

Carolina Neto dos Santos Ribeiro Leão

Relatório de Estágio

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

Carolina Neto dos Santos Ribeiro Leão

Relatório de estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

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

AGRADECIMENTOS

Às crianças da sala dos dois anos, pela alegria contagiante com que me recebiam, pelos momentos inesquecíveis vivenciados e principalmente por terem despertado a “criança” do meu interior.

Aos alunos do 1.º ano, pelos desafios que me colocavam diariamente, pelas experiências de aprendizagem que me proporcionaram, pelo carinho e por me fazerem compreender que aquele que ensina também aprende,

Às supervisoras institucionais, Professora Doutora Deolinda Ribeiro e Professora Doutora Susana Sá, pela orientação, incentivo e compreensão demonstrada, mas também pelos momentos de reflexão que me auxiliaram a desenvolver-me ao nível pessoal e profissional.

Às orientadoras cooperantes, educadora Márcia Monteiro e professora Alexandra Machado, pelo carinho, disponibilidade, apoio e amizade.

Ao meu par pedagógico, Carmen Carvalho, pelo apoio incondicional, pelo otimismo, pela partilha de saberes, mas também de amizade. Por ter sempre acreditado em mim e, mais importante: em nós!

Aos meus amigos, por compreenderem as minhas ausências, pelas palavras amigas, pelo apoio e auxílio nos momentos mais complexos deste percurso.

Por fim, à minha família, porque sem ela não teria sido possível realizar este sonho, por me apoiarem, por acreditarem em mim e por exigirem de mim sempre mais e melhor. A todos obrigada do fundo do coração!

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional, como requisito (parcial) para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é o reflexo dos saberes e competências profissionais adquiridas pelas experiências vividas durante a prática pedagógica supervisionada, desenvolvida em dois contextos de estágio: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo desta formação inicial a mestranda adquiriu saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação que lhe possibilitaram o desenvolvimento de práticas sustentadas. A interação entre os saberes teóricos mobilizados e a reflexão sobre a prática, possibilitaram a construção de um quadro teórico próprio, com visão e pensamento pessoal, permitindo à futura profissional de educação melhorar e transformar a prática educativa, agindo nos contextos de forma adequada, visando a inclusão e equidade.

Através da adoção de uma postura crítica, reflexiva e indagadora, apoiada nos processos da metodologia de investigação-ação – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação – a mestranda desenvolveu a *práxis* de forma cíclica e articulada. Com efeito, a mestranda procurou desenvolver práticas que promovessem aprendizagens significativas e efetivas para as diferentes crianças e que lhes permitissem ser construtoras ativas do seu próprio conhecimento, numa perspetiva holística da educação e do desenvolvimento da criança, encarando-a como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Em conformidade, os estágios desenvolvidos em ambos os contextos permitiram a construção de um perfil generalista, através do desenvolvimento de competências marcadas por uma (re)construção pessoal e profissional, auxiliadas por processos colaborativos e reflexivos.

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

ABSTRACT

The present report of professional qualification, as a requirement (partial) for the master's degree in Preschool Education and Primary Education, is a reflection of professional knowledge and skills acquired by the experiences from pedagogical practices supervised developed in two contexts of internship: Preschool Education and Primary Education.

Throughout this initial formation the master's student acquired scientific, pedagogical, cultural and investigation knowledge that allow her to develop sustainable practices. The interaction between the mobilized theoretical knowledge and the reflection on the practice, allowed the construction of a proper theoretical framework, with vision and personal thought, allowing the future education's professional to improve and transform the educational practice, acting in contexts properly, aiming inclusion and equity.

By adopting a critical, reflective and inquiring posture, supported in investigation-action methodology processes – observation, planning, action, reflection and evaluation – the master's student has developed the practice in a cyclical and articulated way. Indeed, the master's student searched to develop practices that promote meaningful and effective learning for different children and to enable them to be active builders of their own knowledge, in a holistic perspective of education and child development, viewing it as the center of the teaching and learning process.

Accordingly, the internships developed in both contexts allowed the construction of a generalist profile, by developing skills marked by a personal and professional (re) construction, aided by collaborative and reflective processes.

Keywords: Education; Double Profile; Reflective Professional; Investigation-action.

ÍNDICE

Lista de abreviações	X
Introdução	- 1 -
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	- 3 -
1. Formação e desenvolvimento do profissional docente de perfil duplo	- 3 -
2. Perfil e prática docente na educação pré-escolar	- 13 -
3. Perfil e prática docente no 1.º CEB	- 20 -
CAPÍTULO 2 – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	- 29 -
1. O contexto de educação pré-escolar	- 29 -
2. O contexto do 1.º CEB	- 38 -
3. Similitudes e contrastes	- 45 -
4. Metodologia de investigação	- 47 -
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	- 51 -
1. Ações desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar	- 51 -
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1º CEB	- 66 -
Reflexão final	- 81 -
Bibliografia	- 87 -

LISTA DE ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho-Normativo

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PCC – Projeto Curricular de Centro

PEC – Projeto Educativo de Centro

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

STCP – Sociedade de Transportes Colectivos do Porto

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A conclusão deste ciclo de estudos habilita profissionais de perfil duplo, nomeadamente nas valências de EPE e 1.º CEB (Decreto-Lei (DL) n.º 43/2007 de 22 de fevereiro) o que se constitui, na opinião da mestranda, uma mais-valia para a formação profissional dos docentes, porquanto permite perspetivar a educação e o desenvolvimento da criança de forma holística.

A mestranda considera que esta formação permitiu-lhe um melhor entendimento sobre a continuidade educativa e sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB, o que a levou a (re)considerar práticas que desenvolvessem competências básicas e que aprofundassem e dessem continuidade às capacidades e aprendizagens das crianças, já adquiridas (Serra, 2004). Para que estas (re)considerações fossem possíveis ser realizadas, importa salientar as UC integrantes deste ciclo de estudos, em especial as aulas teórico-práticas e seminários das UC de PPS em EPE e no 1.º CEB, porquanto permitiram à formanda construir conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais, didáticos e de investigação. Para além disso, os contextos de estágio, integrantes destas UC, constituíram-se momentos privilegiados de aprendizagem e de mobilização de competências adquiridas.

Os estágios em EPE e no 1.º CEB desenvolveram-se em momentos distintos, num total de 210 horas para cada valência. O primeiro desenvolveu-se com crianças de dois anos de idade, numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade do Porto; já o segundo desenvolveu-se com crianças com seis anos de idade, a frequentar o 1.º ano de escolaridade, numa escola na zona metropolitana do Porto. Ambos permitiram o aperfeiçoamento de competências para a construção de um perfil profissional docente, regulados nos DLs n.ºs 240/2001 e 241/2001 (de 30 de agosto de 2001), em cooperação com diversos atores educativos.

Face ao exposto, espera-se que a mestranda seja capaz de mobilizar e confrontar na prática, os diferentes saberes adquiridos nas diversas UC, a fim de construir um quadro teórico próprio na docência. Deseja-se que compreenda o papel do docente na era do conhecimento, do digital, do global. Espera-se que fomente o desenvolvimento de relações positivas com os alunos e que adote uma postura reflexiva, indagadora e investigativa sobre o processo de ensino e aprendizagem, apoiada nos processos cíclicos da metodologia de investigação-ação, que lhe permitam o desenvolvimento de práticas sustentadas em princípios éticos e deontológicos da ação docente e adequadas aos contextos singulares, numa perspectiva inclusiva da ação pedagógica. Ambiciona-se, ainda, que co construa saberes profissionais, através de projetos de investigação sobre a prática (Ribeiro, 2014, Flores, 2015).

No que concerne à estrutura do presente relatório, importa referir que são partes integrantes do mesmo, três capítulos e respetivos pontos, uma reflexão final e anexos. Com efeito, o primeiro capítulo diz respeito aos quadros teóricos e legais que sustentaram o desenvolvimento da prática da mestranda e que fundamentam os capítulos seguintes, focalizando-se a importância da formação de um docente investigador, crítico, reflexivo e de perfil duplo.

O segundo capítulo sustenta a caracterização dos contextos onde decorreram os estágios, que partindo dessa caracterização, a mestranda reflete sobre as similitudes e contrastes entre os dois níveis de educação. Este capítulo conta, ainda, com uma reflexão sobre a metodologia de investigação-ação, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, que a apoiou ao longo da prática.

No terceiro capítulo a mestranda descreve e analisa, crítica e reflexivamente, algumas das ações desenvolvidas em contexto de PPS, evidenciando a forma como as mesmas contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens, quer da mestranda, quer das crianças.

A reflexão final é o reflexo do percurso de formação profissional da mestranda, na qual será evidenciado o contributo desta formação para o seu desenvolvimento, bem como a sua opinião sobre o seu posicionamento sobre a transição da EPE para o 1.º CEB e sobre a sequencialidade educativa.

Por fim, encontram-se os anexos referentes a documentos elaborados durante as PPS, que enriquecem a compreensão do leitor sobre este percurso de formação profissional. Estes anexos estão organizados em tipo A – anexo impressos – e tipo B –anexos em suporte digital.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Ao longo da sua formação inicial, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a mestranda procurou conhecer, mobilizar e refletir sobre documentos legais, que regulam, orientam e sustentam a prática pedagógica, e, também, sobre quadros teóricos e conceituais, que lhe possibilitassem o exercício de uma “prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81).

Surge, assim, o presente capítulo, que pretende mobilizar os quadros teóricos e legais, pelos quais a mestranda se orientou na prática. No primeiro ponto, será realizada uma abordagem à formação e desenvolvimento do profissional docente de perfil duplo, tendo por base a legislação e práticas sustentadas em quadros teóricos comuns. No segundo e terceiro pontos, serão mencionadas as especificidades dos dois níveis de educação, de acordo com o perfil e práticas do educador e do professor, respetivamente.

1. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DOCENTE DE PERFIL DUPLO

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) regula o quadro geral do sistema educativo que “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 2).

Este sistema organiza-se em EPE, escolar e extraescolar. Assim sendo, a EPE, complementar da ação educativa da família, destina-se a crianças entre os 3 e os 5/6 anos – idade em que as crianças ingressam no ensino básico – e é

de caráter universal e gratuito, a partir do ano em que as crianças atinjam 4 anos de idade (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). A educação escolar compreende o ensino básico, secundário e superior, embora só os dois primeiros sejam de caráter universal, gratuito e obrigatório (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Por fim, a educação extraescolar engloba atividades que permitem aos alunos desenvolverem as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou da carência da mesma (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Tendo em consideração que o sistema educativo é um subsistema do sistema social (Pacheco, 2001), torna-se imprescindível compreender a sociedade que o envolve e que tem sofrido mudanças sociais, políticas e económicas. As instituições da EPE e a escola obrigatória, enquanto instrumentos de “liberdade e valorização dos indivíduos e das sociedades, sobretudo num tempo em que o acesso ao conhecimento se constitui cada vez mais um poderoso critério de pertença ou exclusão social” (Roldão, 1999a, p. 33) devem, por isso, ter natureza dinâmica e “readaptar-se” à sociedade.

Deste modo, a conceção de professor e educador também se têm vindo a alterar, de acordo com as necessidades e desafios que as instituições educativas e a sociedade lhes colocam. Ao educador e professor, enquanto agentes de transformação, têm também associadas exigências éticas e deontológicas e um conjunto de referenciais à atividade docente, intitulado por perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor de ensino básico e secundário, que se encontra regulado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Segundo o Anexo a este diploma, existem quatro dimensões basilares inerentes à ação do docente: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Para a construção deste perfil, considera-se imprescindível a PPS, como contexto de desenvolvimento profissional que proporcionou, à mestranda, experiências de observação, colaboração, planificação e avaliação, permitindo-lhe a adoção de uma postura invariavelmente crítico-reflexiva em relação ao processo de ensino e aprendizagem (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). No entanto, esta formação inicial, por si só, não é condição suficiente para um desempenho proficiente da profissão, sendo, por isso, necessário que, como futura educadora e professora, a mestranda encare esta formação como o

primeiro patamar do processo do seu desenvolvimento profissional (García, 1999). Por isso, necessita de se informar e atualizar, adotando uma atitude investigativa, baseando-se na metodologia de investigação-ação, que será explanada no capítulo seguinte, e relacionando, sempre, a teoria e a prática.

No que diz respeito à relação entre a teoria e prática, ao longo da sua formação, a mestrandia pôde tomar consciência de que ambas se produzem mutuamente, não sendo possível isolá-las, pois “ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade” (Souza, 2001, p. 7). Assim, ao perspetivar esta relação como um todo único, que motiva as transformações na realidade (idem), o docente pode adotar uma postura reflexiva, crítica e investigadora sobre a sua ação pedagógica.

Este exercício, de constante atualização e de interação entre a teoria e a prática, deve estar presente no quotidiano do educador e professor, perspetivando o desenvolvimento holístico das crianças e garantindo um conjunto de aprendizagens diversas, designado por currículo, que “num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, Anexo, ponto II, n.º 2, alínea b).

O conceito de currículo foi evoluindo ao longo dos anos. Atualmente, face à heterogeneidade cultural e social existente, não se pode conceber o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar, descontextualizado da realidade (Carvalho, 2010). É necessário que o currículo comporte as ações e os contextos, deixando de ser visto como um plano estático e totalmente previsto, mas como um “todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p. 17). Ora, sendo o aluno “a instância reguladora de o todo processo” (Roldão, 1999a, p. 56), torna-se necessário que os educadores e professores, através dos processos de decisão e gestão curricular, e tendo como objetivo principal garantir a maior equidade social, adequem o currículo ao público-alvo, planificando o modo como podem promover determinadas aprendizagens curriculares de forma significativa e efetiva para todas as crianças (idem).

O educador e professor, autônomos nestes processos de gestão e adequação curricular, devem refletir criticamente sobre as decisões tomadas, num espírito de trabalho em equipa (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Este trabalho, quando encarado como trabalho colaborativo, constitui-se um espaço potenciador de aprendizagens, na medida em que através do confronto de ideias, da reflexão, da análise, da observação, da discussão e da procura de mais informação, coletivamente, enriquece as maneiras de pensar, analisar criticamente e agir, bem como permite resolver problemas e tomar decisões (Damiani, 2008). Contudo, para que exista relação e trabalho colaborativo, é necessário que a responsabilidade seja assumida e partilhada por todos, num clima de confiança, pois é “dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013). Ainda assim, importa salientar que ao trabalhar de forma colaborativa, o docente não é destituído do trabalho individual, devendo aprofundar e preparar o trabalho em momentos individuais, para que em momentos coletivos possa confrontar e partilhar ideias e saberes, co construindo conhecimentos (Roldão, 2007) e acreditando que é possível ir mais longe do que sozinho (Alarcão & Canha, 2013).

Com efeito, apesar da relevância do trabalho colaborativo, o individual não deve ser esquecido, devendo coexistir ambas as tipologias, para que o potencial de desenvolvimento profissional não seja limitado. Assim, e tendo em conta que é papel do professor e educador refletirem, de forma fundamentada, sobre a sua profissão (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto) a formanda considera que é necessário desenvolver uma atitude crítica e reflexiva sobre tudo o que a envolve, nomeadamente o sistema educativo. Para a mestrandia, a organização deste sistema tem, na prática, alguns reflexos menos positivos, nomeadamente ao nível da desarticulação existente entre a EPE e o 1.º CEB. Embora a LBSE defina a existência de uma articulação entre ciclos, numa perspetiva de sequencialidade e de continuidade (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), não é tida qualquer referência relativamente à articulação entre a EPE e o ensino básico. Já as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) visam essa mesma articulação.

Segundo a inferência de que “uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica, permite construir uma base mais sólida para o sucesso

educativo” (Serra, 2004, p. 74), e tendo em conta que ambos os níveis de educação diferenciam-se ao nível da organização dos espaços, materiais e legislação intrínseca (diferenças que serão evidenciadas nos pontos 2 e 3 do presente capítulo) as OCEPE visam que é papel do educador promover uma continuidade educativa entre os dois níveis, relacionando-se e colaborando com os pais das crianças e com os professores de 1.º ciclo, de modo a facilitar a transição da criança para o ensino básico (ME/DEB, 1997). A continuidade educativa é, assim, fundamental e imprescindível na vida das crianças, porquanto assegura uma continuidade e sequencialidade das “competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso gradual da criança aos saberes e processos estruturantes da construção de conhecimento do mundo nos domínios básicos do saber científico, mas também a interação com as famílias e a comunidade” (Alarcão, 2008 p.213). Daí, surge a importância do professor se apoiar nos conhecimentos e vivências anteriores das crianças e do educador orientar a sua prática no desenvolvimento de competências básicas, levando ambos a equacionar práticas de articulação curricular, numa perspectiva construtivista da aprendizagem e da ação educativa.

Para que exista articulação curricular, é necessário que se estabeleça uma conexão entre a EPE e o 1.º CEB, organizando-se “em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas” (Serra, 2004, p. 78), dentro ou fora da escola, dentro ou fora do horário letivo, ao invés de actividades pontuais, como visitas à nova escola, por exemplo. A articulação curricular vertical, surge, assim, como prática que permite respeitar o processo evolutivo natural da criança e que facilita o processo de transição da EPE para o 1.º CEB.

Após uma análise das OEPE e do programa do 1.º CEB é notório que existe uma preocupação por esta continuidade educativa, visível nos aspetos programáticos que encontram seguimento e aprofundamento no 1.º CEB, o que leva, ou deveria levar, os professores e educadores a realizar actividades comuns, com o intuito de facilitar a transição, numa perspectiva de co construção de processos de articulação. Contudo, na prática, a articulação curricular não é, muitas das vezes, concretizada, assistindo-se a uma “falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e as dos professores do 1.º ciclo do ensino básico”

(Alarcão, 2008, p.205). Como futura profissional de educação, de duplo perfil, a mestranda considera que estas culturas profissionais não são, ou não deveriam ser, isoladas, mas sim interligadas, através de relações baseadas em processos de colaboração e cooperação, através da promoção de atividades conjuntas que valorizam ambos os currículos (Serra, 2004).

Tendo em conta o supramencionado, o conceito de articulação curricular é entendido como “uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado e Tomaz, 2009, p.3). Esta articulação reúne as dimensões vertical, horizontal e lateral.

A articulação vertical diz respeito à articulação, a que a mestranda se referiu anteriormente. A horizontal, por sua vez, diz respeito à conjugação transversal de saberes das áreas “numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência” (Alonso, 1998, p.395). Atendendo ao facto de que a criança constrói saber de forma integrada e que há interrelações entre os diferentes conteúdos das diversas áreas/disciplinas, os conhecimentos não devem ser compartimentados, fragmentados, mas sim articulados, numa perspetiva globalizante (ME/DEB, 1997, Torres, O' Cadiz, & Wong, 2003), o que “implica a não existência de áreas estanques” (Serra, 2004, p. 80). Ao longo da PPS, procurou-se promover esta articulação curricular, necessitando, para isso, de realizar um aprofundamento da relação existente entre a teoria e a prática e a adoção de uma postura crítica, reflexiva, investigativa e sobretudo criativa, que lhe permitisse desenvolver práticas de acordo com o currículo estabelecido, mas também de forma articulada, conforme se apresentará no capítulo 3.

A articulação lateral refere-se à valorização das experiências e conhecimentos prévios das crianças (Alonso, 1998). Segundo Coll (1990), quando as crianças se deparam com um novo conteúdo, utilizam os seus conhecimentos e representações prévias para poderem interpretar e seleccionar as informações, organizando-as e relacionando-as entre si. O docente deve, assim, partir desses conhecimentos prévios para que as crianças construam aprendizagens significativas, já que “un aprendizaje es tanto más significativa cuanto más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje” (Miras, 1994, p. 50).

Assim, a formanda, tendo em conta que as crianças não são “pizarras limpias” (idem, p. 48), procurou partir dos seus conhecimentos prévios para que elas construíssem os seus próprios significados, tornando-se agentes da construção do próprio conhecimento - perspectiva construtivista do saber. Esta perspectiva, defendida por Piaget, centra-se no crescimento cognitivo do sujeito – que se dá através da sua ação sobre o objeto (Lins, 2003) –, ressaltando-se o papel ativo da criança. Segundo esta perspectiva, os docentes devem evitar transmitir aquilo que as crianças devem saber, mas sim “oferecer experiências que lhes permitam construir o conhecimento” (Spodeck & Saracho, 1998, p.75), levantando questões que criem um certo conflito cognitivo (idem).

Na perspectiva da formanda, para além da criança ser um sujeito ativo e dinâmico “que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra” (Portugal, 1992, p. 37), também o ambiente que a envolve exerce influência sobre o seu desenvolvimento. A educação desempenha, assim, um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, por meio da interação social que se constitui “o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórica e culturalmente construído” (Moreira, 2008, p. 5), a criança constrói conhecimento. Esta perspectiva, por sua vez, corresponde ao socio construtivismo, proposto por Vygostky, que defende que a criança “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2006, p. 56). Assim, na prática educativa, os professores e educadores devem permitir que as crianças formulem as suas questões, criem hipóteses e testem-nas, proporcionando investigações desafiantes, incentivando a comunicação de ideias e pensamentos, estimulando o pensamento crítico, o caráter argumentativo com sentido de produzirem e construírem significados (Fosnot, 2007).

Segundo esta teoria socio construtivista, os processos colaborativos envolvidos na co construção de conhecimento revelam-se fulcrais. Neste sentido, o educador e professor assumem-se como orientadores e mediadores das aprendizagens das crianças, numa atividade partilhada e produzida em colaboração (Oers, 2009), na qual o adulto auxilia a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, ou seja, agindo ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceção criada por Vygotsky. Este conceito alude à diferença entre aquilo que a criança é capaz de fazer

individualmente e aquilo que a mesma é capaz de fazer com o apoio de crianças ou adultos mais competentes (Vonta, 2009, Fino, 2001), ou seja, entre o seu nível real de desenvolvimento e o seu nível potencial de desenvolvimento (Oers, 2009).

Para que este apoio seja possível, é necessário que o educador e professor, primeiramente, tenham em consideração “as necessidades de desenvolvimento, interesses, estilos de aprendizagem, conhecimentos, capacidades e experiências de cada criança” (Vonta, 2009, p.22), estabelecendo uma “ponte” entre essas observações e o currículo estabelecido. Posteriormente, através da “colocação de andaimes” – noção traduzida do conceito de *scaffolding* introduzido por Bruner – o educador e professor auxiliam a criança, mantendo intacta a tarefa, mas intervindo por forma a auxiliá-la a atingir níveis mais elevados (Vasconcelos, 1997).

Para que haja envolvimento da criança, neste processo de desenvolvimento e construção de conhecimento, é necessário que se sinta motivada (Alcará & Guimarães, 2007, p. 177). Esta motivação surge em função do significado que a criança atribui à tarefa a realizar, cabendo, por isso, ao educador e professor criarem contextos potencialmente significativos que afetem não só a motivação, mas também a aprendizagem da criança (Bernardino, 2009).

Segundo Drew, Olds & Olds Jr. (1989, p.10) “o desenvolvimento e a motivação são características da matéria viva e, como tal, não devem ser considerados separadamente do contexto em que são produzidos”. O meio revela-se, assim, componente da motivação e, por isso, o educador e professor devem utilizá-lo como parte do processo educativo, criando condições favoráveis à construção de aprendizagens, tendo em conta a individualidade e interesses de cada criança (idem), já que esta é um “ser social em crescimento, com potencialidades, desejos e intenções” (Ferreira, & Santos, 2000, p.49) que a motivam para o pensar, refletir e aprender.

Apesar dos educadores e professores não poderem “controlar” esta motivação, podem influenciá-la através de *feedbacks* positivos, demonstrando afetividade e transmitindo-lhe segurança, apoiando-a e incentivando-a no desempenho da atividade – estratégias estas utilizadas pela mestrandia durante a prática pedagógica. A utilização de recursos estimulantes e diversificados, que responderam às necessidades e interesses, com vista à promoção do seu bem-estar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), também

potenciaram um grande envolvimento das crianças nas atividades propostas, motivando-as para a aprendizagem, tal como será evidenciado no capítulo 3.

Tendo em conta que as crianças diferenciam-se entre si, a nível cognitivo, linguístico, sociocultural e de género (Resendes & Soares, 2002), é importante ter em conta que somente os interesses e motivação das crianças, não asseguram de per si práticas que desenvolvam aprendizagens significativas e efetivas. Com efeito, diferentes alunos apresentam diferentes necessidades, o que se deve atender, utilizando-se estratégias de diferenciação pedagógica.

Para que seja possível a criação de um ensino diferenciado, é necessário que o docente, apoiando-se nos processos de observação e avaliação, recolha informações sobre cada criança, nomeadamente o que a motiva, que estratégias e metodologias são adequadas e que necessidades apresenta. Só assim será possível planificar de forma pró-ativa experiências de aprendizagem e desafios adequados a todos (Tomlinson, 2008), pois no ensino diferenciado, o docente e as crianças aprendem em conjunto, sendo que, cada dia, pode revelar um novo modo de adequar o ensino.

De acordo com as abordagens realizadas ao longo deste capítulo, torna-se evidente o “papel determinante do *modo como se ensina* na construção pessoal e social de quem aprende” (Gambôa, 2011, p. 49). Assim, e tendo em conta a postura adotada pela formanda ao longo da PPS e a sua posição face ao papel da criança – construtora ativa do seu conhecimento, numa perspetiva do desenvolvimento integral da mesma –, importa destacar a metodologia de trabalho de projeto como “forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças” (ibidem).

O conceito de projeto, segundo a perspetiva de Kilpatrick (2007), remete para o ato verdadeiramente intencional que deve partir do interesse dos intervenientes, para que as aprendizagens daí desenvolvidas lhes sejam significativas. Mediante esta definição, o trabalho de projeto surge como “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes (...) com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140). Esta metodologia, é centrada em problemas (Vasconcelos, 2006, p. 3) que, geralmente, surgem nas experiências de vida das crianças (Gambôa, 2011) e, como tal, motiva e envolve

os intervenientes na realização de atividades de procura e de descoberta. Este interesse e intenção em resolver problemas reais, deve ser orientado pelo educador ou professor “não só no sentido de alcançar o fim visado pela actividades imediatamente à mão, mas, ainda mais, no assegurar a aprendizagem potencial que a actividade contém” (Kilpatrick, 2007, p. 29).

Na metodologia de trabalho de projeto, a atitude investigativa da criança comanda o desenvolvimento do projeto que, segundo Vasconcelos et al. (2012) se divide em quatro fases, que se interligam ao longo do projeto.

A primeira fase corresponde à definição do problema, que se caracteriza pela formulação de hipóteses, partilha de questões, interesses, motivações, conhecimentos prévios e aquilo que pretendem conhecer, que gostariam de saber, definindo o problema (idem). A segunda fase, diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho, que corresponde à definição daquilo que se vai fazer, por onde se vai começar, quais os recursos humanos e materiais necessários, como serão divididas as tarefas e como se organizará o tempo (idem). A terceira fase, execução, caracteriza-se pelo processo de pesquisa, pela experiência direta, na qual as crianças devem registar, seleccionar e organizar as informações recolhidas. Essas informações devem, numa fase posterior, ser discutidas e confrontadas com as ideias prévias (idem). Por último, a quarta fase, que diz respeito à divulgação/avaliação, é caracterizada pela comunicação dos trabalhos elaborados resultantes do projeto, aos outros, partilhando, assim, saber. É nesta fase que são comparadas as questões inicialmente formuladas, com as informações obtidas, ou seja, a aprendizagem construída, bem como é refletido o contributo de cada interveniente no projeto e a qualidade das tarefas realizadas, podendo surgir novas hipóteses ou novos projetos e ideias a serem exploradas numa fase posterior (idem).

Face ao exposto no presente ponto, a mestrandia considera que os quadros teóricos e legislação analisadas e refletidas são o reflexo de uma perspetiva holística da educação. Ainda assim, pelo facto de cada nível apresentar especificidades que devem ser conhecidas, pois “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p. 78), a mestrandia nos pontos seguintes irá realizar uma abordagem ao perfil e prática docente em cada nível de educação .

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a EPE é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). Este nível de educação é universal a partir dos quatro anos, tal como referido no presente capítulo, e tem como objetivo estimular as capacidades de cada criança, favorecendo a sua formação e desenvolvimento, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ibidem).

Como a EPE apenas se destina a crianças com idades superiores a três anos (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto) e, dado que famílias com crianças com idades inferiores também necessitam de apoios que lhes permitam conciliar a vida familiar e profissional, é necessária a existência de um espaço que acolha essas mesmas crianças. Surge, assim, a creche, como espaço de natureza socioeducativa e de socialização, que permite o desenvolvimento integral das crianças através de práticas adequadas ao seu nível de desenvolvimento e às suas individualidades (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto).

Ora, de acordo com o perfil específico de desempenho profissional do educador, a habilitação profissional de educador “pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, ponto I, n.º 1). Assim sendo, a PPS em EPE, ao ter sido desenvolvida em contexto de creche, revelou-se fundamental na medida em que, proporcionou, à formanda, experiências de observação, planificação, ensino e avaliação (idem), num quadro da educação que, por vezes, é desvalorizado. Na opinião da mestranda, esta desvalorização está, geralmente, relacionada com a conceção de creche como prestadora de cuidados básicos às crianças, unicamente. Assim, é necessário compreender que o papel da creche não é apenas esse e que, pelo facto das crianças mais pequenas terem “desejo natural de aprender ativamente” (Post & Hohmann, 2007, p. 22), a creche é igualmente um espaço promotor de experiências na vida das crianças, de interações com o mundo, que a permitem desenvolver e

construir conhecimentos e aprendizagens. Assim, no presente ponto irei refletir sobre a EPE numa perspetiva inclusiva da creche.

Sendo objetivo da EPE “estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo IV, artigo 10.º, alínea d), o educador deve, numa perspetiva inclusiva, proporcionar um conjunto de aprendizagens diferenciadas e diversificadas, designadas por currículo, que tal como exposto no ponto 1, constitui uma necessidade e direito de todas as crianças para o seu desenvolvimento holístico (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Desta forma, o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2011, de 30 de agosto, Anexo nº 1, ponto II, n.º1).

Apesar do currículo existir tanto na EPE, como no 1º CEB, existem algumas diferenças significativas, entre os dois níveis de educação, no que concerne aos processos de decisão, gestão e diferenciação curricular. O professor de 1.º CEB, embora deva adequar o currículo ao público-alvo, tendo em conta os seus interesses, valores e crenças (Pacheco, 2001), tem de orientar-se por um programa prescrito que “dita” as aprendizagens curriculares que os alunos têm de alcançar. Já o educador guia-se por orientações, as OCEPE, que são o “espelho daquilo que hoje sabemos que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à educação pré-escolar” (ME/DEB, 1997). Assim, pelo seu carácter orientador e não prescrito, estas orientações fornecem maior liberdade ao educador relativamente à sua prática, nas opções educativas tomadas, podendo, o mesmo, ser mais criativo. Contudo, o educador deve articular esta “liberdade” com o seu objetivo principal: proporcionar atividades que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

O currículo da EPE é centrado nas crianças, os principais intervenientes, mas o papel do educador é fundamental para o seu desenvolvimento, não devendo, por isso, ser menosprezado. Assim, para que o objetivo supramencionado seja possível de atingir, o educador deve gerir o currículo de forma flexível (Diogo & Vilar, 2000), adequando-o às características das crianças com quem está a interagir, bem como o contexto que as envolve, ou

seja, planificando atividades que promovam determinadas aprendizagens curriculares, mas de forma significativa para a criança. A criança deve ser encarada “como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME/DEB, p. 19) que desempenha um papel ativo como construtora do seu desenvolvimento e aprendizagem (idem).

A observação revela-se, assim, um processo fundamental na construção, desenvolvimento, gestão e adequação do currículo, pois tal como afirma Estrela (1994, p.26), o educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar”. Deste modo, o educador deve realizar observações atentas e sistemáticas (idem) que lhe permitam conhecer os interesses, necessidades e especificidades individuais das crianças, com vista à construção de um currículo adequado. Estas observações devem ser de carácter processual, ou seja, processos de observação contínuos, que permitem o envolvimento do educador com o contexto educativo (idem). Assim, através dessa recolha de dados e informações (Azevedo, 2009), o educador é capaz de planificar de forma consciente e contextualizada e, também, realizar modificações necessárias (Parente, 2002).

A observação é, portanto, imprescindível no processo de planificação e de organização do ambiente educativo, mas também no processo da avaliação, já que “avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Circular nº4/2011, pp. 1-2).

Neste nível de educação, a avaliação assume um carácter formativo e, por isso, desenvolve-se num processo contínuo e interpretativo, que se centra nos processos e não nos “produtos”, no qual a criança é o ator da sua aprendizagem que vai tomando consciência das suas aprendizagens e dificuldades (idem). Esta avaliação permite ao educador, através da recolha sistemática de informação, a sua análise e interpretação, a tomada de decisões conscientes e adequadas, promovendo a qualidade das aprendizagens, também possibilita “a partir dos efeitos que se vão observando (...) estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (idem, pp. 2-3). Neste nível de educação, o papel dos pais é também importante, não devendo

ser encarados como recetores da avaliação, mas como participantes e colaboradores deste processo.

Tendo em conta o explanado ao longo deste ponto, é notório que a conceção da criança na EPE, é a de um construtor ativo das suas aprendizagens, detentor de conhecimentos prévios e, por isso, o educador deve ser um orientador das suas aprendizagens. Além deste papel, o educador é também um mediador do conhecimento das crianças, proporcionando-lhes experiências de interação com os outros e com o meio envolvente, que as permitam construir, espontaneamente, os seus conhecimentos ao mesmo tempo que os esquemas mentais (estruturas cognitivas) se vão modificando.

Em conformidade, para que o educador possa contruir um currículo adequado, tendo em conta o desenvolvimento da criança, as suas características e a organização de recursos que potenciem este desenvolvimento, deve apoiar-se em modelos curriculares e eleger qual, ou quais, melhor se apropriam ao grupo de crianças com que está a interagir. Estes modelos definem-se como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodeck & Brown, 1996, p. 15).

Deste modo, a mestranda considera pertinente referir e refletir sobre os modelos curriculares utilizados na PPS, enquadrando-os nas dimensões supramencionadas. Relativamente à conceção que os adultos, par pedagógico, orientadora cooperante e auxiliar educativa, tinham da criança, os modelos *High-Scope*, *Pedagogia-em-Participação*, *Reggio Emilia* e *Movimento da Escola Moderna (MEM)* serviram de suporte, na medida em que, para os mesmos, o principal enfoque da EPE é a aprendizagem ativa das crianças. Durante a PPS, foram valorizadas as opiniões das crianças, experiências de vida e ideias das mesmas, que funcionaram como mote para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Além disso, as relações, interações e as comunicações assumiram um importante papel, já que, para a formanda, o conhecimento emerge das relações e interações sociais estabelecidas entre crianças, bem como entre crianças e adultos, porquanto “a aprendizagem pela ação [também] depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6). As crianças começam, assim, a compreender, desde cedo, que são parte integrante de um grupo e, por isso, a desenvolver o sentimento de pertença a uma sociedade.

O ambiente físico é fulcral para o desenvolvimento da criança, devendo proporcionar-lhes conforto e bem-estar ao oferecer-lhes oportunidades de aprendizagens ativas (Post & Hohmann, 2001). O espaço deve, por isso, constituir-se um “lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Assim sendo, relativamente à organização e gestão do espaço da sala em contexto de PPS, esta encontrava-se dividida em áreas diferenciadas e do interesse das crianças, o que permitia “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84). Estas áreas, tal como defende o modelo *High-Scope* e a pedagogia-em-participação, não eram fixas e, por isso, foram sendo (re)organizadas de acordo com os interesses das crianças.

Esta organização por áreas permitia, às crianças, o desenvolvimento da sua autonomia, na medida em que encontravam, usavam e arrumavam os materiais utilizados (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, eram nestas áreas que as crianças desempenhavam diferentes papéis, comunicavam e interagem entre si, relacionando-se interpessoalmente (idem). Cada área tinha os seus próprios materiais, seguros, resistentes e que respondiam aos interesses e necessidades de desenvolvimento das crianças, tal como defende o modelo *Reggio Emilia* (Lino, 2013). Por outro lado, encontravam-se visíveis e acessíveis o que permitia, à criança, escolher, manipular e experimentar os materiais de acordo com os seus interesses (idem).

Em conformidade, a formanda considera que o espaço proporcionava conforto e segurança à criança, essencial na creche, respondendo às necessidades que o seu desenvolvimento impunha (Post & Hohmann, 2011, Maia, 2008). Além disso, importa salientar que, embora os modelos *Reggio Emilia* e MEM defendam a utilização das paredes como espaço de exposição das produções das crianças quer nas suas experiências, quer nos seus projetos (Lino, 2013, Niza, 2013), na PPS o par pedagógico procurou realizar esta atividade, embora só tenha conseguido afixar essas produções nos *placards* de cortiça existentes e não nas paredes, por ordens superiores da instituição.

Relativamente à organização do tempo, existia uma rotina diária que, embora definida, era flexível. Assim, eram realizadas “transições suaves” (Hohmann & Weikart, 2011) entre os diferentes acontecimentos do dia para que, as crianças, pela previsão, se apropriassem do tempo, permitindo-lhes

controlo sobre aquilo que faziam (Maia, 2008). Esta rotina fazia com que o tempo fosse “um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87) e estava organizada de acordo com as motivações das crianças e respeitando os seus ritmos, tal como defende a pedagogia-em-participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Os momentos da rotina contemplavam situações individuais, de pequenos grupos ou em grande grupo, mas também em ambientes diferenciados, como o espaço exterior (recreio) e os recursos culturais da área envolvente, como defendem os modelos *High Scope*, *Reggio Emilia* (Oliveira-Formosinho, 2013). Ao longo destes momentos, as crianças eram apoiadas e o adulto respeitou sempre o seu próprio ritmo (ME/DEB, 1997, Post & Hohmann, 2011). Importa também salientar que, nos momentos de brincadeira e exploração das áreas de interesse, eram as crianças que escolhiam com quem trabalhar, ou seja, se sozinhas, se em pequenos grupos, em grande grupo ou com o adulto, escolhendo também a área a explorar, tal como visa o modelo *Reggio Emilia*.

Em relação à interação entre o adulto e a criança, os adultos assumiram uma postura participativa e mediadora da aprendizagem, e não de transmissora, em que cada criança foi respeitada, tal como visa a pedagogia-em-participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Para além desta pedagogia, o modelo *High-Scope* também serviu de apoio a nível desta interação, na medida em que os adultos procuraram criar situações que desafiassem o pensamento da criança, provocando conflitos cognitivos (Oliveira-Formosinho, 2013), oferecendo oportunidades de escolha e encorajando as crianças no desenvolvimento da sua autonomia.

Tendo por base a pedagogia de escuta do modelo *Reggio Emilia*, e considerando a criança como um construtor ativo que “no âmbito da rede de interações em que atua, constrói as suas teorias sobre o mundo e os fenómenos que o constituem, as quais comunica e partilha com o outro – as outras crianças e os adultos” (Lino, 2013, p. 127), ao longo da PPS os momentos em grande grupo foram privilegiados. O ouvir e o falar constituíram-se ações de grande importância, dado que esses momentos conjuntos permitiram o confronto de opiniões, perspetivas, partilha, negociação e colaboração, promovendo, assim, aprendizagens a cada criança (idem).

Tendo em conta o exposto, os adultos assumiram-se como “promotores da organização participada; dinamizadores de cooperação; animadores cívicos e

morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2013, p. 158). Já no que diz respeito ao papel das famílias, os adultos da sala procuraram “compreender as culturas de origens das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.100), para que, na prática as crianças se sentissem “enraizadas nas culturas de origem a que pertencem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.100), tal como defende a abordagem *High-Scope*. Contudo, a participação das famílias na sala não ocorria com frequência, não permitindo uma aprendizagem cooperativa.

Por fim, relativamente à avaliação, a modalidade utilizada foi a formativa, tal como prevê o MEM (Niza, 2013). Para isso contribuíram os processos de observação, as comunicações e interações das crianças entre si e com o adulto.

Os modelos anteriormente mencionados vão ao encontro daquilo que a formanda acredita. Contudo, pelo facto destes modelos estarem, na sua maioria, em concordância com a prática da orientadora cooperante, existem alguns aspetos das dimensões pedagógicas, específicas dos diferentes modelos, que não foram colocados em prática e que, a formanda, considera que seriam uma mais-valia. A primeira tem que ver com a planificação, pois apesar dos interesses e necessidades evidenciados nas crianças terem sido tidos em conta na elaboração da planificação, as crianças não tiveram uma intervenção direta na mesma, tal como defendem os modelos *High-Scope* e *Pedagogia-em-Participação* (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, é da opinião da mestranda, que o educador deve criar “o habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49).

Por outro lado, a metodologia de trabalho de projeto, por seu turno, incluída nos modelos *Reggio Emilia* e MEM, apresenta-se como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que responde aos interesses e necessidades das crianças, tornando-as exploradoras e investigadoras reflexivas. Este trabalho resulta de uma colaboração e reflexão em grupo que “permite a aprendizagem cooperativa e a emergência de verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo” (Lino, 2013, p. 131). Assim, e tendo as potencialidades desta metodologia, mencionadas no ponto anterior, a mestranda considera que a mesma deve ser utilizada na prática.

Quer a participação ativa das crianças na planificação, quer a metodologia de projeto, não foram realizadas na prática, pelo facto das crianças, terem dois

anos de idade, ainda se expressarem, maioritariamente, pela comunicação não-verbal. Assim, o par pedagógico e orientadora cooperante procuraram, pela observação, compreender os interesses e necessidades das crianças para melhor agirem na prática.

Outro aspeto que a mestranda considera que esteve em falta na PPS e que é de extrema importância, tem que ver com a área de expressão plástica. Apesar da díade pedagógica ter introduzido este espaço, com vista ao desenvolvimento de um ateliê, segundo os modelos *Reggio Emilia* e MEM, onde as crianças pudessem expressar-se livremente “com as mãos e com a mente” (Lino, 1996, p. 108), este espaço não correspondeu às expectativas iniciais, que consistiam na integração de dispositivos para pintura e desenho, sendo apenas integrados dispositivos para este último. Esta decisão foi tomada em conjunto pela tríade de formação profissional, numa reflexão sobre as características do grupo, fundamentadas na observação de alguns momentos de expressão plástica, especificamente de pintura. Ora, pela faixa-etária em que as crianças se encontravam, estas demonstravam interesse em pintar tudo o que as rodeava. Deste modo, de acordo com as regras da instituição, foi decidido que os momentos de pintura apenas deveriam ser realizados em local aberto.

Tendo em conta o exposto, é da opinião da mestranda que os aspetos acima referidos contribuiriam para um ambiente educativo mais estimulante e diversificado, favorável às aprendizagens das crianças. A formanda espera que, futuramente, lhe seja possível colocar em prática tudo aquilo em que acredita.

3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CEB

O ensino básico é de carácter universal, obrigatório e gratuito, tal como referido no início deste capítulo, e compreende o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, sendo que cada um encontra-se subdividido em anos de escolaridade (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Pelo facto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, frequentado pela mestranda, a habilitar como docente do 1.º CEB, este ponto irá incidir sobre esse mesmo ciclo.

Em conformidade, o 1.º CEB é de carácter globalizante e corresponde à segunda etapa da educação básica. Numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, esta etapa é caracterizada pela promoção da “realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, (...) preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2004, p. 11). O 1.º ciclo, ao contrário dos subsequentes, é caracterizado pela monodocência, embora o professor possa ser coadjuvado nas diferentes áreas curriculares (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). A coadjuvação surge numa perspectiva de trabalho colaborativo entre docentes, que tem como objetivo a melhoria e qualidade do ensino, tanto de forma a colmatar dificuldades de aprendizagem, como de desenvolver e potenciar a mesma (Despacho Normativo (DN) n.º 10-A/2015, de 19 de junho).

São componentes do currículo do 1.º CEB, o Português e a Matemática, que apresentam uma carga horária semanal de 7 horas, no mínimo, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, que apresentam uma carga horária semanal de 3 horas, no mínimo, e o Inglês, sendo que esta área apenas se destina a crianças que frequentam o 3.º e 4.º anos (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Para além destas áreas curriculares, existe ainda o apoio ao estudo, que tem como objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, e o reforço do apoio com prioridade nas áreas de Português e Matemática (idem); a oferta complementar, que diz respeito às atividades que promovem a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (idem); as atividades de enriquecimento curricular, de carácter facultativo e de natureza lúdica, formativa e cultural, de ligação da escola com meio, de solidariedade e de voluntariado (DL n.º 139/2012, de 5 de julho); Educação Moral e Religiosa, também facultativa.

Tendo em conta esta matriz do 1.º CEB, na opinião da mestrandia, é notório que existe uma sobrevalorização das áreas de Português e Matemática em comparação às outras áreas, visível não só na sua carga horária (superior às restantes), como também na importância que estas assumem na componente de apoio ao estudo e na coadjuvação. Estas informações expressas na legislação, ligadas à existência de exames nacionais do 4.º ano nas áreas de Português e Matemática (revogados no presente ano), por sua vez, refletem-se na prática. Ao longo da PPS, a mestrandia pôde assistir a práticas centradas,

maioritariamente, nas áreas de Português e Matemática, desvalorizando-se o Estudo do Meio, que era encarado como uma área secundária e, por isso, os conteúdos eram abordados de forma descontextualizada, baseados na realização de fichas do manual e em momentos nos quais as crianças estavam mais agitadas. Também as Expressões Artísticas e Físico-Motoras eram desvalorizadas, sendo apenas da responsabilidade dos professores das Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC).

Perante esta reflexão sobre a legislação e sobre a prática assistida, e tendo como pressuposto adquirido que é papel do professor proporcionar experiências de aprendizagem relativas às diferentes áreas e conteúdos curriculares, a mestrandia considera que a atitude anteriormente descrita e refletida não deve ser adotada.

Neste sentido, e de acordo com o perfil específico de desempenho do professor do 1.º CEB, é papel do professor, numa perspetiva de escola inclusiva, desenvolver “o respetivo currículo (...) mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, ponto II, n.º 1).

Ao contrário da EPE, no 1.º CEB existe um programa, aparentemente fixo e rígido, e que se insere no “currículo prescrito” (Diogo e Vilar, 2000, p. 7). O facto de este currículo ser o referencial matriz para os restantes currículos – apresentado, traduzido, trabalhado e concretizado (idem) –, não significa que o mesmo deva ser entendido no sentido de determinismo absoluto, mas sim no sentido de orientação e estimulação (Pacheco, 2001). Se existiu um tempo em que o currículo no 1º CEB era encarado como “corpo rígido e uniforme de conhecimentos a fazer passar aos utilizadores da escola” (Roldão, 1999a, p. 37), numa perspetiva de escola com função instrutora de conteúdos, já há muito que não faz sentido concebê-lo desta forma, dado a “diversidade e complexidade de situações e contextos que as sociedades actuais apresentam (culturais, socioeconómicos, étnicos, etc.)” (Roldão, 1999b, p. 17).

O currículo não deve, assim, ser encarado como um plano totalmente previsto, mas como “um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos” (Pacheco, 2001, p. 18), dependendo, portanto, dos contextos e das pessoas que

nele intervêm. Com efeito, o papel do professor não é o de adaptar o currículo prescrito, mas o de descobrir e responder de forma adequada ao contexto de intervenção (Diogo & Vilar, 2000), tendo em conta os interesses, valores, atitudes e crenças que as crianças já detêm (Pacheco, 2001), criando um currículo centrado nas crianças e, por isso, flexível (Diogo & Vilar, 2000).

Segundo Zabalza (1998), a organização e desenvolvimento do currículo, enquanto projeto integrado que tem como objetivo responder às necessidades reais das crianças, deve ter em conta: os objetivos e conteúdos formativos; existência de mecanismos adequados de avaliação; articulação do currículo tanto a nível vertical, como horizontal. Assim, ao longo da PPS, tal como referido no ponto 1, a mestrandia procurou promover a articulação horizontal.

A interdisciplinaridade, como forma de colocar em prática a articulação horizontal, define que “o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento está interrelacionado” (Torres, O' Cadiz, & Wong, 2003, p. 117). Assim, embora os programas e metas curriculares, que orientam e guiam o professor, definam os saberes de forma fragmentada e compartimentada (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993), o professor deve procurar realizar articulação horizontal, pelo facto da mesma permitir que os alunos integrem “diferentes conteúdos, num quadro de interpretação e significatividade mais amplo do que o que oferece uma disciplina” (Alonso, 1998, p. 20).

A mestrandia procurou, assim, nas ações educativas desenvolvidas em contexto de PPS, promover interdisciplinaridade, relacionando os saberes das diferentes áreas entre si, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber (idem). A formanda sentiu que, na prática, esta interdisciplinaridade promoveu motivação e facilitou a construção das aprendizagens ao permitir que os alunos relacionassem as aprendizagens sempre como um todo.

Este trabalho interdisciplinar exigiu, da formanda, um exercício de reflexão e articulação entre a teoria e a prática, pois foi necessário ter em conta o *core curriculum*, isto é, “as aprendizagens essenciais comuns (...) o que é socialmente reconhecido como competência(s) essenciais indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola” (Roldão, 1999b, p. 33), para poder planificar, adequando o mesmo às necessidades e interesses das crianças e articulando-o entre si, isto é, articulando os diferentes conteúdos das diferentes áreas curriculares, por forma a que as aprendizagens daí

construídas contruíssem um saber global, sem barreiras (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993).

Assim sendo, o manual escolar – recurso integrante do “currículo apresentado” segundo o conceito de Diogo e Vilar (2000) –, como meio detentor de conhecimentos estipulados pelo Ministério da Educação e Ciência, deve ser utilizado pelo professor como mediador dos conhecimentos, ao invés de se assumir como conhecimento em si (Viana, 2007). A mestranda considera que este é um recurso com inúmeras potencialidades, quando é utilizado com o objetivo de desenvolver “competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (Santo, 2006, p. 107). O manual não deve, assim, funcionar apenas como fonte de aquisição de conhecimento, mas deve, numa perspetiva socio construtivista, incentivar o aluno a usar outras fontes de informação que aprofundem e o ajudem a refletir sobre os conhecimentos aprendidos (Morgado, 2004) envolvendo-o, assim, na co construção do seu conhecimento.

Nesta perspetiva co construtivista, o manual é encarado como um recurso que permite aos alunos questionar, criar hipóteses e investigar (Fosnot, 2007), tornando-os construtores ativos do seu próprio conhecimento, mediados e orientados pelo professor em processos colaborativos (Oers, 2009). Contudo, é possível afirmar que ainda existem práticas apoiadas única e exclusivamente no manual escolar, nas quais o educador assume um papel de recetor do mesmo, cingindo-se a reproduzi-lo e assumindo o papel de “manual falante” (Viana, 2007, p. 19). Esta mentalidade sobre o manual deve ser alterada, pois o ensino desta forma pode estar a contribuir para uma desigualdade social, dado que, face à heterogeneidade dos alunos, não permite a todos a construção de aprendizagens efetivas. Deste modo, a mestranda considera que a potencialidade deste material depende, pois, da metodologia adotada pelo professor, metodologia esta que define o modo de utilização deste recurso.

Face ao supramencionado, torna-se imprescindível que os professores, além de promoverem aprendizagens integradas, tenham em consideração, durante a elaboração das planificações, que as crianças apresentam necessidades e especificidades próprias, diferenciando-se a nível de capacidades, ritmos de aprendizagem e de compreensão (Tomlinson, 2008). Ora, sendo objetivo do professor “planificar actividades da sala de aula cujos objetivos são o de aumentar a aprendizagem e estabelecer a moral e a coesão

do grupo-turma” (Arends, 2008, p. 66), o mesmo deve planificar mediante uma pedagogia diferenciada, respeitando a sua heterogeneidade e diversidade.

No ensino diferenciado o professor planifica de forma pró-ativa experiências de aprendizagem que permitam que os alunos alcancem níveis de desenvolvimento pretendidos. Com efeito, a diferenciação pedagógica surge como prática ligada à adoção de ritmos de ensino flexíveis e utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, que promovam experiências de aprendizagem e desafios adequados a todos (Tomlinson, 2008).

Em conformidade, a mestranda, como futura profissional da educação, procurou desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas em contexto de PPS no 1.º CEB. Todavia, estas estratégias apenas foram desenvolvidas no final do estágio, não só pelo facto de este ter sido o momento em que as diferenças ao nível de ritmos no desenvolvimento das tarefas foram evidentes, mas também porque a mestranda sentiu muita dificuldade na própria planificação. Face às turmas numerosas do 1.º CEB, que todos os anos os professores se deparam, o desejo de “chegar até” todos os alunos, é um processo moroso, complexo que exige esforço e disponibilidade do professor, para que o mesmo consiga desenvolver diferenciação pedagógica. Assim, na prática, e aliado ao facto da mestranda não ter assistido, até à data, a práticas de diferenciação pedagógica, tornou-se difícil gerir este processo, sendo, por isso, necessário a realização de um aprofundamento teórico, na procura de estratégias diferenciadas que promovessem experiências de aprendizagem adequadas.

Tendo em conta o exposto, é fundamental que o professor tome decisões adequadas e conscientes (Arends, 1995, Peralta, 2002), apoiando-se no processo de avaliação, como recolha sistemática de informações imprescindíveis sobre as crianças, mas também sobre o valor e qualidade dos processos formativos (Alonso, 2002). A avaliação pode assumir diferentes modalidades: a diagnóstica, a sumativa e a formativa (DL N.º 139/2012, de 5 de julho). Para os professores que encaram a aprendizagem como um acumular de conhecimentos, a avaliação tende a assumir-se marcadamente sumativa (Alonso, 2002). Esta avaliação é focada nos resultados obtidos numa dado momento, ou seja, traduz a distância a que o aluno ficou de atingir um objetivo, que foi considerado importante numa determinada altura, e, por isso, tem lugar em momentos específicos (Cortesão, 2002). A mestranda considera que esta avaliação ainda está presente em muitas das práticas, visível na

realização de testes que, na sua opinião, apenas servem para medir aquilo que a criança é capaz de reproduzir, num dado espaço e tempo. Por outro lado, se os professores sentirem que os resultados obtidos também são da sua responsabilidade, então o modo como orientam a avaliação adquire outros significados (Cortesão, 2000). Neste sentido, os professores preocupam-se em contribuir para a existência de uma escola democrática, privilegiando a “avaliação contínua, formativa, diferenciada e multidimensional” (Alonso, 2002, p. 22), como avaliação que permite ao professor reorientar a sua ação, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

No processo de avaliação formativa, importa referir que é necessária a definição e negociação dos critérios que servem para julgar os dados recolhidos, não só pelos professores, mas também pelos alunos e pelos encarregados de educação (Pacheco, 2002). Num clima de partilha de ideias e práticas, é possível que todos os intervenientes compreendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social.

Pelo facto do aluno assumir um papel central na avaliação formativa, é importante que o mesmo se torne cada vez mais autónomo neste processo. Isto não significa que o professor não o oriente, pelo contrário, o professor deve questionar o aluno e construir contextos facilitadores do desenvolvimento da auto-avaliação do aluno (Santos, 2002), que os auxilie a prepararem-se para as exigências da sociedade e dando sentido aos saberes que desenvolveram.

Pelo facto da mestrandia considerar a avaliação como um processo contínuo e sistemático (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), a mesma utilizou a avaliação formativa ao longo da PPS. Assim sendo, a avaliação como “processo organizado de acompanhamento, de observação e de interpretação dos efeitos de uma ação” (Leite, 2002, p. 50) auxiliou a formanda na tomada de decisões.

Os processos de observação realizados, além de permitirem que a mestrandia recolhesse informações sobre as necessidades evidenciadas nos alunos, também permitiram que se observasse os interesses das crianças. Estes interesses devem, também, assumir um papel relevante na elaboração das planificações, já que o “interesse, o prazer e o apreciar fornecem a motivação para o pensar e o refletir – onde as realizações cognitivas dão bem-estar e imprimem desejos” (Ferreira & Santos, 2000). Em conformidade, a mestrandia procurou articular os interesses com as necessidades, quer das crianças, quer da própria sociedade, que exige que a escola e o professor se readaptem.

Ora, tendo em conta a evolução das TIC ao longo do tempo, hoje vivemos numa sociedade de conhecimento, de informação, numa sociedade globalizada, em rede. Esta sociedade exige cidadãos cada vez mais intervenientes e criativos, mas também que a escola se readapte, em sintonia com esta evolução, necessitando de “desvincular-se de convenções cristalizadas no tempo e abraçar a inovação” (Flores & Escola, 2008, p. 776). Para além da escola, é necessário que o professor também se readapte, utilizando e incorporando as TIC, como potencial nas atividades de aprendizagem (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Esta mudança estimula o desenvolvimento das competências do professor como pesquisador, inovador, orientador, companheiro, tornando-se “mais visível aos outros, mais aberto à comunicação, um facilitador do processo ensino aprendizagem” (Flores, Escola & Peres, 2009, p. 720).

A utilização das TIC, tem consequências “cognitivas, comportamentais e sociais qualitativamente positivas para o sujeito” (Damásio, 2007, p.334), quando assumidas como “instrumento cultural ao serviço de experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p.57). As TIC, como potencial para o desenvolvimento e construção de aprendizagens, e encaradas sob uma perspetiva socio construtivista, exigem uma planificação cuidada e reflexão do professor sobre as opções tomadas, mas também que o mesmo promova aprendizagens pela experiência, pela reflexão, pelo questionamento e pela procura (Flores, Escola & Peres, 2009).

Ora, tendo em conta que este recurso constituía um interesse das crianças, em contexto do 1.º CEB, procurou-se, incluir e integrar as TIC, como estratégia não só motivadora, mas também promotora do desenvolvimento global das crianças, tal como será evidenciado no capítulo 3.

Outra estratégia utilizada pela mestrandia, ao longo da PPS, que merece especial destaque, foi a utilização de literatura infantil em sala de aula. Num primeiro ano de escolaridade, em que as atividades e tarefas da área curricular do Português são centradas na aprendizagem da leitura e da escrita, a compreensão de textos e a própria audição de leitura de livros como recurso promotor de prazer ao leitor, é, muitas das vezes, esquecida.

Segundo Cavalcanti (2002, p. 13) “lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis”. Ler, ou ouvir ler, é uma atividade que implica estar atento, concentrado, é uma “operação que implica a pessoa no seu todo: inteligência e

vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (Garcia Sobrino et al., 1994, citado por Gomes, 2007). Quando a criança entra neste mundo imaginário, de fantasia, que o livro lhe proporciona, a criança sente prazer e amplia o seu conhecimento do mundo e de si própria, pois “é no imaginário que a criança procura a explicação do real, do conhecimento novo que precisa de ser integrado e compreendido, antes de ser assimilado” (Albuquerque, 2000, p.113). Deste modo, o livro promove o desenvolvimento da criança ao nível da sua formação intelectual, moral, afetiva e estética, exigindo-lhe hábitos de concentração, reflexão, comparação e previsão, o que estimula a estruturação do seu pensamento (Garcia Sobrino et al., 1994, citado por Gomes, 2007). Para além destas potencialidades, o livro permite o contacto com a linguagem do escritor, desenvolvendo a compreensão e expressão oral e escrita da criança (idem).

Conforme o exposto, a importância da literatura é inegável, quando se pensa na formação das crianças como ser total, num processo de procura de “equilíbrio entre o desenvolvimento da inteligência e da afetividade, entre a razão e a emoção, entre o utilitário e o estético” (Borges, 1994, p.125). Deste modo, a mestranda procurou ao longo da PPS utilizar literatura infantil nas suas aulas, na medida em que a literatura para a infância “gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos de vida” (Velo & Riscado, 2002, p. 29). Para tanto, foi necessário que os encontros com a literatura infantil fossem de grande emoção, que cativassem a criança, através da seleção de obras que correspondiam a necessidades e interesses das crianças e com qualidade estética e literária (Viana, 2006).

Dado o exposto, durante a PPS procurou-se diversificar as estratégias e recursos utilizados, que estimulassem os alunos e que respondessem às suas necessidades e interesses, com vista à promoção do seu bem-estar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Estes recursos, aliados à forma como a mestranda os desenvolvia na prática, potenciaram o desenvolvimento de aprendizagens, nas quais os alunos foram os construtores do seu saber.

CAPÍTULO 2 – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

De acordo com a teoria ecológica e sistémica de Brofenbrenner (Portugal, 1992), o desenvolvimento da criança é influenciado, direta e indiretamente, pelos vários sistemas que a rodeiam e, por isso, é essencial que o educador compreenda e analise a realidade da criança e os sistemas que a influenciam. Ao construir conhecimento sobre os diversos contextos, nos quais a criança se desenvolve, o educador reforça a intencionalidade educativa, adequando o ambiente educativo e as intervenções aos interesses e necessidades da criança e ao meio social que a envolve (idem).

Deste modo, surge o presente capítulo, no qual a mestranda irá caraterizar os contextos de estágio da EPE e do 1.º CEB, respetivamente, bem como as dinâmicas neles desenvolvidas. Além disso, irá também explicar as similitudes e contrastes de ambos os contextos, bem como caraterizar a metodologia de investigação-ação, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional que apoiou a mestranda ao longo da prática.

1. O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PPS da EPE desenvolveu-se em contexto de creche – sala dos 2 anos – numa instituição situada na cidade do Porto. Esta instituição está inserida num contexto com debilidades ao nível social e económico, sendo considerada uma IPSS que tem como objetivo geral prestar “serviços e (...) outras iniciativas de promoção do bem-estar e qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidades” (DL n.º 172-A/2014, de 14 de novembro, artigo 1.º-A, Anexo). Deste modo, as crianças integradas em famílias residentes na área envolvente

da instituição, nomeadamente nos bairros circundantes, apresentam prioridade na admissão à instituição, em relação às restantes.

Com efeito, a grande maioria das crianças que frequentam a instituição são provenientes do bairro mais próximo e, por isso, deslocam-se para a instituição a pé. Todavia, a mestranda considera pertinente referir que existe uma vasta rede de transportes públicos, da empresa Sociedade de Transportes Colectivos do Porto (STCP), que serve a instituição, como são exemplos as linhas 200, 203, 204, 207, 209 e 504, que efetuam paragem em frente ou em locais próximos da instituição. Esta oferta facilita o acesso das crianças e famílias que habitam em áreas menos próximas da instituição, o que, aliado aos critérios de prioridade relativamente à admissão de crianças, permite constatar, na opinião da mestranda, que esta instituição responde às necessidades do público a que se dirige.

Esta instituição é ainda envolvida por uma série de recursos culturais que permitem “perspectivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interacção com os outros e com o meio” (ME/DEB, 1997, p.34). Desses recursos, a formanda destaca a Fundação de Serralves e o Parque da Pasteleira, próximos da instituição, pois além de permitirem à criança apropriar-se da sua cultura, permitem um contacto profundo e direto com a natureza, bem como a vivência de novas e diversificadas experiências. Deste modo, ao longo do estágio, a díade pedagógica procurou desenvolver atividades em ambos os espaços.

Relativamente à orientação e regulação da prática educativa da instituição, existiam instrumentos elaborados, tais como o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo de Centro (PEC) e o Projeto Curricular de Centro (PCC).

Segundo o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o Projeto Educativo é o instrumento que comunica a missão e as metas da escola. Neste sentido, o PEC da instituição foi elaborado para o triénio 2012/2015 e tinha como objetivos gerais “promover o desenvolvimento de processos internos que contribuam para o autoconhecimento e heteroconhecimento da instituição; promover o desenvolvimento de processos de descoberta e conhecimento dos

diferentes agentes educativos; promover o desenvolvimento de uma relação de parceria com os agentes educativos” (PEC, 2012, p. 22). Para isso, foram criados três PCC, cada um correspondente a um ano letivo entre 2012 e 2015, que delineavam o conjunto de estratégias que permitiam alcançar os objetivos do PEC. Cada um dos objetivos definidos no PEC correspondia ao objetivo geral de cada PCC e, por isso, o último objetivo mencionado corresponde ao objetivo geral do ano letivo no qual a mestranda desenvolveu o estágio.

Ao nível da organização desta instituição, importa salientar que esta estava organizada de forma hierárquica. Porém, a mestranda verificou todos os intervenientes participavam na tomada de decisões, em reuniões sistemáticas. Esta instituição contava com 13 voluntários e 35 funcionários. Destes últimos, importa referir que existia uma assistente social e uma psicóloga, o que na opinião da mestranda é fundamental, pois as debilidades deste contexto, inevitavelmente, influenciam o desenvolvimento e bem-estar da criança.

Dado que o contexto institucional deve “organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p.31), a mestranda pensa ser pertinente refletir e caracterizar a instituição na qual desenvolveu a sua prática. Esta instituição possuía quatro valências, a creche e a EPE, que se encontravam no edifício principal da instituição, o Centro de Atividades de Tempos Livres e o Centro Comunitário, que se encontravam num outro edifício próximo do principal e de fácil acesso. Os espaços de ambos os edifícios eram espaçosos e respondiam ao número de crianças que frequentavam a instituição.

Relativamente aos espaços do edifício principal, frequentados diariamente pela mestranda, importa salientar que existiam quatro salas da valência creche – berçário, a sala de 1 ano, sala heterogénea (crianças de um e dois anos) e sala de 2 anos – e três salas da EPE – salas de 3, 4 e 5 anos. Para além destas, a creche era também composta por um espaço exterior, comum às salas desta valência. Contudo, este espaço não era partilhado pela sala dos 2 anos, pelo facto desta sala se encontrar no corredor das salas do EPE e, por isso, partilhar o espaço exterior com estas últimas.

A valência creche contava com o apoio de quatro educadoras (berçário, salas de 1 e 2 anos e sala heterogénea) e cinco auxiliares de ação educativa (duas no berçário e as restantes nas outras salas).

Tendo em conta o exposto, e pelo facto da organização do ambiente educativo ser o suporte do trabalho curricular do educador (ME/DEB, 1997), na medida em que lhe permite ter conhecimento sobre o ambiente que envolve a criança, nos domínios espaço, tempo, recursos e interações, a mestranda considera importante refletir sobre estes domínios relativamente à sala e ao grupo de crianças com as quais interagiu em contexto de estágio.

Em conformidade, o grupo da sala dos 2 anos era constituído por 18 crianças, seis do sexo feminino e 12 do masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. A sala destas crianças encontrava-se dividida em duas partes: a área de cuidados de higiene e a sala de atividades. Na opinião da mestranda, esta organização era vantajosa tanto para os adultos, pois tinham rápido acesso ao espaço e aos materiais quando era necessário prestar cuidados de higiene às crianças, como para as crianças que iam, aos poucos, iniciando as suas atividades de higiene sozinhas, construindo a sua autonomia.

Na área de cuidados básicos de higiene, para além da banca de mudas, lavatórios e sanitas, existiam cabides, onde eram colocadas as roupas para as crianças utilizarem na hora de descanso, devidamente identificadas por fotografias. Também nos cabides, no exterior da sala, existiam estas fotografias o que, no entender da mestranda, é muito importante quer a nível do desenvolvimento da autonomia da criança, pois conseguia arrumar os seus objetos sozinha (Hohmann & Weikart, 2011), quer a nível do desenvolvimento da consciência do “eu” e do “outro”.

Relativamente ao espaço da sala de atividades, a formanda considera que a mesma era ampla, arejada e iluminada, pois as janelas e portas de vidro existentes permitiam a entrada de luz natural na maioria do dia e, além disso, permitiam uma ligação direta ao espaço exterior (parque infantil), numa perspetiva de prolongamento do espaço interior (ME/DEB, 1997). Porém, os grandes armários de madeira e o rodapé existentes na sala tornavam-na menos acolhedora, transmitindo, à primeira vista, uma sensação de “frieza”.

No que diz respeito à organização da sala, esta encontrava-se dividida em áreas de interesse, o que permite à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 83-84). No início da PPS, a sala encontrava-se dividida em cinco áreas: área da reunião, área da casinha, área da biblioteca, área dos jogos e construções e uma outra que ainda não estava definida por completo, pois as crianças ainda estavam numa fase de organização dessa área.

Sendo a organização e utilização da sala de atividades “expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (ME/DEB, 1997, p.37), estas áreas foram sofrendo alterações ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades e interesses das crianças ou pela necessidade de reestruturar as áreas que não eram tão utilizadas e exploradas. Deste modo, no final do estágio, a sala já se encontrava dividida em oito áreas de interesse, pelo acréscimo da área do carro dos bombeiros, da área dos animais e da área da plástica, tendo-se definido a área dos instrumentos musicais (a que não estava definida). Na opinião da mestrandia, esta organização criou desafios físicos, cognitivos e sociais, proporcionando várias experiências para os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

Ao nível da organização e gestão dos materiais, no entender da mestrandia, estes eram apropriados à idade das crianças e estavam “agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a perceção da criança e tornar possível o seu uso independente” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 82). Esta acessibilidade advinha do facto dos mobiliários serem adequados à idade e altura das crianças potenciando, deste modo, um desenvolvimento da sua autonomia.

Em conformidade, a área da reunião era composta por um tapete e quatro almofadas de pele compridas o que, apesar de ser um pouco desconfortável (devido à sua frieza), era útil para lavagens – imprescindível nesta faixa-etária. Neste espaço, as crianças privilegiavam momentos de canto e, por isso, as canções ilustradas por imagens encontravam-se afixadas, nesta área, num *placard*. Além das canções, neste espaço também se encontravam cartolinas com rimas e um quadro do tempo, elaborado pela diáde pedagógica.

No área do carro dos bombeiros – introduzida pela díade de acordo com um interesse do grupo e por uma necessidade do centro, tal como será explanado no capítulo 3 – além do carro de cartão, existia uma escada de cartão, uma mangueira de esponja e quadro cadeiras de madeira, utilizadas pelas crianças como assentos. A área da casinha, por sua vez, estava dividida em duas partes, a cozinha – na qual foram integradas, durante a PPS, embalagens reais de alimentos do quotidiano (que contaram com o apoio das famílias das crianças) – e o quarto – no qual foi integrada, durante a PPS, a arca das trapalhadas, constituída por roupas, calçados e acessórios e que surgiu de acordo com o interesse do grupo em vestir/despir peças de roupa e calçar/descalçar calçado.

Por sua vez, a área dos instrumentos musicais era constituída por maracas (construídas pelas crianças durante a PPS) e por um xilofone. Ao seu lado encontrava-se a área dos animais que, para além de os incluir, era também constituída por uma casa de madeira. Já a área da biblioteca, no início da prática, continha duas almofadas de pele compridas, um tapete e uma prateleira com alguns livros com pouca qualidade literária e até mesmo estética. Através das observações que a mestranda foi realizando, pôde constatar que, apesar das crianças demonstrarem gosto pela leitura de imagens e por ouvir ler, recorriam à área da reunião para o fazer. Deste modo, durante o estágio a díade pedagógica, em conjunto com a educadora cooperante, foi realizando algumas alterações, quer ao nível dos materiais e recursos – introdução de novo mobiliário (duas estantes baixas), livros, fantoches, jogos de associação (forma e cor), um bombeiro de cartão para vestir e despir a sua roupa (recurso utilizado num momento pós-leitura de uma história) e um fantocheiro–, quer ao nível da organização do espaço – as estantes introduzidas foram colocadas lado a lado, com o fantocheiro no meio das duas, formando quase uma espécie de “parede”. A mestranda considera que a introdução deste novos recursos e a própria modificação do mobiliário tornou esta área mais acolhedora, visto que se pôde observar uma mudança de atitude das crianças, ao passarem a escolher esta área com mais frequência.

Tal como a área da biblioteca, também na área dos jogos e construções foram introduzidos novos materiais. Esta área, inicialmente, continha legos,

uma pista de carros que, por ser única, gerava conflito relativamente à partilha, e alguns jogos como puzzles, dominós e lotos. Assim, a díade pedagógica construiu uma pista de carros em formato de puzzle, de dupla funcionalidade (função de pista e função de puzzle, originando construções como pontes) e também cubos de cartão, com imagens de animais que, pelo facto de serem blocos possibilitavam inúmeras construções, particularmente a de puzzles (as imagens de animais estavam divididas em cubos diferentes).

Por fim, devido ao grande interesse demonstrado pelas crianças em atividades plásticas, a díade pedagógica sentiu que era necessário criar uma área que lhes permitisse responder “multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.17). Contudo, tal como referido no capítulo 1, apenas foi possível integrar dispositivos para desenho, marcadores, lápis de cor e de cera. Ainda assim, as crianças demonstraram muito interesse por esta área.

Deste modo, a mestranda considera que os materiais e recursos construídos ao longo da prática são o reflexo do olhar atento e reflexivo da tríade, que tentou responder às necessidades, motivações e interesses evidenciados pelas crianças, com vista à promoção do seu bem-estar (idem).

No que diz respeito à organização e gestão do tempo da sala dos 2 anos, existia uma rotina diária, flexível, planeada intencionalmente pela Educadora. Esta rotina iniciava-se às 7h30 com as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que tinham lugar na sala intermédia e que contavam com o apoio de educadoras e/ou auxiliares educativas da creche. Nestas atividades, as crianças realizavam um lanche matinal e, por volta das 9h30, dirigiam-se para a sala de atividades, sentando-se na área da reunião, onde tinha lugar o momento de acolhimento. Posteriormente, era destinado um momento para brincadeira e exploração livre nas diferentes áreas de interesse e por volta das 10h30 iniciava-se a atividade planificada. Após a atividade, existia um momento de higiene e às 11h45, sensivelmente, as crianças dirigiam-se para o refeitório para almoçar. No final, as crianças regressavam à sala para realizar a higiene e, posteriormente, para o polivalente onde tinha lugar a hora de descanso que terminava por volta das 14h30. Por esta hora, as crianças que

iam terminando de realizar a sua higiene e se preparando, sentavam-se na área da reunião onde costumavam cantar músicas, dizer rimas e dramatizar com recurso a fantoches. Às 15h30 as crianças dirigiam-se novamente para o polivalente, onde realizavam o lanche, e às 16h era dinamizada outra atividade planificada, na sala de atividades. No final da mesma, seguia-se um momento de brincadeira e exploração nas diferentes áreas de interesse e, mais tarde, as crianças cujos familiares ainda não as tinham ido buscar, dirigiam-se para a sala intermédia, onde tinham lugar as AAAF até às 19h.

Esta rotina diária, pelo facto de ser conhecida pelas crianças, proporcionava-lhes segurança, tornando-as mais autónomas. Além disso, importa salientar que eram as crianças que escolhiam as áreas de interesse nos momentos de brincadeira e exploração das diferentes áreas, arrumando, no final, os materiais ou recursos utilizados, demonstrando compreender o ciclo encontrar, usar e arrumar (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6).

Uma outra dimensão que a formanda pensa ser importante referir e refletir tem que ver com a interação entre crianças. As crianças desta sala demonstravam uma boa capacidade de interação e de relacionamento, pois nos momentos de brincadeira e exploração das áreas de interesse, era possível constatar que o grupo interagia entre si, a pares ou em pequenos grupos, excetuando o Lu e o Ga que agiam, frequentemente, de forma individual. Importa salientar que as crianças demonstravam dificuldade ao nível da partilha de materiais, criando conflitos sociais.

Ao nível da interação adulto-criança, a mestrande sente que a relação estabelecida entre os elementos da equipa educativa da sala e as crianças era baseada na segurança, confiança e respeito mútuo. Nestas interações, era possível perceber que os elementos da equipa educativa eram sensíveis às crianças, escutando-as e valorizando as suas opiniões e experiências de vida.

Ainda relativamente a este último tipo de interação, todos os elementos da equipa educativa promoviam uma crescente autonomia e independência da criança, incentivando o trabalho individual, a pares e em grupos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), bem como as tentativas de negociação e de resolução de conflitos sociais (ME/DEB, 1997, Post & Hohmann, 2011).

Ao nível da interação entre adultos, mais concretamente entre os diferentes elementos da equipa educativa do centro, a mestranda considera que existia um trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido entre todos e que havia uma preocupação relativamente à dinamização de atividades conjuntas.

No que concerne à interação entre elementos da equipa educativa da sala, apesar da auxiliar educativa não participar diretamente na elaboração da planificação, a educadora incentivava a sua partilha de ideias e opiniões o que, indiretamente, auxiliava a educadora na construção da planificação.

Pelo facto do “impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta[r] todos e cada um dos aspectos do desenvolvimento da criança (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100), a mestranda considera ser oportuno refletir sobre a interação entre a equipa educativa da sala e as famílias das crianças. Com efeito, a relação estabelecida entre ambas era favorável ao desenvolvimento da criança, baseada em diálogos que permitiam a existência de um *continuum* entre o trabalho desenvolvido na sala e em casa. Todavia, apesar de a educadora demonstrar uma preocupação em incluir os pais nas atividades, a mestranda sentiu que esta participação e envolvimento não ocorria com frequência, nalguns casos pelo facto da vida profissional não o permitir mas, maioritariamente, por falta de interesse das famílias. Esta afirmação tem por base as informações transmitidas pela educadora e pelos dados recolhidos, no que concerne à área de residência das famílias e à sua situação profissional, pois, segundo estes dados, a maioria das famílias (65%) residia nas freguesias da área envolvente da instituição e uma percentagem significativa dos pais encontrava-se desempregado (41%). Na opinião da mestranda, existia, portanto, um desequilíbrio entre os dados e a realidade, pois o rápido acesso à instituição e o tempo livre deveriam permitir uma participação mais ativa.

Apesar deste último aspeto mencionado, a mestranda considera que este contexto de estágio, a nível de organização e de interações, é promotor do desenvolvimento pessoal e social das crianças, do desenvolvimento das suas aprendizagens e do seu bem-estar físico e psicológico.

2. O CONTEXTO DO 1.º CEB

A PPS do 1.º CEB desenvolveu-se com crianças com seis anos de idade, a frequentar o 1.º ano de escolaridade, numa escola básica de um agrupamento da zona metropolitana do Porto. Os estabelecimentos de ensino deste agrupamento, tal como a instituição na qual a mestrandia desenvolveu o estágio na EPE, estão inseridos num contexto com indicadores de debilidade económica e social, nomeadamente problemas relacionados com os fenómenos pobreza, exclusão social, abandono escolar precoce e violência. Deste modo, este agrupamento integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 desde 2007/2008, que tem como objetivo o sucesso escolar e educativo dos alunos (DN n.º55/2008, de 23 de outubro).

Relativamente aos instrumentos que regulam e orientam a prática educativa quer de todo o agrupamento, quer da escola na qual foi desenvolvida a PPS, estes “obedecem a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado” (DL n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 9.º-A), assentam no Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), no plano anual de atividades e no RI (idem).

O PEA foi elaborado para o quinquénio 2013/2017 e tem como objetivos gerais “garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar através de medidas que contribuam para resolver problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização; desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, com vista a uma adequada integração e ao seu desenvolvimento social como cidadãos responsáveis e autónomos; promover o crescimento intelectual dos alunos e formandos em simultâneo com o seu crescimento cívico e ético; promover as boas práticas de ensino, pugnando pela permanente atualização e adaptação às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo (PEA, 2013, pp. 4 e 5).

O plano anual de atividades do 1.º ano, por sua vez, além de definir atividades conjuntas entre todos os alunos do 1.º ano, como exposições, por

exemplo, também define três projetos comuns, que contam com o apoio dos recursos culturais da comunidade.

O primeiro projeto “A Ler Vamos” tem como principal objetivo a promoção da leitura e da escrita, através da dinamização de atividades como a leitura e exploração de histórias, jogos linguísticos e de exploração da linguagem escrita. Este projeto conta com a colaboração de psicólogas e destina-se a crianças da EPE e alunos do 1.º ano do 1.ºCEB. Porém, destes últimos, apenas participam os alunos que revelam dificuldades em sala de aula ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, da ortografia e do desenvolvimento da descodificação leitora. Assim, na sala em que teve lugar a PPS – 1.ºC – foram, inicialmente, encaminhadas doze crianças para este projeto. Contudo, três foram excluídas do mesmo, pelo facto da orientadora cooperante ter evidenciado uma evolução a este nível.

O segundo projeto “Divercook” destina-se a todas as crianças do 1.º ano do agrupamento e tem como principal objetivo promover hábitos alimentares saudáveis. Para isso, serão dinamizadas, ao longo do presente ano letivo, sessões de culinária de comida saudável, com o contributo dos alunos e com a colaboração de monitores. Por fim, o terceiro projeto “Saúde Oral” também se destina a todas as crianças do 1.º ano e tem como principal objetivo incentivar os alunos a terem hábitos de higiene oral. Para isso, serão realizadas sessões onde será promovida a saúde oral através de atividades de escovagem.

Ao longo da prática, a díade pedagógica procurou recolher informações sobre a escola em questão e sobre a turma na qual desenvolveu a sua prática. Assim, além das observações atentas e sistemáticas realizadas (Estrela, 1994), a díade elaborou um guião de observação que continha informações relativas à organização e gestão do espaço, tempo e rotinas, do grupo e ao nível das interações estabelecidas entre os diversos agentes educativos e que a mestranda pensa ser importante de referir e refletir no presente relatório.

O agrupamento está organizado de forma hierárquica e a sua administração, gestão e direção é executada pelos seguintes órgãos: Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Coordenação de Estabelecimento.

Relativamente à escola na qual foi desenvolvida a prática da mestranda, esta abrange a EPE e o 1.º, 2.º e 3.º CEB. Esta é constituída por pessoal não docente, docente e por técnicos especializados. Relativamente ao pessoal não docente, este é constituído por auxiliares de educação e por elementos que integram os serviços de limpeza, portaria, refeitório, biblioteca, papelaria, entre outros. Quanto ao pessoal docente existem educadores, professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e uma professora responsável pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo que apoia todo o Agrupamento. Por último, os técnicos especializados são três psicólogos, uma animadora sociocultural, uma assistente social e duas educadoras sociais, que tal como na EPE, estabelecem comunicações com os educadores e professores, no sentido de facilitar a procura de respostas adequadas às famílias e crianças (ME/DEB, 1997), tendo em conta as debilidades sociais e económicas características deste contexto.

Face ao exposto sobre as debilidades existentes neste contexto, a mestranda pensa ser oportuno referir que esta escola é servida por uma rede de transportes públicos, da empresa STCP, dos quais são exemplos as linhas 505, 506 e 507 que efetuam paragens em locais próximos da instituição.

Ao nível organizacional, esta escola encontra-se dividida em três pisos, com apenas alguns espaços comuns a todos os níveis de educação, como a papelaria, reprografia, PBX, biblioteca e bar. Pretende-se com este tipo de organização que níveis de ensino mais próximos (EPE e 1.º CEB; 2.º e 3.º CEB) tenham um espaço próprio, separados dos restantes níveis. Todavia, pelo facto de conterem estes espaços comuns, os horários de entrada, saída, almoço e de intervalos do 1.ºCEB e da EPE não coincidem com os dos 2.º e 3.º CEB.

Os espaços deste edifício são arejados, iluminados e adequados à faixa-etária das crianças, embora os corredores transmitam uma sensação de desconforto em épocas em que a temperatura é mais baixa.

Já no que concerne à caracterização da turma, com a qual a mestranda interagiu no estágio – 1.ºC – a mesma era constituída por 26 alunos, 13 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos (feitos no presente ano). A maioria dos alunos desta turma (15) frequentou a creche e o EPE, sendo que as restantes (11) frequentaram, apenas, a última

valência. Ao nível da localização destes estabelecimentos, é do conhecimento da mestranda que a maioria dos alunos frequentou uma EB/JI de um agrupamento da área envolvente da instituição, e as restantes crianças frequentaram a EPE desta escola e uma EB/JI do mesmo agrupamento que esta escola. Deste modo, a orientadora cooperante recebeu, antes do início do ano letivo, algumas informações das educadoras que interagiram com as crianças. Contudo, esta partilha apenas ocorreu por meio de passagem de informação, não existindo uma comunicação direta. Neste sentido, a mestranda considera que esta passagem de informação foi insuficiente para a existência de uma continuidade educativa o que, na sua opinião, deveria existir, porquanto a mesma facilita “a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (idem, p.28).

Ainda no que diz respeito à caracterização do grupo, a mestranda pensa ser oportuno referir que, com base nas informações recolhidas pela diáde acerca dos benefícios de ação social escolar, é possível afirmar que o nível socioeconómico das famílias era baixo, pois 17 crianças beneficiavam do subsídio escolar (10 tinham escalão A e 7 tinham B). Além desta debilidade ao nível económico, importa referir que a instabilidade deste meio ao nível familiar era também sentida nos alunos da sala. Pelos dados recolhidos, existiam 10 alunos que não viviam com ambos os pais, pelo facto de os mesmos se encontrarem divorciados, existindo também o caso de uma aluna cujo pai faleceu e um outro que não conhecia a mãe.

Este grupo de alunos era constituído por crianças cuja língua materna é o Português. Porém, um dos alunos era filho de mãe Búlgara e pai Coreano, demonstrando dificuldades na compreensão. Relativamente a este caso, importa referir que este aluno era alvo de comentários de teor racista por parte de alguns alunos da turma, de forma inconsciente, o que nem sempre foi fácil gerir. Assim, a tríade (par pedagógico e orientadora cooperante) procurou, nas suas aulas, abordar algumas questões relativas ao tema “a diferença” com vista à promoção da sensibilidade e respeito pelo outro.

Relativamente à sala do 1.ºC, esta era ampla e era composta por grandes janelas de vidro, o que permitia a entrada de luz natural durante o dia. Porém,

esta exposição solar aliada ao facto das janelas apenas abrirem em cima, tornavam o clima abafado, sem circulação de ar. Este mau estar climático influenciava o comportamento dos alunos (Luz, Mazia, Kachba & Okoshi, 2005), que se tornavam mais cansados e desconcentrados, principalmente nos momentos finais do dia ou no fim da semana de atividades letivas.

Sendo a organização do espaço “um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 76), importa referir como estava organizada a sala de aula. Esta era constituída por 14 mesas (uma da orientadora cooperante e 13 dos alunos) que estavam organizadas em forma de U, com 8 mesas colocadas em pares, lado a lado, no centro da sala, o que ocupava grande parte do espaço útil da sala. É do conhecimento da mestranda que esta organização não teve o contributo das crianças, assim como a escolha dos lugares, que era defendida pela orientadora cooperante.

Em conformidade, no entender da mestranda, esta organização, marcada por uma estrutura fixa, e a falta de contributo dos alunos, reflete ainda um modelo tradicional, porquanto os alunos não contribuía para a dinâmica da sala de aula. Assim, e pelo facto da organização refletir o clima que se quer criar e esse clima ser “um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (idem, 2001, p. 19), a díade pedagógica procurou promover experiências de aprendizagem que alteravam a disposição das mesas e criar outros espaços dentro da sala, como o “espaço biblioteca”.

Ao nível de recursos e materiais que a sala dispunha no início da prática, além das mesas referidas anteriormente, existiam também cadeiras, dois armários, um computador, um projetor, um quadro branco, um ábaco, uma ponto de água e um *placard* que servia para expor cartões com as letras e números aprendidos. Na opinião da formanda, os recursos e materiais existiam em pouca quantidade, apresentando, por isso, pouca variedade.

Assim sendo, a díade procurou levar novos materiais e recursos para a sala, introduzindo, tal como referido anteriormente, um novo espaço, o “espaço biblioteca”, que continha algumas obras literárias lidas em sala de aula e trabalhos dos alunos, desenvolvidos em momentos antes ou depois da leitura das obras. Além disso, a mestranda procurou, nas suas aulas, diversificar as

estratégias e recursos utilizados, através da realização de jogos individuais e grupais, utilização de materiais manipuláveis, interativos, leitura de textos literários, utilização das TIC, entre outros, com o objetivo de motivar e cativar as crianças para aprender. Deste modo, o *placard* que inicialmente continha apenas os cartões, com o decorrer da prática passou a conter produções desenvolvidas pelas crianças (Lino, 2013, Niza, 2013) e recursos utilizados.

Outra dimensão que a mestrandia considera importante referir e refletir é a organização do tempo e rotinas dos alunos. Esta rotina iniciava-se às 9h, em sala de aula embora, existissem algumas crianças que chegavam à instituição mais cedo (8h) e que, por isso, frequentavam as Atividades de Tempos Livres (ATL). Tal como referido, as crianças iniciavam as suas atividades letivas pelas 9h em sala de aula, embora a aula só se iniciasse por volta das 9h15, devido aos atrasos toleráveis. Por voltas das 10h15 os alunos comiam o lanche trazido de casa, em sala de aula, podendo ou não beber o leite fornecido pela escola, e às 10h30 iniciava-se o intervalo que decorria até às 11h. Às 11h00, sensivelmente, as crianças voltavam para a sala e tinham aula até às 12h, momento em que se dirigiam para o refeitório para almoçar. No início da prática, a tríade acompanhava os alunos ao refeitório, recolhendo os seus cartões (os alunos “passam” um cartão que marca a sua senha de almoço). No entanto, com o passar do tempo, os alunos foram desenvolvendo a sua autonomia e, por isso, era eleito um aluno que recolhia os cartões. No final do almoço as crianças brincavam livremente no espaço exterior ou no polivalente (caso estivesse a chover) e, por volta das 13h30 iniciava-se, novamente, as atividades letivas que duravam até às 15h30, excetuando à segunda e quinta-feira, que duravam até às 17h30. No final das atividades letivas, nos dias que terminavam às 15h30, as crianças frequentavam as AEC, nomeadamente o Inglês, a Expressão Motora e a Expressão Dramática que, apesar de serem de caráter facultativo, todos os alunos da sala frequentavam. Estas atividades terminavam pelas 17h30 e era nessa hora que a maioria dos alunos se deslocava para casa, excetuando 10 alunos que frequentavam o ATL até às 19h00.

Relativamente aos períodos de aulas da componente letiva, existia um horário definido e, por isso, um tempo destinado para cada área curricular.

Apesar de este horário não ter tido uma participação direta dos alunos na sua elaboração, a orientadora cooperante alterava a gestão e organização do tempo de acordo com os ritmos e as necessidades dos mesmos.

Ainda no que diz respeito à organização do tempo, importa mencionar que sete alunos frequentavam o apoio educativo. Este apoio decorria à mesma hora que uma das atividades letivas, com o apoio de uma outra professora.

Ao nível das interações entre alunos, apesar de a mestranda sentir que existiam grupos mais reduzidos de alunos que cooperavam e se entajudavam, demonstrando sensibilidade para com os sentimentos, necessidades e dificuldades dos outros, pôde constatar que existiam outros alunos (essencialmente os alunos G.P., T, R.P. e G.M.) com comportamentos completamente contrários aos referidos, que não respeitavam os colegas, que se agrediam física e verbalmente, criando conflitos sociais constantes. Os alunos, de uma forma geral, demonstravam dificuldade em respeitar os colegas e também o material da sala, pois era comum danificarem-nos, riscando mesas e partindo material escolar. Estes comportamentos afetavam o normal desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, condicionavam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

No que concerne às interação entre adulto e alunos, é da opinião da formanda que a relação estabelecida entre a orientadora cooperante e os alunos era baseada na segurança e respeito mútuo. Pelo tom de voz positivo adotado pela orientadora, pela forma como motivava, encorajava, elogiava e estimulava a participação de todos, os alunos sentiam-se valorizados e motivados para aprender.

Ainda relativamente a este tipo de interação, importante referir que, pelo facto de na sala do 1.ºC os conflitos sociais serem constantes, a intervenção do adulto para mediar e apoiar as tentativas de negociação e de resolução de conflitos sociais foi sempre muito necessária (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito à interação entre adultos, nomeadamente entre os professores, a mestranda sentiu que existia uma maior interação entre professores de anos comuns. Ao longo do estágio foi possível constatar que a orientadora cooperante estabelecia diálogos, em momentos informais, com os

professores do 1.º ano, partilhando saberes, opiniões e inquietações. Assim, a mestranda considera que esta troca de saberes e opiniões é imprescindível, porquanto permite a existência de um trabalho colaborativo e cooperativo.

Relativamente à interação entre a orientadora cooperante e os pais, ao longo do estágio a formanda apercebeu-se que a maioria dos pais somente participava na vida da instituição em momentos de reuniões convocadas pela orientadora cooperante. Apenas uma minoria interessava-se em falar com a orientadora cooperante, fora desses momentos, no sentido de obter informações sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, para que pudesse dar continuidade em casa, o que a mestranda considera imprescindível.

Segundo Marques (1997, p.6) “Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background”. Assim sendo, é da opinião da mestranda que esta interação entre a escola e a família deveria ser mais reforçada, com vista à promoção do bem-estar físico e psicológico dos alunos.

3. SIMILITUDES E CONTRASTES

Após ter-se elaborado uma caracterização aprofundada dos contextos de estágio, a mestranda pensa ser pertinente refletir sobre as similitudes e contrastes entre os contextos da EPE e o 1.º CEB.

Um dos contrastes evidentes entre os dois contextos diz respeito ao currículo, pois enquanto na EPE as educadoras guiavam-se pelas OCEPE, no 1.ºCEB existia um currículo prescritivo. Deste modo, este currículo refletia-se na rotina dos alunos que tinham um horário definido, de acordo com a carga horária semanal de cada área curricular, tal como exposto no capítulo 1. Todavia, tal como na creche, esta rotina era flexível e, por isso, sofria alterações de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

O contraste da rotina foi ainda visível nos diferentes momentos do dia, pois, ao longo do dia, as crianças da creche usufruíam do desenvolvimento de atividades planejadas, mas também de momentos de exploração livre e brincadeiras nas diferentes áreas de interesse, enquanto que no 1.º CEB as atividades letivas ocupavam grande parte do dia.

Relativamente à organização da sala e dos materiais, enquanto na EPE a organização da sala refletia os interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), estando organizada por áreas de interesse que eram da responsabilidade do educador e das crianças, no 1.º CEB a orientadora cooperante era a gestora dessa organização, não existindo qualquer contributo das crianças para essas mudanças, nem relativamente à escolha de materiais. Para além disso, no 1.º CEB a forma como estava organizada a sala, nomeadamente os elementos fixos existentes, como a mesa do professor, as mesas dos alunos, o quadro, entre outros, ocupavam “grande parte do espaço útil da sala” (Sanches, 2001, p. 10)

Durante o estágio do 1.ºCEB a mestranda apercebeu-se que o contexto em que os alunos estavam inseridos era muito similar ao das crianças da creche, pois o nível socioeconómico das famílias em ambos os contextos era maioritariamente baixo, existindo uma debilidade também ao nível familiar, evidente nas situações de risco como a violência e os maus-tratos.

Outra dimensão que penso ser importante refletir tem que ver com a interação entre adultos, nomeadamente entre os pais e os agentes educativos. A mestranda sentiu que os dois contextos se assemelhavam pois não existia participação, com frequência, das famílias nas atividades das instituições. Ainda assim, a mestranda sentiu que na EPE a educadora demonstrava maior preocupação em envolver as famílias e em estabelecer comunicações com as mesmas, para que existisse uma continuidade em casa, do trabalho desenvolvido em sala, enquanto no 1.º CEB, estas comunicações apenas ocorriam, maioritariamente, em momentos de avaliação no final do período.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A PPS, enquanto eixo da formação pessoal e profissional, permitiu, à mestranda, atuar e intervir em contextos específicos e, por isso, possibilitou-lhe questionar e testar a teoria na prática, articulando-as, na medida em que, a teoria deve inspirar a prática e não ditá-la (Oliveira-Formosinho, 2013).

Ora, considerando que cada criança é única, com especificidades próprias, tal como evidenciado no capítulo 1, tornou-se necessário que a mestranda adotasse uma postura investigadora que lhe permitisse “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p. 27), com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem em benefício das crianças – sujeitos e centro desse processo. Em conformidade, a prática pedagógica da mestranda centrou-se em dinâmicas cíclicas, inerentes à metodologia de investigação-ação, como estratégia de desenvolvimento profissional, que permitiu o questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo com vista à melhoria da sua prática (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2006). Esta metodologia como “meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na acção educativa, mas também no contexto em que essa acção se desenrola” (Vieira & Moreira, 2011, p. 57), progride numa espiral cíclica de processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Kemmis & McTaggart, 1992), que se repetem consoantes os *feedbacks* anteriores.

Relativamente ao processo de observação, este revelou-se imprescindível e indispensável na prática da mestranda na medida em que, por ser “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 188), permitiu recolher informações sobre o ambiente educativo, mas também sobre o contexto, interesses e necessidades das crianças. Para a realização de observações atentas e sistemática (Estrela, 1994), contribui a realização de um guião de observação, elaborado pela díade pedagógica. Nestas observações, foi necessário procurar compreender os fenómenos de

forma holística, já que a escola não está isolada do meio envolvente da criança, e de forma fenomenológica, já que a mestranda procurou conhecer o quotidiano das crianças (experiências não categorizadas) para compreender esses fenómenos, tornando-os conscientes para a criança.

O processo de observação, por ser realizado em díade, permitiu a realização de uma observação atenta do grande grupo e de forma individual, ao nível dos interesses e necessidades de cada criança. Deste modo, a mestranda considera que a partilha de informações, entre si e o seu par, permitiu-lhe ter conhecimento de informações que, por vezes, não eram observadas por si e dar conhecimento de outras que não eram observadas pelo seu par.

Face ao exposto, as informações recolhidas, não só pela observação, mas também pelo diálogo estabelecido em conversas informais, foram imprescindíveis para realizar planificações adequadas ao público-alvo, a nível dos seus interesses e necessidades, já que “não há acção educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação de cada criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77). Assim, respeitando-se a heterogeneidade das crianças, foi possível pensar em estratégias pedagógicas diferenciadas, tal como corroborado no capítulo 1.

As planificações, em ambos os estágios, foram elaboradas a partir das necessidades de aprendizagem, interesses e aprendizagens evidenciadas nas crianças, espelhando a escolha, entre uma multiplicidade de estratégias, que melhor se adequava. Todavia, importa referir que na EPE essas informações estavam explícitas na planificação, bem como a definição dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, a organização do espaço, tempo e do grupo. Já os planos semanais, no 1.º CEB, continham as áreas curriculares, objetivos e descritores de desempenho a serem desenvolvidos, as motivações materiais e recursos a utilizar, o tempo previsto, bem como os processos de avaliação.

Para que a formanda elaborasse as planificações, foi imprescindível apoiar-se nas fases de planificação propostas por Diogo (2010, p.65), sendo elas a “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias; plano de avaliação”. Para além disso, também foi

essencial consultar os documentos orientadores e regulados da prática educativa, em ambos os contextos, que permitiram, à mestranda, planificar de forma articulada os saberes entre diferentes áreas de conteúdo e curriculares, numa perspetiva holística da educação, tal como referido no capítulo 1.

Relativamente à PPS na EPE, as planificações foram elaboradas em tríade, em reuniões que ocorriam à sexta-feira. Só após se refletir sobre os interesses e necessidades observadas e se avaliar os processos da semana passada, se iniciava a elaboração da planificação da semana seguinte. Estas reflexões permitiram, assim, a criação de uma atmosfera favorável ao desenvolvimento de aprendizagens e à melhoria das ações educativas, através da co construção de conhecimentos. Já no que diz respeito à PPS no 1.º CEB, a elaboração de planificações ocorreu maioritariamente de forma individual, embora a mestranda tenha contado com o apoio da educadora cooperante e do par pedagógico. A orientadora cooperante definia os objetivos de aprendizagem e a mestranda planificava de acordo com essas orientações, baseando-se nos interesses e necessidades evidenciadas ao longo da semana. Por conseguinte, a mestranda apresentava à orientadora cooperante as suas sugestões, para que as confirmasse ou sugerisse alterações.

No que concerne à ação da mestranda, importa salientar que a criança foi o centro do processo de ensino e aprendizagem. Ao longo das suas ações, a mestranda teve em conta os seus conhecimentos prévios e procurou promover aprendizagens pela descoberta e pela ação, para que fosse a própria a construtora do seu saber (Sanches, 2001). Foi na ação que a mestranda constatou que algumas das planificações tiveram de sofrer alterações, por razões exógenas (v.g. tempo meteorológico) ou por razões internas (v.g. surgimento de novos interesses). Deste modo, através de uma reflexão na ação (Schön, 1992), a mestranda procurou adequar-se às diferentes situações.

Quanto a este processo de reflexão, Schön (1992) define três tipos de reflexão – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação – os quais constituíram momentos da prática da mestranda. Para a realização das mesmas, contribui a construção de dois portefólios de formação, associado a práticas reflexivas de (auto)formação e de (re)construção

identitária (Ribeiro, 2011), que continham planificações, narrativas de reflexão individual e colaborativas, mas também guiões de pré-observação e reflexões de aulas supervisionadas no caso do 1.º CEB.

Os instrumentos destes portefólios, por serem de suporte escrito, permitiram estruturar o pensamento e desenvolver hábitos de reflexão, já que a escrita facilita o reposicionamento crítico do professor face à sua ação (Vieira & Moreira, 2011. p. 40). Estes instrumentos permitiram, assim, o desenvolvimento da autorreflexão, dando conhecimento de um “eu” em relação com “o outro” e com o contexto em que ambos interagiram (idem) e, por isso, é possível através da sua análise observar como a mestranda experienciou o mundo, como o interpretou, como tomou as decisões.

Para além dos instrumentos construídos durante a elaboração dos portefólios, a mestranda também refletiu sobre a ação (Schön, 1992) em cooperação com outros intervenientes, par pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, já que “a reflexão na e sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 38-39).

Por fim, o processo de avaliação, como elemento integrante e regulador da prática, possui três modalidades: a diagnóstica, a sumativa e a formativa, tal como exposto no capítulo 1. Porém, durante a prática pedagógica, a mestranda utilizou a avaliação formativa, pelo facto de considerar que o objetivo da avaliação deve ser o de recolher dados que auxiliem a reorientar a ação e a melhorar as aprendizagens (Cortesão, 2002), tal como evidenciado no capítulo 1. As avaliações foram, essencialmente, realizadas segundo métodos informais, ou seja, através de observações e análise dos trabalhos realizados pelas crianças, e pelas comunicações estabelecidas (Fernandes, 2002), com o apoio de um instrumento em específico – grelhas de observação – que lhe permitiu recolher dados sobre o desenvolvimento de cada aluno.

Assim, a mestranda considera que a metodologia de investigação-ação revelou-se fundamental na sua prática, porquanto permitiu uma evolução ao nível profissional e pessoal.

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

Após uma análise e reflexão dos quadros teóricos e legais pelos quais a mestranda se orientou na prática, a caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação-ação, como estratégia que permitiu um questionamento sistemático da prática com vista à melhoria das ações educativas, surge o presente capítulo.

Neste capítulo, a mestranda irá realizar uma reflexão sobre o seu percurso pessoal e profissional ao longo da PPS na EPE e no 1.º CEB, o que permitirá compreender o seu desenvolvimento ao nível da construção de saberes e competências profissionais inerentes à habilitação de um duplo perfil profissional docente. Deste modo, no primeiro e segundo pontos irá realizar uma descrição e análise reflexivas sobre algumas das ações desenvolvidas em cada nível de educação. Para isso, a mestranda irá fundamentar as opções metodológicas adotadas e refletir sobre as oportunidades de aprendizagens promovidas, convocando os pressupostos explanados no capítulo 1 e tendo em conta as características do grupo (evidenciadas no capítulo 2).

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As planificações das ações educativas da mestranda ao longo da PPS na EPE foram realizadas tendo por base o processo de observação e de reflexão, que lhe permitiram agir e atuar de forma consciente e adequada na prática, tal como referido anteriormente. Ao longo do presente relatório, torna-se evidente que a mestranda procurou responder aos interesses e necessidades evidenciadas nas crianças, planificando, deste modo, ações educativas intencionais e adequadas (Fisher, 2005, Hohmann & Weikart, 2011).

Importa, assim, referir que um dos grandes interesses evidenciados nas crianças ao longo da PPS, consistia na exploração sensorial pela manipulação de diferentes materiais, bem como a utilização de diferentes técnicas de expressão plástica. Sendo papel do educador “apoiar o desejo natural de exploração sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p. 114), a díade pedagógica procurou promover atividades de caráter exploratório e sensório-motor, que lhes proporcionasse prazer e desejo de explorar (ME/DEB, 1997). São exemplos destas atividades a exploração da digitinta de cor amarela e azul, a pintura do fundo do mar, onde foram utilizados diferentes materiais (ex. rolos, trinchas, esponjas, pincéis e borrifadores), na pintura de uma tela coletiva com ovos contendo tinta no seu interior – os ovos partiam-se em contacto com a tela e espalhando a tinta; colagem de materiais com texturas, tamanhos e cores diferentes, exploração de massa “mágica” e a exploração de arroz de diferentes cores. Ainda que o objetivo destas atividades fosse a exploração livre dos diferentes materiais, procurou-se, durante o seu desenvolvimento, construir conhecimentos inerentes à linguagem e ao conhecimento do mundo, como a identificação e associação de cores (idem). Para além disso, as crianças construíram conhecimentos pela ação que não estavam previstos pelos adultos, como foi exemplo na atividade de exploração da digitinta amarela e azul que, ao ser misturada, originou a cor verde, permitindo às crianças adquirir algumas noções sobre a mistura de cores básicas, constatando que a mistura de duas cores originou uma outra.

Outro exemplo ocorreu na atividade de exploração do arroz de cores diferentes que, depois de explorado, foi utilizado para a elaboração de maracas com recurso a frascos de plástico. Nesta atividade, as crianças interessaram-se por encher e esvaziar os copos envolvendo-se, assim, numa das experiências-chave referidas pelo modelo *High Scope* relativa ao domínio do espaço (Oliveira-Formosinho, 2013) o que, simultaneamente, permitiu trabalhar conceitos matemáticos como o cheio e o vazio, que não estavam previstos.

Com efeito, a mestranda considera que estas atividades além de permitirem responder ao interesse das crianças, e simultaneamente à sua necessidade, de mexer, de tocar e de experimentar, também permitiram o desenvolvimento da motricidade fina, imprescindível nestas idades. Importa salientar que, para o desenvolvimento de algumas destas atividades, a díade pedagógica procurou promover o envolvimento das famílias no processo

educativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), convidando-as a participarem nas atividades e pedindo materiais de casa para atividades em sala, como foi exemplo a recolha de materiais para as atividades de colagem e a recolha de roupas, acessórios e calçado para a “arca das trapalhadas”, tal como exposto no capítulo 2.

Durante os momentos de observação, foi também possível verificar que as crianças demonstravam interesse por puzzles e por construções. Deste modo, e articulando com o interesse evidenciado nas crianças por brincar com carros em pistas, e por animais, a díade levou para a sala um puzzle de grande dimensão, já abordado no capítulo 2. Na escolha e seleção deste material, a díade pedagógica procurou que o puzzle fosse versátil de forma a permitir a descoberta de outras funcionalidades (Oliveira-Formosinho, 2006, Post & Hohmann, 2011) o que, na prática, originou construções como pontes e casas, entre outros exemplos.

Dado as necessidades das crianças serem igualmente aspetos a ter em conta na elaboração de uma planificação intencional (Fisher, 2005), a mestranda considera pertinente refletir sobre algumas que foram evidenciadas, e as atividades desenvolvidas com intencionalidade de lhes dar resposta educativa. Tal como evidenciado no capítulo 2, uma dessas necessidades tinha que ver com a dificuldade de partilha de materiais entre crianças o que, por sua vez, gerava conflitos sociais. Com efeito, procurou-se intervir nesses conflitos, apoiando e mediando as tentativas de negociação e de resolução (Post & Hohmann, 2011), e proporcionando atividades que tinham como objetivo sensibilizar as crianças para a importância da partilha. Um exemplo dessas atividades foi a dramatização da história *Arco-Íris. O mais belo peixe do oceano*, de Marcus Pfister, com recurso a fantoches, por retratar a importância da partilha e pelo facto da orientadora cooperante ter informado a díade que, numa das atividades desenvolvidas por si em momentos anteriores, as crianças demonstraram muito interesse por fantoches.

Uma outra necessidade evidenciada pela tríade de formação profissional, dizia respeito à falta de cuidados básicos de higiene das crianças, nomeadamente o tomar banho e o lavar os dentes. Deste modo, procurou-se sensibilizar as crianças para a importância destes cuidados, promovendo aprendizagens no âmbito da educação para a saúde (ME/DEB, 1997) através de atividades articuladas com outras áreas de conteúdo. São exemplos destas

atividades, a dramatização da história *A Camila não quer tomar banho*, de Nancy Delvaux, e a dramatização de uma história, criada pela díade pedagógica, sobre a importância de lavar os dentes. Foi também proporcionado um momento de jogo simbólico, no qual as crianças puderam dar banho a bonecos, pelo facto de o jogo ser crucial no processo de aprendizagem ativa, já que a criança constrói e adquire conhecimentos em ação e interação com os outros (Pimentel, 2007). Neste momento foi interessante visualizar o cuidado que algumas crianças demonstraram ao dar banho aos bonecos e os diálogos que iam estabelecendo entre si, imaginando situações e desempenhando o papel de um adulto, comportando-se como ele. Com estas atividades, a díade pretendeu sensibilizar as crianças para a aquisição de hábitos de higiene, mas sobretudo que esta mensagem chegasse às famílias, pelo diálogo estabelecido entre as crianças com as famílias ou pela consulta da planificação semanal. Deste modo, a díade pensou que estas atividades também pudessem sensibilizar, ainda que indiretamente, as famílias para a importância dos hábitos de higiene, com vista ao bem-estar físico e psicológico da criança.

Ainda no referente às necessidades, importa refletir sobre um projeto de intervenção desenvolvido na PPS pela díade pedagógica. Este projeto surgiu de uma reflexão realizada pela tríade de formação profissional, na qual a orientadora cooperante informou o par pedagógico de que iria existir um simulacro de incêndio na instituição. Após uma reflexão sobre esta informação e, tendo por base as observações realizadas sobre as crianças, a tríade anuiu que as mesmas não estavam preparadas para agir e reagir perante uma situação de incêndio, pois o som do alarme poderia causar desconforto ou medo à criança e, além disso, as crianças não tinham conhecimentos adquiridos sobre as ações que teriam de executar em caso de incêndio, nomeadamente a formação de fila e local para onde se deveriam dirigir. Deste modo, embora esta necessidade tenha sido “imposta” pela instituição, passou a constituir uma necessidade de aprendizagem das crianças.

Em conformidade, a problemática “o que fazer em caso de incêndio” guiou este projeto, no qual se pretendeu promover atividades que permitissem a construção de conhecimentos sobre o que fazer e como reagir em caso de incêndio – objetivo geral. Para a elaboração deste projeto, foi necessário que definíssemos, para além deste objetivo, objetivos específicos, bem como as

atividades e estratégias que queríamos desenvolver para responder a esses objetivos. Deste modo, a díade sugeriu à orientadora cooperante o desenvolvimento de atividades que promovessem o conhecimento acerca da profissão de bombeiro, para que as aprendizagens sobre a problemática não fossem descontextualizadas, pois não fazia sentido abordar questões relacionadas sobre como agir e reagir perante um situação de incêndio, sem as crianças saberem o que era um incêndio e a importância da profissão de bombeiro. Assim, foi definido um conjunto de atividades sobre esta profissão, para a semana de 13 a 17 de abril de 2015, articulando-a com os interesses das crianças evidenciadas ao longo do estágio, e decorrentes da semana anterior, para que as aprendizagens daí desenvolvidas fossem significativas e efetivas para as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Mediante as informações recolhidas pela observação, era do conhecimento da tríade de formação profissional que as crianças demonstravam um grande interesse por ouvir o adulto ler histórias. Com efeito, e pelo facto da leitura se revelar uma atividade que permite o desenvolvimento “das competências linguísticas e sociolinguísticas, o progressivo domínio espaço-temporal, o treino da capacidade de concentração, a exercitação da memória” (Magalhães, 2008, p.61), foi decidido que a estratégia mais indicada para dar início ao projeto seria a exploração do livro *Os bombeiros* da editora Yoyo Books, dado conter linguagem simples e clara na abordagem à profissão de bombeiro. Para a sua exploração, a mestrandia baseou-se nos três momentos de leitura definidos por Sequeira (1999): momento antes da leitura, momento durante a leitura e momento depois da leitura.

No momento antes da leitura, a formanda dispôs as crianças em semicírculo no centro da sala, sentadas em almofadas e, posteriormente, também se sentou no chão em frente às mesmas, ficando, assim, próxima e ao mesmo nível das crianças (Hohmann & Weikart, 2011), e a uma distância apropriada que lhes permitisse ter um bom alcance visual do livro. Após esta organização, a mestrandia mostrou o livro e explorou com as crianças os seus elementos paratextuais, articulando o formato do livro – de carro – com a ilustração da capa, que continha bombeiros, e colocando questões orientadoras às crianças, mobilizando os seus conhecimentos prévios, sobre o formato do livro e as personagens ilustradas. Estas questões permitiram às crianças realizar uma previsão sobre o assunto da história e a as atividades das

personagens nelas contidas (ME/DEB, 1997), concluindo que se tratavam de bombeiros. Posteriormente, a mestranda leu o título, confirmando a resposta das crianças, e questionando-as sobre de que tratava essa profissão. Nesta fase, foi muito interessante perceber os seus conhecimentos prévios, dizendo que os bombeiros “apagam os fogos”. Foi também visível que as crianças estavam muito motivadas para ouvir a leitura do livro e, como tal, a mestranda iniciou-a – momento durante a leitura – de forma pausada, com entoação e dirigindo o olhar para o grupo, de forma a obter informações sobre o seu nível de atenção e interesse (Cavalcanti, 2002).

Durante a leitura, foi possível observar que as crianças estavam bastante entusiasmadas e envolvidas, o que foi ainda mais notório quando se colocou a reprodução de áudios, que correspondiam ao som da sirene do quartel e o som da sirene do carro dos bombeiros, nos momentos de leitura em que estes elementos foram referidos. Pelo facto de algumas crianças demonstrarem receio durante a reprodução dos sons, foi necessário confortá-las, explicando-lhes de que se tratava de um som reproduzido pelo telemóvel.

No final da leitura, iniciou-se o momento depois da leitura, no qual a mestranda estabeleceu um diálogo com as crianças sobre a história lida, constituindo, este, um momento no qual a criança agiu, e o adulto escutou as suas elaborações (Fontana & Cruz, 1997). Durante este diálogo, devido ao entusiasmo das crianças, foi necessário gerir a participação do grupo de forma adequada, fornecendo espaço e tempo às contribuições de cada criança, valorizando a sua voz e estimulando as capacidades de tomada de vez e respeito pelo outro, trabalhando, assim, questões de formação pessoal e social. Nesse momento, a mestranda surpreendeu-se com os conhecimentos prévios que as crianças detinham sobre este tema, nomeadamente ao nível do seu conhecimento lexical e, por isso, utilizou esses conhecimentos para questionar as crianças, valorizando a sua ação e expressão, reconhecendo as suas competências (Strandberg, 2009). Ainda relativamente a este momento depois da leitura, pelo facto do grupo de crianças sentir muita necessidade de tocar, mexer e experimentar, e pelo mesmo demonstrar muito interesse em folhear o livro e em manipulá-lo com a funcionalidade de carro (o livro tinha rodas), foi-lhes dada a oportunidade de manusearem o mesmo (Cavalcanti, 2002). Esta proximidade física com o livro gerou ainda mais interesse e entusiasmo nas crianças (Teberosky & Colomer, 2003) e, como tal, todas queriam explorá-lo

ao mesmo tempo, existindo, por isso, alguns conflitos sociais. Foi, assim, necessário gerir o grupo relativamente à partilha do material, abordando calmamente as crianças, e apoiando as tentativas de negociação e resolução de conflitos (ME/DEB, 1997, Post & Hohmann, 2011).

Por fim, para terminar a atividade, foi realizado o reconto da história com recurso às ilustrações da mesma, impressas e plastificadas. Foi pedido às crianças que recontassem a história ordenando sequencialmente as ilustrações, construindo, assim, noções de tempo e desenvolvendo a linguagem (ME/DEB, 1997). Neste momento foi necessário o apoio e encorajamento da equipa educativa, auxiliando as crianças, pois apesar das mesmas se recordarem da história e dos seus momentos, demonstraram alguma dificuldade em associar as ilustrações às situações correspondentes.

A mestranda considera que o envolvimento e motivação das crianças foi indispensável para o desenvolvimento das atividades e sucesso relativamente à construção de conhecimentos. O facto de os seus conhecimentos prévios terem sido valorizados e por terem existido momentos nos quais cada criança pôde falar, agir e contribuir para a construção de conhecimentos em co construção, permitiu que as aprendizagens daí desenvolvidas fossem significativas.

A segunda atividade realizada nessa semana, no âmbito deste projeto, consistiu na construção de capacetes de bombeiros. Esta atividade foi planificada não só pelo facto do capacete ser um símbolo representativo da profissão de bombeiro, mas também pela tríade se ter apercebido, através da observação nos momentos de jogo simbólico, que o grupo demonstrava um grande interesse por colocar objetos da sala na sua cabeça (ex. cestas), em substituição de chapéus, dado este acessório não existir na sala. Assim, esta atividade dividiu-se em duas tarefas, realizadas em dias distintos, sendo que a primeira consistia na construção do chapéu, ao nível da sua estrutura, e a segunda consistia na pintura do mesmo, pelo facto das crianças demonstrarem um grande interesse por atividades de pintura.

Em conformidade, a primeira tarefa foi realizada enquanto as crianças brincavam e exploravam nas diferentes áreas de interesse e, por isso, a díade foi chamando, à vez, cada criança para a construção do seu capacete. Durante este momento, foi importante explicar a cada criança aquilo que a díade iria fazer, ou seja, que iria colocar folhas de jornal na cabeça e, com recurso à fita cola, iria dar forma ao capacete, para que as crianças, tendo conhecimento de

todo o processo, não se sentissem desconfortáveis. Devido ao barulho do desenrolar da fita-cola, a mestranda pôde sentir um sentimento de receio e simultaneamente de alegria nas crianças e, por isso, a díade confortou-as, transmitindo-lhes sensação de bem-estar e segurança, por meio de palavras e gestos (Portugal & Laevers, 2010). Nesta tarefa, importa salientar que o Mar não quis construir o seu capacete. Ao longo do estágio, a díade foi-se apercebendo que o Mar é uma criança que necessita de tempo, necessitando de perceber e compreender a atividade primeiramente, para posteriormente se envolver na mesma. Além disso, o Mar não demonstrava interesse por participar em atividades de expressão plástica, tendo receio por se sujar. Assim, a díade respeitando o seu ritmo, foi chamando outras crianças e exemplificando a tarefa com estas, mas o Mar não quis participar. Deste modo, a díade respeitou o seu interesse e, por isso, não se construiu o seu capacete.

A mestranda considera que nesta tarefa o papel da criança não foi muito ativo, já que foi a díade que realizou a estrutura do capacete. Apesar de esta reflexão ter sido realizada no momento de planificação, e de se ter pesquisado outros materiais e estratégias que tornassem a participação da criança mais ativa, não foi encontrada nenhuma solução que a tríade considerasse viável até porque, nestas idades, as crianças ainda estão numa fase de desenvolvimento da motricidade e, como tal, a construção seria de difícil execução. Ainda assim, na prática, a mestranda considera que apesar deste papel não ter sido muito ativo, foi visível que as crianças estavam muito motivadas, interessadas e sentiram-se valorizadas, pois consideraram-se parte integrante do processo.

Na segunda tarefa, as crianças pintaram os capacetes com recursos a tintas e pincéis, no parque exterior da sala, porquanto o mesmo é um prolongamento do espaço interior (ME/DEB, 1997). Para isso, a equipa educativa mostrou às crianças as cores disponíveis com que podiam pintar, embora todas as crianças tenham escolhido a cor vermelha, o que a mestranda pensa ter-se devido ao facto da primeira criança ter escolhido essa cor e as outras, influenciadas pela escolha dessa criança, também a terem escolhido. O momento de pintura foi muito significativo, pois, tal como referido no capítulo 1, as crianças demonstravam um grande interesse em atividades deste tipo. Após os chapéus secarem, as crianças quiseram usá-lo, sendo que este material/adereço foi muito utilizado ao longo do estágio nos momentos de jogo simbólico.

A terceira atividade desenvolvida nesta semana foi o jogo “vamos despir/vestir o bombeiro”, que consistia em colocar peças da farda do bombeiro (capacete, luvas, botas, calças e casaco) numa silhueta construída em cartão. Assim, esta atividade tinha como objetivo promover o conhecimento sobre a farda do bombeiro, por este ser um elemento característico desta profissão – já que garante a sua segurança e o seu bem-estar em circunstâncias de perigo – e simultaneamente trabalhar a correspondência, nomeadamente entre as peças de roupa e o local do corpo correspondente, podendo a mesma ser realizada por associação de formas, trabalhando, assim, a área de conteúdo de matemática. Para realização desta atividade procurou-se dispor as crianças do mesmo modo que na leitura do livro, facilitando a comunicação entre a equipa educativa e as crianças, e proporcionando uma aproximação. Antes de explorar o jogo, procurou-se relembrar o livro anteriormente lido sobre os bombeiros, através de colocação de questões orientadoras, fomentando, assim, o diálogo. Cada criança foi escutada e a sua contribuição foi valorizada, procurando-se promover a expressão oral através de uma vivência comum na leitura de histórias e, como tal, as crianças que tinham mais dificuldade em se exprimir, muitas das vezes por não terem nada que dizer relativamente a um assunto, puderam comunicar, já que era algo comum a todas (idem). Neste diálogo, pôde-se constatar que as crianças tinham compreendido a história e que demonstravam muito interesse por este tema e, como tal, todas queriam poder participar em simultâneo. Foi, assim, necessário mediar o diálogo, fomentando a consciência da importância do respeito pela tomada de vez. Este diálogo, além de permitir desenvolver a capacidade de expressão oral e verificar se as aprendizagens desenvolvidas pela leitura tinham sido significativas e efetivas para as crianças, funcionou como motivação para a atividade seguinte, já que uma das questões remetia para aquilo que os bombeiros na história vestiam.

Em conformidade, o par pedagógico da mestrandia colocou a silhueta de um bombeiro no chão, o que despertou imediatamente a curiosidade e motivação das crianças, essencial para a construção e desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens (Vega, 2012). Contudo, a orientadora cooperante, refletindo na ação (Schön, 1992), sugeriu a colocação da silhueta em pé, de forma a permitir que as crianças a visualisassem melhor e para que o jogo fosse de fácil

execução, tendo, por isso, o par da mestrandia aceitado a sugestão. Posteriormente, procurou-se, em grande grupo, descobrir as peças constituintes da farda e o local do corpo para as colocar, trabalhando, desta forma, as partes constituintes do corpo humano da área do Conhecimento do Mundo, e fomentando a expressão e comunicação oral, deixando-se “de esperar das crianças a postura de ouvinte valorizando-se sua ação e sua expressão” (Fontana e Cruz, 1997, p. 110). À medida que as crianças iam respondendo, era-lhes explicado a utilidade de cada elemento e, seguidamente, uma criança era chamada para colocar a peça no local correspondente. Neste momento, foi necessário apoiar e encorajar as crianças (Post & Hohmann, 2001), sendo que foi visível o seu interesse e envolvimento na atividade querendo, por isso, interagir ao mesmo tempo. Mais uma vez, foi necessário gerir a participação, procurando-se utilizar a negociação e as tentativas de resolução de conflitos. No final, após o bombeiro ficar completo, repetiu-se o jogo, proporcionando, desta forma, a oportunidade a todas as crianças de participarem. Quando as crianças não colocavam a peça no local correto, a equipa educativa procurou questioná-las, sem lhes dar a resposta, mas de forma a que a própria se interrogasse e melhorasse o seu desempenho. Assim, através de intervenções e mediações, provocou-se e instigou-se as crianças a pensarem criticamente, colocando-os como sujeitos da própria aprendizagem (Bulgraen, 2010).

Devido ao interesse das crianças em experimentar e manipular este material, a díade proporcionou momentos de exploração livre do mesmo. Contudo, devido a este entusiasmo e à dificuldade em partilhar, o material foi-se degradando, o que a mestrandia sente que tem que ver com o tipo de material usado para a sua construção (cartão), o que poderia ter-se evitado através da sua plastificação. Assim, ao longo do estágio, a díade passou a criar materiais com maior durabilidade.

Na opinião da formanda, as crianças mostraram muito interesse pela atividade pelo facto de poderem agir, manipular, de construírem conhecimento pela aprendizagem em ação (Hohmann & Weikart, 2011) e também pelo facto desta atividade ter-se relacionado, de forma substantiva, com conceitos já existentes nas suas estruturas cognitivas, constituindo-se, assim, uma aprendizagem significativa (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck &

Dorocinski, 2002). Importa salientar que nesta atividade, as crianças associaram a silhueta ao bombeiro Paulo, personagem do livro lido.

Deste modo e, após ter sido observado, na semana anterior, que nos momentos de jogo simbólico as crianças imaginavam que estavam a entrar num carro e a conduzi-lo, recorrendo às portas dos armários da cozinha, a díade construiu um carro dos bombeiros de cartão, articulando deste modo o interesse com o projeto de intervenção. Para apresentar este novo material, a díade entrou na sala de atividades dentro do próprio carro e colocando a reprodução, em áudio, de um som que correspondia ao som da sirene do carro dos bombeiros. A reação das crianças foi de euforia e até mesmo de perplexidade. Posteriormente, a díade informou as crianças que esse carro era um presente do bombeiro Paulo, o que as entusiasmou ainda mais, querendo rapidamente explorá-lo. Assim, as crianças foram convidadas à sua exploração, constituindo-se um momento lúdico muito significativo para as crianças, visível nas suas expressões de alegria. Todavia, importa referir que o carro apenas tinha capacidade para quatro crianças e, como tal, durante a sua exploração, foi necessária a intervenção da equipa educativa como mediadora dos conflitos sociais (ME/DEB, 1997, Post, & Hohmann, 2011).

Tal como na atividade anterior, as dificuldades do grupo em partilhar materiais entre si era constante e, por isso, a díade realizou outra atividade que consistia na visualização de um vídeo do Ruca, sobre os bombeiros. Este vídeo além de consolidar algumas aprendizagens desenvolvidas durante a semana sobre a profissão de bombeiro, também retratava a importância da partilha de materiais, pois o Ruca partilhava o seu capacete com um colega. Durante a visualização do vídeo, as crianças mostraram-se muito envolvidas e motivadas, visível nos risos e comentários entre si, embora a díade tenha notado que, pelo facto de as crianças ainda estarem a desenvolver as suas capacidades de concentração e atenção, por vezes dispersavam-se. Ainda assim, a mestrandia considera que o vídeo teve um grande impacto nas crianças, não só por ser uma estratégia que não é regularmente utilizada, mas também pelo facto da personagem principal, Ruca, constituir um dos interesses das crianças. No final da visualização do vídeo, procurou-se dialogar com as crianças sobre o mesmo, valorizando as suas intervenções, facilitando assim “a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME/DEB, 1997, p. 67). Este diálogo

permitiu à díade verificar se as crianças tinham compreendido o vídeo e falar sobre a importância de partilhar materiais entre si.

Nas restantes semanas de estágio, foi evidente que as atividades desenvolvidas na semana de 13 a 17 de abril foram muito significativas para as crianças, pelo facto das mesmas demonstrarem muito interesse por explorar o carro dos bombeiros, por pedirem momentos de leitura do livro explorado e por explorarem o jogo “vamos despir/vestir o bombeiro” nos momentos de exploração livre. Assim, tendo em conta que este projeto passou a constituir um interesse das crianças, procurou-se dar continuidade ao mesmo, através da promoção de outras atividades que respondessem aos seus interesses e necessidades. Com efeito, foi realizada uma atividade de expressão motora no âmbito deste projeto, mediante o interesse evidenciado nas crianças em saltar, subir e descer as cadeiras da sala, esconder-se debaixo das mesas e rastejar dentro de móveis como se fossem uma espécie de túnel, e a necessidade ligada a dificuldades que foram constatadas nas crianças ao nível de deslocação, orientação e equilíbrio no espaço, mais visíveis na MC e no S.

Embora as atividades de expressão motora ocorressem à terça-feira no polivalente, num dos dias em que a díade não se encontra no contexto, pelo facto das crianças demonstrarem muito interesse em brincar no espaço exterior, e por este ser igualmente um espaço “que pode proporcionar momentos educativos intencionais” (idem, p. 39), a díade sugeriu a sua realização nesse mesmo espaço. Para isso, organizou-se previamente o espaço exterior, dispondo todos os materiais necessários para a realização de todos os exercícios, anulando, deste modo, os tempos de espera entre exercícios, mantendo as crianças motivadas e ativas durante a sua realização (Tolgo, 2007). Além disso, teve-se em atenção a disposição dos materiais de forma espaçada, para que as crianças não confundissem os exercícios. Todavia, pelo facto de apenas se ter montado os exercícios quando as crianças já estavam no exterior, fez com que estas tivessem de esperar, o que podia ter sido contornado se já se tivesse montado antes de as crianças se deslocarem para o exterior.

Antes de se iniciar o primeiro exercício, foi pedido às crianças que colocassem os seus chapéus de bombeiros, para que atribuíssem sentido e significado à atividade, e permitindo-lhes brincar e imaginar situações (Pimentel, 2007). Posteriormente procurou-se explicar às crianças o primeiro

exercício, exemplificando-o, sendo que o mesmo consistia em correr à volta do espaço onde estavam colocados arcos e, quando se ouvisse uma informação sobre um incêndio (ex.: incêndio no prédio vermelho), todas as crianças tinham de se dirigir para dentro de arcos da cor mencionada, imaginando que estavam a apagar o incêndio. Pelo facto deste jogo necessitar de alguns conhecimentos prévios das crianças, nomeadamente o reconhecimento das cores, e como algumas ainda não conseguiam realizar esta identificação, foi necessário auxiliá-las, encorajando-as e apoiando-as, mas também valorizando as que já identificavam (Post & Hohmann, 2011).

O segundo exercício era um circuito composto por cones, banco sueco, arcos e túneis feitos de cartão. Para a realização do mesmo, foi necessário explicar o exercício previamente, pedindo a uma criança que o exemplificasse (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, para que este circuito fosse significativo para a criança, procurou-se articular os momentos do circuito às ações desempenhadas pelo bombeiro quando existe um incêndio. Deste modo, foi explicado às crianças que tinham de contornar cones, imaginando que estavam a guiar o carro dos bombeiros; andar ao lado de cones (de diferente cor dos anteriores) elevando o joelho, imaginando que estavam a subir as escadas; subir para cima do banco sueco e caminhar por cima do mesmo através de equilíbrio, imaginando que este era o caminho de chegada ao incêndio; saltar a pés juntos para dentro de um arco, imaginando que este era o local do incêndio e, por fim, saltar a pés juntos para sair do arco e rastejar pelo túnel, imaginando este o caminho de chegada ao quartel. Para a realização deste circuito, e tendo por base que as crianças se diferenciavam entre si, as crianças foram informadas que caso necessitassem de ajuda, deveriam pedir o auxílio de outra criança ou de qualquer elemento da equipa educativa. As crianças demonstraram ter compreendido o circuito, realizando-o com eficácia, recorrendo à ajuda das outras nos momentos de maior dificuldade. Ainda assim, a equipa educativa esteve atenta a todo o exercício.

A mestranda considera que, pelo carácter lúdico desta atividade, criou-se “um ambiente de aprendizagem de qualidade, imaginativo, criativo e favorável à estimulação das capacidades motoras” (Condessa, 2009, p. 38). Através desta atividade, as crianças desenvolveram e aperfeiçoaram as suas competências motoras, realizando exercícios adequados ao seu nível de

desenvolvimento (Gallahue, 2002), que lhes permitiram aprender “a utilizar e a dominar melhor o seu corpo” (ME/DEB, 1997, p. 58).

Outra atividade realizada, no âmbito deste projeto, foi a exploração da canção do bombeiro criada pela díade. Esta canção adveio de um dos grandes interesses do grupo em cantar canções, tendo, por isso, a díade criado uma canção que transmitia as ações do bombeiro durante um incêndio, sublinhando, assim, a experiência e aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto (Hohmann & Weikart, 2011) Para isso, a díade cantou primeiramente, com recurso a gestos que tornassem mais fácil a aquisição da letra, sendo visível que a canção despertou alegria e motivação nas crianças, que rapidamente quiseram aprender a letra, imitando os gestos. Deste modo, a expressão musical articulou-se com o desenvolvimento da linguagem, mas também com a expressão motora, pois permitiu o estabelecimento de uma relação com o próprio corpo (Godinho & Brito, 2010).

Após a realização de todas as atividades anteriormente mencionadas, a tríade sentiu que o interesse que as crianças passaram a demonstrar sobre as atividades relacionadas com este projeto e as aprendizagens daí desenvolvidas, já lhes permitiram desenvolver aprendizagens sobre como agir e reagir perante uma situação de incêndio (simulacro), de forma contextualizada. Importa também salientar que as crianças falavam, em muitas das suas conversas, sobre o bombeiro Paulo. Em conformidade, após uma reflexão em tríade, surgiu a ideia de uma visita do bombeiro à sala. Para o desenvolvimento desta atividade e de forma a “alargar” a mesma às valências da creche e do pré-escolar, já que o simulacro seria realizado para todo o centro, foi elaborada uma mensagem para cada uma das salas, que dizia para as crianças se prepararem para uma surpresa no dia 14 de maio.

Já neste dia, a mestranda caracterizou-se de bombeiro e, posteriormente, entrou na sala. A reação das crianças foi de surpresa e perplexidade, mas mantendo-se caladas e inibidas. Assim, a mestranda procurou iniciar um diálogo que permitisse às crianças familiarizarem-se com a personagem e para se desinibirem, falando sobre as atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Num espaço de segundos, as crianças começaram a falar e a brincar com a mestranda, pedindo para a cumprimentar, mexendo na sua barba (parte da caracterização), dando-lhe a mão e falando sobre todos os conhecimentos que tinham adquiridos sobre esta profissão. Assim, a mestranda, articulando as

informações das crianças, questionou-as sobre o que fazer em caso de incêndio e posteriormente explicou-lhes que o primeiro sinal era o toque do alarme e que, quando o ouvissem, tinham de se colocar em fila para se dirigirem para o ponto de encontro (no parque exterior). Para que esta informação fosse compreendida da melhor forma, foi reproduzido um alarme, com recurso a um telemóvel e colunas, para dar a conhecer às crianças o som do mesmo. Durante a sua reprodução, o Da e a Cl começaram a chorar, tendo, por isso, a equipa educativa confortado-os, explicando-lhes que apenas era um som e que não constituía um mal (ME/DEB, 1997, Post & Hohmann, 2011, Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Mais tarde, o som do alarme foi novamente colocado, sendo que nesta fase já ninguém chorou e a mestranda colocou-se de pé, pedindo às crianças que se colocassem atrás de si em fila e sugerindo que dessem as mãos. Posteriormente, o grupo dirigiu-se para o ponto de encontro.

Em seguida, a mestranda dirigiu-se para outras salas, à vez, apresentando-se, perguntando às crianças o que fazer em caso de incêndio e realizando o mesmo exercício que na sua aula. Depois de toda as salas se encontrarem no ponto de encontro, a mestranda agradeceu a todos a colaboração, explicando a importância de respeitar estas regras em caso de incêndio. Para terminar a atividade, as crianças da sala dos dois anos, em conjunto com a restante equipa educativa da sala e com a formanda, cantaram a canção do bombeiro aprendida, constituindo-se um momento muito significativo para todos.

Com a realização desta atividade procurou-se preparar as crianças para o simulacro de incêndio que se realizou no final de maio. No momento da ocorrência deste simulacro, a maioria das crianças da sala já se encontravam no parque exterior e não ouviram o alarme de incêndio, pelo facto do seu som ser muito baixo. Deste modo, só após a diáde ter ouvido o som e chamado a atenção das crianças para o mesmo, perguntando-lhes o que aquele som queria transmitir e o que se deveria fazer, as crianças se aperceberam que se tratava do som do alarme de incêndio, sugerindo a deslocação para o ponto de encontro. Após todas as salas estarem neste ponto, foram informadas que o ponto de encontro tinha ser alterado pelo facto do “suposto” incêndio ter sido na cozinha e, como tal, todos se dirigiram para a capela do centro.

A mestranda considera que esta mudança do ponto de encontro e o facto do próprio som do alarme ter sido baixo, não teve o impacto nas crianças esperado, já que as mesmas encararam esta situação com tranquilidade, como

uma espécie de “passeio” e não como uma situação de incêndio. A tríade numa reflexão posterior sobre a ação, refletiu sobre o som do alarme, que acabou por se constituir um obstáculo à atividade, mas também que podia ter repercussões negativas futuramente, na medida em que, por não ser suficientemente alto, não conseguia alertar todos numa situação de incêndio. Ainda assim, a mestranda considera que este projeto foi constituído por momentos muito significativos para as crianças e para os agentes educativos, que respondeu aos objetivos definidos e que, sobretudo, cumpriu um dos objetivos a que a mestranda se propôs: desenvolver aprendizagens significativas para as crianças, respondendo aos seus interesses, necessidades, com vista à promoção do seu bem-estar.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1º CEB

Tendo em conta a importância que a mestranda concebe aos interesses e necessidades evidenciadas nas crianças, tal como evidenciado no capítulo 1, a observação contínua e atenta realizada pela formanda ao longo da PPS no 1.º CEB revelou-se imprescindível, permitindo-lhe recolher “dados exactos, precisos e significativos” (Parente, 2002, p. 68) que possibilitaram a planificação de ações educativas adequadas ao público-alvo.

Em conformidade, ao longo das semanas de estágio, a mestranda pôde observar, pelos diálogos estabelecidos entre as crianças e em momentos de brincadeira entre si, que estas demonstravam um grande interesse por falar de animais, imitar os seus sons e a forma como se deslocam. Com efeito, para a semana de 18 a 20 de novembro, a mestranda planificou ações educativas guiando-se pela temática “animais”, nas quais procurou promover aprendizagens ao nível da área curricular de Estudo do Meio, nomeadamente o revestimento dos animais, os sons que reproduzem (onomatopeias) e o meio onde se deslocam, articulando estes conteúdos com as restantes áreas curriculares, numa perspetiva globalizadora do saber (cf. capítulo 1).

Na tarde do dia 20 de novembro, dessa semana, teve lugar a segunda aula supervisionada da mestranda, na qual se pretendia que as crianças

reconhecessem os meios onde os animais se deslocam. Embora este objetivo de aprendizagem se enquadre na área curricular de Estudo do Meio, a mestranda procurou promover a construção de aprendizagens de outras áreas curriculares, nomeadamente do Português, da Matemática e da Expressão Plástica, numa perspetiva holística da educação e do desenvolvimento da criança, tal como evidenciado no capítulo 1. A razão desta opção teve que ver, não só com o facto da mestranda considerar que a interdisciplinaridade é imprescindível na educação, como forma de colmatar a perspetiva do saber compartimentado e fragmentado, mas também pelo facto desta aula ocorrer a uma sexta-feira à tarde. Tal como referido no capítulo 2, as crianças nos momentos finais do dia (parte da tarde) e principalmente no final da semana de atividades letivas, encontram-se mais cansadas, com menor capacidade de atenção, concentração e predisposição para aprender. Ora, sendo papel do professor utilizar estratégias que motivem o aluno e promovam a vontade de aprender (Morais, 2000), era objetivo da formanda, através de uma articulação entre as diferentes áreas, motivar os alunos para construir aprendizagens num momento em que a disposição e interesse eram menores, pois ao articular um conteúdo com um todo as ações passam a interessar à criança, tal como corroborado no capítulo 1.

Para iniciar a aula, a formanda decidiu partir da leitura de uma obra literária, pois ler, ou ouvir ler, revela-se um atividade fulcral no desenvolvimento da crianças, pois para além do prazer que lhes proporciona, permite-lhes desenvolver as capacidades de compreensão e expressão oral, a maturidade e liberdade, o desenvolvimento da sua personalidade, da sua imaginação e da sua reflexão (Garcia Sobrino, et al., 1994, citado por Gomes, 2007), tal como evidenciado no capítulo 1. Além disso, era do seu conhecimento que as crianças demonstravam um grande interesse por ouvir ler histórias – o que não ocorria com frequência. Ora, pelo facto da mestranda considerar que é papel do professor promover o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura, com vista à formação de leitores assíduos, a mesma procurou promover contextos reais de leitura, levando diferentes tipos de texto que permitissem o desenvolvimento da apreciação de boa literatura (Sim-Sim, 2007). Neste sentido, a mestranda teve especial cuidado na escolha de obras de qualidade e que retornassem o prazer ao leitor (Ribeiro & Viana, 2009) .

Com efeito, para essa aula a mestranda escolheu a obra *O Cuquedo* de Clara Cunha e Paulo Galindro, pela sua qualidade literária e estética, por promover a imaginação e criatividade e por, simultaneamente, ser pertinente, já que as personagens do livro são animais, permitindo relacionar o assunto da história com outros que as crianças já conheciam (Kleiman & Moraes, 2001, p. 30). Para este momento de exploração da obra, a mestranda apoiou-se nos três momentos de leitura definidos por Sequeira (1999), tal como na exploração do livro “Os bombeiros” na PPS na EPE (cf. ponto 2 do presente capítulo). Em conformidade, iniciou-se o momento antes da leitura, no qual foram explorados os elementos paratextuais do livro. Para tal, primeiramente, a mestranda, lendo o título da obra, perguntou às crianças o que pensavam que seria o Cuquedo e, posteriormente, mostrando a capa, que continha ilustrações das personagens (à exceção do Cuquedo), perguntou-lhes se algum daqueles animais poderia ser o mesmo. Neste momento, as crianças passaram a associar o Cuquedo a um animal, embora considerassem que não era nenhum dos ilustrados. Este momento antes da leitura permitiu, assim, “antecipar e formular hipóteses sobre o texto” (idem, p. 410).

De seguida, iniciou-se o momento de leitura, que foi realizada pela mestranda, pelo facto do professor ser o “patamar fundamental de acesso ao texto, na medida em que [este] é sempre o primeiro a ler o texto em voz alta aos alunos” (Pinto, 2010, p. 54). Pela musicalidade conferida ao texto e pela repetição de algumas frases, o que, conseqüentemente, tornava partes da história previsíveis, foi possível envolver as crianças na leitura. Posteriormente, foi realizada uma paragem na página 26, momento em que aparecia o Cuquedo, o que gerou expressões de surpresa, instalando-se um suspense que despertou ainda mais o interesse e a curiosidade das crianças. Procurou-se estabelecer, nesta fase, um diálogo com as crianças, através da colocação de algumas questões orientadoras sobre as características que as crianças imaginavam que o Cuquedo teria, partindo das suas conceções e idealizações e estimulando a sua imaginação e criatividade. Simultaneamente, as questões foram articuladas com a temática central, nomeadamente com os conteúdos abordados durante a semana sobre o revestimento dos animais e sobre o som que reproduzem, mas também com os que se iriam abordar nessa aula. Deste modo, de forma natural, a área curricular de Português foi sendo articulada com a área curricular de Estudo do Meio.

Pelo facto do “desenvolvimento da criatividade [ser] extraordinariamente importante em todas as áreas da aprendizagem e do desenvolvimento (...) [pois] o processo criativo, envolvendo a exploração, descoberta, reflexão e expressão, faz parte de todas as áreas (Duffy, 2005, p. 130), a mestranda sugeriu que os alunos desenhassem e pintassem a sua idealização do Cuquedo. Assim, através de uma proposta desafiante que estimulou a imaginação, criatividade e o pensamento próprio, foi possível envolver os alunos na tarefa, onde a Expressão Plástica teve lugar, mas de forma articulada e significativa. Para a realização deste desenho, a mestranda estipulou um tempo limite, para que as crianças não se dispersassem ao longo da tarefa, o que, na prática, se revelou fundamental para o desenvolvimento das tarefas seguintes.

No final do desenho, a mestranda, convocando os conhecimentos prévios das crianças, perguntou-lhes se sabiam o que era um museu, se já tinham ido a algum e o que viram. Após as crianças darem alguns exemplos, a mestranda informou-os que, tal como num museu, onde podem existir obras de arte, também os seus desenhos o eram. Deste modo, valorizando os trabalhos das crianças, a mestranda perguntou-lhes se gostavam de ver o desenho dos colegas, na medida em que o desenho permite contar aquilo que foi vivido e imaginado pela criança, permitindo a outros conhecer o que o outro criou (Gobbi, 2014). A resposta das crianças foi positiva e, por isso, a mestranda convidou-as a imaginarem que se encontravam num museu a ver uma exposição, para que, numa fase posterior, realizassem a eleição do “Cuquedo mais assustador”. Em conformidade, realizou-se um percurso que permitiu visualizar todos os desenhos, o que na prática, superou as expectativas da formanda, pois foi possível sentir que todas as crianças incorporaram a ideia de estarem num museu, manifestando desta forma comportamentos muito positivos, mantendo-se calmas e respeitando as regras, sem existir perturbações ao bom funcionamento da tarefa, o que normalmente não acontecia com frequência nestes momentos.

Após ter sido realizado o percurso, iniciou-se a eleição do “Cuquedo mais assustador”, com registo a um gráfico de pontos, uma das diversas formas de representar conceitos e ideias matemáticas – representação icónica (Ponte & Serrazina, 2000). Para isso, foi realizado um diálogo prévio sobre a importância do voto imparcial, alegando para a importância de votar no “Cuquedo mais assustador”, para que os votos não fossem influenciados pela

relação de amizade entre as crianças. Após o mesmo, a mestranda explicou como se deveria votar, ou seja, cada criança levantava-se, à vez, e colava uma bola vermelha de goma eva por cima da fotografia do autor do desenho que queria eleger e que se encontrava no eixo horizontal. As crianças mostraram-se muito motivadas e interessadas nesta eleição e, como tal, foi possível desenvolver aprendizagens no âmbito da Matemática, como a realização de contagens progressivas, através da contagem de votos, sem que as crianças se apercebessem de tal. Assim, à medida que as crianças iam votando, a mestranda foi colocando questões de compreensão do gráfico de nível mais simples (*idem*), nomeadamente quem tinha mais votos, quantas pessoas tinham votado, entre outras questões. Além disso, importa salientar que alguns alunos pediram para votar neles próprios (Go, Le). Embora a mestranda não tivesse pensado nesta hipótese no momento anterior à ação e, por isso, não a tivesse referido no momento de diálogo, ao refletir na ação (Schön, 1992) decidiu aceitar as suas decisões.

No momento de eleição, foi possível perceber que algumas crianças votaram em desenhos dos colegas, não por serem seus amigos, mas sim porque os consideraram realmente assustadores, o que já revela um espírito de imparcialidade. Todavia, apesar de durante a colocação dos votos ter-se insistido no facto de que cada criança estava a votar no desenho do colega e não no colega, numa reflexão posterior à aula, a professora supervisora institucional referiu que, durante a realização da contagem de votos, a mestranda mencionou o nome da criança e não o seu desenho (ex.: “Quantos votos tem o Ga?”). Pela reflexão sobre a ação (*idem*), a mestranda pôde constatar que não deveria ter tido este tipo de discurso, pois, se o objetivo era que as crianças percebessem que estavam a votar no desenho do colega e não propriamente nele, este discurso pode ter comprometido essa compreensão.

À medida que o gráfico ia sendo preenchido, as crianças realizaram o registo numa ficha, o que também permitiu trabalhar questões relacionadas com a organização espacial da informação. Pôde-se, assim, observar que algumas crianças, por ainda não terem desenvolvido esta capacidade de organização, realizaram pontos em grande escala e, posteriormente tiveram de os apagar, quando viram que não conseguiam desenhar o gráfico na sua totalidade. Deste modo, a mestranda considera que o erro assumiu-se como valioso indicador do caminho de aprendizagem da criança.

Segundo Martins, Loura e Mendes (2007, p. 27) “um gráfico vale mais que mil palavras!”. Assim, após todos os alunos votarem, as crianças rapidamente puderam constatar qual o desenho mais votado. Ainda assim, foi realizada a contagem de todos os votos e, para isso, à vez, as crianças dirigiam-se ao quadro e escreveram por cima dos votos o numeral correspondente. Neste momento, foi possível ativar os conhecimentos prévios das crianças, já que as mesmas foram desafiadas a escrever números, os quais ainda não tinham apreendido o grafismo. Assim, através de uma aprendizagem pela descoberta, várias crianças foram chamadas ao quadro, realizando grafismos tendo em conta aquilo que já tinham visto em livros e jornais, entre outros.

Após a eleição, a mestrandia perguntou aos alunos se gostariam de saber quem era o Cuquedo. Como a resposta foi positiva, a mestrandia, com recurso a uma apresentação em PowerPoint, mostrou diferentes imagens de animais, primeiramente sob a forma de sombra, construída com nuvens de palavras através da ferramenta Tagxedo e, posteriormente, com fotografias dos animais, promovendo, assim, a associação entre forma e imagem. Ao longo desta apresentação, foram colocadas questões que permitiram articular a temática central com a atividade, nomeadamente sobre o meio onde os animais das fotografias se deslocavam e sobre o seu revestimento, já que o objetivo de ensino não é que os alunos saibam o conteúdo em si, mas que de forma consolidada, saibam aplicar aquilo que aprenderam (Cardoso, 2013). Após as crianças concluírem que nenhum dos animais era o Cuquedo da obra, a mestrandia continuou a leitura da mesma.

No final da leitura, realizou-se um diálogo que permitiu confrontar as expectativas iniciais sobre a forma do Cuquedo e o Cuquedo da história, o que exigiu hábitos de “concentração, relação, reflexão, comparação e previsão (Garcia Sobrino et. Al., 1994, citado por Gomes, 2007, p. 4). Posteriormente, foi realizado o reconto da história. Para isso, a mestrandia perguntou aos alunos que personagens faziam parte da história e, à medida que iam dizendo, a mestrandia colocou as imagens das mesmas numa tira de cartolina. Depois, a mestrandia perguntou às crianças se a ordem colocada tinha sido a ordem com que as personagens surgiram na história e, após as crianças dizerem que não, algumas dirigiram-se ao quadro para colocá-las corretamente. Deste modo, o reconto exigiu que as crianças mobilizassem o que tinham ouvido, para poderem estabelecer uma sequência temporal (Zanotto, 2003) o que, por sua

vez, desenvolve a capacidade de atenção e organização do pensamento. À medida que o reconto era realizado em grande grupo, as crianças iam registrando-o numa ficha de registo, o que a mestranda considera imprescindível, não só por permitir que as crianças estejam atentas, concentradas e envolvidas na tarefa, mas também porque permite que os alunos sistematizem as aprendizagens desenvolvidas.

Para terminar a aula, a mestranda planificou um desafio sobre o meio onde os animais se deslocam, através da audição de adivinhas. Para isso, foram distribuídas imagens de animais, impressas e plastificadas, e colocado um painel com elementos que permitiam associar os três meios de deslocação dos animais, ar, terra e água. Cada uma das imagens tinha no verso uma adição que as crianças tinham de resolver para descobrir qual o número do seu animal. Esta tarefa permitia, assim, o desenvolvimento de estratégias operativas, que embora nesta fase ainda se baseiem na utilização dos dedos das mãos, pois as crianças ainda necessitam “de concretizar as situações numéricas para modelar os resultados das suas adições” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 13), espera-se que, futuramente, as torne capazes de as realizar mentalmente. Importa referir que, embora esta adição fosse diferente em todas as imagens, existiam resultados iguais. Assim, na audição da adivinha, era mencionado o número do animal e, posteriormente, era colocada a adivinha sobre o animal. Após as crianças identificarem o animal, a criança que o tinha teria de se dirigir ao quadro e colocá-lo no meio onde se deslocava através de um trabalho colaborativo, isto é, dialogando com as restantes crianças sobre a sua opinião e chegando a um consenso. Deste modo, quer a identificação do animal, quer a própria adição eram discutidas entre todos, no sentido de se auxiliarem, pois tal como afirma Kamii (2003, p. 62) “[e]mbora a fonte definitiva de retroalimentação esteja dentro da criança, o desacordo com outras crianças pode estimulá-la a reexaminar suas próprias ideias”.

Ainda nesta atividade, as restantes crianças realizaram o registo desta atividade em ficha de registo. Todavia, na prática, os alunos centraram-se demasiado na realização da operação que, embora a adivinha se referisse a um animal específico, as crianças que tinham o número mencionado, acharam que era esse o animal. A mestranda considera, assim, que a explicação sobre a atividade não foi suficientemente clara e, aliada ao cansaço das crianças, acabou por não ser compreendida.

Numa reflexão sobre a ação (Schön, 1992) em cooperação com a supervisora institucional, orientadora cooperante e par pedagógico, a supervisora institucional sugeriu que, para contornar esta dificuldade, dever-se-ia ter pedido a todas as crianças que esquecessem a operação e que se concentrassem apenas na adivinha. A mestranda considera que, se esta alteração tivesse sido realizada na prática, certamente a atividade teria apresentado melhores resultados. Essa reflexão sobre a ação, em conjunto, possibilitou o conhecimento de diferentes perspetivas acerca das atitudes adotadas e interações estabelecidas pela mestranda, bem como a reflexão sobre as estratégias utilizadas e as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, sendo sugeridas alternativas e melhorias que, mobilizadas pela mestranda, auxiliaram-na na melhoria das ações futuras (Bogdan & Biklen, 1994).

A mestranda considera que, os momentos de expressão oral, a par do registo coletivo e individual de natureza diversa (registar um gráfico, colocar numerais que indicavam a ordem de entrada das personagens e estabelecer ligações) a promoção de espaço para o diálogo, imaginação e criatividade, a utilização das TIC e a mobilização de conhecimentos prévios revelaram-se estratégias fulcrais para o desenvolvimento da atividade e para a construção de aprendizagens significativas e efetivas das crianças (Arends, 2008, Coll, 1990).

É ainda de salientar a interdisciplinaridade promovida, pois, além de promover motivação nas crianças, facilitou o desenvolvimento da construção de aprendizagens de várias áreas curriculares, em simultâneo, numa perspetiva de formação holística do saber. Todavia, importa referir que esta articulação constituiu um desafio para a mestranda, ao longo da PPS, pelo facto dos programas e metas curriculares definirem os saberes de forma compartimentada, o que tornou de difícil execução esta articulação. Por outro lado, o facto de a matriz do 1.º CEB definir cargas horárias semanais para cada disciplina, com enfoque no Português e na Matemática – áreas sobrevalorizadas na opinião da mestranda, quer por professores, quer pelos pais dos alunos – restringem as opções do professor, que embora possa ser flexível, tem de cumprir o horário definido. Deste modo, a interdisciplinaridade exigiu, da formanda, um exercício de reflexão e articulação entre a teoria e a prática, tal como referido no capítulo 1, mas também o estabelecimento de diálogos com a orientadora cooperante, negociando tentativas de realização da interdisciplinaridade.

Em conformidade, a interdisciplinaridade ocorreu, maioritariamente, pela articulação da literatura infantil, da área curricular de Português, com as outras áreas curriculares, pelo facto do livro motivar, encantar, permitir que a criança entre num mundo imaginário ainda tão próximo de si e que, muitas das vezes, fica circunscrito à EPE. Para além disso, o livro proporciona ao leitor, articular diferentes assuntos e saberes (Kleiman & Moraes, 2002).

Assim sendo, um exemplo desta articulação foi a atividade “A aprender o zero” que partiu da exploração da lengalenga “A minha galinha”, da obra *Tantos Animais E Outras Lengalengas de Contar* de Manuela Castro Neves, pelo facto de permitir trabalhar conteúdos matemáticos, possibilitando a relação de ideias matemáticas com a realidade (Smole, 2000). Para esta atividade, a mestranda criou um momento de motivação, para o qual construiu uma galinha de cartolina com 10 penas para serem retiradas e que acompanhou a leitura da lengalenga, isto é, à medida que a galinha ia perdendo as penas, a mestranda ia retirando-as, até ficar sem nenhuma. Tendo em conta que quando a criança entra na escola já vivenciou uma série de experiências relacionadas com a matemática (Castro & Rodrigues, 2008), a mestranda mobilizou os seus conhecimentos, questionando os alunos sobre o quereria dizer a frase “ficou toda nua” e perguntando-lhes se existia alguma forma de se representar usando linguagem simbólica. As crianças, rapidamente, associaram o conjunto vazio ao número zero e, por isso, foi-lhes proposto o grafismo desse numeral no quadro e, posteriormente, em ardósias.

Na opinião da mestranda, esta atividade é o reflexo da prioridade que concede à co construção de conhecimentos, ao invés da reprodução, na qual se pretendeu despertar o interesse e motivação dos aluno, através de experiências relevantes que permitiram estabelecer uma interação entre o professor, o aluno e o saber matemático, bem como “a busca de significações dos conceitos a serem construídos” (Selva & Caramago, 2009, p. 1).

Pelo interesse evidenciado, foi possível continuar a atividade com a realização do jogo “A brincar com as penas da galinha”, no qual através do recurso lúdico utilizado anteriormente na leitura (a galinha) foi possível realizar contagens de forma prazerosa e contextualizada (Andrade, 2005). Para isso, eram colocadas penas na galinha e as crianças com recurso a seis bandeiras, com os numerais de zero a cinco, tinham de levantar a que correspondia ao número de penas na galinha. Para terminar esta aula, a

mestranda distribui uma ficha de consolidação, na qual se pretendia articular os conhecimentos aprendidos nesta aula com os de aulas passadas, como o estabelecimento de relações entre conjuntos (maior, menor ou igual). A aula apresentou, assim, um percurso claro e coerente, com uma primeira parte de motivação, uma segunda de concretização e uma terceira de consolidação.

Outros exemplos desta articulação foram as atividades “A lagartinha comilona”, na qual através da exploração da obra *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle, as crianças realizaram contagens progressivas e regressivas; a atividade “Aprendendo as regras de segurança rodoviária”, onde, através da exploração da obra *Porque é que os animais não conduzem?*, de Pedro Seromenho, se permitiu construir conhecimentos sobre as normas de prevenção rodoviária e a atividade “Conhecer os números 6 e 7” na qual, através da exploração da obra *A Zebra Camila*, de Marisa Núñez e ilustrações de Óscar Villán, foi possível articular a literatura com aprendizagens da matemática como a adição e a subtração. Ainda assim, a literatura não foi a única forma usada para promover a articulação, como foi exemplo o jogo “construir um corpo humano”, em que a área curricular de Estudo do Meio foi articulada com a de Matemática, já que as partes do corpo humano, tinham adições no seu verso e as crianças necessitavam de as realizar para as colocar numa base com os numerais correspondentes ao resultado.

Ao longo da PPS, a mestranda procurou promover aprendizagens ativas, através de atividades que estimularam a curiosidade inata da criança para o conteúdo a ser trabalhado, e motivando-a para a construção do seu próprio conhecimento, tal como corroborado no capítulo 1. Deste modo, procurou utilizar recursos estimulantes e diversificados, que proporcionassem momentos de construção ativa do conhecimento, quer pela ação e exploração de materiais, quer pela interação com as outras pessoas (Oliveira-Formosinho, 2006, p. 56, Post & Hohmann, 2011). Para além destes, o uso de fichas de registo e trabalho, mas também o manual escolar foram recursos indispensáveis na PPS. O manual escolar como “precioso auxiliar” (Sanches, 2001, p. 25), foi utilizado como recurso que motivou e incentivou os alunos a utilizar outras fontes de informação, para aprofundar e refletir os conhecimentos aprendidos (Santo, 2006), e não como um simples transmissor de conhecimentos, que restringe e inibe a capacidade criadora do professor (Sanches, 2001), tal com evidenciado no capítulo 1. Foi exemplo a atividade

“Aprender os sinais de perigo”, na qual, a partir da análise de situações de perigo ilustradas no manual, que continham um sinal de perigo, surgiu o interesse de conhecer mais sinais de perigo e que foi respondido através da visualização do vídeo “Napo in... danger: chemicals!”, de Napo’s films, por ilustrar diversas situações de perigo e sinais de perigo existentes, o que envolveu as crianças na atividade. Deste modo, o manual motivou a utilização de outra fonte de informação e, para além disso, a visualização do vídeo permitiu ir ao encontro de outro grande interesse delas evidenciado ao longo do estágio – a utilização das TIC, tal como exposto no capítulo 1.

Em conformidade, além da visualização de vídeos, retirados da internet, ou criados pela mestrandia ao longo da PPS, a formanda procurou utilizar outros meios. O PowerPoint, como recurso motivador, interativo e promotor do desenvolvimento das aprendizagens, foi utilizado para a realização de jogos interativos, através da inclusão de áudios, o que motivou as crianças para o desenvolvimento das atividades. Um exemplo, foi o PowerPoint “A família c”, integrado na atividade “Conhecer a letra «c»” que tinha como principal objetivo promover, nos alunos, o contacto com os diferentes valores fonológicos do grafema “c”, já que não existe uma correspondência biunívoca entre fonema e grafema, porquanto ao mesmo grafema podem corresponder vários fonemas e ao mesmo fonema mais do que um grafema (Freitas, Alves & Costa, 2007). Embora a mestrandia considere que ler é muito mais do que reconhecer sequências de palavras escritas, ler é compreender, é aceder ao significado (Sim-Sim, 2007), o aprender a ler necessita o aprender a descodificar grafemas, ou seja, “efectuar correctamente as correspondências fonema-grafema, grafema-fonema, compreender as regras de escrita presentes no código escrito das variadas línguas” (Ramalho, 2011, p. 36).

Assim, através da exploração da capa do livro *A família c*, de Pep Bruno e ilustrações de Mariona Cabassa, as crianças foram questionadas sobre qual era a letra ilustrada e palavras que conheciam iniciadas pela mesma, ativando os seus conhecimentos prévios. Posteriormente, a mestrandia projetou o PowerPoint que continha diferentes palavras iniciadas pela letra “c”, desafiando as crianças a lerem as mesmas. Através do *click* com o rato sobre a palavra, era reproduzido um áudio com a leitura da palavra, permitindo assim o confronto entre as expectativas iniciais dos alunos e a leitura real. Este áudio foi imprescindível para que as crianças reconhecessem os diferentes valores

fonológicos deste grafema, auxiliando-as, posteriormente, na leitura de outras palavras. Ainda a partir deste PowerPoint foi realizado um jogo interativo que tinha como objetivo a organização das diferentes palavras, lidas anteriormente, em colunas, tendo em conta o seu valor fonológico, isto é, as palavras iniciadas pela letra “c” com valor fonológico /k/ numa coluna e as com valor fonológico /s/ noutra coluna. Este jogo permitiu que os alunos, numa fase posterior, chegassem à regra sozinhos, isto é, compreendendo quais os casos em que a letra “c” se lê com o som /k/ e quais os casos em que a letra “c” se lê com o som /s/. Assim, as TIC favoreceram a representação mental do conhecimento e permitiram que o aluno utilizasse diferentes estratégias de pensamento, tornando-o construtor do seu saber (Mercado, 2002).

A este nível da utilização das TIC, também foram utilizados o programa *Voki*, que permitiu a criação de avatares como motivação para atividades, a ferramenta *Tagxedo*, já mencionada anteriormente, e a aplicação *Dictamus*, que possibilitou a gravação de leitura de palavras pelas crianças, que posteriormente foram reproduzidas para a realização de um ditado de palavras. Para além de TIC, a mestranda procurou promover o contacto com materiais manipuláveis não estruturados, como pratos e tampas de garrafa, e materiais estruturados, como o material de tipo cuisenaire, porque, apesar de as TIC serem importantes no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor diversifique as suas estratégias e recursos, que se revelam igualmente importantes e imprescindíveis. Ambos os materiais mencionados, pelo seu carácter lúdico e dinâmico, auxiliaram as crianças a construir conhecimentos na área curricular de Matemática, a partir da manipulação dos materiais, o que facilita a representação, a compreensão e a estruturação de conceitos (Ponte & Serrazina, 2000, Camacho, 2012).

Apesar dos interesses e motivações das crianças serem uma base sólida e imprescindível na elaboração de planificações, porquanto suscitam a curiosidade e adesão dos alunos nas atividades (Sanchez, 2001), não são condição suficiente para promover aprendizagens significativas e efetivas. É necessário também ter em conta as suas necessidades, respeitando a sua diversidade, através da utilização de diferentes metodologias e recursos, mas também pela utilização de estratégias de diferenciação pedagógica, proporcionando desafios adequados a todos, tal como evidenciado no capítulo 1. As necessidades observadas mais evidentes nos alunos tinham que ver com

o ritmo no desenvolvimento das atividades, isto é, existiam alunos que terminavam rapidamente as tarefas propostas e outros que demoravam mais tempo. Assim, a mestranda procurou realizar fichas de consolidação e jogos que permitissem às crianças, que terminavam rapidamente as tarefas propostas, sentirem-se desafiadas.

Importa salientar que, tal como exposto no capítulo 1, a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica foi de difícil execução. Na opinião da mestranda, a gestão de todas as necessidades das crianças, implica um trabalho complexo e moroso, que a mestranda espera, futuramente, poder realizar quando interagir durante um ano letivo com a sua turma.

Uma forma de “tirar proveito” desta heterogeneidade dos alunos, foi a promoção de jogos em grupo para que as crianças, em cooperação, construíssem conhecimentos e se desenvolvessem. Estes jogos permitiram a promoção de relações sociais, proporcionando a troca de opiniões (Kamii, 2001), o confronto e partilha de ideias, saberes e pontos de vista, exigindo, assim, o desenvolvimento de atitudes de cooperação, responsabilidade e respeito. Relativamente à sua constituição, era a mestranda que formava grupos para que os mesmos fossem heterogéneos, encorajando o apoio mútuo e a partilha de opiniões, o que proporcionou o desenvolvimento da ZDP, conceito explorado no capítulo 1. Através do trabalho cooperativo, as crianças passaram a aperceber-se da importância dos saberes dos outros para a melhoria da autoeficácia de cada um (Leitão, 2006). Para além das potencialidades deste trabalho em grupo, o facto de terem sido jogos permitiu que as crianças não se esquecessem do que foi aprendido, que aperfeiçoassem esse conhecimento e que se preparassem para novos desafios (Freire, 2002).

Para além dos jogos em grupo que proporcionaram o desenvolvimento da ZDP, a mestranda procurou ao longo da PPS atuar nessa mesma zona, apoiando, encorajando e auxiliando as crianças no desenvolvimento das tarefas, mas também proporcionando momentos entre pares.

Ao longo da PPS, a mestranda e o seu par pedagógico procuraram partilhar os recursos com as restantes díades, bem como refletir com as mesmas sobre diferentes estratégias utilizadas e experiências vivenciadas, numa perspetiva de trabalho colaborativo (cf. capítulo 1), possibilitando o desenvolvimento das suas competências profissionais (Fullan & Hargreaves, 2001). Este trabalho colaborativo, foi realizado com maior intensidade com a díade da sala do 1.º A,

pelo facto de numa das reflexões, ter-se constatado que as turmas apresentavam dificuldades de aprendizagem e comportamentos em sala de aula muito similares. Ao nível das dificuldades de aprendizagem, estas eram visíveis na área curricular de Português, nomeadamente ao nível do domínio da leitura e da escrita (competência fonológica, ortográfica e competência na leitura). Ao nível do comportamento, ambas as turmas demonstravam dificuldades em cumprir as regras de sala de aula, nomeadamente o respeito pelo outro, pela tomada de vez e pelo material (cf. capítulo 2). Deste modo, numa das reflexões em conjunto, as duas díades tiveram como ideia a criação de um projeto de intervenção comum, intitulado por “Ler para Ser”.

Tal como referido no capítulo 1, as díades sentiram que a literatura em sala de aula era desvalorizada em detrimento da aprendizagem das letras, de forma isolada. Apesar das crianças entrarem na escola com o desejo e vontade de aprender a ler, no sentido de compreender, este entusiasmo, muitas das vezes, diminui pela forma como se processa a aprendizagem da leitura. Segundo Sim-Sim (2009), esta diminuição advém do processo de leitura que o aluno se depara na escola, na qual o mesmo “é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes” (ibidem). Com efeito, as díades consideraram que o uso de literatura em sala de aula e a aprendizagem da leitura eram duas práticas que não se excluía, podendo complementar-se, em que a aprendizagem da leitura se deveria proceder em contextos reais de leitura.

Deste modo, as díades procuraram utilizar a literatura como principal estratégia para minimizar as dificuldades evidenciadas a este nível pelos inúmeros benefícios que a literatura acarreta, já mencionados no capítulo 1 e no presente ponto deste capítulo, mas também para promover o gosto pela leitura. Relativamente ao segundo problema, o comportamento dos alunos, as díades pensaram no desenvolvimento de práticas conjuntas, com o objetivo de as motivar para as atividades, mas também pelo facto das crianças, por comparação entre si, sentirem a necessidade de melhorar o seu comportamento, querendo constituir um exemplo.

Com efeito, aliando estas duas estratégias, as díades procuraram promover atividades no domínio da Educação Literária a partir de práticas conjuntas. Para tanto, as díades planificaram ações comuns, que embora fossem

realizadas por cada turma na sua sala, eram partilhadas em momentos conjuntos, no sentido de desenvolver um significado partilhado, a partir de experiências comuns e do confronto das diferenças de opinião (Arends, 1995). É exemplo a atividade “à descoberta do Zbiriguidófilo”, na qual as crianças realizaram um desenho individual sobre aquilo que pensavam que era um Zbiriguidófilo, tendo em conta as características mencionadas durante a leitura do conto “O Zbiriguidófilo”, da obra *O Zbiriguidófilo e Outras Histórias* de Pitum Keil do Amaral e ilustrações de Luísa Brandão. Posteriormente, cada turma realizou uma exposição na sua sala, convidando a outra turma a visualizar os desenhos. Neste momento, as crianças de uma das turmas questionaram os desenhos das da outra turma, o que exigiu por parte de todos os alunos, a partilha e o confronto de ideias.

Relativamente aos resultados das ações desenvolvidas, as crianças melhoraram os seus comportamentos ao longo do projeto e, de uma forma geral, assistiu-se a uma evolução a nível da leitura, visível nos registos em grelhas de avaliação de leitura realizadas ao longo do mesmo. O *feedback* fornecido pelas educadoras foi muito positivo, assim como o das crianças, visível na atividade “a minha história de eleição”, na qual as crianças elegeram de entre as obras e ilustrações trabalhadas, a que mais lhes tinha agradado. Neste momento as crianças quiseram votar em mais do que uma obra ou ilustração, o que permitiu à mestrandia compreender que as atividades desenvolvidas neste projeto lhes tinham sido significativas.

Assim, a mestrandia considera que o desenvolvimento deste projeto de intervenção e trabalho colaborativo, permitiu que fossem encontradas soluções, enfrentados desafios, num processo de trabalho articulado, com vista à melhoria dos resultados (Roldão, 2006, Roldão, 2007), em que a responsabilidade foi assumida e repartida por todos os intervenientes (Alarcão & Canha, 2013). Para além disso, importa salientar que quer o projeto, quer as atividades descritas, analisadas e refletidas anteriormente, procuraram espelhar a perspetiva da mestrandia sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a criança, enquanto atora na construção do seu saber.

REFLEXÃO FINAL

O presente relatório procurou espelhar o desenvolvimento da mestranda ao longo do seu percurso de formação inicial. A mestranda sente que ao longo deste percurso evoluiu a nível profissional, académico e pessoal e, como tal, a presente reflexão pretende evidenciar essa evolução, ao nível de construção de saberes teóricos, ético-deontológicos e práticos desenvolvidos, e competências profissionais inerentes à habilitação de um duplo perfil profissional docente, tendo por base a abordagem realizada nos capítulos deste Relatório de Estágio.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, frequentado pela mestranda, pretende formar profissionais de perfil duplo nas valências de EPE e 1.º CEB (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) o que constitui, na sua opinião, uma mais-valia para a formação profissional docente. Apesar de ao longo do relatório serem notórias as diferenças existentes entre a EPE e o 1.º CEB, também foram evidenciadas similitudes, o que permite, ao leitor, compreender que estes níveis de educação, ainda que diferentes, complementam-se, numa perspetiva de formação sequencial e holística do desenvolvimento da criança.

Em conformidade, na opinião da mestranda, a construção de um perfil generalista traz inúmeros benefícios, para o educador, para o professor, para as crianças e para a educação. Primeiramente, permite aos docentes e futuros docentes compreender e valorizar a importância dos dois níveis de educação e da própria profissão. A mestranda, ao longo da sua vida, sentiu que a profissão de educador e o próprio contexto de EPE é, muitas das vezes, desvalorizado, o que poderá estar ligado ao facto da EPE não ser de carácter obrigatório. Assim, esta mentalidade deve ser mudada, pois “os primeiros anos representam uma janela de oportunidade para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 10).

Para além deste benefício, esta formação permitiu um maior e melhor entendimento sobre a continuidade educativa, na medida em que possibilita ao profissional docente do 1.º CEB ter consciência do nível de desenvolvimento e das aprendizagens já adquiridas pelas crianças, possibilitando-lhe a continuidade e o aprofundamento das mesmas (Serra,

2004). Esta continuidade educativa revela-se, assim, fulcral para o sucesso da criança (Homem, 2003), levando o educador e professor a equacionar práticas de articulação curricular, numa perspetiva construtivista da aprendizagem e da ação educativa (cf. capítulo 1). No entender da mestranda, o contacto entre o educador e professor deve, assim, facilitar o processo de transição da criança entre os níveis de educação e permitir, ao professor do 1.º CEB conhecer os conhecimentos e vivências anteriores das crianças, e ao educador, ter conhecimento das aprendizagens escolares formais, para que o mesmo oriente a sua prática no desenvolvimento de competências básicas.

Ao longo da PPS, a mestranda pôde tomar conhecimento que ao nível da EPE, as crianças de cinco anos, que estavam a terminar a EPE, realizavam visitas à nova escola em que iriam ingressar. Já no 1.º CEB, tal como referido no capítulo 2, a orientadora cooperante apenas recebeu informações da educadora, por meio de passagem de informação, não existindo uma comunicação direta, o que a mestranda considera insuficiente para que exista uma continuidade educativa. Para contornar este obstáculo, a formação profissional de perfil duplo da mestranda revelou-se imprescindível na prática. Por ter consciência e conhecimento das aprendizagens basilares que deveriam ter sido promovidas em contexto da EPE, e sobre as características, necessidades e interesses destas crianças – fundamental para a continuidade educativa e para uma prática mais motivadora e significativa – a mestranda teve-as em consideração nos momentos das ações pedagógicas.

Esta formação profissional de duplo perfil, além de permitir a concretização de uma continuidade educativa, permitiu, à mestranda, adotar uma postura crítica face ao processo de transição da EPE para o 1.º CEB e às diferenças entre os dois níveis de educação. Estas diferenças, são visíveis ao nível do currículo, tal como evidenciado no capítulo 1, pois apesar de em ambos os níveis de educação os educadores e professores terem o dever de adequar o currículo ao público-alvo, o professor tem de orientar-se por um programa marcadamente prescritivo, enquanto que o educador orienta-se pelas OCEPE. Deste modo, apesar de ambos tomarem opções pedagógicas para abordar os conteúdos, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, o professor tem de cumprir com a carga horária estabelecida para cada área curricular e cumprir os objetivos definidos no programa. Estas funções inerentes ao professor, aliadas às turmas numerosas do 1.º CEB, à falta de

professores de apoio educativo, à pressão existente ao nível dos resultados nos testes intermédios e exames nacionais no 4.º ano (revogados no presente ano) e, ainda, ao desinteresse das famílias, acabam por se refletir na prática. Com efeito, é ainda possível assistir a práticas marcadas por modelos transmissivos, que têm como objetivo cumprir, apenas, os objetivos definidos nos programas.

Ainda no que concerne a estas diferenças, as mesmas também se verificam ao nível da organização dos espaços. A mestranda considera que enquanto a organização da sala na EPE espelha os interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) sendo realizada para e com as crianças, no 1.º CEB esta participação ativa do aluno na organização do espaço não ocorre com frequência, sendo os professores os gestores desta organização, numa sala marcada por uma estrutura fixa, tal como exposto no capítulo 2. Na opinião da mestranda, esta diferença pode ser contornada se os professores acreditarem noutras formas de encarar o ensino e o desenvolvimento da criança, baseadas no socio construtivismo. Neste sentido, se as crianças participarem ativamente na organização da sala e nas mudanças da mesma e na escolha dos materiais, é possível aproximar a EPE ao 1.ºCEB, o que na opinião da mestranda se revela fundamental, porquanto facilita a transição entre os dois níveis de educação.

Com efeito, a mestranda considera que o ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre, para o qual a mestranda pretende qualificação, ao permitir-lhe conhecer e contactar com diferentes teorias e normativos legais de ambos os níveis de educação e, posteriormente, articulá-los com a prática, possibilitou-lhe a construção de um quadro teórico e prático próprio e a adoção de uma postura crítica face a estas diferenças, que futuramente, espera contornar.

Importa, assim, salientar a PPS, como contexto de desenvolvimento pessoal e profissional. Através da adoção de uma postura investigadora, reflexiva, crítica e indagadora, foi possível aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de práticas adaptadas a cada realidade educativa, apoiando-se, para isso, na metodologia de investigação-ação como estratégia de desenvolvimento profissional, que progride numa espiral cíclica de processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (cf. capítulo 2). Ao longo da prática, a mestranda considera que houve progressos relativamente a esses processos e, por isso, pensa ser oportuno referi-los.

Ao nível do processo de observação, este foi realizado de forma atenta e sistemática (Estrela, 1994), revelando-se fundamental para a planificação de

ações adequadas aos interesses e necessidades das crianças, tal como evidenciado nos capítulos anteriores. Os registos das informações recolhidas pela observação, apesar de poderem ser realizados no momento da ação, apenas foram efetuados numa fase posterior, em momentos de intervalo, pelo facto da díade ter participado nas atividades da sala logo nas primeiras semanas. Deste modo, este processo exigiu, uma grande capacidade de retenção de informação e que foi sendo dominado e, conseqüentemente, melhorado pela mestranda no decorrer de ambas as práticas.

Esta evolução do processo de observação, permitiu uma conseqüente evolução ao nível da elaboração das planificações, visível nas estratégias adotadas cada vez mais adequadas ao público-alvo, mas também ao nível da gestão do tempo, que se revelou cada vez mais eficaz. Através da análise reflexiva das informações recolhidas pela observação, mas também pela avaliação, foi possível realizar planificações adequadas ao desenvolvimento do aluno, necessidades e interesses (Parente, 2002).

Para a elaboração destas planificações, foram tidos em consideração os programas e metas curriculares, no caso do 1.º CEB, e as OCEPE, na EPE, que permitiram à mestranda a planificação de práticas adequadas e articuladas entre si – articulação horizontal – numa perspectiva globalizadora da educação. Ao longo da prática, uma das dificuldades sentidas pela mestranda na elaboração das planificações teve que ver com a necessidade de utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, face à heterogeneidade das crianças, ao nível dos ritmos de desempenho nas tarefas propostas, especialmente no 1.º CEB. Pelo facto de a mestranda não ter assistido, até à data, a práticas em que as mesmas eram promovidas, foi necessária um aprofundamento teórico sobre a diferenciação pedagógica, que lhe permitisse planificar desafios adequados a todos, com base nas informações recolhidas pela observação e pela avaliação.

Conforme o exposto, a planificação, num paradigma de investigação-ação, não deve ser perspectivada como uma ação isolada, mas como resultado de um processo contínuo de reflexão antes e após a ação (Schön, 1992). Estas planificações, quando colocadas em prática na ação, permitiram à mestranda repensar as estratégias e recursos utilizados, ou seja, se eram adequados, se tiveram impacto e, sobretudo, se tinham permitido à criança construir conhecimento. Ademais, permitiram-lhe repensar sobre a sua própria postura, se a de uma mediadora e orientadora das aprendizagens, defendida na teoria,

ou se a de uma mera transmissora de conhecimentos. Na prática, a mestranda sentiu que a teoria e a prática complementaram-se, pois a postura adotada permitiu tornar as crianças construtoras ativas do seu conhecimento, envolvendo-se com as mesmas (Oers, 2009) e atuando ao nível da sua ZDP.

As reflexões na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação foram, assim, fundamentais para a evolução ao nível das planificações, mas também para o desenvolvimento profissional da mestranda, estando no cerne da prática profissional e no desenvolvimento de saberes e aprendizagens. Para a realização destas reflexões, contribuiu a construção de dois portefólios de formação profissional. Pelo facto deste permitir “a interpretação das realidades vividas e sentidas, a autorreflexão e as tomadas de decisão mais congruentes para os contextos nos quais o processo de desenvolvimento ocorre” (Sá-Chaves, 2005), a mestranda pôde evoluir na prática, com vista à melhoria das ações, mas também ao nível do seu discurso reflexivo, evidenciando uma ponte entre a teoria e a prática (Vieira, 2005).

Para além dos portefólios, os momentos de reflexão conjunta entre orientadoras cooperante, pedagógica e supervisora institucional, possibilitaram a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento da mestranda, pois tal como defende Oliveira & Serrazina (2002), para que a reflexão provoque a ação, é também necessário existirem processos de reflexão colaborativos, que enriqueçam a reflexão individual pela construção de novos conhecimentos colaborativamente. A partilha de opiniões, saberes e crenças diferenciadas, potenciou, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico (Oliveira & Moreira, 2014) e, conseqüentemente, a melhoria das ações futuras.

Tendo em consideração o percurso profissional evidenciado ao longo do presente relatório, a mestranda considera que a sua evolução ao nível de construção de saberes e práticas, permitiu-lhe a construção de um perfil profissional docente reflexivo e investigador. Encarando esta formação inicial como primeira etapa do seu processo profissional, a formanda espera que, futuramente, e apoiando-se na metodologia de investigação-ação e no trabalho colaborativo, desenvolva práticas adequadas à educação, numa sociedade em constante mudança, que exige readaptações, pois “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.58).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In *Conselho Nacional de Educação. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Teorema.
- Alcará, A & Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma Estratégia Motivacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, (Online), II (1), 165-178. Acedido a 20 de janeiro de 2016, disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a19.pdf>>
- Alonso, L. (2002). Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 17-24). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I) (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo*, 3, 51-64.
- Andrade, M. (2005). As inter-relações entre iniciação matemática e alfabetização. In C. Lopes & A. Nacarato, *Escritas e Leituras na educação matemática* (pp. 143-162). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a Edição). Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bernardino, E. (2009). O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Travessias*, (Online), 3 (1), 1-10. Acedido a 6 de fevereiro de 2016, disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3291>>.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos*. (2^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Borges, T. (1994). *A Criança Em Idade Pré-escolar*. São Paulo: Ática.
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, (Online), 1 (4), 30-38. Acedido a 18 de fevereiro de 2016, disponível em <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>>.
- Camacho, M. (2012). *Materiais Manipuláveis no Processo Ensino/Aprendizagem da Matemática. Aprender explorando e construindo* (Relatório de Mestrado não publicado). Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Pré-Escolar / 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Castro, J & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Paulus Editora.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología de la Educación Escolar*. 2. *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.
- Condessa, I. (2009). Brincar – Um Contexto para a Criança se Desenvolver e Aprender?. In I. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 35-50). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 25-34). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Damásio, M. (2007). *Tecnologia e Educação - As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o processo Educativo*. Lisboa: Nova Vega.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, (Online), 31, 213-230. Acedido a 5 de fevereiro de 2016, disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/12795/8687>>.
- DEB. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, F, & Vilar, A. (2000). *Gestão flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Drew, W., Olds, A. & Olds Jr., H. (1989). *Como motivar os seus alunos: atividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Duffy, B. (2005). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In T. Vasconcelos, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens – das conceções às práticas* (pp. 65-74). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, (Online), 14 (2), 273-291. Acedido em 20 de dezembro de 2015, disponível em <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>.
- Fisher, J. (2005). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. In T. Vasconcelos, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Flores, P. & Escola, J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 768-780). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flores, P., Escola J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho,
- Flores, P., & Forte, A. (2013). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto: S.n.
- Fontana, R. & Cruz, N (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.

- Freire, J. (2002). *O Jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortes.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Artmed.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Org). *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R, Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Muança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gobbi, M. (2014). Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. *Studi Sulla Formazione*, (Online), 151- 164. Acedido a 24 de fevereiro de 2016, disponível em <<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15039/14065>>.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e juventude e promoção de leitura*. Disponível na Casa da Leitura. Acedido a 22 de novembro de 2016, disponível em <http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf>.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (2003). A questão da sequencialidade entre ciclos. Encontro Nacional de Educação Pré-escolar: Percursos, percalços na educação pré-escolar. In M. Cardona (Org.), *Cadernos da FENPROF de Novembro de 2002* (pp.28-29). Lisboa: FRENPROF.
- Kamii, C. (2001). *A criança e o número*. (28^a ed.) Campinas: Papirus.
- Kammi, C. (2003). *A criança e o número* (30^a ed.) Campinas: Papirus.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kleiman, A. & Moraes, S. (2001). *Leitura e interdisciplinar. Tecendo redes nos projectos da escola*. Campinas: Mercado Letras.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: s.n.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 43-52). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto – Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p.99-136). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. (4^a ed.). 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.
- Lins, S. (2003). *Transferindo conhecimento tácito: uma abordagem construtivista*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Luz, M., Mazia, C., Kachba, Y. & Okoshi, C. (2005). *A influência da estrutura e ambientes ergonômicos no desempenho educacional*, comunicação

apresentada no XII SIMPEP – Barau, realizada no âmbito de Política Nacional de Inovação e Engenharia de Produção, 7 a 9 de novembro de 2005, São Paulo.

- Magalhães, V. (2008). A Promoção da Leitura Literária na Infância: “Um Mundo de Verdura” a não Perder. In O, Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim de Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Martins, M., Loura, L. & Mendes, M. (2007). *Análise de Dados. Texto de Apoio para os Professores de 1.º ciclo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mercado, L. (2002). *Novas Tecnologias na educação: reflexão sobre a prática*. Maceió: Edufal.
- Miras, M. (1994). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. (2ª ed.). In C. Coll, E. Martín, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp.47-63) . Barcelona: Editorial Graó.
- Morais, C. (2000). *Complexidade e comunicação mediada por computador na aprendizagem de conceitos matemáticos* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Moreira, M. (2008). *Negociação de Significados e Aprendizagem Significativa. Ensino, Saúde e Ambiente*, 1 (2), 2-13.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma Parceria de Investigação. *XVII Colóquio Afirse “A escola e o mundo do trabalho”*. Lisboa: Afirse.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. (4ª ed.). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista Noesis*, (Online), 77, 15-17. Acedido a 5 de fevereiro de 2016, disponível em <<http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html>>.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. (4^a ed.). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 24-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, R. & Moreira, M. (2014). Formação Docente: Memórias, Narrativas e Cotidianos. *Revista Teias*, (Online), 14 (37), 13-28. Acedido a 1 de março de 2016, disponível em <[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32535/1/1701-5115-1-PB%20\(1\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32535/1/1701-5115-1-PB%20(1).pdf)>.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na formação de Professores I: Da sala à Escola* 166-216. Porto: Porto Editora.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *PEC*, (Online), 2 (1), 37-42. Acedido a 9 de fevereiro de 2016, disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.219-248). Porto Alegre: Artmed

- Pinto, A. (2010). *A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência. Educação hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramalho, H. (2011). *Ensinar a ler, no 1º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. (2014). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto: S.n.
- Ribeiro, I. & Viana, F. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Lisboa: Edições Almedina.

- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas?. *Noesis*, (Online), 66, 22-23. Acedido a 25 de fevereiro de 2016, disponível em < <http://www.oei.es/pdfs/NOESIS66.pdf>>
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (Online), 71, 24-29. Acedido a 16 de fevereiro de 2016, disponível em <http://www.oei.es/pdfs/Noesis71.pdf>
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 8, 103-115. Acedido a 9 de fevereiro de 2016, disponível em <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/694/586>>.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação de Básica.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Selva, K.R. & Camargo, M. (2009). O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento. *X Encontro Gaúcho de Educação Matemática*, Rio Grande do Sul, Brasil.

- Sequeira, F. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. In R. Castro & P. Barbosa (Orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. II, (pp. 407-413). Coimbra: APL.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smole, K. (2000). *A Matemática na Educação Infantil*. Porto Alegre: Edições Artmed.
- Souza, N. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. *Semina: Ciências Sociais e Humana*, (Online), 22 (1), 05-12. Acedido a 4 de fevereiro de 2016, disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>>.
- Spodeck, B. & Brown, P. (1996). Modelos Curriculares de Educação de Infância. In O. Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Portalegre: Artmed.
- Strandberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista Noesis*, (Online), 77, 17-20. Acedido a 17 de fevereiro de 2016, disponível em <<http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html>>.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. (5ª ed.). Coimbra: Almedina
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tolgo, A. (2007). Níveis de atividade física na educação física escolar e durante o tempo livre em crianças e adolescentes. *Revista Mackenzie de*

Educação Física e Esporte, (Online), 6 (1), 45-56. Acedido a 20 de fevereiro de 2016, disponível em <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educao_Fisica/REMEFE-6-1-2007/arto4_edfis6n1.pdf>.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Torres, C., O' Cadiz, M., & Wong, P. (2003). *A Educação e Democracia – A Praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cotez Editora.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora

Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores de 1º Ciclo* (pp. 41-48). Porto: Areal Editores

Vasconcelos, T. (Coord) et al. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vega, S. (2012). *Ciencia 3-6. Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial Graó.

Veloso, R. & Riscado, L. (2002). Literatura Infantil. Brinquedo e Segredo. In *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude n.º10*, (pp. 26-29). Porto: Campo de Letras.

Viana, F. (2006). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. In *Educação e Leitura – Actas do Seminário, 27 e 28 de outubro de 2015* (pp. 13-22), Esposende, Câmara Municipal de Esposende.

Viana, I. (2007). *O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico: contributos para o desenvolvimento curricular e profissional na escola* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138. Acedido a 1 de

março de 2015, disponível em
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Vonta, T. (2009) As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista Noesis*, (Online), 77, 22-23. Acedido a 5 de fevereiro de 2016, disponível em
<<http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vigotsky.html>>.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed

Zanotto, M. (2003). Recontar histórias. Atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista do Professor*, (Online), 19 (74), 5-9. Acedido em 25 de fevereiro de 2016, disponível em
<<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf>>

Normativos legais

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Avaliação na educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012— 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/20012 – 1ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Primeira alteração aos Decretos-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro e 79/2014 de 14 de maio e segunda alteração ao Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho.

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. Diário da República n.º 206/2008 - 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração.

Despacho Normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho. Diário da República n.º 118/2015 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência . Lisboa. Normas de organização do ano letivo 2015/2016

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série – A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da educação pré-escolar.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – 1ª série
– A. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009 – 1ª série. Assembleia da República. Lisboa. 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 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128/2015– série I. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Portaria n.º 262/ 2011 de 31 de agosto. Diário da República n.º 167/2011 – 1ª série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamentos das creches.

Outros documentos consultados

Projeto Curricular da instituição, 2014-2015. Porto.

Projeto Educativo de agrupamento 2015-2016. Porto.

Projeto Educativo da instituição, 2012-2015. Porto.

AN

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

março

2016