos como apoiadores” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.23).

A preocupação e a valorização das crianças permitiram concetualizar abordagens pedagógicas que salvaguardam uma ação educativa que respeita a criança em todas as dimensões do seu desenvolvimento. Alguns autores, entre eles Bronfenbrenner, desenvolveram estudos relacionados com o desenvolvimento do ser humano, possibilitando que se conhecesse melhor as

crianças e como podemos potenciar o seu crescimento holístico. Apesar de haver perspectivas teóricas que apontam nesse sentido, nem sempre as práticas têm em conta esta conceção de criança.

O conhecimento das teorias psicológicas do desenvolvimento permitem-nos compreender, em geral, as crianças em cada idade, embora não sendo possível generalizar, uma vez que “cada uma delas em cada idade será diferente de todas as outras em muitos aspectos importantes” (Spodek & Saracho, 1998, p.83). Assim, tendo por base estudos como os de Piaget, Vygotsky e Ausubel os pressupostos que desenvolveram permitem compreender os paradigmas construtivistas e sócio construtivistas. Com efeito, Piaget foi o pioneiro do construtivismo que evidenciava “tanto o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral quanto a importância da interação social nessa construção” (Vieira & Lino, 2007, p.200). No paradigma construtivista o sujeito é construtor do seu conhecimento sendo este o resultado da sua ação, ou seja, “uma visão construtivista da aprendizagem sugere uma abordagem do ensino que oportunize aos alunos experiências concretas, contextualmente significativas” que lhes permitam questionar assim como, “construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1998, p.11). O construtivismo prevê a existência de conhecimentos prévios em relação ao conteúdo abordado permitindo que o sujeito construa novos significados ao estabelecer relações com sentido entre os conhecimentos prévios e o conteúdo novo.

Nesta abordagem, é relevante salientar duas conceções pertinentes: a de Vygotsky e a de Ausubel. Para Vygotsky, as crianças aprendem conteúdos culturais socialmente aceites com a ajuda e aprovação de outras pessoas. O processo de restabelecimento de equilíbrio desenvolve-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP (Vygotsky) é a diferença que existe entre o conhecimento efetivo que tem uma pessoa, o que pode fazer por si só, e o nível que poderá alcançar com a ajuda de outras pessoas e com os instrumentos adequados (Shaffer, 2005). Neste sentido, a equipa educativa

procurou ser uma dessas “ajudas” para a criança. Seguindo esta linha de pensamento o paradigma sócio construtivista, desenvolvido por Vygotsky, defende que o sujeito adquire conhecimento na interação com outros sujeitos. Desta forma, é importante a interação criança-adulto e criança-criança.

A segunda concepção, a de Ausubel, ao defender que as aprendizagens realizadas pelas crianças devem incorporar-se na estrutura do conhecimento de modo significativo, relacionando as novas aquisições com aquilo que a criança já sabe – aprendizagens significativas. Isto é, as crianças não constroem conhecimento de forma isolada e descontextualizada, é fulcral que haja uma interação entre os conhecimentos e o meio, para que as aprendizagens sejam significativas.

É na conexão entre conhecimento e experiência e na articulação entre as aprendizagens escolares e a passagem para a vida real, que o trabalho de projeto se situa, enquanto modo de trabalho pedagógico. A metodologia de projeto consiste, assim, num método de trabalho que se orienta para a construção de aprendizagens significativas, pelas crianças, através da resolução de problemas que surgem da necessidade de responder a um desejo, de ultrapassar uma dificuldade e de enfrentar um desafio. Segundo Vasconcelos (2012, p.7), “o trabalho de projecto com crianças e jovens – e entre adultos – tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança”, ou seja esta metodologia apresenta possibilidades de realizar aprendizagens de conteúdo relevante e útil, estabelecendo conexões com o real e promovendo aptidões fulcrais na formação das crianças enquanto cidadãos autónomos, responsáveis e participativos na sociedade. A metodologia de projeto deve abranger um conjunto de etapas que lhe permita ser o mais viável e eficaz possível. Assim, o trabalho de projeto comporta diversas fases: a definição do problema, ou seja por exemplo uma situação que se pretende alterar ou um assunto sobre o qual se pretende saber mais; planificação e desenvolvimento do trabalho em que se define as estratégias que se vai utilizar, para quê e

como se vai desenvolver; a execução do projeto e a divulgação e avaliação do mesmo. Esta avaliação serve, também, para inferir sobre o progresso e a eficácia do projeto. Durante o projeto, deverão ser proporcionados momentos dialéticos, nos quais as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: «o que sabíamos antes»; «o que sabemos agora»; «o que não era verdade» (Vasconcelos, 2012, p.16). Defensor desta metodologia, o Movimento da Escola Moderna (MEM), assenta em valores de cooperação e solidariedade, de uma vida democrática onde através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação a criança poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e catalisar os saberes, acelerando, revigorando e refletindo sobre os seus próprios conhecimentos. Neste modelo curricular são constituídos grupos de crianças com diferentes “idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interação e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p.149). Contudo, este pressuposto deste modelo não é uma prática educativa corrente apesar de se encontrar esta formação de grupos mais em contextos EPE do que no ensino do 1.º CEB.

1.3. O DOCENTE

A EPE e o ensino no 1.º CEB são as bases escolares no processo de aprendizagem ao longo da vida e por isso a qualidade dessas aprendizagens é fundamental para o desenvolvimento da criança. Ao longo dos tempos, a conceção de Educação tem vindo a sofrer alterações, de uma Educação baseada no paradigma positivista, no qual o aluno era um “mero objeto” e o professor detentor de todo o saber, passou-se para uma Educação aberta e

democrática, na qual a criança assume um papel determinante em todo o seu processo educativo. Este papel determinante proporciona a produção de saberes e aprendizagens significativas e diversificadas para as crianças, onde a relação pedagógica é fundamentada em princípios de natureza ética e nos valores que se vão construindo pela interação pedagógica, visando as necessidades específicas de cada aluno, num paradigma recetivo à mudança, à crítica e atento à evolução social. Para que isto seja possível o docente deverá ser um orientador que fomenta essas aprendizagens.

O docente, no decorrer da sua prática, deverá ter em conta os pressupostos teóricos que o orientam como profissional da educação. O Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho comum do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, considera essencial ter em conta quatro dimensões, que integram diferentes aspetos: profissionais, sociais e éticos, devendo estas estar presentes na prática do docente. O DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, define o perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º ciclo e aborda aspetos relacionados com a conceção, desenvolvimento e integração do currículo. De facto, estes dois decretos vieram enfatizar o papel preponderante do profissional de educação no desenvolvimento global da criança, ou seja, na elaboração do currículo, tendo em conta essa visão de desenvolvimento. O currículo corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p.16), ou seja o docente utiliza este instrumento para organizar e orientar a sua prática. No entanto, é o docente que decide o modo de fazer, ou as opções pedagógicas para a sua ação, tendo como meta as aprendizagens pretendidas, ou seja o docente pode ser flexível na construção da sua prática educativa. Para isso, traça a planificação de forma intencional, criando possibilidades de responder a cada criança.

Um fator que se deve ter em atenção na gestão do currículo é o conceito de articulação que, fazendo uma analogia entre o sistema educativo e uma

máquina, os diferentes níveis educativos e as diversas áreas curriculares são peças dessa máquina. Leite (2006, p.278) refere que “favorecer situações que recorrem ao contributo das [áreas curriculares] que sejam necessárias para uma melhor compreensão/interpretação do mundo em que vivemos” permite que a criança dê sentido e utilidade ao que aprendeu.

Assim, segundo o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, existem dois tipos de articulação: a articulação horizontal que “comporta a articulação curricular entre as várias áreas de conteúdo”, enquanto a articulação vertical, incide sobre a continuidade educativa que se preconiza na preocupação pela transição para a escolaridade obrigatória, e que se operacionaliza através de mecanismos diversos, encontrados dentro de cada contexto educativo, pelos professores e educadores dos diferentes níveis (Serra, 2004, p.85).

Desta forma, o perfil de desempenho do docente deve ser trabalhado ao longo da sua prática, integrando não só aspetos profissionais, mas também sociais e éticos, visando favorecer a equidade e a inclusão de todas as crianças, recorrendo a práticas democráticas e diferenciadas. Neste sentido, a mestrandia procurou planificar e dinamizar atividades que articulassem saberes das diversas áreas curriculares e que fossem diferenciadas, tendo em conta que existem diversos estilos de aprendizagem. Para tal, é fulcral que o profissional de educação tenha uma formação adequada, que lhe permita desenvolver o conhecimento em diferentes níveis (científicos, tecnológicos, humanísticos e artísticos) (DL n.º43/2007, de 22 de fevereiro), condição indispensável para o seu desempenho.

Perrenoud (2000) afirma que a evolução da escola tem em vista um perfil do profissional cada vez mais cooperante, tendo sempre presente o cuidado de analisar e combater os obstáculos que surgirem, com o objetivo de os ultrapassar, para que a escola ocupe um lugar na sociedade de progressiva busca de excelência. Para que tal facto seja possível é imprescindível a presença do DL n.º 240/2001. Neste DL é claramente expressa a necessidade de o profissional de educação interagir, colaborar com todos os intervenientes

do processo educativo, promovendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito entre todos os elementos da comunidade escolar. Assim, é fundamental que ao longo do processo educativo seja proporcionado um ambiente de partilha de informações. De facto, existe um provérbio africano que refere que “para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia”. Os primeiros responsáveis pela educação das crianças são os pais. Se em outros tempos se pensava que a tarefa destes terminava a partir do momento em que as crianças ingressavam na escola, cada vez mais se interioriza que é crucial o diálogo e a comunicação entre estes dois pilares na educação das crianças. Neste sentido, é fundamental um diálogo e partilha de ideias, informações e experiências entre os profissionais de educação e as famílias. Como refere Estanqueiro (2010, p.117), “a participação dos pais na vida da escola, com respeito pela autonomia pedagógica dos professores, contribui para aumentar a qualidade da educação”. Quando o envolvimento do docente assenta na partilha, com as famílias, das observações, interpretações e avaliações que vai concretizando, potencia que as famílias sejam detentoras de informações que podem explicar muitos dos acontecimentos ocorridos no contexto educativo e em casa. Neste sentido, foi intenção da díade pedagógica criar um meio de partilhar com os pais informações, uma vez que os pais “não querem [só] palavras tranquilizadoras, querem saber exatamente o que acontece”, para as puderem apoiar em casa de uma forma mais interligada com a escola (Perrenoud, 2004, p.131).

1.4. APROFUNDAR A EDUCAÇÃO EM CRECHE

Apesar de algumas mudanças ao longo dos anos a educação em creche não é tutelada pelo Ministério da Educação. No entanto, é crucial a leitura e interpretação de documentos que refletem e fundamentam a relevância educativa da creche no desenvolvimento da criança. Assim, a creche define-se

como o estabelecimento destinado “a acolher crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objectivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento” (DL n.º 30/89, de 24 de janeiro, artigo 5º, alínea n.º1) assumindo

um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento (portaria n.º262/2011, de 31 de agosto).

Com efeito, apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 já prever a EPE só alguns anos mais tarde se percebeu que as creches não deveriam ser apenas um local onde as famílias podiam deixar as crianças com menos de três anos, mas sim considerá-las como pessoas em desenvolvimento para além dos cuidados básicos inerentes ao ser humano.

Como refere no anexo n.º 1 do DL n.º 241/2001 (I, alínea 2), o educador de infância fica capacitado “para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”. Assim, para capacitar os profissionais para desempenhar funções nesta faixa etária é necessário conhecer as especificidades das crianças em geral, e no contexto de ação, e cada uma em particular. Neste sentido, a formanda procurou ao longo da PPS observar e refletir com a equipa pedagógica sobre os comportamentos e atitudes de cada uma das crianças do grupo.

Como já referido anteriormente, as crianças através da ação, e pela exploração dos sentidos apreendem o mundo que as rodeia. De facto, partindo dos pressupostos de Piaget, as crianças, nesta valência encontram-se no estágio sensório-motor uma vez que é através dos sentidos que recolhem informações e aprendem através da sua ação física sobre o mundo (Post & Hohmann, 2011) havendo no entanto, algumas crianças no estágio pré-operatório sendo neste estágio que a criança começa a usar a linguagem.

Segundo Formosinho (1999, p.56), “a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo”. Seguindo esta linha de pensamento é de referir a perspectiva construtivista, como visão defensora da acção da criança para criar conhecimento agindo “sobre a informação obtida através da experiência” (Spodek & Saracho, 1998, p.73). Como refere Aguilar (2001, p.49), “é pela acção e pela experiência que a criança faz as suas aquisições conceptuais e cognitivas”. Na sua prática a mestrandia levou a cabo atividades que possibilitaram a interacção com os objetos e com as pessoas.

Uma forma de possibilitar experiências diversificadas às crianças, implica, primeiramente ter em atenção o ambiente educativo. Uma vez que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interacções sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101). Segundo Araújo e Oliveira-Formosinho (2013, p.93) “o ambiente físico e material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento”. Efetivamente, “se as suas necessidades de base estiverem satisfeitas, [a criança] desenvolver-se-á naturalmente como se soubesse o que fazer e quando o fazer” (Ferland, 2006, p. 249) sendo que, para isso, a criança precisa de ter ao seu alcance tudo o que possa promover a sua acção, potencializando assim, uma aprendizagem ativa. No entanto, este ambiente não é definitivo uma vez que é preciso avaliar e modificar “na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças” (Portugal, 1998, p.204). É necessário ter atenção a organização do espaço educativo visto que, “um ambiente que suscita o interesse e a curiosidade da criança estimula o seu desejo de conhecer e de aprender” (Ferland, 2006, p.35) e deve dar respostas às necessidades das crianças. Quando as necessidades da criança estão garantidas, então fica mais predisposta “para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, 2012, p.5). A diáde

pedagógica durante a PPS alterou o ambiente educativo com o intuito de potenciar as aprendizagens. Esta organização além de favorecer o desenvolvimento integral da criança também “constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME/DEB, 1997, p.31). De facto, o currículo não tem necessariamente que ser trabalhado de forma atomizada, neste nível de educação não é possível trabalhar dimensões cognitivas, afetivas ou sociais separadamente. É necessário adequar as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) ao trabalho educativo em creche, uma vez que ainda não saíram as orientações para a creche. Efetivamente, um plano de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, o currículo, é construído pelo educador, devendo contemplar os “cuidados oferecidos à criança e jogo, isto é, na interação com os outros (adultos e crianças) e com os objectos” (Portugal, 1998, p.205).

Os cuidados básicos, como a higiene e a alimentação, são tão importantes quanto as necessidades afetivas, sociais e cognitivas. Estas rotinas são, sem sombra de dúvida, importantes no desenvolvimento das crianças pois, também transmitem segurança à criança, permitindo-lhe diferenciar etapas ao longo do dia, como é referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997, p.40) “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa”. As áreas de conteúdo apresentadas neste documento “constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (Idem, p.14) permitindo adequar essas orientações à singularidade do contexto.

Uma das atividades mais dinamizadas pelas crianças é o jogo simbólico. Este é necessário “para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem, pois envolve diversão e ao mesmo tempo uma postura de seriedade” (Sebastiani, 2009, p.159), sendo através dele que a criança assimila a realidade, aponta os seus incómodos e representa situações semelhantes à vida real.

Em suma, tendo o ambiente educativo organizado com condições que permitam responder às dimensões de cuidados e desenvolvimento, as

crianças estarão mais predispostas a desenvolver atividades de jogo que as vão influenciar no seu desenvolvimento. Efetivamente, existem modelos pedagógicos sustentados na perspectiva construtivista que podem ser tidos em conta para promover o desenvolvimento das crianças, não enfatizando um modelo de intervenção único, mas sim o reconhecimento e a adoção de características de modelos que têm como base a consciência que é a criança a principal autora e construtora de novas capacidades e atitudes. A interação da criança com o objeto de conhecimento promove a transformação nas suas estruturas de assimilação do sujeito para as poder ajustar à nova realidade. O modelo *High/Scope* assenta na “crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano” (Hohmann & Weikart, 2011, p.19). Assim, as crianças constroem uma perceção do mundo através da sua interação com as pessoas e das ações com os objetos. A interação com os adultos ou outras crianças permite-lhes “desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença” deixando as crianças predispostas para a descoberta (Post & Hohmann, 2011, p.61). Quando objetos despertam a sua atenção “num primeiro momento, a criança manipula-os, explora-os, descobre-os, para logo fazer com eles aprendizagens pela descoberta” (Formosinho, 1999, p.55). Deste modo, é importante que tenhamos em conta os interesses pessoais, questões e intenções das crianças, proporcionando “exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann & Weikart, 2011, p.23). De facto, as aprendizagens ativas, em que as crianças exploram o que as rodeiam com os cinco sentidos, tornam-se numa “aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (Post & Hohmann, 2011, p.12). Neste sentido, o educador de infância surge como apoiante do desenvolvimento, ou seja, mediador do processo de interação da criança com os materiais, pessoas, factos e ideias, auxiliando a construção própria que ela efetua da realidade física e social que a rodeia. O modelo pedagógico de *Reggio Emilia*, defende o espaço como o terceiro educador e fomenta uma pedagogia

baseada na escuta. Para além disso, este apresenta como um dos seus pilares “o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p.111). Nesta abordagem a aprendizagem processa-se bilateral e reciprocamente entre as crianças, professores e famílias, sendo que todos estão implicados neste processo de aprendizagem mútua.

As interações educativas criadoras de bem-estar facilitam a que a criança se adapte ao novo ambiente permitindo que a transição entre a casa e a creche espelhe confiança tanto para as crianças como para a família. Esta confiança é desenvolvida ao longo do quotidiano transmitindo às crianças e às suas famílias um sentimento de pertença. Assim, a criança, ávida da descoberta, experimenta tudo ao seu redor, de forma confiante de que a equipa educativa está presente para ela.

1.5. A ESCOLA

Com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto a universalidade na EPE passou a ser para crianças com cinco anos, isto promove contacto com uma instituição de educação, e equipa educativa, e possibilita que a transição para o ensino obrigatório seja encarada como natural. Esta lei foi alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que estabeleceu a universalidade na educação pré-escolar para crianças com quatro anos. O ensino obrigatório começa com a entrada no 1.º CEB, sendo este considerado de ensino primário, uma vez que é o primeiro ensino em relação à etapa escolar.

A educação formal é aquela que se realiza dentro do marco institucional da escola, normalmente associada às escolas e universidades (Gaspar, 2002). É definida por uma série de características tais como: o espaço físico (a escola por excelência); assente nas figuras dicotómicas e complementares de

professor/aluno; a distribuição dos alunos por idade e níveis de desenvolvimento (anos de escolaridade); divididos em turmas (forma coletiva e presencial de ensino); com tempos predeterminados de atuação (calendário escolar, horários); com base num currículo “pronto-a-vestir” (Formosinho & Machado, 2008, p.8), isto é, definido pelos órgãos competentes e igual para todos, dividido em áreas curriculares, o que resulta na “descontextualização da aprendizagem (na escola, os conteúdos são ensinados e aprendidos fora dos âmbitos naturais de sua produção e aplicação)” (Trilla, 2008, p.26). Este ensino caracteriza-se ainda por ser obrigatório entre os 6 e os 18 anos, ou com a obtenção do diploma de nível secundário, e o seu principal objetivo é a certificação académica.

O ensino básico tem a duração de nove anos, organizado em três ciclos, e o ensino secundário tem a duração de três anos. Um dos objetivos do ensino básico é

assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Secção II, Subsecção I, Artigo 7.º, Alínea a).

Mais concretamente, no que respeita “ao 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo II, secção II, subsecção I, artigo 8.º, n.º 1, alínea a). E tem como objetivos específicos para o 1.º ciclo “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, a iniciação, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo II, secção II, subsecção I, artigo 8.º, n.º 3, alínea a). Apraz referir que a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, sofreu alterações tendo sido a última com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Para que seja possível alcançar os objetivos referidos anteriormente há que ter em conta os programas e as metas curriculares. Contudo, como refere Sacristán (2000, p.52), “os programas (...) não podem ser desenvolvidos a não ser pelas instituições e pelos agentes capacitados para fazê-lo (escolas e professores)”. De facto, nada substitui a relação de cooperação e de diálogo, entre professor e aluno, porque “se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos” e para isso o professor deverá orientar para a concretização dessa aprendizagem (Delors et al, 1996, p.18). Seguindo a mesma linha de pensamento, Subirats (2000, p.196) refere que, “mais do que transmitir conhecimentos, a educação deve formar indivíduos capazes de buscar e manejar por sua conta os conhecimentos que lhes sejam necessários” favorecendo a autonomia dos alunos e valorizando a identidade individual. Na sua prática a mestranda levou a cabo diálogos que permitiram aos alunos apropriarem-se do conhecimento através do questionamento e da experimentação.

Com efeito, a educação transmissiva em que o aluno é visto como uma “tábua rasa” e sem poder no seu desenvolvimento deu lugar a uma “reforma curricular actual, do aluno como agente activo da sua aprendizagem, na esteira de teorias educacionais progressivistas e de conceitos ligados à própria psicologia do desenvolvimento” (Roldão, 1999, p.15). Nesta linha de pensamento, a formanda procurou ao longo da PPS não desenvolver uma educação transmissiva, mas sim uma educação alicerçada no paradigma sócio construtivista, onde todos aprendem com todos.

Como refere Formosinho (2016, p.90), “na educação primária o docente tem a gestão integral do currículo” devendo ter em atenção as áreas curriculares de carácter obrigatório como Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, os documentos normativos como Programas e Metas Curriculares destas áreas, assim como os projetos existentes na instituição para desenvolver a sua ação (DL n.º 176/2014, de 12

de dezembro, anexo II). É de salientar que de acordo com o DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, as áreas curriculares, do 1.º e 2.º anos, diferem na sua carga horária semanal. Assim, as áreas curriculares com uma carga semanal maior são a Matemática e o Português com sete horas cada uma. No que concerne a Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-Motoras estas comportam três horas semanais, cada uma. A componente do currículo, designada de Apoio ao Estudo tem uma carga horária semanal de uma hora e trinta minutos “visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática” e uma hora para a componente designada de Oferta Complementar (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, anexo II, alínea a). As Atividades de Enriquecimento Curricular são de carácter facultativo, com a duração entre cinco horas e sete horas e meia, e a Educação Moral e Religiosa, considerada uma “disciplina de frequência facultativa”, com duração de uma hora, são as outras componentes do currículo que o aluno pode optar (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, anexo II, alínea d). Nos 3.º e 4.º anos esta carga horária semanal altera-se com a obrigatoriedade da área curricular de Inglês, contudo as instituições têm a opção de a oferecer no currículo desde o início do 1.º CEB. A educação para a cidadania apesar de não ser obrigatória deverá ser transversal a todas as áreas curriculares. Tendo em conta o supracitado, ao desenvolver o currículo é necessário existir interdisciplinaridade, uma vez que todo o conhecimento está interligado, o que facilita aos alunos estabelecerem as interligações entre os esquemas de conhecimento. A mestrandia considera que todas as áreas curriculares são importantes para o desenvolvimento da criança e ao adotar uma articulação entre as mesmas, na construção do currículo, valoriza a prática educativa e motiva os alunos.

Posto isto, e relembando o que foi dito anteriormente, as crianças aprendem se for significativo e se for uma aprendizagem ativa. Para que isto aconteça, o professor deverá ter em atenção as suas práticas pedagógicas que permitam garantir a formação integral de cada uma das crianças da turma. O professor deverá estar em constante questionamento dos saberes teórico-

práticos atendendo às mudanças na sociedade. Arends (2008, p.27) afirmou que “compreender a diversidade e ajudar cada aluno são os maiores desafios educacionais do século XXI”, e para promover a equidade educativa o professor deve utilizar diversas estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Desta forma, é importante ter consciência que uma turma é composta de diferentes pessoas com diferentes problemas, capacidades, característica, ou seja é heterogénea.

A heterogeneidade existente nas salas de aulas pode ser vista como uma motivação para o professor diversificar metodologias e utilizar diferentes recursos na dinamização das suas aulas permitindo satisfazer as necessidades e interesses de cada aluno. Só a partir deste modo é que a criança conseguirá aceder aos conteúdos programáticos, envolvendo-se e desenvolvendo-se a todos os níveis e capacidades adjacentes ao 1º CEB. As crianças, de seis/sete anos, estão numa fase de desenvolvimento que ainda é difícil perceber o abstrato assim “a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos” (Ponte & Serrazina, 2000, p.116). Os alunos diferem entre si na forma como processam e compreendem a informação e nas preferências a nível do método de aprendizagem. Se existem os que preferem as demonstrações visuais outros preferem as de modo auditivo.

Neste sentido, aqui como em qualquer contexto a sala e os recursos devem ser tidos em conta. A forma como os diversos recursos estão dispostos na sala pode promover o diálogo e a comunicação, o que por sua vez influencia as diversas aprendizagens. Ou seja, o professor deverá fazer uma gestão do espaço da sala consoante o objetivo pretendido com a planificação delineada, uma vez que “no contexto escolar, modificar ou diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes significa (...) maior conforto, empenho e interesse. Inevitavelmente, um tipo de ensino “*pronto a vestir – tamanho único*” não irá servir” (Tomlinson, 2008, p.9). Nesta linha de pensamento, a mestrandia procurou ao longo da PPS disponibilizar diversos recursos e materiais para que os alunos, na interação com os mesmos, se sentissem motivados para desenvolver o conhecimento.

Para que exista um bom desempenho profissional dos professores do 1º CEB, é indispensável o conhecimento do DL n.º241/2001 de 30 de agosto que delinea o perfil específico dos referidos professores. Este perfil, aprovado em diploma próprio, tem por base especificações relativas à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Propõem, por isso, a necessidade de evolução e de inclusão de novas competências de acordo com as necessidades e desafios que a sociedade, ao longo do tempo, coloca. Nesse sentido, é imprescindível a formação contínua na vida de um professor como forma de enfrentar com coragem o futuro sabendo que o saber escolar não pode estar desvinculado da vida e como tal para podermos ensinar precisamos de aprender. Um desafio atual, com o qual a mestranda se deparou, foi a inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação. Estes recursos tecnológicos permitem “inovar, recriar e redesenhar” encontrando “condições favoráveis à educação de uma geração em mudança” (Flores, Peres & Escola, 2009, p.5764). As TIC podem ser usadas como motivação, para expor conteúdos mas o mais importante é que estimulem a construção do conhecimento dos alunos. De facto, a mestranda utilizou as TIC na dinamização de algumas atividades e foi possível perceber como os alunos se sentiam motivados para dinamizar as atividades, foi necessário perceber como integrá-las na interação com os alunos.

Tendo em atenção tudo o que foi referido “cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função” (Estrela, 1994, p.27) e não esquecendo que “saber trabalhar em grupo, ser dinâmico ou ter empatia são alguns dos atributos importantes para que se possa ter êxito” (Cardoso, 2013, p. 28). O conjunto destas premissas e do que foi referido ao longo do texto juntamente com a investigação-ação proporciona que o professor consiga dinamizar aulas motivadoras centradas nos seus alunos que verão o professor como um exemplo ou modelo a seguir. Tendo conhecimento destes pressupostos teóricos e legais, o docente deverá conhecer os contextos para poder desenvolver a sua prática educativa.

CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A caracterização do contexto educativo, além do enquadramento teórico e legal, é a pedra basilar para que a prática pedagógica se adeque às características, necessidades e interesses do grupo e do próprio contexto. Esse conhecimento é basilar para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, é essencial um conhecimento não só do contexto próximo (interno), como o mais lato (externo) uma vez que “só no quadro da interação entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p.33). De facto, na perspectiva de Bronfenbrenner, o desenvolvimento de cada ser humano é influenciado e influencia o meio em que se insere. Assim, pressupõe-se que o desenvolvimento de cada criança seja visto como um processo sistémico e ecológico, no qual o meio envolvente se apresenta como um sistema dinâmico e interativo (Portugal, 1992).

O ambiente educativo deve ser visto como promotor de aprendizagens e, por esse motivo, deve ser objeto de observação e reflexão sistemáticas, nomeadamente a organização do espaço e do tempo; a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos; a qualidade das interações; o envolvimento parental; e as condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças (Circular n.º 4/2011, de 11 de abril). Seguindo esta linha de pensamento referida anteriormente, neste capítulo apresenta-se uma caracterização das instituições de estágio de EPE e do ensino do 1.º CEB, bem como, uma explanação da metodologia com características de investigação-ação utilizada neste percurso de formação profissional. A metodologia de investigação-ação permitiu, à mestranda, conhecer os contextos educativos, identificar o problema e melhorar a ação.

2.1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A instituição de ensino particular e cooperativo, onde decorreu o estágio de EPE, localiza-se na área metropolitana do Porto. É uma localidade privilegiada do concelho do Porto, o que permitiu um desenvolvimento industrial e comercial e, conseqüentemente, um acréscimo populacional nas últimas décadas.

A freguesia onde se encontra a instituição sofreu, tal como o seu concelho, uma transformação muito significativa nos últimos anos, passando da ruralidade para o urbanismo devido, essencialmente, à abertura de novas vias e à construção de novas urbanizações, umas realizadas por iniciativa da Câmara Municipal, outras por particulares. Atualmente, são as mais de cem empresas aqui instaladas (fiação, confeção, móveis, serralharia, embalagens, enchidos, entre outras), bem como a prestação de serviços em termos de restauração, oficinas auto e comércio em geral que absorvem toda a mão-de-obra disponível (PE, 2012/2015).

A população desta freguesia tem procurado construir um centro cultural significativo que pretende promover diversas atividades ligadas ao teatro, à música, ao desporto e às tradições locais. O novo edifício da Junta de Freguesia oferece ainda uma variedade de espaços que serve esse propósito: um auditório com capacidade para cerca de cem pessoas e uma biblioteca (Idem).

A instituição era composta por três polos, que serviam todas as valências educativas da educação básica e secundária. Com o reconhecimento institucional que tem vindo a adquirir, assumindo-se como um marco de referência na educação, integrava cerca de 760 alunos, distribuídos pelos serviços de Creche, Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos de Ensino Básico e Secundário; nove educadores de infância, coadjuvados por dois professores de enriquecimento curricular (expressão musical/dramática e Inglês); dezoito professores do 1.ºCEB (dez professores titulares de turma e seis professores de áreas coadjuvadas e dois de sala de estudo); trinta e dois professores do

2.ºCEB, 3.ºCEB, secundário; quatro assessores pedagógicos no ensino secundário; três coordenadores pedagógicos; vinte e dois elementos que constituem o corpo não docente; alguns colaboradores de apoio aos serviços nele existente e que funcionavam como técnicos especializados, em áreas como a Psicologia, a Saúde, da Nutrição e Educação Especial; uma equipa administrativa, constituída por uma chefe de serviço e sete administrativas, uma gestora financeira e um advogado que prestava apoio judicial; e dois diretores (PE, 2012/2015).

Para além do serviço educacional, a instituição proporcionava mais três serviços à sua comunidade: o serviço de Psicologia, Educação e Desenvolvimento, o serviço de Nutrição, Alimentação e Saúde e o serviço de Desporto, Atividade Física e Bem-Viver, pois pretendia proporcionar um acompanhamento do Indivíduo (aluno e profissional), ao longo do seu desenvolvimento, através de uma perspetiva holística de bem-estar físico, psicológico e social (Idem).

Como ofertas educativas, existia um leque de atividades, entre as quais estavam as atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente as expressões (motora, musical e dramática), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Oficina de Ciências, Inglês, Hora do Conto, Filosofia para Crianças e Desenvolvimento Pessoal e Social, e as atividades extracurriculares como o Ténis, Ballet; Musical Dance Jazz e Capoeira (Idem).

No que concerne à sala onde se concretizou o estágio esta apresentava uma organização que contempla áreas distintas de cuidados e de brincadeira (Post & Hohmann, 2011); contudo esta aproximava-se mais do modelo *HighScope* relativo à educação pré-escolar do que às creches.

A área de cuidados era composta por cacifos e cabides, nos quais eram colocados os objetos pessoais da criança, que se encontravam identificados com a sua fotografia para promover a autonomia e o autoconhecimento. Existia ainda um lavatório e um muda-fraldas, cuja localização permitia ao educador dar atenção às restantes crianças enquanto realizava os cuidados de higiene de uma delas (Idem).

A área da brincadeira ocupava o resto da sala e estava dividida em seis áreas de interesse: a área da casa, a área dos jogos, a área da expressão plástica, a área das construções, o espaço para acolhimento e a área da biblioteca, tendo também um espaço exterior contíguo à sala. Excetuando a área da casa, cujo espaço é bem delimitado por armários, as restantes áreas comunicavam entre si, num espaço único e aberto e de funcionalidade flexível o que permitia que as crianças pudessem agir sobre este espaço da forma que mais lhes conviesse (Hohmann & Weikart, 2011). Concomitantemente, esta organização permitia uma boa visibilidade entre todas as áreas, possibilitando, como defendem Hohmann e Weikart (2011), que o adulto consiga observar e localizar rapidamente cada criança e que cada uma das crianças tenha sempre no seu campo de visão os seus colegas.

A sala apresentava, na sua globalidade, boas condições de luminosidade (a parede e a porta que dão acesso ao exterior eram de vidro), conforto (aquecimento, ventilação) e segurança (móveis com esquinas arredondadas e tomadas elétricas muito acima da linha do chão, só acessíveis aos adultos). As paredes apresentavam alguns materiais afixados de uma forma estruturada por áreas de conteúdo. Todavia, grande parte deles foi elaborada pela educadora (pictogramas, árvores, flores dos aniversários, acrósticos, janela, quadro de presença e friso cronológico das rotinas), existindo poucas produções realizadas pelas crianças, não possibilitando às mesmas “verem reflexos de si próprias quando olham em redor” (Post & Hohmann, 2011, p.114).

Relativamente aos materiais pedagógicos, a sala carecia de muitos materiais, principalmente não estruturados e de desperdício. Todavia, a maioria estavam dispostos de modo a serem acessíveis às crianças encontrando-se sempre situados nos mesmos locais “de forma a que as crianças possam localizá-los e devolvê-los e, conseqüentemente, desenvolvam o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.162). Esta dinâmica era pouco visível em todas as crianças do grupo.

Ao longo da semana a criança tinha atividades que lhe permitiam reconhecer a sequência dos dias da semana. Por exemplo, à segunda-feira era dia da hora do conto; à terça-feira dia das expressões musical, dramática, e motora. Isto também acontece com as rotinas diárias que se iniciam sempre com o acolhimento seguindo-se outras rotinas - atividades, higiene, almoço, higiene, sono, higiene, atividades, higiene, lanche -, depois destas as crianças ficavam com a assistente técnica até à hora de regressarem a casa.

Atualmente, o jardim-de-infância já não procura compensar o meio familiar, mas sim complementá-lo, partindo dele para fazer a ponte entre a cultura da criança e a cultura que esta terá de aprender para ter uma aprendizagem com sucesso (ME/DEB, 1997). Consciente que o desenvolvimento de cada indivíduo é condicionado pela cultura circunvizinha e que todas as crianças são produto de contextos particulares, é necessário dar a devida atenção aos mesmos se queremos perceber por que razão elas se comportam de determinada maneira (Magalhães, 2007). Sendo esta uma instituição privada, pôde-se aferir que os elementos do grupo não careciam de dificuldades económicas. Efetivamente, verificava-se que todos os casais pareciam ter decidido constituir família após a finalização dos estudos académicos e de já terem uma vida profissional estabilizada, de forma a poderem assegurar uma educação de qualidade aos seus filhos. Assim, devido a este importante fator de empregabilidade, concluiu-se que a maior parte do grupo provinha de famílias de um elevado nível sociocultural, com recursos financeiros, preocupadas não só com o bem-estar físico da criança, mas também com as aprendizagens, o que demonstrava elevadas expectativas relativamente à escola e a projetos de vida dos seus filhos.

Para além de esta instituição ser socialmente conceituada, outro fator relevante para que as famílias destas crianças a escolhessem foi o facto de esta estar perto da zona de residência de cada uma, o que permitia uma maior colaboração entre estes dois microssistemas. O agregado familiar das crianças assumia um padrão bastante semelhante na maioria dos casos na medida em que a estrutura familiar mais frequente era constituída por pai,

mãe e criança. Esta característica influenciava bastante as interações estabelecidas no grupo, principalmente em questões como a partilha, tomada de vez e atenção do adulto.

Ao criar uma relação de osmose entre os dois principais microssistemas da criança (contexto familiar e contexto educativo) promove-se a construção de um mundo mais favorável ao seu desenvolvimento (Portugal, 1992). Neste sentido, o projeto *era uma vez...*, dinamizado numa primeira fase pela equipa educativa da creche, foi uma forma de partilhar situações e de dar a conhecer aos pais algumas das atividades desenvolvidas nas salas. Este projeto consistia na dinamização de uma atividade, desenvolvida pelas educadoras, auxiliares e pelas estagiárias, para apresentar aos pais e crianças. Permitiu dar a conhecer as músicas, que as crianças iam ouvindo, e a sua coreografia, para que os pais pudessem acompanhar as crianças quando estas chegavam a casa e tentassem explicar o que fizeram, de modo que “partindo da convicção que a família é um recurso educativo e a escola infantil tem o dever não só de reconhecê-la como tal mas, inclusive, revalorizá-la e aperfeiçoá-la nessa função” (Zabalza, 2007, p.112). Este trabalho em equipa permitiu “um maior envolvimento dos indivíduos em objetivos coletivos do que nos individuais” (Idem, p.57). Na segunda fase realizou-se uma atividade escolhida e preparada pelos pais que quiseram participar, com o apoio das educadoras, e dinamizada pelos mesmos. Existiam outras ocasiões em que os pais foram convidados a participar, por exemplo no dia da Mãe ou dia do Pai. Estas ocasiões permitiam que as crianças se sentissem mais tranquilas “por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil” (Post & Hohmann, 2011, p.352). Efetivamente, a família ao oferecer tempo, energia e recursos pode “revelar habilidades e talentos inesperados, além de gerar energia para novos desenvolvimentos” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.220). Os pais também podiam dinamizar uma atividade em sala, tendo para isso de combinar com a educadora. No final de cada mês era partilhado, através de *e-mail*, com os pais uma *newsletter* que dava a conhecer o que foi desenvolvido com as crianças durante esse período. O *e-mail* servia também para que pais e

educadora partilhassem informação pertinente sobre as crianças, podendo comunicar com as mesmas por telefone, nas reuniões coletivas ou individuais.

O grupo 2B era constituído por seis crianças do sexo feminino e oito do sexo masculino, o que perfaz num total de catorze crianças. No seu cerne, era notória a diversidade, havendo grandes assimetrias, quer no que respeita aos conhecimentos prévios, quer na predisposição para a brincadeira e a aprendizagem. É importante salientar que nove das crianças deste grupo transitaram juntas do berçário, o que se revelou, de certa forma, uma vantagem para a adaptação a uma nova sala e a uma nova educadora, uma vez que também a assistente operacional efetuou essa passagem. As restantes cinco ingressaram na instituição pela primeira vez, mas somente uma delas tinha frequentado uma creche. O grupo apresentava alguma heterogeneidade ao nível do desenvolvimento global. A diferença causada pela idade das crianças (algumas fizeram três anos nos primeiros meses do ano de 2015, outras completaram dois apenas em dezembro do ano de 2014) era, em alguns casos, bastante evidente no envolvimento e desenvolvimento que apresentavam, embora não fosse condição única para a diversidade do grupo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Com efeito, considera-se que o grupo estava subdividido basicamente em dois pequenos grupos, um composto pelas crianças mais velhas e outro pelas crianças mais novas.

De um modo geral, as interações adulto-criança eram positivas, no sentido que o adulto transmitia confiança e respeito influenciando deste modo o desenvolvimento da criança. De facto, Post e Hohmann (2011, p.40) referem que esta relação social não só aumenta a autoconfiança das crianças como “influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas”.

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, eram crianças que ainda apresentavam dificuldades de socialização, uma vez que grande parte dos conflitos surgiam, principalmente, porque as crianças tendiam a ver a sua perspetiva, a centrarem-se no que sentiam e viam, não conseguindo, de todo, compreender os sentimentos do outro de forma a poder respeitá-los (Zabalza, 1998). Este facto era agravado, pela incapacidade que algumas crianças

tinham em controlar os seus impulsos, pois para “elas o mundo só faz sentido se o puderem tocar, subir-lhe em cima e saboreá-lo”, parecendo muitas vezes “foguetões” rumo ao perigo (Brazelton & Sparrow, 2009, p.30). Este perigo, nem sempre era real. No entanto, fazia com que o adulto se sentisse mais protetor. As crianças já evidenciavam um autoconceito amplo, visto que tinham um conhecimento aprofundado de si próprias, pois reconheciam as suas características físicas ao espelho, assim como em fotografias (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Partindo dos pressupostos de Piaget, as crianças do grupo encontravam-se na transição do estágio sensório-motor e o estágio pré-operatório (Idem). Esse funcionamento cognitivo das crianças centrava-se, principalmente, nas suas interações sensoriais e motoras com os materiais e eventos no mundo físico e social; contudo já se conseguia verificar a emergência de uma nova “ferramenta” para pensar, nomeadamente nas crianças mais velhas que já utilizavam representações dos seus pensamentos simbólicos, em lugar de dependerem do contacto sensoriomotor real. Isto é, enquanto umas começavam a procurar e a encontrar soluções para resolver determinados problemas, tornando o pensamento cada vez mais complexo, outras necessitavam, ainda, de situações mais concretas para apreenderem o mundo, demonstrando níveis de desenvolvimento cognitivo a necessitarem de estimulação (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Por isso, sendo o pensamento lógico-matemático abstrato, o grupo apresentava algumas ideias difusas acerca do mundo, como confusão entre noções topológicas, propriedades de objetos e sequências temporais. Para Slobin (1980), estas destrezas cognitivas desenvolvem-se mais eficazmente à medida que a criança adquire a linguagem, pois esta é uma grande ajuda na estruturação e organização do pensamento. Neste sentido, conseguia-se encontrar neste grupo essa similitude e, por isso, também em relação ao nível linguístico o grupo apresentava algumas discrepâncias. Segundo Castro (2001), a fase dos dois-três anos caracteriza-se pelas crianças serem capazes de produzirem enunciados mais complexos, ou seja, já começam a ter noção da estrutura de

uma frase e a combinar palavras. Essas frases são compostas por palavras plenas (nomes e verbos) e pouco a pouco aparecem os adjetivos, não existindo qualquer tipo de conectores (estilo telegráfico), começando, assim a aproximar-se da gramática da sua língua. Todavia, as crianças mais novas ainda demonstravam sinais de imaturidade linguística, tanto a nível de conteúdo como de forma, recorrendo muitas vezes à holófrase para comunicar (Zabalza, 1998). Assim, na sala de atividades existiam interações entre as crianças com pouco recurso à linguagem e outras nas quais dominava a comunicação não-verbal. Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças do grupo já tinham adquirido grande parte das habilidades grosseiras (andar, correr, pedalar, pular, ...). Quanto às habilidades motoras mais refinadas, tais como a destreza digital, o grupo apresentava pouco desenvolvimento. Este fator foi um dos grandes entraves à promoção da autonomia, pois limitava o vestir, a tomada das refeições e a ida à casa de banho (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Neste sentido, ao nível da autonomia, o grupo revelava poucas conquistas. Um dos aspetos mais evidente dessa falta de autonomia foi a incapacidade de realizar o “ciclo escolha-uso-arrumação” (Hohmann & Weikart, 2011). Esta situação denotava-se quando enquanto brincavam utilizavam materiais de áreas distintas, o que é positivo uma vez que o uso dos mesmos é flexível. No entanto, na hora de arrumar esses materiais eram colocados no local mais próximo de si em vez do local original (Idem). Este fator foi superado uma vez que se organizou os materiais identificando a sua localização com fotografias ou outra identificação que permitiu às crianças saberem o local exato do material.

O conhecimento de todas estas características demonstra que o grupo tinha uma identidade própria e esta devia ser tida em consideração se se quisesse fomentar uma pedagogia estruturada, na qual as crianças fossem as protagonistas do processo educativo (ME/DEB, 1997). Em relação aos interesses evidenciados, ainda que umas crianças se revelassem mais extrovertidas do que outras, na sua maioria, todas demonstravam um grande interesse por novas atividades, materiais e estímulos. O fator surpresa

despertava, sem dúvida, um grande impulso para a realização do que era proposto pelos adultos. A vontade em aprender e assimilar o que o mundo tem para oferecer era tanta, que inevitavelmente quando algo de novo era mostrado a primeira coisa que queriam fazer era tocar, sentir, explorar, manipular. Atendendo à faixa etária em que o grupo se encontrava, tudo o que implicasse movimento, corrida, saltos e dança agradava de uma forma especial e proporcionava momentos de alegria e satisfação. A audição de histórias e a entoação de canções e lengalengas eram outro tipo de atividades que as crianças apreciavam e com as quais se identificavam. Neste sentido, todas estas necessidades e interesses foram tidos em consideração nas atividades e estratégias planeadas.

2.2. O CONTEXTO DE ENSINO NO 1.º CEB

O estágio no 1.º CEB decorreu numa instituição de ensino particular e cooperativo, no concelho do Porto, (IPSS para creche, jardim de infância e centro de atividades de tempos livres (CATL), do particular e cooperativo para o 1.º ciclo) que segundo o DL n.º 152/2013, de 4 de novembro é definido como “uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação”.

A vida económica deste concelho centrava-se essencialmente no setor do comércio e serviços, existindo diversos centros comerciais e escritórios de negócios. Verificava-se, ainda, um aumento de grandes e médias empresas principalmente ligadas à informática, à contabilidade, telecomunicações, transportes, energia, banca e seguros. Contudo, apesar de nos últimos anos ter sofrido um decréscimo, ainda se encontravam diversas indústrias têxteis, de vestuário, de couros, de construção e obras públicas, de metalurgia de base, de artes gráficas e atividades editoriais, de químicos, de borracha e plásticos e as indústrias alimentares, de bebidas e tabaco. As zonas industriais

do concelho situavam-se principalmente na periferia do mesmo, já que no centro estavam localizados os serviços e o comércio. Sendo esta cidade a mais importante da zona industrializada do litoral norte de Portugal existiam grupos económicos de diversos setores que tinham a sua sede social na cidade do Porto ou na Grande Área Metropolitana do Porto. A cidade do Porto desfruta de diversos espaços culturais de referência na região e a nível nacional. (PE, 2014/2016).

A freguesia onde se situava o colégio caracterizava-se por ser uma área comercial nobre da cidade do Porto, bem como um centro cultural e social. Nela situavam-se diversos estabelecimentos de ensino, de todos os níveis educativos. A nível habitacional, coexistiam de forma harmoniosa, construções antigas com zonas residenciais e centros comerciais. Ao nível dos transportes e vias de comunicação, era uma freguesia privilegiada, uma vez que existia facilidade de deslocação entre os vários pontos da freguesia e desta para o seu exterior, nomeadamente para o centro da cidade, através dos autocarros dos STCP e do Metropolitano do Porto. Contudo, a freguesia era caracterizada por algumas carências, nomeadamente no que se referia à falta de saneamento, abastecimento de água e eletricidade, em diversos locais. Devido à conjuntura da época, também se verificavam algumas dificuldades económicas. De facto, o nível socioeconómico e cultural dos seus residentes era bastante heterogéneo, denotando-se diversas famílias em situação de desemprego ou emprego precário sendo necessária a intervenção da ação social (Idem).

A escolha dos pais por esta instituição devia-se, sobretudo, pela sua localização, perto de casa das crianças, dos avós ou do trabalho dos pais, e pelas referências de outros pais (amigos e familiares) que já frequentaram a mesma.

O edifício principal era composto pela creche, jardim-de-infância até à sala dos quatro anos, sala das educadoras, pelos serviços administrativos, sala de apoio médico, lavandaria e sala de costura, pela cozinha e diversos quartos de banho. À parte do edifício principal existia ainda o refeitório das crianças,

amplo, com bastante luz natural e onde almoçavam em grupos heterogêneos (dos diferentes anos escolares), o refeitório para os professores, as salas de estudo, em estruturas pré-fabricadas, do 5.º ao 9.º ano, uma sala de convívio dos alunos decorada pelos mesmos, com o apoio dos professores da sala de estudo, um canil mas interdito às crianças, uma capoeira com animais, um pequeno parque relvado denominado de *terra do nunca*, com diferentes equipamentos como baloiços, caixa de areia, entre outros. Existia também uma área cimentada, em espaço aberto, onde as crianças da creche e jardim-de-infância brincavam e um campo de jogos cimentado com duas estruturas de balizas. Este campo de jogos era utilizado, pelas crianças do 1.º CEB, em dias de expressão físico-motora se o tempo assim o permitisse.

O edifício onde estavam as salas do 1.º CEB era constituído por pavilhões pré-fabricados, com quatro salas, para cada um dos anos escolares, um ginásio, a sala da biblioteca, a sala do CATL, a sala de música, a sala estação de rádio, a sala dos cinco anos, a sala dos professores e os quartos de banho. A sala dos cinco anos localizava-se perto das salas do 1.º CEB para desta forma a transição para o ensino no 1.ºCEB ser considerada natural, pois permitia que as crianças se sentissem já pertencentes à “escola dos grandes”. Estas instalações situavam-se num local onde as condições não eram as melhores. Contudo, via-se por parte dos responsáveis uma tentativa de ir melhorando aos poucos essas mesmas condições, tanto interiores como as exteriores. Por exemplo, uma das situações observadas pela mestrandia foi o calafetar das janelas tornando o ambiente mais confortável. No recreio entre os pré-fabricados existiam duas mesas de matrecos e pintado no chão o “jogo da macaca” e do “caracol”. O espaço exterior era estimulante e desafiador, permitindo desenvolver a imaginação, o conhecimento sobre o mundo que os rodeia e a autonomia, bem como promover regras de convivência. Neste convívio do recreio, as crianças dinamizavam jogos e brincadeiras respeitando a sua vez de participar e apoiando os que tinham mais dificuldade.

A equipa educativa da instituição era constituída por um diretor pedagógico (que exercia, em simultâneo, funções como professor de

informática do 1º CEB), uma coordenadora pedagógica da creche e do pré-escolar (que exercia, concomitantemente, funções como educadora de infância), quatro educadoras de infância, sete assistentes operacionais, cinco professores do 1º CEB, uma professora de educação física e expressão motora, um professor de expressão musical, um professor de inglês, uma educadora social que exercia as suas funções no CATL e as duas assistentes operacionais responsáveis pelo funcionamento do mesmo. Além dos funcionários que prestavam apoio educativo, existiam funcionárias responsáveis pela higiene, alimentação e administração do colégio, sendo que o colégio dispunha de uma funcionária responsável pela lavanderia, duas pela limpeza do edifício, três pela alimentação das crianças e duas responsáveis pela secretaria do colégio.

Em relação ao 1.º ciclo podia-se encontrar quatro salas, organizadas em função dos diferentes anos deste ciclo, sendo cada turma orientada por um professor. O estágio decorreu numa turma de 1.º ano que era constituída por 19 alunos, dez raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos.

Na sala da turma do 1.º ano, as carteiras estavam organizadas de uma forma tradicional em três filas, orientadas para o quadro, em que a fila do meio era composta por quatro carteiras e as outras duas por três carteiras. Na sua maioria estavam sentados dois alunos por carteira, só existindo um aluno sozinho. No primeiro dia a professora deixou que os alunos se sentassem livremente, no entanto, no decorrer do ano foi alterando a disposição das mesas e os lugares de cada um, uma vez que foi percebendo algum défice de atenção (crianças que se distraem mais facilmente/crianças mais conversadoras). De facto, experimentar diversas formas de organização e escolher a que mais se adequa é importante, uma vez que “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008, p.126).

Na sala de aula encontrava-se uma secretária, quatro armários, sendo que um era a biblioteca da sala, noutro dos armários estavam as capas individuais que continham os trabalhos realizados pelos alunos, os livros de inglês, tabuleiros com diversos trabalhos para sua posterior organização nas respetivas capas e também servia de apoio, por exemplo a trabalho experimental (copos individuais com feijão para que pudessem ver a evolução), os outros dois armários serviam de apoio à professora onde guardava cartazes de imagens, livros, entre outros materiais.

Os placards de corticite que adornavam as três paredes da sala estavam providos com poucos elementos. O mais pequeno, situado atrás da secretária da professora tinha afixado o quadro da responsabilidade das diversas tarefas como por exemplo o responsável pela distribuição de materiais, o responsável por ir tirar fotocópias à secretaria, o responsável da fila, entre outros. Estes responsáveis eram rotativos, nomeados todas as segundas-feiras por ordem alfabética. No início do estágio, o placard do fundo da sala continha apenas a função de decoração. No entanto, a díade pedagógica utilizou-o para colocar os algarismos e, posteriormente juntou imagens que derivaram de uma lengalenga apresentada aos alunos. O terceiro placard serviu para a díade colocar diversas palavras que foram sendo aprendidas pelos alunos em diferentes atividades. Nas paredes estavam afixados alguns trabalhos de plástica, realizados por cada um dos alunos, um quadro das regras de comportamento, estabelecidas pela professora, e um mecanismo de idas ao quarto de banho durante a hora da aula para que deste modo os alunos se capacitassem que deviam ir durante o tempo de intervalo para não perderem momentos das aulas. A regra era que cada aluno só podia ir duas vezes por semana, em horário de aula, devendo sinalizar no mecanismo essa saída. No entanto, era possível que um dos alunos que não utilizasse a sua vez pudesse ceder ao colega. Com o quadro das responsabilidades e esta entreaajuda no mecanismo das idas ao quarto de banho já se denotava a aprendizagem de valores tão importantes como a solidariedade, partilha e cooperação entre todos.

A sala dispunha também de um projetor e um quadro branco, onde eram projetados a maior parte dos conteúdos programáticos. Existia ainda um quadro de giz que, pelo que foi possível observar, não era utilizado. A díade pedagógica, aproveitando a dimensão deste quadro, criou um flanelógrafo onde foi colocando as letras que iam sendo abordadas. Este espaço educativo apresentava uma boa luminosidade, pois continha uma parede de janelas bem grandes o que permitia, na maior parte do ano, beneficiar da luz natural e quatro lâmpadas às quais se recorriam em dias chuvosos.

Relativamente ao aquecimento, havia dois aquecedores, um ao fundo da sala e outro perto da janela e secretária da professora. Quanto à ventilação, as suas grandes janelas e a porta de acesso para o recreio eram abertas sempre que necessário, existindo, também, um postigo por cima da porta que estava muitas vezes aberto o que permitia que o ar fosse constantemente renovado. A outra porta existente na sala dava acesso direto à sala de música. O facto de esta sala ser contígua causava algum transtorno, pelo menos às quartas e quintas-feiras da parte da tarde, visto que as paredes não eram insonorizadas e tornava-se difícil dinamizar uma atividade de diálogo quando tínhamos aquele “barulho” da sala do lado.

Os poucos recursos didáticos existentes estavam em bom estado de conservação (projetor, quadro, placards, cartazes e mecanismo de idas à casa de banho, livros). Existiam outros recursos e materiais diversificados e atuais da instituição (ábacos, sólidos geométricos, *cuisenaire*, entre outros) que não se encontravam na sala, e que eram partilhados entre as diversas salas. Contudo, quando tal acontecia, apenas era mostrado um exemplar sem existir qualquer manipulação por parte dos alunos, ou seja, o material era apenas apresentado. Isto poderia dever-se ao facto de não existir espaço para que fossem realizadas atividades de manipulação de materiais, bem como para a exposição de materiais em 3D, construídos pelos alunos. No entanto, a mestrandia tinha consciência que os alunos, muitas vezes, precisam de partir do concreto para o abstrato e a manipulação de material facilita a

compreensão de certos conceitos. Assim, ao planificar atividades em que era possível materiais manipuláveis a mestranda optou por esses.

No que diz respeito à rotina esta era definida pelo horário letivo, das 9h até 12h30 e das 14h00 até 15h30. Às 10h30 dirigiam-se para o recreio e lanchavam, do qual regressavam às 11h00. A hora do almoço era das 12h30 às 14h00. No período da tarde, após o horário letivo, os alunos tinham atividades de enriquecimento do currículo (inglês e informática), ou seja, “atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” (DL n.º139/2012, capítulo II, secção II, artigo 14.º). As áreas curriculares de expressões artísticas e físico-motoras eram aulas dinamizadas por outros professores, durante o horário letivo.

Conquanto alguns alunos apenas viviam com o pai e mãe outros já tinham irmãos mais velhos ou mais novos. Na sua maioria viviam na área circundante da instituição. Todavia, cinco dos alunos habitavam a uma distância mais significativa. Por este facto, deslocavam-se de diversa formas para a escola: a pé, de transportes públicos ou de viatura própria.

Uma das formas de comunicar e partilhar informações com os pais era através da plataforma *Weduc*, que possibilitava que os pais tivessem acesso diário ao que foi sendo desenvolvido durante o dia. Cada um dos alunos tinha um diário semanal que, diariamente, servia também para trocar informações com os pais. Além disso, podiam comunicar por *e-mail*, telefone ou pessoalmente, fosse na hora de chegada à escola ou através da marcação de uma reunião. Segundo Ramalho (2011, p.29) “é imprescindível que escola e família se encarem como parceiros de um percurso, pois são em simultâneo responsáveis por aquilo que produzem”. De facto, foi possível observar a preocupação dos pais na sua participação no desenvolvimento dos seus educandos. Quando percebiam alguma dificuldade das suas crianças tentavam perceber junto da professora como poderiam ajudar a colmatar essas dificuldades. É deveras importante que exista uma ligação entre a instituição e a família, dado que, “são dois contextos sociais que contribuem

para a educação da mesma criança” (ME/DEB, 1997, p.43). Como refere Vonta (2009, p. 23) “uma forma de conseguir esta inclusão dos contextos sociais da criança é através do envolvimento activo dos membros da família em actividades de aprendizagem que associam a escola e a família”. Efetivamente, os pais podiam participar na dinamização de atividades em sala, por exemplo na apresentação da sua profissão ou durante as férias letivas dinamizar atividades, de cariz mais lúdico, no CATL. No decorrer do ano letivo existiam festividades em que os pais ajudavam e/ou participavam nas mesmas, como por exemplo na festa de Natal.

O envolvimento das famílias em diferentes atividades na instituição desde a educação pré-escolar facilita a integração das crianças. Todos os alunos frequentaram o pré-escolar, pelo menos durante três anos, alguns deles na instituição onde transitaram para o 1.º CEB. No ponto de vista da mestrandia isto poderia ser uma mais-valia tanto para os pais que se sentiam mais integrados na dinâmica da instituição como para as crianças não causando ansiedade pelo desconhecido. No entanto, a transição para o 1.º CEB pode ser problemática, uma vez que se trata “de uma transição de crianças e famílias não apenas entre dois contextos diferentes, mas entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes” (Formosinho, 2016, p.103). De facto, existem diferenças nos contextos educativos e as crianças vão adaptando-se à nova realidade.

A turma era heterogénea tanto no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, como emocional. Se uns aprendiam com rapidez outros demoravam a consolidar, muitas vezes por motivo de distração. Uma das crianças tinha mais dificuldade a nível cognitivo porque o português não era a sua língua materna. Era necessário utilizar diversas estratégias para que o mesmo se sentisse motivado e a sua aprendizagem fosse profícua. Ao nível da autonomia e gestão eficaz do tempo na realização de tarefas e atividades letivas, nem sempre se verificava um ritmo único na sua concretização. Em relação às emoções ainda não conseguiam lidar com a frustração pois por exemplo se em determinada atividade não lhes calhava a vez de falar,

choravam. No entanto, “à medida que as crianças crescem, podem compreender e controlar melhor as suas emoções negativas”, ou seja, aprendem a controlar e demonstrar o seu comportamento em conformidade com a situação (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.468).

Sendo uma turma de 1.º ano, o diálogo pedagógico era bastante dinâmico. A docente regulava a participação dos alunos dando a vez aos que colocavam o dedo no ar e incentivando a participação dos alunos que não o faziam frequentemente. As interações entre os alunos, na sala de aula, normalmente, eram mediadas pela professora porque era uma turma que ainda se estava a adaptar às especificidades do ensino formal e, por isso, ainda necessitava de alguma orientação e de regras. Para além de encorajar, motivar e estimular os alunos por via oral (“Que bem! Já estás a melhorar a letra. Compara-a com as primeiras folhas do caderno. Já reparaste, está bem melhor.”), a docente oferecia pequenos autocolantes para serem colados no caderno, valorizando o trabalho, o comportamento e as atitudes do aluno ao longo do dia. A docente evidenciava empatia não só com os seus alunos, mas também com todos os que diariamente contactavam com ela.

Em relação aos interesses evidenciados, assim como as crianças da EPE, também estas apreciavam a audição de histórias, entoação de canções e lengalengas. Similarmente, gostavam de tudo o que era novo mas também *non-sense*, isto é alguma coisa que possa ser considerada um disparate. A mestrande teve em conta tudo o que foi dito anteriormente ao construir as planificações de forma a criar um ambiente de aprendizagem produtivo.

2.3. SIMILITUDES E CONTRASTES DOS CONTEXTOS

Os dois contextos vivenciados pela formanda permitiram ter uma perceção do que poderá ser no futuro. Tanto a educadora cooperante como a

professora cooperante demonstraram ser pessoas com capacidades não só intelectuais mas também de valores que devem fazer parte de qualquer profissional da educação. De facto, no decorrer do estágio foi perceptível a existência de similitudes, mas também de contrastes entre os contextos.

Uma similitude evidenciada em ambos os contextos foi o envolvimento dos pais em atividades nas instituições, dinamizadas em dias de festa ou esporádicas em atividades da sala. Este envolvimento era também demonstrado no dia-a-dia com a partilha de informações pertinentes, de diversas formas, para o desenvolvimento das crianças.

A mestranda pôde observar um trabalho mais cooperativo na instituição de 1.º ciclo, onde não se denotou uma hierarquização de posições uma vez que todos participavam, tendo como objetivo o interesse da criança. O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, preconiza a necessidade de um profissional de educação relacionar, colaborar com todos os intervenientes do processo educativo, promovendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito entre todos os elementos da comunidade escolar. Estas atitudes foram possíveis de serem observadas em diversos momentos em que houve uma partilha de experiências para resolver determinada questão ou partilha de recursos ou ideias.

No que concerne ao grupo de crianças, pôde-se verificar que o número de crianças, assim como o de adultos presentes nas salas era diferente em cada um dos contextos. Contudo, os seus interesses eram muito parecidos uma vez que ambos gostavam de histórias e ouvir música. Outro fator de salientar que era visível nos dois grupos era que a ação sobre os objetos permitia a aprendizagem sobre o mundo que os rodeia, ou seja nos dois contextos era evidente a necessidade da manipulação dos objetos o que possibilitava a aprendizagem através da experiência com os mesmos.

No que concerne ao espaço físico e sua organização existem, de facto, muitos contrastes. Na instituição de EPE podemos aferir que pelo facto de ser privado e um edifício relativamente recente as infraestruturas tinham melhores condições e espaços que foram construídos a pensar na sua

finalidade. Em relação à instituição do 1.º CEB, podemos salientar que o edifício principal onde está localizada a creche e o pré-escolar não foi construído para essa finalidade e era uma estrutura com bastantes anos. As infraestruturas do 1.º ciclo não eram as melhores, visto que eram pavilhões pré-fabricados com poucas condições de insonorização e de conforto.

Em relação à sala de atividades, na creche, esta era organizada indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, uma vez que é um contexto de educação não obrigatória, de promoção e desenvolvimento das crianças com base no jogo intencional. Na EPE não existe um programa, a educadora de infância tem a liberdade de promover atividades que se adequam a cada uma das crianças tendo em atenção o seu nível de desenvolvimento. Nesta faixa etária a criança ainda está a estruturar a sua personalidade, assim, deve ser objetivo da educadora de infância possibilitar que a criança desenvolva de uma forma holística, permitindo que se conheça a si própria. No entanto, na instituição onde a mestranda desenvolveu o estágio, verificou-se uma maior preocupação com o produto em vez de uma valorização do processo.

Por sua vez, na sala do 1.º ano, de escolaridade obrigatória, existia um ambiente estruturado de mesas e cadeiras. Neste contexto educativo é obrigatório seguir um programa e metas curriculares e muitas vezes, para que se possa cumprir as metas curriculares é necessário avançar nos conteúdos sem pensar primeiramente na criança, seja nas suas dificuldades seja pelo seu estilo de aprendizagem. No entanto, a professora cooperante, se fosse necessário, apoiava determinada criança depois do horário letivo. A mestranda tem consciência da dificuldade na mudança de perspetivas. No entanto, se o conhecimento se desenvolve através da experiência de cada um é imprescindível que o modelo de ensino seja centrado no aluno e não no professor. Assim, tendo por base os documentos orientadores o docente poderá desenvolver um currículo flexível de forma contextualizada.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação permite captar através de diferentes formas as realidades às quais somos apresentadas e, posteriormente, responder a um problema. A mestranda debruçou-se pela metodologia de investigação-ação uma vez que esta é essencial no seu desenvolvimento e posteriormente como futura docente. Esta metodologia permite que depois de observarmos e tomarmos consciência das necessidades e interesses de cada um dos grupos possamos, de forma responsável, intervir e modificar ou seja, “agir e investigar a acção para a transformar” (Máximo-Esteves, 2008, p.11).

A investigação sobre a prática decorreu com características próprias da investigação-ação, de forma cíclica uma vez que observou-se, definiu-se o problema, planeou-se a acção, executou-se, avaliou-se e refletiu-se sobre todo o processo, tendo permitido tomar decisões e melhorar as práticas educativas. Tal como é defendido por Sá-Chaves (2002, p.207), a investigação valoriza “a dimensão relacional entre as intenções, representações e interacções mútuas, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional dos interlocutores” ou seja, esta metodologia de investigação-ação permitiu à mestranda ser crítica, refletir com a equipa educativa e avaliar a sua acção melhorando, não só as práticas educativas, como o próprio contexto. De facto, o trabalho em equipa é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um, como referem Ribeiro e Moreira (2007, p.46) “a reflexividade crítica partilhada (...) contribui ainda para a auto e hetero-formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional”. Assim, sabendo que ninguém aprende sozinho, tornou-se mais proveitoso refletir em conjunto construindo desta forma narrativas colaborativas.

Esta metodologia de investigação-ação é composta por diversas etapas. A primeira etapa que cada profissional deve ter em atenção será a observação quer do contexto externo e interno, quer de todos os intervenientes no processo educativo. É a observação atenta e intencional que permitirá problematizar e intervir de forma fundamentada, porque possibilita recolher

informação, organizá-la e interpretá-la, e para que tal aconteça “o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (Estrela, 1994, p.26).

A observação de situações educativas constitui um dos aspetos fundamentais na formação de professores. Existem várias estratégias de observação que permitem tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o, simultaneamente, mais consciente de si próprio. Para isso, a observação poderá ajudar o educador de infância e o professor a reconhecer e identificar fenómenos; aprender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; problematizar e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática (Estrela, 1994). Nesta linha de pensamento, a formanda utilizou documentos de registo fundamentais que suportaram a observação nos contextos educativos. Assim, foram criadas grelhas de observação individual que permitiram conhecer as especificidades de cada criança e grelhas de observação geral que possibilitaram o registo e a organização de dados referentes ao contexto e aos seus intervenientes. Estes elementos recolhidos permitiram tomar decisões acerca da planificação. A planificação possibilitou que a mestranda, após conhecer, através das reflexões com a equipa educativa e tendo em conta os documentos legais (OCEPE, programas e metas curriculares), que conteúdos curriculares eram mais adequados e, tendo em conta os interesses e necessidades dos grupos, definisse as estratégias de forma a atingir o propósito educativo. No decorrer do estágio, na construção das planificações foi possível ir melhorando as mesmas tendo em conta a interdisciplinaridade, uma vez que os saberes não devem ser compartimentados, e a diferenciação pedagógica, possibilitando que cada criança desenvolva as suas capacidades, ao seu ritmo.

No desenvolvimento da ação era essencial refletir e avaliar o processo educativo. Desta forma, era possível transformar a prática educativa. As

técnicas que a mestranda dinamizou, além das reflexões com a equipa educativa e das reflexões individuais, foi a criação de grelhas de observação de trabalho, grelha de observação de comportamentos e atitudes e grelhas de avaliação que possibilitavam compreender as dificuldades das crianças e, se necessário, reformular estratégias de trabalho. A avaliação desenvolvida, durante a prática pedagógica, foi essencialmente formativa. No entanto, a mestranda participou em reuniões de avaliação das crianças nos dois contextos sendo que, apesar de privilegiar a avaliação formativa, no 1.º CEB no final do 1.º período a avaliação foi sumativa. A avaliação sumativa permitiu “informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada disciplina” possibilitando detetar dificuldades e potencializar as práticas pedagógicas que permitam ultrapassar essas dificuldades (Despacho normativo n.º 17-A/2015 secção III, artigo 7.º, n.º 1, alínea a).

Para a aprendizagem investigativa foram, também, utilizados diversos instrumentos como diários, imagens (fotos), efetivou-se uma análise dos diversos documentos de cada uma das instituições (projeto educativo, plano anual de atividades, regulamento interno, plano curricular) assim como, as diversas formas de registo existentes na sala como produções das crianças, portefólios e as planificações. Esta forma que a mestranda adotou para investigar a prática permitiu uma articulação entre a teoria e a prática, uma vez que a teoria foi importante para construir explicação sobre os diversos fenómenos da realidade e, também, sustentou as escolhas idealizadas pelos atores de formação. Ou seja, “na investigação praxeológica, tal como já na investigação-ação de que ela é um aprofundamento investigativo, articulam-se o informar, o formar e o transformar” (Monge, Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016, p.111).

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

Uma fase importante do estágio foca-se na ação desenvolvida em cada um dos contextos. Assim, neste capítulo serão descritos e analisados exemplos de atividades que foram dinamizadas após a recolha de informação pertinente para se perceber os interesses e necessidades de cada grupo.

A escolha destas atividades prende-se, não só, com o facto de terem sido práticas supervisionadas, tornando estas num "momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes" (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) que contribuirão para o desenvolvimento da mestranda, mas também porque demonstram como é possível desenvolver atividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, tendo por base as OCEPE, os programas e metas curriculares.

Neste capítulo também será apresentado sucintamente o projeto desenvolvido em cada um dos níveis. Na creche foi um projeto de sala que permitiu melhorar as áreas de jogo, enquanto no 1.º CEB foi um projeto de intervenção na instituição relacionado com a biblioteca.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Foi a primeira vez que a mestranda esteve na valência de creche enquanto futura educadora de infância. Cada grupo de crianças tem as suas especificidades não só individuais como do grupo. Assim, a observação e a reflexão sobre o observado foram etapas cruciais para desenvolver estas

atividades uma vez que permitiu conhecer os interesses e necessidades das crianças.

Partindo desses conhecimentos a mestranda delineou uma planificação que, apesar de ser flexível, permite orientar o educador de infância e definir os objetivos da mesma. Concomitantemente, foi necessário pensar nas estratégias que possibilitassem a concretização desses objetivos.

Para Piaget (Papalia, Olds & Feldman, 2001), as crianças mais novas apreendem o mundo que as rodeia através dos seus sentidos (*sensório*) ou a partir das suas ações (*motor*). Também Bruner (2000, p.40) afirma que “a realidade faz-se, não se encontra” assumindo, assim, a importância da ação para a aprendizagem. Seguindo estas conceções e o interesse evidenciado pelas crianças do grupo (apreciaram a imagem da mãe a fazer um bolo de chocolate com o bebé, do livro “As caras da Mãe”, de Rita Ferro, atividade desenvolvida, anteriormente, pela educadora cooperante), a equipa educativa planificou uma atividade, que consistia na confeção de bolachas de chocolate.

A manhã iniciou-se com a rotina diária de acolhimento onde se cantou a música dos bons dias e se fez a marcação da presença. A presença era marcada retirando a fotografia da cartolina que representava a casa e colocando-a na cartolina que representava a (escola) creche. Esta atividade permite “a tomada de consciência de pertença a um grupo”, fator importante na aprendizagem da vida democrática (ME/DEB, 1997, p.36). Posteriormente, com o propósito de recordar a história dinamizada pela educadora “o Ruca faz bolachas” apresentou-se um reconto da mesma com recurso a cartões com imagens da história. Em seguida, foi dinamizada uma breve dramatização, realizada pela díade com o intuito de não só despertar nas crianças o interesse pela profissão de cozinheiro partilhando imagens e dialogando sobre a mesma, mas também predispor-las para a atividade, uma vez que a dramatização desperta a atenção da criança ajudando-a a compreender melhor a temática (Cardoso, 2013).

Após a dramatização a mestranda achou necessário que as crianças percebessem que antes de se iniciar a atividade era preciso lavar as mãos

demonstrando assim, a importância da higiene principalmente em atividades com produtos alimentares (ME/DEB, 1997). Posteriormente, como as atividades com as crianças não devem cingir-se ao espaço da sala, foram encaminhadas para o ateliê de cozinha. Segundo Hohmann e Weikart (2011) é também importante que o espaço educativo esteja organizado deste modo, quando as crianças chegaram ao ateliê de cozinha já tinham todos os utensílios e ingredientes necessários à confecção das bolachas. Isto permitiu que não houvesse tempos de espera, o que poderia fazer com que se desmotivassem ou se dispersassem. Nesse local foram orientadas para se colocarem à volta da mesa. Seguidamente, abriu-se o livro de receitas e tentou-se que, através da observação das imagens, as crianças inferissem o que iria ser preciso para a confecção da receita. Sempre que um ingrediente era identificado, colocava-se à frente de cada criança um pouco desse conteúdo, para que cada uma se aventurasse a explorar sensorialmente esse elemento uma vez que, “os sentidos são para as crianças as ferramentas de aprendizagem naturais” (Pitamic, 2010, p.11). Esta iniciativa permitiu, por um lado, que os objetivos delineados fossem atingidos, nomeadamente desenvolver as capacidades sensoriais e, por outro, ter um maior conhecimento acerca de cada criança, os seus ritmos e as suas preferências, que permitiram refletir em estratégias para a melhoria do seu envolvimento na atividade.

Num momento dessa interação, a mestranda perguntou, apontando para a imagem da manteiga: “O que é isto?”. O D. muito rapidamente respondeu: “Queijo”. Mesmo não o sendo, a mestranda teve o cuidado de não lhe dizer que estava errado respondendo-lhe: “É parecida. É manteiga.” Então, a criança com ar muito admirada respondeu: “Ah! É matega.”. Ao não utilizar um advérbio de negação, a mestranda evitou que a criança se inibisse de voltar a participar, mas também demonstrou ter consciência que as crianças desta faixa etária muitas vezes utilizam a mesma palavra para nomear coisas semelhantes (Post & Hohmann, 2011). Efetivamente, enaltecer o facto de se referir à manteiga como queijo é “partir do que a criança já sabe e valorizar os

seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (ME/DEB, 1997, p.14) o que permite utilizar o que as crianças falam para lhes devolver “modelos correctos, estruturas sintácticas mais complexas”, facilitando um desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.12). Ao longo de toda a atividade comunicou-se e conversou-se dando o tempo de resposta necessário à criança.

Simultaneamente, foi-se pesando, com a ajuda de uma criança, os ingredientes e colocando-os dentro da tigela. Uma vez que ao adulto cabe o papel de organizador e de facilitador e não de executante, devendo, apenas, “assegurar condições espaciais, temporais e materiais que permitam a livre exploração da criança” (Araújo, 2013, p.55). Tal não foi possível na sua plenitude visto que, quando as crianças se aproximavam da tigela para colocarem os ingredientes no seu interior depararam-se com um obstáculo: a tigela não se encontrava ao nível delas. As crianças limitaram-se a esticar os braços e a vazar o conteúdo, não se apercebendo do que realmente estavam a fazer. Neste caso a mestranda poderia ter optado por colocar uma cadeira e, sempre que uma das crianças fosse participar, subiria para a mesma, permitindo-lhe uma melhor percepção do que estava a fazer.

Após a mistura de todos os ingredientes, distribuíu-se a massa por todas as crianças para que pudessem amassar e recortar com moldes, fomentando, deste modo, a destreza manual das crianças, permitindo que, ao crescerem, possam progredir para tarefas mais complicadas (Pitamic, 2010). Os moldes eram de diferentes formas como estrela, lua, flor, coração, entre outros os quais as crianças iam identificando consoante a sua escolha para cortar a massa. Esta parte da atividade poderia ter corrido ainda melhor se as crianças tivessem à sua disposição mais rolos da massa, pois o facto de existirem apenas dois provocou algumas tensões entre criança-criança e educadora-criança. Os autores Johnson, Welteroth e Corl (2003) referem que o número e a variedade de recursos que as crianças têm ao seu dispor determinam o modo como as crianças interagem entre elas e que o número reduzido de adereços provoca mais conflitos, aumentando o número de comportamentos

agressivos. De facto, nas atividades em grande grupo deve-se ter em conta não só a diversidade, mas a quantidade de materiais, não deixando de promover a partilha dos mesmos, para que todos possam participar. No decorrer do estágio procurou-se diversificar a gestão do grupo desenvolvendo atividades em grande ou pequeno grupo e individualmente. Esta atividade foi desenvolvida em grande grupo o que permitiu que as crianças construíssem “um reportório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber durante os outros momentos do dia” (Post & Hohmann, 2011, p.280).

Outro ponto menos positivo, foi o tempo de espera que o grupo realizou enquanto a MT terminava de fazer as suas bolachas. Isso causou ruído, inquietação e conflito. No entanto, através desta ação, a mestranda demonstrou que se deve respeitar o tempo de cada criança, bem como não interromper abruptamente uma atividade quando a criança mostra estar envolvida. De qualquer forma, “toda a criança precisa que respeitemos os seus sentimentos, o seu ritmo de aprendizagem, os seus gostos e os seus interesses (...), as suas capacidades (...) e, finalmente, a sua personalidade, que lhe confere a sua singularidade” (Ferland, 2006, p.35). Esta perceção é reforçada por Araújo (2013, p.53) quando afirma que devem ser criadas “oportunidades para que a criança seja ativa, tenha autonomia e liberdade, e prossiga ao seu próprio ritmo”. Algumas crianças necessitaram mais de apoio do adulto, principalmente, para estender a massa. Esta ajuda foi possível, uma vez que a equipa educativa se prontificou a ajudar e evidenciou que o trabalhar em equipa é uma competência essencial para educar. Este trabalho em equipa permitiu o sucesso da atividade e uma melhor gestão de tempo, não interferindo com as rotinas das crianças, apesar de haver flexibilidade nas mesmas. As bolachas foram colocadas num tabuleiro para serem levadas ao forno, tendo sido combinado com as crianças que as provaríamos no lanche e que também poderiam levar algumas para casa.

Numa apreciação global, com esta atividade, a mestranda atingiu o seu objetivo: criar uma oportunidade para uma aprendizagem experiencial e ativa.

De facto, as aprendizagens ativas, em que as crianças exploram com os cinco sentidos, tornam-se numa “aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (Post & Hohmann, 2011, p.12). Ao longo de toda atividade, criou-se um ambiente agradável e motivador, mantendo a mestranda sempre uma postura atenta e tranquila. No desenrolar da mesma percebia-se a motivação das crianças ou seja, “a participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções” (Martins, 2009, p.21) que é fundamental para que as aprendizagens sejam significativas, cabendo ao educador planificar atividades diferenciadas e do interesse das crianças.

Na parte da tarde, desse mesmo dia, foi construído um registo pictográfico onde as crianças nomearam e colaram as imagens dos utensílios e ingredientes utilizados de manhã na confeção das bolachas de chocolate. Foram utilizadas imagens recolhidas durante a atividade da manhã que permitiam perceber as diferentes fases. Observando essas imagens as crianças puderam selecionar e colar no papel tendo em conta a sequência correta. De facto, o “reconto das diferentes situações, pelas crianças, poderá reforçar o seu conceito de tempo” e permite que desenvolvam a linguagem (Barros & Palhares, 2001, p.100). Através de um diálogo decidiram que este registo deveria ficar colocado na área da casinha.

No decorrer da PPS, foram muitas as atividades que provocaram surpresa e admiração por parte das crianças. Com o intuito de demonstrar um desses momentos a mestranda apresenta outra atividade dinamizada numa fase posterior às descritas anteriormente. Esta atividade teve como ponto de partida o visionamento de um vídeo e o facto de existirem uma quantidade grande de folhas e ramos das árvores, no espaço exterior da sala, devido ao vento que se fazia sentir já à alguns dias. Em grande grupo, a mestranda mostrou um catavento branco. À questão se gostavam de fazer um a resposta foi afirmativa e se gostavam de o fazer branco ou às cores, preferiram que

fosse com cores. As cores primárias tinham sido um tema recorrente ao longo das últimas semanas e isso também, na decoração do catavento, foi tido em conta.

Deste modo, a atividade desenvolveu-se em pequenos grupos, pois “os diálogos entre adultos e crianças, através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se facilitados porque há menos pessoas” (Portugal, 2012, p.8). A mestranda optou por uma técnica nova e diferente, que vai além da pintura e da colagem a que estão habituadas e que demonstravam gostar. De facto, a utilização de diferentes tipos de técnicas e materiais, permite “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME/DEB, 1997, p.63).

As crianças pincelaram uma folha branca, em forma de quadrado, com cola *Metilan*. Em seguida, tinham tiras de papel de seda, com comprimento um pouco maior do que a folha, das três cores primárias, que colaram à folha branca. Após alguns segundos, as tiras de seda foram retiradas com cuidado fazendo com que a cor do papel de seda passasse para a folha branca. O facto de terem que agarrar uma pequena ponta do papel de seda para o retirar permitiu desenvolver a motricidade fina, a pinça digital. Foi perceptível o envolvimento das crianças durante a atividade, pois o entusiasmo que demonstraram ao retirar o papel de seda e perceber que a sua folha branca ganhou cor não passou despercebido. O P.: *Espetáculo. Parece magia*. Esta “magia” provocou reações interessantes, de espanto, em algumas das crianças como o P., a MP., a F., o Ro, o D. De facto, criar magia é a coisa mais estimulante para desenvolver ações.

Depois de construído, as crianças deslocaram-se ao espaço exterior e puderam observar o que acontecia quando o vento tocava no seu catavento.

Cabe ao educador de infância proporcionar e orientar atividades que promovam esta magia sendo o espaço da sala um potenciador dessa magia e de novas aprendizagens.

Como referido no capítulo 1, o ambiente educativo é de suma importância e como tal foi uma das preocupações da díade pedagógica promover áreas de

jogo nas quais as crianças não brincavam com frequência. Cada sala deve ter o seu ambiente próprio que nasce, cresce e se altera no decurso do ano e consoante os interesses e necessidades das crianças. As modificações que se vão fazendo ao longo do ano devem ser realizadas com as crianças para que entendam de forma mais eficaz como podem desfrutar de cada espaço. Esta perspetiva, “assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (ME/DEB, 1997, p.31).

Com base no pressuposto anterior, pretendeu-se organizar um ambiente de aprendizagem ativa que desse às crianças oportunidades para realizarem escolhas e tomar decisões, sem esquecer o seu bem-estar físico e psicológico. Foram alteradas algumas das áreas no sentido de promovê-las e melhorá-las e dar a oportunidade de descobrirem outros materiais.

Por conseguinte, a área das construções fundiu-se com a área da garagem uma vez que, as crianças quando procuravam esse espaço usavam-no para brincar com carrinhos e pistas, ou “arranjar” esses brinquedos. Por este motivo colocou-se à disposição um móvel, idealizado pela díade pedagógica, com duas rampas e uma superfície plana que funcionou de pista e de garagem ou ainda, outras funções que as crianças lhe deram. Numa das paredes junto a esta área de jogo foi colocado um painel sensorial com o intuito de desenvolver a curiosidade e o ímpeto exploratório das crianças, fomentando “o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, [bem como] o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência” (Portugal, 2012, p.6).

A área da casinha era uma das mais procuradas e ocupava uma área bastante significativa da área da brincadeira. Era constituída por um conjunto de móveis que recriavam duas divisões de uma casa: a cozinha e o quarto. Nesta área existiam recursos que a tornavam semelhante às casas habitacionais, possibilitando à criança representar acontecimentos que experienciou ou de que ouviu falar, tornando-se a área de eleição para o jogo simbólico. De forma a estimular este tipo de brincadeira, segundo Hohmann e Weikart, (2011, p.189), quando se procede “à organização da área da casa é

importante fornecer equipamento à escala das crianças e instrumentos à escala de adulto”, na medida em que “o impulso para imitar as acções dos adultos é muito mais forte” quanto mais reais forem os materiais. Após uma fase inicial, onde existia uma preocupação com a segurança do grupo, devido às suas atitudes egocêntricas, os poucos instrumentos, materiais e adereços que existiam eram réplicas de objetos reais. Com a interiorização de regras de partilha, paulatinamente, colocou-se à disposição um conjunto de materiais e adereços próximos do dia-a-dia, como pacotes de leite, caixas de ovos, pacotes de manteiga, formas de bolos, *tupperwares*, aventais, bolsas, peças de vestuário, entre outros.

A área da expressão plástica era uma das áreas menos procuradas pelas crianças, ao contrário do que a díade pedagógica estava à espera, na medida em que as crianças desta faixa etária são curiosas e gostam de experimentar, manipular e explorar diferentes materiais através dos sentidos, pois é desta maneira que elas apreendem o mundo que as rodeia. Com o intuito de alterar essa escassa procura mudou-se esta área para outro local de forma a criar uma área bem organizada, com materiais e espaço adequados e acessíveis, para uma exploração livre por parte do grupo, encorajando-o a explorar o ambiente e a expressar-se usando múltiplas formas de linguagem. Concomitantemente, ao explorar diversos materiais e técnicas, a criança estará a ter conhecimento das suas propriedades, construindo, gradualmente, conhecimento sobre a realidade que o rodeia. Seguindo esta linha de pensamento colocou-se numa parede próxima papel de cenário para que as crianças desenvolvessem essas experiências de expressão criativa.

A área da biblioteca era também uma área pouco escolhida para as atividades espontâneas. Para alterar esta tendência a díade começou por mudar a sua localização e, posteriormente melhorou-se alguns livros já existentes, construiu-se e disponibilizou-se outros materiais que despertassem o interesse das crianças pela área como por exemplo: fantoches, livros e álbuns de fotografia, catálogos e revistas com muitas

ilustrações e postais ilustrados com animais, flores, pinturas e locais de interesse para as crianças.

Na área dos jogos existia uma carência de puzzles, recipientes de tamanhos em série, tampas de diferentes cores, objetos simples do tipo abrir e fechar, ligar e desligar, caixas com fechos e dobradiças, conjunto de cubos, contas e pinos grandes que permitam às crianças não só desenvolver a motricidade fina, mas também o raciocínio lógico-matemático. Assim, além de se construir materiais específicos para esta área, esta intencionalidade também foi tida em conta na construção do painel sensorial.

A área do acolhimento encontrava-se no centro da sala e era delimitada pelas fotografias de cada uma das crianças e da equipa educativa, coladas no chão e dispostas num círculo. Era utilizada para acolher, todos os dias, as crianças, para atividades em grande grupo, bem como para atividades de transição, como cantar uma música, dizer lengalengas, tocar instrumentos ou até mesmo realizar jogos rítmicos. De forma a possibilitar uma ligação entre o espaço interior e o exterior, permitindo que as atividades se alargassem para o exterior, foi colocada uma manta e legos, brinquedos com rodas (triciclos e carrinhos de mão), bem como recipientes com areia.

Todas estas alterações foram idealizadas com a intenção de promover brincadeiras diversificadas uma vez que “ao brincar, a criança se expressa, aprende e se desenvolve na companhia de outras crianças, de adultos, de brinquedos e de materiais” (Kishimoto, 2013, p.10). De facto, segundo as OCEPE, “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço (...) permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME/DEB, 1997, p.38). Conscientes disso, através da reflexão conjunta, entre par pedagógico e equipa educativa da sala, conseguiu-se criar um contexto de aprendizagem mais ativo, pois se o ambiente for pensado e planeado com o intuito de criar um espaço harmonioso, propício à exploração e investigação, que reflita as atitudes, os valores, as ideias e o património cultural dos seus intervenientes, com toda a certeza irão emergir conteúdos educacionais que darão origem a grandes

projetos, nos quais as crianças serão os próprios atores (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Tendo tudo isto em consideração as alterações que foram sendo realizadas contaram sempre com a participação das crianças.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DO 1.º CEB

Analogamente ao sucedido na EPE, a observação do contexto e a reflexão sobre o observado possibilitaram, à mestrandia, desenvolver atividades tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

A planificação é, sem sombra de dúvida, o alicerce para que uma aula se desenvolva de forma consistente e eficazmente. É de salientar a importância da reflexão entre a diáde e a professora cooperante de forma a desenvolver uma planificação que fosse ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. Efetivamente, como se apresenta no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, é através do trabalho de equipa que surgem processos de problematização e de reflexão sobre as práticas e por isso se privilegia a partilha de saberes e experiências. Assim, a mestrandia tendo tudo isto em conta construiu uma planificação com base, não só nos conteúdos a abordar, mas também nas necessidades e interesses dos alunos. Depois de definidos esses itens foi necessário encontrar as estratégias a utilizar tendo em conta que “com os recursos didáticos utilizados, em média, o aluno retém sempre mais daquilo que vê do que daquilo que ouve. E, caso veja e ouça em simultâneo, a retenção será maior do que se tivesse apenas visto” (Cardoso, 2013, p.170). Outro fator que a mestrandia teve em atenção foi a articulação das áreas curriculares. Seguindo esta linha de pensamento, a mestrandia dinamizou estratégias diversificadas e que motivaram as crianças, uma vez que é importante “recorrer a processos de construção do conhecimento que envolvam distintos pontos de vista e distintas áreas de saber, conhecimentos esses que ganham novos sentidos quando se envolvem na leitura e na

interpretação conjunta de um mesmo fenómeno ou situação” (Leite, 2012, p.90).

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, serão apresentadas, primeiramente, atividades de uma aula, das diferentes áreas curriculares, sendo que as de Matemática (Damião & Festas, 2013) e Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) foram dinamizadas no mesmo dia, uma de manhã e a outra à tarde, e a de Estudo do Meio no dia seguinte.

Com o intuito de trabalhar o domínio Organização e Tratamento de Dados (OTD), a mestranda planificou atividades partindo de uma situação existente no contexto. Na instituição existia um local com patos e galinhas, como motivação para a aula e partindo do que a criança conhece como primeira tarefa as crianças tiveram que ir ao local contabilizar os animais. Na planificação estava previsto ir a turma desempenhar essa tarefa, mas era um dia com muita chuva. Por este motivo e uma vez que a planificação é flexível, a turma, em diálogo com a mestranda, decidiu que iriam dois alunos recolher essa informação para depois partilhar com os restantes. Assim, os escolhidos por votação foram o G. porque já sabia escrever e o J. porque foi o que deu a ideia de levar uma folha e um lápis para tomar nota das informações.

Posteriormente, foram apresentados diversos gráficos e tabelas sobre os quais se desenrolou um diálogo para perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos em relação à representação de dados. Em seguida, os dados recolhidos, anteriormente, dos animais da instituição serviram como mote para a construção de tabelas e gráficos idealizados pelas crianças na aula de matemática. Os alunos voluntariaram-se para desenhar e explicar no quadro como poderiam organizar os dados. Efetivamente para Duque, Pinho e Carvalho (2013, p.100), “comparar diferentes formas de representar a informação recolhida, dando evidência às vantagens e desvantagens das várias opções, (...), leva as crianças a diferenciarem os processos de representação da informação recolhida e, simultaneamente, incentiva-as a pensar sobre o que se pretende”. Após a explicação procedeu-se a uma votação sobre qual destas organizações se deveria optar para explicar a outras

peessoas que não conhecessem a instituição o que representavam. A tabela e o gráfico escolhidos foram depois copiados para o caderno. Como forma de sistematização do conteúdo abordado os alunos realizaram uma ficha, com exercícios para completar a tabela de acordo com o gráfico e vice-versa. Guimarães (2013) afirma que, o contato com atividades no âmbito da OTD apresenta-se à criança como instrumento norteador do seu desenvolvimento enquanto indivíduo. A OTD representa os primeiros passos no domínio da educação estatística. De facto, através da OTD pretendeu-se promover e desenvolver a literacia estatística, mantendo, deste modo, uma estreita relação com a educação para a cidadania, pois esta envolve saber ler e interpretar informação estatística presente no quotidiano da criança (Martins & Ponte, 2011). Uma vez que, “a língua materna (...) empresta à comunicação matemática as palavras e as regras, através das quais as ideias matemáticas são transmitidas e verbalmente compreendidas” (Lopes, 2007, p.99), torna-se fundamental o ensino da leitura.

Com efeito, o ensino da leitura é um dos objetivos fundamentais de qualquer sistema educativo. Para compreender e interpretar o mundo que nos rodeia e tornarmo-nos cidadãos de pleno direito, com um papel ativo na sociedade, precisamos de ser leitores hábeis. De facto, se

se preconiza a autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tornar-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui, sem dúvida, uma dessas ferramentas (Santos, 2000, p.15).

Quando chegam pela primeira vez ao sistema educativo obrigatório, as crianças possuem conhecimentos e capacidades diversas, fruto das suas vivências pessoais. Contudo, todas elas esperam que a escola lhes ensine a ler e a escrever, “pois dela dependerá a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de outras competências ou habilidades”(Leite & Bragança, 2010, p.99). E visto que se tratava de uma turma de 1.º ano cabe à escola proporcionar aos seus aprendentes o desenvolvimento “das capacidades inerentes ao ato de leitura e da escrita” (Amor, 2006, p.82).

Partindo do que foi referido anteriormente, a mestranda iniciou a aula de português, que decorreu na parte da tarde do mesmo dia da aula de matemática referida anteriormente, com a projeção de imagens referentes a diferentes patos seguido de um diálogo sobre as mesmas para que se lembrassem dos animais existentes na instituição, visto que qualquer aprendizagem deve partir de situações reais.

Em seguida, como os alunos gostavam muito de ouvir música e de situações que sejam um disparate, *non-sense*, a mestranda optou pela audição do poema musicado, *o pato*, de Vinícius de Moraes, onde se desenrola uma série de disparates relacionados com o pato para abordar o conteúdo principal abordado da aula, o fonema e grafema “p” minúsculo. Durante a audição do poema musicado, os alunos reagiram de forma entusiasta e divertida, como seria de esperar, gesticulando e rindo-se do que iam ouvindo. Esta situação fez com que nem todos prestassem realmente atenção ao poema e ao som predominante como era previsto. Desta forma, dever-se-ia ter repetido a audição dando como indicação que deveriam estar atentos a esse facto e apesar de algumas das crianças terem pedido para repetir a mestranda não o fez. Entretanto, a mestranda solicitou para que os alunos explicassem o que tinha acontecido ao pato do poema.

Posteriormente, o poema foi projetado no quadro, com o intuito de analisar as expressões e palavras que poderiam suscitar dúvidas na visão da mestranda (surrou, pintar o caneco, marreco, jenipapo, entre outras). No entanto, poderia ser mais profícuo se, como foi sugerido pela supervisora institucional, lesse o poema verso a verso e fosse perguntando se percebiam, desta forma teria a certeza que não havia outras expressões ou palavras que provocassem dúvidas e não apenas as escolhidas pela mestranda. Esta atividade proporcionou que as crianças desenvolvessem o seu vocabulário. De facto, Duarte (2011, p.24) refere que “

nos primeiros anos de escolaridade, não há melhor forma de levar as crianças a desenvolver a sua consciência lexical do que envolvê-las em actividades (aparentemente apenas lúdicas) que as obriguem a concentrar-

se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado.

Em seguida, uma vez que as crianças não são “tábua rasa”, com o intuito de relacionar com conhecimentos prévios, foram questionadas sobre palavras que conheciam com a letra “p”. As palavras apresentadas foram sendo escritas pela mestranda no quadro. A intenção da mestranda foi partir do que a criança já conhece e domina, os sons, com o objetivo de chegar a uma realidade que lhe é desconhecida – a representação gráfica desses mesmos sons (Sim-Sim, 2006).

No seguimento, a mestranda apresentou um cartaz com a imagem da letra “p” e o seu fonema. Solicitou aos alunos para que fechassem a boca e colocassem a mão em concha frente à boca. Ao dizerem o som [p] deveriam sentir o ar sair como se fosse uma explosão. Seguidamente, os alunos deveriam identificar a letra “p” e rodeá-la no poema que foi entregue a cada um. Posteriormente, a mestranda exemplificou como se desenha o grafismo da letra em questão, os alunos acompanharam e realizaram com o dedo, no ar e na mesa, uma vez que ensinar “a técnica e a arte de escrever fazem parte das atribuições da escola, na área de língua materna” (Reis & Adragão, 1992, p.40). A mestranda, para além das referidas, utilizou outras estratégias quando introduzia um novo grafema, como por exemplo desenhar o grafema em sacos sensoriais. Estes sacos continham diferentes produtos como farinha, arroz, tinta e gel do cabelo.

A etapa seguinte consistiu em realizar o grafismo da letra no quadro numa linha desenhada a giz. Enquanto uns alunos realizavam o grafismo da letra, no quadro, os restantes tinham uma imagem de um pinguim para pintarem de acordo com a legenda. Esta atividade permitiu desenvolver a coordenação motora fina, necessária para a realização de tarefas simples como segurar o lápis e escrever. Pois, colorir corretamente dentro dos limites fortalece os níveis de concentração e a capacidade visuo-espacial. A partir do momento em que a maioria já tinha realizado, o grafismo, no quadro começaram a

realizar o grafismo no caderno de duas linhas onde tinha sido carimbado, previamente, uma imagem com um pato e a letra “p”. A mestranda efetuou um acompanhamento individual para perceber as dificuldades e o que podiam melhorar uma vez que “nenhum aluno se pode sentir incógnito na aula” (Cardoso, 2013, p. 200) pois pode potenciar a sua distração ou desmotivação. É de salientar que esta postura de acompanhamento foi uma preocupação da mestranda durante toda a PPS no 1.º CEB.

Importa também referir que a mestranda observou que os alunos sentiam necessidade em produzir algo, seja por escrito ou desenho, por esta razão organizou diferentes tipos de atividades para que a aula não se tornasse monótona e desmotivante. Estas atividades permitiram construir um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sentissem seguros e produtivos e como uma forma de sistematização. Não como “tarefas apenas para os manter ocupados” mas sim, “com sentido concreto”, todas relacionadas com o conteúdo a abordar (Cardoso, 2013, p. 134).

No decorrer do dia foi-se lembrando as regras da sala de aula pois, assim como “as políticas preventivas de controlo dos acidentes de viação não acabam com os acidentes, mas ajudam a minimizá-los” também relembrar as regras e “aplicá-las previne, desde logo, que situações de indisciplina ocorram” (Idem, p. 203). Ao longo do dia foi relembrado, pela mestranda, a importância de ouvir, esperar, partilhar e respeitar os outros fomentando também o diálogo nas interações, seja durante o trabalho seja durante os momentos de brincadeira.

Um dos constrangimentos da mestranda foi a gestão de tempo e por esse motivo a planificação não foi concretizada na sua totalidade, tendo a última atividade das sílabas e do mecanismo ter sido dinamizada só no dia seguinte. De facto, não chega ter uma boa planificação é necessário saber gerir o tempo e o grupo para que se concretize na sua totalidade. A planificação é flexível até determinado ponto, visto que se houver determinado conteúdo que suscite maior necessidade de tempo para ser realizado não se deve apressar, pois a aprendizagem dos alunos deve ser o foco das aulas (Arends, 2008).

No que concerne, à área curricular de Estudo do Meio a mestranda, após reflexão em diáde e com a professora cooperante, deveria abordar o tema do corpo humano, mais concretamente, a saúde do seu corpo, como é referido no programa de Estudo do Meio (DEB, 2004). Assim, a aula começou com a projeção de imagens que demonstravam posturas incorretas (andar, sentar, carregar pesos), isto permitiu a análise e discussão das imagens. Os alunos demonstravam a postura que estaria correta vendo, em seguida a imagem com a postura correta. De facto, é tão importante conhecer o seu corpo como é saber os “cuidados para o bem tratar, para garantir a manutenção da saúde e para melhorar a qualidade de vida” (Martins *et all*, 2012, p.10). Posteriormente, a mestranda colocou algumas questões relacionadas com o corpo humano e a saúde com o intuito de perceber os seus conhecimentos, considerando-os como o início da construção e aquisição de novos conhecimentos, uma vez que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida” (DEB, 2004, p.101). Assim, à questão do que se deve fazer quando ficamos doentes o R. respondeu que tomava o xarope que a mãe lhe dava. *Podemos tomar os medicamentos que quisermos?* o J.D. respondeu que não e se demorasse muito a passar, ia ao médico. Então, surgiu uma nova questão: *se tivermos doentes devemos estar em contato com as outras pessoas?* Ao que a F. respondeu: *Não, porque ficamos todos doentes.* Partindo deste último comentário, a mestranda apresentou uma experiência que, se os alunos quisessem, podíamos realizar para demonstrar se o que a F. tinha referido era verdade ou não. Deste modo, realizou-se a experiência das peras doentes. Pois, para que os conhecimentos científicos sejam compreendidos pelos alunos é necessário, principalmente no 1.º CEB, começar com experiências simples partindo da curiosidade ou de questões dos alunos.

A experiência consistia na colocação de três peras no interior de uma caixa, em que uma delas estava doente (podre) e as outras duas saudáveis. Como nem todos os alunos conheciam as letras “A”, “B” e “C”, que seriam necessárias para identificar cada uma das peras, os alunos escolheram as

letras “A”, para a pera doente, “B”, para a pera que foi picada com um palito, depois de se ter picado a pera A, e a letra “U” para a pera intacta. Posteriormente, as peras foram colocadas na caixa, na sequência A, B, U, e a mestranda solicitou aos alunos para que através de um desenho, inferissem o que aconteceria às peras. Entretanto, como só no dia seguinte se poderiam tirar conclusões, realizou-se uma ficha do manual para sistematizar os conhecimentos adquiridos anteriormente, possibilitando que os alunos percebessem que certas atitudes podem prejudicar a saúde. No dia seguinte, os alunos tiveram oportunidade de observar e manipular as peras para poderem chegar a uma conclusão e confrontarem com o que tinham previsto: *J.D. se estamos doentes não podemos vir para a escola*. A mestranda explicou que de facto existem doenças que se propagam pelo contato tendo a F. referido que a mãe estava constipada e ela também ficou, demonstrando, assim, que interiorizou o assunto abordado anteriormente. Desta forma, a mestranda deu espaço para que os alunos formulassem hipóteses e previssem os resultados e só depois observassem e tivessem acesso à explicação.

Ao longo da PPS, foram muitas as atividades que motivaram os alunos. Com o intuito de demonstrar alguns desses momentos a mestranda apresenta outra atividade dinamizada numa fase posterior às descritas anteriormente.

A aula foi planificada para a área curricular de matemática, linguagem universal, e imprescindível para o desenvolvimento pois, “é um modo de pensar que ajuda a revelar aspectos fundamentais da ordem do mundo em que vivemos” (Ponte & Serrazina, 2000, p.27). O domínio abordado foi Números e Operações do Programa de Matemática do Ensino Básico.

A mestranda tem conhecimento que a planificação permite orientar como desenvolver determinado conteúdo assim, “há que pensar bem nas propostas de actividades que vamos propor de modo a suscitar a curiosidade e a adesão daqueles a quem são propostas, tendo em conta a sua pertinência, oportunidade, necessidade e interesse” (Sanches, 2001, p.77) e a organização das diversas atividades “deverá obedecer a princípios rigorosos, sobretudo de significação, de gradualidade e de autonomia do aluno” (Vilar, 1998, p.51),

isto é, significação no sentido de ser significativo para os alunos, gradualidade tendo em vista atividades que vão do mais simples para o complexo e autonomia porque permite que o aluno aprenda a descobrir.

Seguindo esta linha de pensamento, a mestrandia iniciou as atividades com uma quadra de José Jorge Letria que refere os cinco dedos de uma mão, algo concreto para todos os alunos. Assim, é fundamental que a escolha das atividades seja assente nas competências matemáticas a desenvolver e nos interesses das crianças criando conexões com informações que já possuem. Após um diálogo sobre o nome de cada um dos dedos, (científico e de tradição popular), a mestrandia solicitou que contornassem a mão, com os dedos juntos, numa folha de papel. Em seguida, foi solicitado que observassem o desenho e que reparassem se os dedos eram todos do mesmo tamanho. A resposta foi negativa, então, a mestrandia questionou se conseguiam perceber o que acontecia do dedo mínimo até ao médio e deste até ao polegar. Tudo isto serviu como motivação para abordar o conteúdo de ordenação, uma vez que de acordo com o programa de matemática para o ensino básico (Damião & Festas, 2013, p.1), “a aprendizagem da Matemática, nos anos iniciais, deve partir do concreto, pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato (...) se faça de forma gradual”.

Segundo Ponte e Serrazina (2000), os alunos devem fazer uso de materiais diversificados incluindo as tecnologias. Seguindo esta linha de pensamento, e sabendo que “as actividades devem partir de observações, manipulações e de experiências de exploração” os alunos tiveram oportunidade de visualizar num *powerpoint* exemplos na ordem crescente e decrescente e ao mesmo tempo usar o computador, pois foram os alunos que, para ver essas transformações, tiveram de seleccionar a tecla para avançar (Oliveira, 2004, p.43). Uma vez mais, sabendo que os alunos precisam de partir do concreto para o abstrato e que “a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos”, a mestrandia organizou uma atividade onde os alunos manipularam barras de *cuisenaire*, em tamanho grande, no quadro, para as colocarem em ordem crescente e decrescente, permitindo que

compreendessem um conceito que inicialmente poderia ser abstrato (Ponte & Serrazina, 2000, p.116). Posteriormente, colocaram os símbolos de “>” e “<”.

De forma “a incentivar os alunos a descobrirem, por si próprios, o conhecimento” foram distribuídas barras de *cuisenaire*, por cada um dos alunos (Cardoso, 2013, p.230). Após uma exploração livre, uma vez que era um recurso novo, a mestranda cativou a atenção dos alunos, para a realização da “tarefa para a qual é suposto usar o material” (Ponte & Serrazina, 2000, p.116), construíram sequências de ordem crescente e decrescente e foi colocando-lhes questões sobre o valor que poderia ter cada uma das barras. Assim, os alunos, depois de algumas tentativas, perceberam qual era o valor de cada uma das barras.

Como forma de consolidação do que foi abordado nesta aula, os alunos resolveram os exercícios de uma ficha pois, “os registos efectuados no quadro e no caderno do aluno desempenham um papel estruturante, que assume uma importância significativa na aprendizagem” (Ponte & Serrazina, 2000, p.118). A mestranda construiu uma ficha com exercícios que estavam organizados gradativamente, isto é, partindo de exercícios mais simples de colagem para exercícios com um grau de complexidade maior onde as respostas não eram diretas. A realização da ficha permitiu “compreender como as crianças pensam, por exemplo, o que pensam sobre um dado conceito, quais os conhecimentos aprendidos e como elas abordam as situações; permite conhecer as compreensões dos processos, das interrelações e das aplicações” e assim, perceber se os conteúdos ficaram consolidados ou se ainda existem dúvidas com algum dos alunos (Oliveira, 2004, p.47).

Ao longo dos tempos a matemática foi encarada como um “bicho-de-sete-cabeças”, cabe ao professor desmistificar esta ciência demonstrando, não só a sua importância no dia-a-dia, mas também que esta se pode tornar num desafio estimulante e não desmotivador. Neste sentido, as atividades que foram dinamizadas pretendiam proporcionar experiências nas quais os alunos

pudessem apreciar a matemática, o que lhes permitia desenvolver uma atitude positiva em relação a esta ciência.

As aprendizagens dos alunos não acontecem só na sala de aula. Neste sentido, é importante que os profissionais de educação se envolvam em projetos, não só da sua sala, que promovam aprendizagens a todas as crianças da instituição. Desta forma, os três pares pedagógicos, que realizaram a PPS na mesma instituição, observaram que a biblioteca não possuía as melhores condições para motivar as crianças e pretendiam, em equipa, transformar a biblioteca num espaço que contribuísse para o processo de ensino e aprendizagem, mas também um espaço que motivasse e proporcionasse prazer na leitura, bem como, permitisse o relaxamento e a diversão. Efetivamente, como já referido anteriormente o trabalho em equipa é um dos pressupostos para uma docência de qualidade e a colaboração permite que se partilhem saberes e experiências de modo a ultrapassar dificuldades e desenvolver estratégias para solucionar o problema. Deste modo, sabendo que é necessário que as crianças sejam expostas e façam parte de um processo de ensino e aprendizagem motivador e convidativo, que lhes permita querer ler cada vez mais e melhor e, desta forma, transformar-se em bons leitores, as díades procuraram solucionar este problema.

Segundo Leite, Malpique e Santos (1989, p.140) o trabalho de projeto “é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes”, seguindo esta linha de pensamento, os pares pedagógicos realizaram um projeto denominado “Há vida na Biblioteca”, que surgiu como solução encontrada para a dinamização da biblioteca.

Primeiramente, foi necessário organizar e melhorar o ambiente da biblioteca. Assim, os livros foram organizados e catalogados, e, para que fossem de fácil acesso, construiu-se uma legenda que foi afixada numa das paredes. Na parede oposta afixaram-se pósteres que a editora *Kalandraka* ofereceu após um contato das díades. De forma a tornar o espaço cómodo e acolhedor, no chão colocou-se uma manta com diversas almofadas e, perto das janelas, uma área com mesas para que cada uma das crianças pudesse

encontrar-se, prazerosamente, com o livro. Mas não são só livros que compõem a biblioteca, por isso também os jogos de tabuleiro e os jogos de computador foram organizados.

Após a transformação no espaço da biblioteca, as díades dinamizaram atividades tendo em conta que “os alunos devem ser incentivados e encaminhados na utilização da biblioteca, não como atividades marginal ou secundária mas no centro do desenvolvimento curricular” (Calixto, 1996, p.21). Seguindo esta linha de pensamento, as atividades presentes no projeto são transversais às diferentes áreas curriculares e anos de escolaridade.

As mestrandas decidiram organizar a planificação em diversas fases, organizadas por sua vez em semanas, tendo cada uma delas atividades e objetivos específicos e um autor como tema central de todas elas. Nesse mês o autor escolhido foi António Mota. A primeira semana, denominada *detetive dos livros*, tinha como objetivo promover o conhecimento da organização da biblioteca. Assim, foram desenvolvidas atividades promotoras dessa organização e como apresentação da biblioteca. A segunda semana, denominada *quem conta um conto*, pretendia desenvolver o conhecimento de diversos autores. Uma vez que o autor do mês foi António Mota, as atividades desenvolvidas com os alunos pretendiam dar a conhecer este autor. Estas duas fases foram dinamizadas pelas díades, articulando com os conteúdos a abordar em aula durante essas semanas. Na terceira semana, denominada *hora do conto*, além de promover o gosto pela leitura pretendia, também, desenvolver a compreensão leitora. As atividades desta semana prendiam-se com a audição de histórias, contos, entre outros de formas diversificadas. Nesta atividade as quatro turmas do 1.º CEB, divididas em dois grupos, após a audição da obra *O nabo gigante*, foram convidados a dramatizá-la. Na quarta semana, denominada *um livro: milhões de possibilidades*, que tinha como objetivo dar a conhecer as potencialidades de um livro através da dinamização de atividades práticas e mobilizadoras das diferentes áreas do saber. Esta foi uma fase que não foi dinamizada pelas díades. Adicionalmente, criou-se uma fase, denominada *viagem do livro*, com o intuito de promover

hábitos de leitura e estimular o gosto pela mesma, esta fase permitia que os alunos requisitassem e levassem para casa os livros da biblioteca. A intenção da organização destas fases é que permitisse que as mesmas pudessem ter continuidade com a equipa educativa da instituição.

A avaliação permitiu perceber a eficácia do projeto e a necessidade de melhorar ou alterar determinada fase. Como forma de verificação se os resultados pretendidos foram alcançados, numa perspetiva de avaliação, as díades construíram questionários para todos os alunos do 1.º CEB. Estes questionários tiveram um duplo objetivo, uma vez que foram respondidos, primeiramente, numa fase em que a biblioteca ainda não estava em funcionamento, e, posteriormente, após a intervenção e a dinamização das respetivas atividades. Também foi possível avaliar através de diálogos com os docentes da instituição e com os alunos. A mestranda pode observar que durante a dinamização das atividades do projeto os alunos participavam de forma dinâmica, procuravam o espaço da biblioteca para lerem um livro durante o intervalo, o que permitiu inferir que as díades alcançaram a intencionalidade educativa a que se tinham proposto.

Os alunos às vezes não sabem como explicar, aos pais, o que aprenderam. Assim, com o intuito de partilhar alguns momentos, da prática educativa, com as famílias, a díade construiu *newsletters*. Essas *newsletters* apresentavam uma pequena parte do que tinha ocorrido durante o mês anterior. Para a mestranda foi gratificante ter o *feedback*, em relação ao trabalho desenvolvido, a partir, não só dos comentários que os pais, iam fazendo esporadicamente, quando encontravam a díade na escola, mas, também, como no exemplo seguinte, um e-mail enviado por uma mãe, à professora cooperante, dirigido à díade:

“Gostaria de lhes agradecer a colaboração e empenho no ótimo trabalho que fizeram, conjuntamente com a Professora (...) e que fez com que o J. aprendesse tantas coisas e com tanta facilidade. Ele já lê (quase) como gente grande! A matemática \“é tão fácil mamã!\” e o estudo do meio ensina coisas tao novas e

interessantes.

Obrigada pelas informações que nos mandaram, permitem-nos não só ver aquilo que é feito na escola mas também rever com o J. as actividades e aprendizagens.

Ele (e nós!) adorou!”

METARREFLEXÃO

Ao longo de mais uma etapa a mestranda sentiu-se com algumas dificuldades pessoais. No entanto, apesar das adversidades esta etapa de aprendizagem foi conquistada, reforçando o pressuposto de que se aprende ao longo da vida e que, com persistência e resiliência, tudo é possível. Esta aprendizagem da mestranda permitirá apoiar e motivar as crianças para o desenvolvimento das mesmas competências.

No percurso de formação profissional, o mais difícil foi a redação deste relatório individual apesar das orientações e *feedback* das supervisoras institucionais. Pois, se até aqui existia uma partilha de ideias, uma discussão, quer durante o estágio quer durante a escrita de outros relatórios em grupo ou par, o mesmo não aconteceu com a redação deste documento. Assim, para a mestranda foi como um corte umbilical que permitiu que crescesse pessoal e profissionalmente. A mestranda sempre foi mais de ação e de investigação bibliográfica, ou seja, sentia-se agradada com o desenvolvimento das atividades, com a interação com as crianças e com as investigações realizadas através da leitura ou com conversas com profissionais sobre educação, sobre determinada temática ou atividade que fosse de alguma forma pertinente para o desenvolvimento das crianças. No entanto, salienta-se a importância deste relatório como oportunidade de partilha do crescimento pessoal e profissional, bem como, a possibilidade de praticar a escrita uma vez que para poder orientar as crianças, primeiramente, a futura docente tem de estar segura das suas capacidades.

Neste sentido, na formação como futuros educadores é importante que, no nosso processo de aprender a ensinar, passemos por um conjunto de etapas “que se manifesta na forma de como cada um se torna professor/educador e consolida o seu desenvolvimento pessoal e profissional”(Mesquita-Pires, 2007, p.19). Nessa formação deve estar

adjacente a autocrítica e autorreflexão, uma vez que a prática reflexiva é “um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.8). Seguindo esta linha de pensamento, durante todo o processo de aprendizagem da mestranda foi deveras pertinente a reflexão, algo que ainda não estava interiorizado, mas que veio demonstrar ser fulcral para perceber o que era necessário modificar e melhorar, tanto a nível pessoal e profissional, como no que diz respeito aos diferentes contextos pedagógicos.

Inicialmente, observou-se cada contexto, pois “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar” (Estrela, 1994, p.26). Deste modo, a observação constitui a base para podermos identificar, conhecer os fenómenos e apreender as relações de um determinado contexto. Assim, segundo Estrela (1994), a observação surge como uma ferramenta ao serviço do docente. Do ponto de vista da mestranda, esta etapa de observação é essencial para a aprendizagem, visto que permite uma apreciação mais direta que nos possibilita recolher informações que os pressupostos teóricos não nos conseguem dar, como por exemplo os comportamentos e atitudes do grupo em observação (Trindade, 2007).

Contudo, não é só através da observação que se pode obter conhecimento. A ação é uma ferramenta indispensável para conhecer o mundo que nos rodeia (Ausubel). Por conseguinte, foi fulcral o estágio nos diversos contextos pedagógicos com o intuito de aprendermos, não só a observar, mas também a planificar e a desenvolver atividades, a interagir intencionalmente com crianças, tendo como horizonte a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Diogo (2010, p.64), “planificar é prever (...). Prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado”. Desta forma, a mestranda na planificação das atividades que foram desenvolvidas nos contextos, teve em conta os critérios de seleção de estratégias e metodologias a serem utilizadas de acordo com as informações

recolhidas na observação (características do grupo). Após a elaboração do plano de ação, foram postas em prática as atividades contidas no mesmo. As atividades são “os elementos estruturais básicos de programação e ação em sala de aula” (Yinger, 1979, citado por Diogo, 2010, p.84) e, por isso, na formação como futuros docentes é importante saber escolher e desenvolver atividades que permitam aos discentes construir conhecimento (Hohmann & Weikart, 2011). A preocupação da mestranda focava-se em propiciar atividades que fossem estimulantes e motivadoras para a aprendizagem das crianças, uma vez que “as escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.36). Contudo, durante a realização das atividades, devemos perceber se há necessidade de alterar o desenvolvimento da mesma, visto que se deve refletir na ação e sobre a ação, assumindo na prática, que a reflexão deve estar presente no quotidiano de um docente. No decorrer das ações dinamizadas pela mestranda refletiu-se sempre com o intuito não só de as melhorar no próprio processo, mas também de melhorar nas ações futuras.

A mestranda consciencializou-se de que foram existindo progressos nos domínios da observação, da planificação, da ação e da reflexão tanto na PPS da EPE como no 1.º CEB. No entanto, foi durante a PPS no 1.º CEB onde a mestranda vivenciou mais dificuldades, e que foram sendo ultrapassadas, como a gestão do tempo, a gestão do grupo, sendo estes pontos que espera vir a melhorar progressivamente com a experiência profissional.

Segundo o DL n.º 43/2007, a área de iniciação à prática profissional consagra-se na prática supervisionada, por constituir

o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas noutras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

As experiências pessoais e profissionais dos docentes com quem a mestrandanda contactou contribuíram para a construção do seu saber. É também de salientar, que o facto de ser elogiada pelo trabalho desenvolvido, enquanto mestrandanda e pessoa, transmitiu uma maior segurança tanto no decorrer do estágio nos diferentes contextos, como também no futuro enquanto docente. A PPS contribuiu para que fosse um espaço privilegiado de partilha, reflexão, análise de práticas e construção de saberes pertinentes, essenciais ao futuro da prática docente sendo para isso imprescindível a presença do par pedagógico, da educadora e professora cooperantes e das supervisoras institucionais. Com efeito, segundo Perrenoud (2000), trabalhar em equipa é uma das dez competências para ensinar e a mestrandanda conseguiu interiorizar, pela experiência, que o trabalho pedagógico em equipa é essencial para o crescimento de cada um, seja das crianças ou dos adultos.

Como futuros docentes pretende-se que sejamos empreendedores, críticos, reflexivos e investigadores a fim de evoluirmos pessoal e profissionalmente e capazes de dar resposta aos desafios que a educação coloca cada dia. A experiência pedagógica foi-se desenvolvendo ao longo da formação e foi através dela que a mestrandanda aprendeu as atitudes e métodos que pode utilizar no futuro. Deste modo, é através do “contacto direto com a realidade profissional e ao assumir responsabilidades quotidianas que o sujeito constrói diferentes competências face às situações profissionais em que se envolve, o que lhe possibilita um conhecimento mais global da cultura profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p.185). Ao realizar a observação, análise e implementação de atividades, a mestrandanda teve a consciência do quanto é importante a prática pedagógica, na medida em que elucida sobre o que é o contexto profissional, bem como os desafios e oportunidades que o educador/professor do século XXI poderá encontrar no seu percurso, visto que é através do contacto com o real e assumindo a responsabilidade de orientar as crianças no seu desenvolvimento holístico, que a futura docente teve conhecimento do que poderá ser a sua atividade profissional.

Outra aprendizagem desenvolvida pela mestranda foi a construção de instrumentos de avaliação e a sua experimentação no terreno, uma vez que cabe ao professor “avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolver nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, II, artigo 2, alínea h).

Por tudo isto, como futura docente, espero não ser apenas transmissora de conhecimentos mas sim uma educadora e professora com qualidades que promovam, com eficácia, a aprendizagem e o desenvolvimento das suas crianças, porque

reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação; Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas (DL n.º240/2001, Anexo, V, n.º 2, alínea a, alínea b).

Em suma, este mestrado de perfil duplo dotou a autora deste relatório, e futura docente, de conhecimentos que foram imprescindíveis no seu crescimento pessoal e profissional e que permitirão potencializar as capacidades e competências das crianças. A futura docente tem como desejo proporcionar às crianças uma pedagogia participativa, em que haja uma participação ativa crianças, sustentada em pressupostos sócio construtivistas.

A mestranda pode afirmar, de forma consciente e refletida, que foi progredindo, de forma gradual e positiva, procurando constantemente saber e fazer mais e melhor, apostando sempre num trabalho sólido e dedicado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática-guia pedagógico para o 1.ºCiclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord). *Educação em creche: participação e diversidade* (pp.29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A transformação do ambiente educativo físico em contexto de creche: um estudo de caso praxiológico. In J. Oliveira-Formosinho (Coord). *Educação em creche: participação e diversidade*. (pp.91-107). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Barros, M., & Palhares, P. (2001). *Emergência da matemática no jardim de infância*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2009). *A criança e a disciplina*. Porto: Editorial Presença.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura e educação*. Lisboa: Edições 70.
- Calixto, J.A. (1996). *A Biblioteca Escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho SA.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Castro, M.ª (2001). *A Linguagem em Crianças de 2 e 4 Anos no Contexto Creche/Jardim de Infância ou no Contexto Familiar*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Damião, H., Festas, I., (coord.) (2013). *Programa de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

- DEB (2004). *Organização Curricular e Programas* (4.º ed). Lisboa: Ministério da Educação.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duque, I., Pinho, L., & Carvalho, P. (2013). *Educação e Formação Organização e tratamento de dados na Educação Pré-Escolar: Uma primeira aproximação* (pp.94-106) EXEDRA.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia: Do berço até à escola primária*. Lisboa: CLIMEPSI.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.5764-5779). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1999). A construção social da moralidade pela criança pequena-O contributo do projecto infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. Formosinho (org.), L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação pré-escolar-A construção social da moralidade* (pp.51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos, et al., *Transição entre ciclos educativos-Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (Janeiro/junho de 2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8, pp. 5-16.

- Fosnot, C. (1998). Prefácio. In C. Fosnot (org.), B. Zan, C. Julyan, D. Schifter, J. D. Dykstra, E. Duckworth, et al., *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática* (pp.11-13). Porto Alegre: ArtMed.
- Gaspar, A. (2002). A educação formal e a educação informal em ciências. In L. Massarani, I. Moreira, & F. Brito, (org.). *Ciência e público – caminhos da divulgação científica no Brasil* (pp.171-183). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, G. (2013). Estatística nos anos iniciais de escolarização. In K. Smole, & C. Muniz, *A matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental* (pp.115-135). São Paulo: Penso.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, J., Welteroth, S. & Corl, S. (2003). Jogo sociodramático. Avaliação na intervenção precoce. In C. Neto (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.118-139). Lisboa: Edições FMH.
- Kishimoto, T. (2013). *Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas*. Brasil: TVescola.
- Leite, C. (2006). Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? In A. Silva, L. Machado, M. Melo, M^a Aguiar, (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social* (pp.277-298). Recife: Edições Bagaço.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. acessado a 18 de junho de 2016 http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/artigo-Leite_pg88a93.pdf
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto – I: Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Leite, I., & Bragança, A. (2010). O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra-Um exeplo de reforma educativa em larga escala. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite, & A. Bragança, *Como se aprende a ler?* (pp.97-140). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação*

- de infância : Construindo uma práxis de participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, C. (2007). Crianças e professoras desvendando as ideias probabilísticas e estatísticas na educação de infância. In M. Migueis, & M. Azevedo (org.) *Educação Matemática na Infância: Abordagens e desafios* (pp.85-93). Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Magalhães, G. (2007) *Modelos de colaboração, jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, I. (Coord.) (2009). *Despertar para a ciência-atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: DEB-Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M^a, Teixeira, F. Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., et al (2012). *Explorando...: a complexidade do corpo humano: guião didático para professores 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação.
- Martins, M., & Ponte, J. (2011). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Lisboa: Profedições.
- Monge, G., Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Metodologia da investigação do projeto sobre as transições educativas entre o jardim de infância e a escola básica. In J. Oliveira-Formosinho (Coord), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp.119-130). Porto: Porto Editora.
- Niza, S., (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa In J. Oliveira-Formosinho (Coord) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., (2004). A matemática e a educação pré-escolar. In D. Moreira & I. Oliveira, (coord.). *O jogo e a matemática* (pp.11-53). Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, S. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PE (2012/2015). Projeto Educativo do contexto de educação pré-escolar.
- PE (2014/2016). Projeto Educativo do contexto de ensino do 1.º ciclo do ensino básico.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. S. Paulo: Artmed.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pitamic, M. (2010). *Vamos brincar*. Lisboa: Arte plural edições. Círculo Leitores.
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CICInE.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches-uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramalho, H. (2011). *Ensinar a ler, no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Minho: Universidade do Minho.
- Reis, C., & Adragão, J. (1992). *Didáctica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão, (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, D. & Moreira, A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão: construção da identidade profissional. In *Eu e o Outro* (pp. 43-56). Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, R. (2004). Notas finais. In R. Gal, *História da educação* (pp.137-158). Lisboa: Veja.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo-perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Sacristán, J. (2000). A educação que temos, a educação que queremos. In F. Imbernón (org.), L. Bartolome, R. Flecha, J. Sacristán, H. Giroux, D. Macedo, et al., *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato* (pp.37-63). Porto Alegre: ArtMed.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sebastiani, M. (2009). *Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil*. Brasil: IESDE.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Slobin, D. (1980). *Psicolinguística*. S.Paulo: Nacional/ EDUSP
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, et al., *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.8-27). Porto: ASA.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

- Subirats, M. (2000). A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In F. Imbernón (org.), L. Bartolome, R. Flecha, J. Sacristán, H. Giroux, D. Macedo, et al., *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato* (pp.195-205). Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Trilla, J. (2008). A educação não-formal. In V. Arantes (org.), J. Trilla, & E. Ghanem, *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos* (pp.15-58). São Paulo: Summus.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação. Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), T. Kishimoto(org.), M. Pinazza (org.), A. Araújo, A. Pimentel, A. Faria, et al., *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp.197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador*. Porto: ASA
- Vonta, T. (2009). *As ideias de Vigotsky nas novas democracias*. Ministério da educação (2009) Redescobrir Vigotsky (Destacável Noesis n.º 77. pp. 22-23.)
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2007). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Normativos legais

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro. Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 30/89 de 24 de janeiro. Define o regime de licenciamento e da fiscalização dos estabelecimentos com fins lucrativos que exercem atividades de apoio social.

Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto. Aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Despacho normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro. Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche.