

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Ana Raquel da Silva Teixeira

Relatório de Estágio

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

março

20**16**

Ana Raquel da Silva Teixeira

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Deolinda Ribeiro

Prof.^a Doutora Susana Sá

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

Ao meu pai...

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório, bem como toda a formação a ele subjacente, não seriam possível sem o apoio e dedicação de um conjunto de pessoas, às quais quero demonstrar o meu sincero agradecimento.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro e à professora Doutora Susana Sá, pela orientação e pela possibilidade de crescimento profissional que me ofereceram através da partilha constante de conhecimento e da supervisão.

À educadora e à professora cooperantes, pela disponibilidade constante, pelo exemplo, pela dedicação e pela confiança que sempre depositaram em mim.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, que ao longo destes cinco anos de formação superior contribuíram para a minha educação e desenvolvimento profissional, sempre com um rigor científico que me fez sentir privilegiada pela pertença a esta instituição.

A todos os professores que passaram pelo meu percurso enquanto aluna, desde a minha educadora de infância a todos os professores do ensino secundário, pois cada um contribuiu para que o sucesso de hoje fosse possível.

À Joana Vale, o meu par pedagógico, que sempre me apoiou em todos os momentos do meu percurso académico, não só como par, mas, mais do que isso, como amiga.

A todos os meus amigos, mas sobretudo à Sara Pinto, porque também ela, um dia, foi o meu par de estágio.

A todas as crianças do contexto educativo no qual desenvolvi a minha prática, pois foram elas que me permitiram desenvolver profissionalmente, mas, e acima de tudo, pelos sorrisos e ternura que me ofereceram em cada dia.

À minha mãe, pelo amor, pelo esforço, pelo carinho e por me ajudar a tornar este sonho possível.

Ao meu pai, que sempre sonhou com o meu sucesso e que, mesmo não estando presente fisicamente, foi e é a minha força todos os dias.

Ao meu namorado Pedro, pela paciência, pela força, pela motivação e, sobretudo, pelo amor em todos os momentos.

Às minhas irmãs: Paula, Rosa, Fátima, Isabel e Eva, que me ajudaram a crescer e a construir a pessoa que hoje sou.

Aos meus sobrinhos: Daniel, Ana Maria, Ana Eduarda, Maria João, Martim, Alexandre, Mara e Simão, pois eles são, sem dúvida, a minha maior inspiração.

A todas as crianças que passaram pela minha vida e aquelas que continuam a fazer parte dela, pois são elas que me dão a certeza do percurso que escolhi.

RESUMO

A realização do presente relatório está prevista no Complemento Regular Específico do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Pretende espelhar os saberes adquiridos e vivenciados ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, também, os conhecimentos construídos ao longo da frequência das várias unidades curriculares do mestrado supramencionado, e da Licenciatura em Educação Básica. De facto, os conteúdos dos quais a mestranda se foi apropriando contribuíram para a construção do seu perfil enquanto futura profissional de educação, e para a criação da visão de educação que pretende assumir.

O presente relatório demonstra, assim, a prática da mestranda, que se norteou pela metodologia de investigação-ação, considerando o ciclo observação-planificação-ação-reflexão-avaliação, atentando sempre na escuta ativa da voz das crianças, procurando compreender as suas características, necessidades e interesses. Para este delineamento constante, o papel da reflexão foi fulcral, essencialmente pelo seu culminar na elaboração de um portfólio, basilar para a criação do relatório que aqui se apresenta.

Para esta construção do perfil profissional ressalva-se ainda o papel da supervisão e da colaboração propiciada pelo trabalho em díade com o par pedagógico, pela possibilidade de desenvolvimento e crescimento pessoal que oferecem através da partilha de saberes, opiniões e experiências, contribuindo, em larga escala, para a delineação do que é, de facto, ser educador e professor.

Palavras-chave: Criança, Reflexão, Educação, Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

The present work intends to highlight the knowledge and experience acquired by the candidate throughout the Supervised Pedagogical Practice in Preschool Education and 1st Basic Education Cycle. It also reflects on the knowledge acquired by attending the curricular units of the previously mentioned Master level course, as well as the bachelor in Education. In fact, all this content contributed decisively to the candidate's process of building a profile, a vision and a sense of mission as a future professional in the field of Education.

This report attempts to demonstrate the fundamentals of the candidate's practice, which was guided by the Action Research Methodology according to the observing-planning-acting-reflecting-assessing cycle, and taking into consideration the active listening of the children's characteristics, needs and interests. In order to constantly work according to this methodology, it is important to highlight the crucial role of reflection, materialized in the making of one portfolios, which were the cornerstone for the creation of the here presented report.

For the process of developing this professional profile were also significantly important the roles of supervision and intervision with the pedagogical peer. In both these contexts, the sharing of knowledge, opinions and experiences allowed a process of personal growth which revealed itself fundamental in defining the meaning of being an educator and a teacher.

Key-words: Child, Reflection, Educacion, Professional Development.

Índice

Introdução	2
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	4
1. Enquadramento Geral da Educação dos 0 aos 10 anos	5
2. A Educação Pré-Escolar – Perspetiva teórica	16
3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Perspetiva teórica	22
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	28
1. Caracterização da Instituição Educativa	29
1.1. Caracterização do Ambiente Educativo da Educação Pré-Escolar na Instituição	33
1.2. Caracterização do Ambiente Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Instituição	41
2. Metodologia de Investigação	46
Capítulo III - Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	50
1. Ações Desenvolvidas na Educação Pré-Escolar	50
2. Ações Desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
Reflexão Final	82
Bibliografia	88
Outras fontes	94

LISTA DE ABREVIações

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEPE – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

MC – Metas Curriculares

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

PP – Prática Pedagógica

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

SE – Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente Relatório de Estágio (RE) encontra-se prevista no Complemento Regular Específico do Curso (CREC) de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação (ESE) do Politécnico do Porto. Este RE fundamenta-se e ele próprio fundamenta a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) realizada na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A PPS na EPE, bem como a PPS no 1.º CEB tiveram lugar no mesmo contexto educativo, sendo que a primeira ocorreu na sala com crianças de dois e três anos e a segunda no segundo ano de escolaridade, tendo sido desenvolvida em par pedagógico. A narrativa neste RE tem como principal objetivo evidenciar o percurso de formação realizado pela mestranda, através da mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos, problematizando teorias, práticas, recursos e contextos. Pretende ainda mobilizar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo, espelhando os papéis e funções da educadora e da professora que foram construídos ao longo da formação, com uma atitude profissional reflexiva e investigativa, capaz de traduzir as competências socioprofissionais e pessoais. Estes objetivos são comuns aos objetivos da PPS na EPE e no 1.º CEB, consignados nas respetivas fichas da unidade curricular.

A colaboração e supervisão foram imprescindíveis para a prática da mestranda, que se norteou pela metodologia de investigação-ação, considerando o ciclo observação-planificação-ação-reflexão-avaliação, atentando sempre na escuta ativa da voz das crianças, captando as suas características, necessidades e interesses. Para este delineamento constante o papel da reflexão foi fulcral, essencialmente pelo seu culminar na elaboração

de dois portfólios (um para cada nível educativo) que foram pedras basilares para a criação do relatório que aqui se apresenta.

O corpo textual do RE encontra-se organizado em cinco partes constituintes, sendo elas a presente introdução, três capítulos e uma reflexão final. Assim, a introdução pretende evidenciar toda a organização, bem como os objetivos que sustentam a construção do RE.

O primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico e legal, assume uma importância fundamental como sustentáculo da PPS. Nele procurou espelhar-se as características mais evidentes da educação dos 0 aos 10 anos, partindo-se posteriormente para uma visão mais aprofundada da EPE e do 1.º CEB, com vista ao delineamento e aprofundamento de conceitos e características que nortearam a prática da mestranda.

O segundo capítulo pretende caracterizar o contexto de estágio e a metodologia de investigação utilizada, deixando perceber de que forma o contexto influencia a prática. Esta caracterização assume um carácter essencial para o educador de infância e o professor do 1.º CEB conhecerem o contexto, garantindo, através desse conhecimento, um planeamento das atividades mais coerente, de forma a torna-las motivadoras, integradas, com intencionalidade e capazes de desenvolver holisticamente cada criança.

O terceiro capítulo assenta na descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos à luz do quadro concetual do capítulo I, e das características do contexto enunciadas no capítulo II. São assim espelhadas algumas dessas ações e reflexões que emergiram da descrição, análise e reflexão crítica dos resultados obtidos não apenas junto das crianças, mas com vista à construção e aperfeiçoamento do perfil que a mestranda assumiu e deseja desenvolver futuramente.

O corpo textual do RE termina com uma reflexão final acerca do que foi o processo de PPS nos dois níveis educativos, e de que forma todos os momentos da PPS contribuíram para o desenvolvimento e visão da mestranda do que é ser educadora de infância e professora do 1.º CEB.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A formação ao longo dos três anos da Licenciatura em Educação Básica, aliada à formação proporcionada pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitaram à mestranda apropriar-se de um leque alargado de competências teóricas e legais fundamentais para a perceção do que é, de facto, ser educador de infância e professor e das características e particularidades de cada nível educativo. Essa formação, aliada à autoconstrução de conhecimentos, proporcionaram a escrita deste capítulo que se assume de extrema importância para justificar e sustentar a prática educativa realizada em contexto de PPS e estabelecer as bases para a profissionalidade docente.

Assim, este primeiro capítulo encontra-se organizado em três partes estruturantes. Na primeira parte é estabelecido um enquadramento geral da educação dos zero aos dez anos, faixa etária para a qual o presente mestrado habilita, emergindo os pontos comuns entre a EPE e o 1.º CEB, numa simbiose entre os conteúdos apropriados e que sustentaram a prática, e os documentos legais que a justificam. A segunda e a terceira parte dedicam-se essencialmente à análise das características mais específicas da EPE e do 1.º CEB, respetivamente, dando relevo às características das crianças e às especificidades de cada etapa educativa.

1. ENQUADRAMENTO GERAL DA EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 10 ANOS

Até ao século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura (Palácios, 2004), distinguindo-se deste último pela sua estatura e força reduzidas, sendo por isso considerada menos inteligente e capaz. A forma como a infância era encarada mudou radicalmente, graças aos estudos de filósofos, biólogos, psicólogos, médicos e, entre outros, educadores, que foram continuamente procurando alterar a visão de infância e de criança que até então se tinha construído (Papalia, Olds & Feldman, 2007).

Foi no ano de 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, no seu princípio VII, que se preconizou o direito a uma educação gratuita, que possibilitasse o desenvolvimento integral da criança enquanto ser individual, concedendo-lhe as bases para a criação de um caráter de responsabilidade social e moral, favorecendo os meios para fortalecer as suas aptidões e construir o seu perfil enquanto membro da sociedade (UNICEF, 1959).

Até 14 de outubro de 1986, data do estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a educação em Portugal estava circunscrita a seis anos de escolaridade obrigatória, que compreendiam “dois ciclos de estudos: ensino primário e ciclo preparatório do ensino secundário” (Lopes da Silva, 1996, p.21), sendo que antes da data enunciada, até meados da década de 60 do passado século, essa obrigatoriedade era de apenas quatro anos, que correspondiam ao ensino primário, popularmente designado por “quarta classe”. Com a consagração da LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) a escolaridade obrigatória passou então a ser de nove anos. No seu artigo 4º é referido que o sistema educativo (SE) não compreende unicamente a educação escolar, mas também a pré-escolar, sendo esta última encarada como facultativa, estando ao encargo das famílias este papel de EPE. Só com a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto se passa a reconhecer também a universalidade da EPE, universalidade essa até então reconhecida apenas aos restantes níveis

educativos. A EPE é então encarada como precedente do 1.º CEB, que lhe dá continuidade.

Assim, na visão de Serra (2004), pode entender-se o SE como uma analogia a uma máquina sendo os diferentes níveis educativos encarados como as peças que compõem essa mesma máquina e a articulação curricular como “os “pontos” de união ente os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004, p.75). É possível verificar que, a nível legal, há a preocupação “pela continuidade educativa, relativamente a alguns aspetos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1º Ciclo” (idem, p.80). Assim, esta continuidade reforça e fundamenta a importância de ativar os conhecimentos prévios das crianças, respeitando o seu processo evolutivo natural. Esta articulação entre os dois níveis é fundamental para uma transição educativa salutar.

Segundo Fabian e Dunlop (2006), a transição em educação define-se por processos de mudança que podem ser caracterizados por uma mudança de etapa (por exemplo da EPE para o 1ºCEB), de local (como a mudança de instituição de ensino, por exemplo) ou ambas, nos casos em que as crianças mudam de etapa e de instituição de ensino, em simultâneo. Essas mudanças podem ser propiciadoras de sentimentos de ansiedade e apreensão por parte das crianças que transitam de um meio familiar para um meio que lhes é alheio, e com características que ainda desconhecem. Em oposição, a transição pode ser um momento de excitação pela possibilidade que oferece de conhecimento de novas pessoas e pela oportunidade de aquisição de novos saberes. É, portanto, fundamental que a transição educativa se realize de um modo saudável e equilibrado, fornecendo a segurança, proteção e acolhimento necessários para que despolete, na criança, um sentimento de pertença a esta nova etapa, sendo desejável que exista uma simbiose entre a etapa que termina e a que se inicia, reforçando o peso da articulação entre níveis de

ensino. Uma transição educativa salutar só é possível se o professor e o educador de infância conhecerem as crianças e as suas características, salientando-se a importância da escuta da voz das crianças para que esse conhecimento seja possibilitado (Zubizarreta, 2010).

A mestranda considera essencial referir a importância do perfil do professor generalista como vantagem na ocorrência da transição enunciada. O perfil do professor generalista foi consagrado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, na medida em que este permite, na visão da mestranda, o favorecimento da transição educativa de duas formas distintas: primeiro, porque ao estar habilitado para exercer a docência junto de crianças da EPE e do 1.º CEB, um educador pode continuar com o seu grupo de crianças desde a entrada na creche até ao último ano do 1.º CEB, mantendo os laços construídos ao longo dos anos, e criando familiaridade, mesmo que o ambiente educativo seja distinto e apresente características diferenciadas. Por outro lado, nos casos em que esta transição não é possível, este perfil permite o conhecimento de ambas as vertentes, podendo o professor ou educador garantir uma transição mais fácil, na medida em que conhece as características de ambas, conseguindo “atenuar” essa transição e garantir que seja favorável.

Paralelamente a esta valência, os professores e educadores devem estreitar laços com as famílias, não esquecendo que estas são um importante mediador na articulação entre níveis de educação. “Esta importância filia-se [...] no entendimento de que a educação funciona num *contexto sistémico* em que todos os intervenientes desempenham papéis concorrentes concertadamente para que o sistema funcione de forma equilibrada” (Morgado, 1999, p.78).

A criação de uma relação mesossistémica saudável entre a instituição educativa e a família torna-se vital para garantir o desenvolvimento integrado, sustentado e equilibrado da criança, na medida em que os pais possuem um conhecimento acerca dos seus filhos que é essencial para a relação escolar e o mesmo se passa no sentido inverso, sendo a escola dotada de conhecimentos acerca das crianças que são do interesse dos pais (idem, p.79). Pretende-se então que a família seja um elemento ativo, através da participação em

atividades, contribuindo, assim, para um *continuum* entre a vida escolar e a vida familiar na aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), na medida em que “a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (ME/DEB, 1997, p.27).

A mestranda considera imperativo, face ao referido, fazer alusão à perspectiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, que considera a relação de reciprocidade existente entre a criança (sujeito) e o meio, na medida em que o desenvolvimento de cada ser humano ocorre em contextos que o influenciam (Portugal, 1992). Segundo o autor da teoria supramencionada, os contextos de vida do ser humano funcionam como uma espécie de “bonecas russas”, que se “encaixam” e influenciam mutuamente (Bronfenbrenner, 1917). Assim, o professor e o educador de infância devem criar uma base relacional com a família mas, sobretudo, olhar cada criança como um todo e não apenas como aluno.

Apesar desta relação, o educador de infância ou professor não se pode demitir do seu papel, sendo o responsável pela criação de ambientes favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para tal, é fundamental considerar que tanto na EPE como no 1.º CEB deve existir sempre a preocupação com a articulação de saberes, partindo-se do que a criança já conhece, de modo a alcançar uma abordagem globalizante e integrada, que proporcionará aprendizagens significativas. É essencial que o educador ou professor conceda autonomia à criança, permitindo-lhe “experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões” (Bertram & Pascal, 2009, p.136). Este grau de autonomia permite às crianças serem construtoras das suas próprias aprendizagens, pois tal como é enunciado por Arends (2008, p.17), “a principal finalidade do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados”.

A mestranda acredita que a criação de meios que desenvolvam a autonomia conduz a um grau de interação adulto-criança mais elevado, no qual esta se sente valorizada e com um sentimento de que as ações são desenvolvidas para

si (Bertram & Pascal, 2005). É importante considerar, que estas interações que o adulto e a criança encetam não se limitam apenas a interação verbal, podendo e devendo o professor e o educador de infância atentar nas interações do tipo não verbal, que se sustentam “por perceções recíprocas, expectativas, representações, papéis de um lado e do outro e que interagem mutuamente” (Altet, 2000, p.64). Para a criação de uma relação salutar é essencial considerar também a “sensibilidade para com as crianças [e a] estimulação” (Bertram & Pascal, 2005, p.50) que lhes é oferecida. Para garantir estes dois aspetos, é basilar a atenção prestada às suas necessidades e interesses, pois, uma vez “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades” (Portugal, 2012, p.5).

O delineamento das necessidades e interesses torna-se possível através do ciclo observação-planificação-ação-reflexão-avaliação. Segundo Estrela (1994), uma cuidada observação por parte do educador ou do professor, efetuada através da análise das interações e situações que vão ocorrendo, conscientemente realizada e refletida, mostrará não só as necessidades e interesses das crianças no seu todo e em particular, como também aquilo que já conhecem ou o que desconhecem, o que são ou não capazes de fazer. E, quando realizada sistematicamente, “permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p.168) de modo a preparar e melhorar constantemente a sua ação. A reflexão acerca da observação é decisiva na delimitação das necessidades e interesses do grupo, de modo a que as crianças sejam estimuladas e sintam que, de facto, são as protagonistas da ação educativa.

Para proporcionar esta reflexão, a mestrandia considera necessário que o educador conheça a hierarquia das necessidades de Maslow (1954), que nos apresenta as cinco necessidades humanas básicas, considerando que a necessidade seguinte nunca poderá ser satisfeita se a anterior não for. As cinco necessidades que compõem a pirâmide são então (pela ordem de importância

e necessidade de realização): necessidades fisiológicas básicas (asseguram a sobrevivência do indivíduo como comer, dormir, ...), necessidades de segurança, necessidades sociais e afetivas, necessidades de estima (autoestima, confiança,...) e, por fim, necessidades de autorrealização. Só percebendo o funcionamento desta hierarquia e, fundamentalmente, garantindo que as necessidades base estão satisfeitas, o educador ou professor pode partir para a promoção de níveis mais elevados do desenvolvimento das crianças.

A reflexão permite uma planificação das atividades capaz de garantir o desenvolvimento equilibrado, sustentado, integrado e integrador de cada criança e do grupo de crianças, pela ponderação da intencionalidade educativa. É crucial que o educador planifique as atividades tendo em conta a reflexão e observação efetuadas, avaliando as práticas e, conseqüentemente, partindo para novas reflexões e ações, reforçando o fator cíclico deste processo. Segundo Diogo (2010), a planificação é um conjunto de decisões prévias à ação e que servem para orientá-la, sendo essencial que se inicie com a delimitação das necessidades e interesses, e conseqüente estabelecimento de prioridades. Integra um propósito – os objetivos a atingir-, uma meta a alcançar e uma estratégia de procedimentos que espelha a seqüência de atividades, findando com o procedimento de avaliação a utilizar.

A avaliação é considerada indispensável numa prática significativa de qualidade, na medida em que possibilita a análise e reflexão dos processos educativos. Sendo permanente, deve consistir na análise retroativa dos acontecimentos, fornecendo constantemente novos dados com vista à melhoria constante da ação, redefinindo, assim, a prática e permitindo a elaboração ou reelaboração dos objetivos e meios (Carvalho & Diogo, 2001). Através da avaliação dos efeitos, o educador é capaz de “saber se e como o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p.94).

A reflexão é, então, transversal a todas as etapas do processo educativo, tanto na observação, como na planificação e na avaliação e, também na própria

ação, sendo primordial que o educador construa mecanismos que lhe permitam refletir no momento, de modo a gerir conflitos, responder a necessidades e interesses, e situações que não estavam previstas, alterando, por vezes, a sua planificação, que deve, por isso, ter um carácter flexível. É fundamental acrescentar que uma reflexão constante e sistemática em todos os momentos da prática e para a prática conduz a um bom desempenho da profissionalidade docente.

Emerge a necessidade do educador se pautar por uma visão inclusiva e equitativa da educação, promovendo o desenvolvimento de cada criança de forma diferenciada. O desenvolvimento de cada criança só é, então, possível se o educador ou professor realizar a diferenciação pedagógica, ou seja, se “encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico, que foge à «fatalidade» de educar todos como se fossem um só” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.33), na medida em que cada criança é única. Considera-se, portanto, a singularidade de cada ser humano, portador de características próprias e com capacidades diferentes para resolver as situações e problemas do quotidiano.

Na visão de Tomlinson (2008, p.35), ao praticar um ensino baseado na diferenciação pedagógica o professor ou educador encara-se a si próprio como um organizador “de oportunidades de ensino”, conferindo às crianças a possibilidade de, elas próprias, lidarem com as situações que ocorrem, sendo construtoras do seu processo de aprendizagem. O professor ou educador só pode conferir esta oportunidade se conhecer as individualidades de cada criança e perceber as suas necessidades e interesses, procedendo a uma planificação das atividades com base nessas mesmas características.

Esta necessidade de diferenciação justifica-se com a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 2012), teoria esta que “defende que as pessoas não têm uma, mas sim, pelo menos, sete tipos de inteligência” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.436): inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corpo-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. A mestrandia percebeu estas

características nas crianças dos seus grupos, que se evidenciam no capítulo II do presente RE.

Atendendo a este facto, o educador ou professor tem de garantir que todas as crianças sentem que as atividades desenvolvidas são desafiantes e atuam na sua zona de desenvolvimento próximo, dando-lhe a “possibilidade de transição para um nível mais elevado de funcionamento cognitivo” (Oers, 2009, p.16). Segundo Vigotsky (1998, p.112), a Zona de desenvolvimento proximal,

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

É importante que o adulto ajude a criança mas que essa ajuda vá diminuindo gradualmente. Esta visão do “outro” como um suporte para a construção do seu próprio conhecimento está patente na metodologia de trabalho de projeto, que valoriza a individualidade de cada criança que, através da interação com o coletivo, encontra as respostas de que necessita para responder a um problema. “Estas interações sociais são feitas, por um lado, do intercâmbio com os colegas, e por outro, do intercâmbio com o adulto” (Jonnaert, 2012, p.113), sendo o “outro” encarado como um recurso ao qual se pode aceder para dar sentido ao conhecimento individual, conduzindo a um crescimento intelectual possibilitado por sucessivos conflitos e tentativas de resolução. Esta metodologia caracteriza-se essencialmente por ser a

acção intencionalmente planificada e organizada como resposta a questões colocadas, por valorizar a cooperação interpares e o trabalho de equipa e ainda por conceder um papel central à formulação dos problemas, sendo estes o ponto de partida do desenvolvimento de projetos. (Trindade, 2002, p.61)

O problema selecionado como ponto inicial deve ser um interesse e/ou necessidade dos alunos, devendo, o projeto, ser sucessivamente reavaliado e refletido, para se perceber se a sua continuidade faz sentido ou se, por outro lado, se deve optar por metodologias diferentes. “Situando-se no presente, tem em conta o passado e aponta para o futuro que pretende influenciar. O projeto tem, assim, uma dimensão temporal que articula passado, presente e futuro, num processo evolutivo que se vai construindo” (ME/DEB, 1998, p.95).

A construção do conhecimento através da interação com o outro é, segundo o socioconstrutivismo, “um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.121). É fundamental que o educador e o professor edifiquem uma abordagem socioconstrutivista da educação, uma vez que, ao agir sobre os objetos, a criança vai formulando as suas representações e, “se as crianças podem saber alguma coisa, então devem *construir* esse conhecimento elas mesmas. De facto, Piaget descreveu a criança como construtivista” (Shaffer, 2005, p.218), na medida em que, ao agirem sobre objetos e materiais, compreendem as suas características, construindo, progressivamente, uma imagem da realidade. Os conhecimentos são então edificados através da reflexão acerca das suas próprias experiências, do meio que a rodeia e das interações “adaptando os seus próprios conhecimentos às exigências da situação com que está confrontado e às características que [...] decodifica no objeto a aprender” (Jonnaert, 2012, p.108).

Só através de uma abordagem socioconstrutivista as crianças poderão realizar aprendizagens significativas, na medida em que relacionam as novas descobertas com esquemas já existentes, de um modo integrado, dando significado às experiências (Alonso, 2002). Essa significação das aprendizagens foi uma preocupação constante da mestrandia, que se constata com a análise do capítulo III deste RE, principalmente no que respeita à utilização da centopeia Sente e do pirata Patarata. A aprendizagem pela ação e pela experiência é um dos elementos chave da pedagogia de Dewey (2002) e que a mestrandia tentou transportar para a PP. A criança realiza uma aprendizagem ativa, exigindo, de certo modo, “criatividade por parte daquele que aprende e

está a tentar construir uma melhor «teoria» da realidade e a inventar novas combinações de meios e fins” (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p.174) e, de acordo com o que a mestranda acredita, criatividade também por parte de quem prepara a ação.

Atendendo à importância da escuta da voz das crianças, a mestranda considera que a pedagogia da participação é a mais benéfica e propiciadora de um desenvolvimento sustentado e equilibrado da criança, do qual esta faz parte, e é o centro de toda a ação, em detrimento de uma pedagogia de mera transmissão. Assim, importa referir que os principais processos de uma “pedagogia de participação são a observação, a escuta e a negociação” (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.32), pois só através destes três processos se consegue aceder à visão da criança e construir, com ela e para ela, todos os momentos da ação, pensando-se na criança “como ser participante e não um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.15).

Apesar da criança ser o centro de toda a ação educativa, a mestranda considera fundamental destacar qual deve ser o papel do educador de infância e do professor, pois, utilizando as palavras de Azevedo (2011, p.322), “há um conjunto de ingredientes que sustentam a qualidade do desempenho de um professor”. Salienta-se, assim, uma formação científica de base sólida que deve ser sustentadora das suas ações e permitir às crianças a aquisição de saberes e competências, uma boa capacidade didática para fazer aprender e para ser capaz de ensinar todas e cada uma das crianças e ser portador de “uma esperança desmedida na educabilidade de cada ser humano” (idem, p.323). À luz do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto que preconiza o perfil de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, devem ser consideradas quatro dimensões essenciais: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A consagração do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto particulariza o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Desta forma, no seu anexo n.º 1, ponto II, que se refere à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador de infância “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” (ibidem). Concomitantemente, o professor do 1.º CEB “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ibidem, Anexo n.º 2, ponto II).

A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da profissionalidade docente. Por conseguinte, o Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro apresenta a estrutura curricular do ciclo de estudos e as condições necessárias para a aquisição do grau de mestre, sendo que neste mesmo decreto se preconiza a ampliação da habilitação do docente generalista, passando a incluir-se a habilitação conjunta para a EPE e o 1.º CEB. A mestranda considera que este duplo perfil profissional se constitui um privilégio pela possibilidade de conhecimento de ambos os níveis educativos, conferindo uma transição salutar, que contribui para um desenvolvimento mais favorável da criança. Consubstancialmente, esta dupla valência cria uma conceção de criança que não se limita apenas a uma faixa etária, mas a todo um conhecimento desde os primeiros momentos da vida da criança até à sua passagem para o 2.º CEB. Na PPS realizada pela mestranda, este perfil foi fundamental para o planeamento e construção das ações pedagógicas, pela transposição de algumas características do perfil construído na EPE para o 1.º CEB, como se poderá verificar no capítulo III do presente RE.

2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – PERSPETIVA TEÓRICA

A fixação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE) (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) foi um marco importante, na medida em que, até então, não haviam documentos orientadores e referenciais específicos para este nível educativo, que adquiria um carácter facultativo. Com o estabelecimento do documento supramencionado, começa a registar-se “uma aproximação entre jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico, no sentido de se encontrarem plataformas de articulação curricular entre ambas” (Serra, 2004, p.67). De acordo com a LQEPE,

a educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

A importância da EPE no asseguramento de um desenvolvimento equilibrado e do sucesso futuro na escolarização das crianças proporcionado por este nível educativo, foram fatores ressaltados no Decreto-lei n.º147/97 de 11 de junho. Como previsto, também em 1997 surgem as OCEPE, através do Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho, definindo os “referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos que a integram”, auxiliando-o “na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (ibidem).

Apesar de reconhecida a importância da EPE, o seu carácter universal só foi confirmada com a consagração da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, sendo que esta universalidade implica que o Estado seja o garante da “existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangidas e o de assegurar que essa frequência se efectue em regime de

gratuidade da componente educativa” (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, artigo 4º). A referida Lei consagrava que a enunciada universalidade se destinava a todas as crianças que completassem os cinco anos de idade, tendo sido alterada pela Lei n.º 65/2015 de 3 de julho, que reformula a idade das crianças para os quatro anos.

Segundo a LBSE, a EPE tem como principais objetivos favorecer o desenvolvimento integrado e equilibrado de todas as crianças, garantindo a sua segurança e estabilidade afetivas, com vista à construção de um carácter de sociabilidade. Neste documento, é referido ainda, como sendo um importante objetivo, inculcar nas crianças hábitos de higiene e de vida saudável, bem como proceder a eventuais despistes de inaptações, para que as crianças assim sinalizadas possam ser devidamente e atempadamente orientadas.

Apesar de não estar contemplada nestes documentos legais, a creche assume também um papel fundamental na vida das crianças, à semelhança do que sucede com a EPE, sendo que, tal como preconizado na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, estas são complementares da educação familiar, “proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade”.

Importa, neste ponto, salientar as características que as crianças deste nível educativo adquirem, por forma a sustentar as ações da prática numa base sólida de conhecimentos que lhes dizem respeito, considerando não apenas a faixa etária que corresponde à EPE, mas também a faixa etária que corresponde à vida na creche, tendo sido nesta última que se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada, como se pode verificar na análise dos capítulos II e III do presente RE.

Os primeiros cinco anos de desenvolvimento da criança (dos zero aos cinco anos), são, então, os “mais essenciais e os mais formativos, pela razão simples, mas suficiente, de serem os primeiros” (Gesell, 1979, p.31), tendo um grande impacto nos anos que lhe sucedem. Nos primeiros três anos, período que corresponde à frequência da creche, as crianças desenvolvem-se rapidamente

a nível físico e motor, iniciando-se a compreensão e a utilização da linguagem, bem como o aparecimento dos primeiros sinais de desenvolvimento da autoconsciência. Nesta fase, começam a vincular-se não apenas aos pais, mas também a outras figuras de referência e inicia-se, gradualmente, o interesse por outras crianças, tal como verificado pela mestrandia ao longo da PPS. No final do segundo ano de vida começam a evidenciar capacidades de resolução de problemas e de utilização de símbolos, sendo que, no final do período mencionado, se inicia a passagem da dependência do adulto para uma autonomia adquirida gradativamente (Papalia, Olds & Feldman, 2007). Até aos dois anos de idade as crianças integram-se no estágio que Piaget definiu como sensório-motor, pela sucessiva descoberta que os bebés fazem do mundo através dos órgãos dos sentidos e do desenvolvimento das suas capacidades motoras (ibidem). Grande parte da evolução cognitiva ocorre através “do que Piaget designou de *reações circulares*, nos quais o bebé aprende a reproduzir acontecimentos agradáveis ou interessantes” (idem, p.198) descobertos por acaso.

No período pré-escolar, que compreende o intervalo entre os três e os seis anos, as crianças começam a desenvolver o sentido da lateralidade, havendo um progresso marcado na motricidade fina e na motricidade segmentar dos membros, tendo mais força física (Gesell, 1979). Começam a desenvolver-se noções de género e conhecimento do corpo, levando a concepções mais aprofundadas de higiene. Há uma maior compreensão da perspectiva do “outro”, apesar de se caracterizarem, essencialmente, pela egocentricidade do seu pensamento. Apesar da família ser o centro da sua vida social, as outras crianças têm um papel de grande relevo pela possibilidade de jogo social, que se revela cada vez mais elaborado e imaginativo. É ainda neste período que se registam grandes progressos na memória e na linguagem (Papalia, Olds & Feldman, 2007).

Piaget (referenciado por Shaffer, 2005) inclui as crianças entre os dois e os sete anos de idade no Estádio Pré-Operatório. Neste estágio há um aumento substancial no uso de símbolos mentais na representação de objetos e eventos,

sendo uma das principais conquistas a este nível a aquisição da linguagem. Outro aspeto relevante centra-se na emergência do jogo simbólico, importante contributo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança (Shaffer, 2005). No jogo simbólico ou de faz-de-conta as crianças imitam situações do quotidiano e do tipo “e se” (Hohmann & Weikart, 2011), permitindo não só a socialização com os pares, mas também o conhecimento da criança por parte do adulto que a observa.

Todas estas conceções da criança são basilares para uma escolha sustentada das ações pedagógicas a desenvolver e na delimitação dos modelos a utilizar na prática. Assim, importa definir modelo pedagógico, sendo que este diz respeito a um “sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.10). Os modelos pedagógicos são um meio orientador do educador, como forma de ajudar a explorar as competências do seu grupo de crianças, sempre com a consciência de que todas têm ritmos de aprendizagem e desenvolvimento distinto e, por isso, as suas necessidades são variáveis. Assim, não é necessário que o educador se guie apenas por um modelo pedagógico e que o siga de forma rígida. Antes pelo contrário, deve conhecer os diversos modelos e, a partir deles, criar o seu próprio modelo, que o oriente a si e se adapte ao seu grupo de crianças. Note-se que os modelos pedagógicos não entram em conflito com as OCEPE, que pelo seu carácter aberto permite ao educador utilizar o modelo ou modelos que mais se adequam ao seu grupo de crianças.

O modelo pedagógico High-Scope representa todas as preocupações referidas no ponto um deste mesmo capítulo, fundamentalmente no que respeita ao crescente grau de autonomia que é concedido à criança, ao papel assumido pelo adulto e ao “triângulo: observação, planificação, avaliação” (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.64). A autonomia é dada à criança através do conhecimento de uma rotina diária que lhe permite saber o que vai ser feito a seguir e, conseqüentemente, proporciona-lhe segurança no dia-a-dia, que pode controlar. Por outro lado, esta autonomia é também fornecida

pela organização dos espaços da sala de atividades, pensados e ponderados para serem adaptados e utilizados pelas crianças, sendo que cada área permite desempenhar um papel e/ou uma experiência social, através da aprendizagem pela ação.

Também o Modelo Reggio Emilia enfatiza a importância dos espaços, considerando fundamental o espaço exterior, desde que este respeite as características naturais que são promotoras de experiências diversificadas pelas suas características, como sombra, irregularidade do solo, água, areia, terra, entre outros materiais. Este modelo considera ainda essencial a existência de “estruturas para brincar e realizar atividades específicas, baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc.” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.105). No espaço exterior as crianças têm a possibilidade de fazer novas descobertas num ambiente natural, contactando com diversas espécies animais e vegetais, através dos sentidos, facto que se sucede no contexto de PPS. Simultaneamente, desenvolvem a motricidade segmentar pelo prazer que sentem em realizar “atividades físicas em larga escala” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.202), que implicam movimentos como saltar, correr, rastejar escorregar e trepar. Este espaço é uma oportunidade de dupla função, tanto na promoção de atividades planeadas como espontâneas, permitindo que o Educador interaja com as crianças ou, simplesmente observe as interações entre crianças ou entre a criança e o meio (ME/DEB, 1997).

O educador tem um papel fundamental nesta construção dos espaços, sendo essencial considerar o meio em que a instituição educativa está inserida, bem como as características e particularidades do microsistema que é a família de cada criança. Ao considerar os contextos da criança, o educador proporciona atividades e experiências com sentido e significado, pois, uma vez que transportam consigo um carácter motivacional e familiar, vão originar aprendizagens significativas. Para que esta articulação com os contextos de vida das crianças seja possível, é necessária uma articulação constante com as famílias. Assim, tal como defendido no Modelo Curricular de Reggio Emilia, “é importante que as crianças, os professores e as famílias percebam a riqueza e

a vantagem da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo” (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.102).

A mestrandia considera que o educador, enquanto profissional intelectual, deve preocupar-se em enriquecer constantemente o seu quadro conceitual, por forma a manter-se informado, assumindo sempre uma postura reflexiva em relação a esse mesmo quadro, não se apropriando unicamente de uma só abordagem ou modelo, mas adaptando aqueles que mais se adequam ao grupo de crianças com quem interage. É basilar que o educador crie “situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (idem, p.71). Tal como propõe o Modelo High-Scope e, simultaneamente, como refere o Modelo Reggio Emilia, o adulto deve “ajudar a criança a actuar ao nível máximo das suas capacidades” (idem, p.100), atuando na sua zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1998). Do mesmo modo, é essencial que o educador escute a voz das crianças, pois “se a opção das crianças é ignorada, deixa de haver razão para lhes pedir que a façam” (Hohman, Banet & Weikart, 1987, p.95).

É através da EPE que “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.9), sendo aqui que reside toda a sua importância.

3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – PERSPETIVA TEÓRICA

O Ensino Básico encontra espelhados na LBSE os seus principais objetivos, que se centram na garantia de uma formação para todos os cidadãos portugueses, que os desenvolva integralmente, proporcionando-lhes um sentimento de realização e concedendo-lhes a capacidade de, de forma equilibrada, relacionarem “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 7.º). Concomitantemente, deseja-se que cada aluno seja sensibilizado para as diferentes expressões, bem como para a aquisição de conhecimentos considerados basilares, que, através da promoção de condições para o alcance do sucesso escolar, se constituam cidadãos civicamente responsáveis e com constante gosto pela aquisição de saberes (ibidem).

Segundo a lei supramencionada, no seu artigo 8.º, o principal objetivo do 1.º CEB prende-se com “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (ibidem). Contrariamente ao que sucedia na EPE, tal como verificado no ponto dois do presente capítulo, no qual se referiu que a universalidade da EPE não era reconhecida, a presente Lei consagrava já a universalidade do Ensino Básico.

Relativamente à organização, a LBSE enuncia a globalização deste ciclo e o carácter de monodocência podendo, no entanto, o professor ser coadjuvado em diferentes áreas, coadjuvação preconizada não apenas na LBSE, mas também no Despacho normativo nº 6/2014 de 26 de maio. Este perfil de monodocência permite a criação de uma estabilidade fundamental para o desenvolvimento sustentado da criança e, simultaneamente, dá ao professor a possibilidade de, até certo ponto, gerir o currículo escolar, trabalhando-o de forma relacionada e articulada, pela possibilidade de acompanhamento da turma ao longo dos quatro anos que constituem o 1.º CEB. Assim, é fundamental definir os

conceitos de articulação curricular e currículo para uma melhor compreensão do papel que se espera do professor.

Segundo Sacristan (1996), o conceito de articulação curricular refere-se à conexão que existe (ou deve existir) entre os conteúdos, os objetivos e as estratégias que ao longo do seu percurso educativo o aluno vai enfrentando. Esta articulação entre áreas de conteúdo foi uma preocupação constante da mestranda, que se pode verificar com a análise do capítulo III do presente RE. Esta preocupação surgiu do reconhecimento, por parte da mestranda, de que as crianças aprendem em contexto e a aprendizagem é mais significativa quando adquirida de um modo integrado e holístico.

Para melhor se compreender a noção de articulação curricular referida, é importante destacar a conceção de currículo que pode ser interpretada de múltiplas formas. Esta afirmação justifica-se justificando-se pela existência de diversas teorias curriculares. No entanto, o currículo pode compreender-se como sendo “uma prática de significados, só totalmente dilucidados pela hermenêutica, que revela o poder, a diversidade e a identidade que existe em cada projecto curricular e na possibilidade de este se tornar num momento” (Pacheco, 2003, p.5) de aprendizagem. Na visão de Roldão (1999, p.41), pode significar-se o currículo como sendo “o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir”. Ainda segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, no seu artigo 2.º, “entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos”. Assim, no 1.º CEB os principais documentos orientados que arquitetam o currículo são os Programas e as Metas Curriculares (MC), que pretendem auxiliar o professor no delineamento de estratégias, tendo sofrido diversas mutações ao longo dos anos.

Os programas do 1.º CEB foram aprovados pelo Despacho n.º 139/ME/90 de 1 de setembro, de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto, tendo sido revistos e alterados o Programa de Matemática do Ensino

Básico (PMEB) e o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB). A entrada em vigor do PMEB efetuou-se no ano letivo 2013/2014 através do Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de julho e a do PPEB começou a vigorar no ano letivo 2015/2016, segundo Despacho n.º 2109/2015 de 27 de fevereiro, que revogava o PPEB homologado em março de 2009.

Na lei portuguesa, as MC são referidas pela primeira vez no Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro, que determinava que o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (em vigor desde 2001) seria extinto, referindo a elaboração das referidas metas, que seriam vistas como novos documentos orientadores da prática docente. As MC são então homologadas no Despacho n.º 10873/2012 de 10 de agosto, sendo definido o calendário de implementação enquanto documentos de utilização obrigatória e com efeitos na avaliação dos alunos no Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. Note-se que as MC existem unicamente para as áreas curriculares de português e matemática.

A matriz curricular para o 1.º CEB atualmente em vigor foi preconizada pelo Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Do referido decreto emergem as áreas curriculares, bem como a definição dos tempos letivos semanais para cada uma delas. Assim, prevê-se para o 1.º e o 2.º anos um mínimo de sete horas para as áreas de português e matemática e três horas para a área de estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras. No decreto supramencionado define-se uma hora e meia para apoio ao estudo, perfazendo um total de carga horária semanal entre 22 horas e meia e 25 horas. Esta carga horária é aumentada no 3.º e 4.º anos pelo acréscimo de duas horas para a área curricular de inglês, introduzida no currículo do 1.º CEB a partir do 3º ano, com a promulgação deste mesmo decreto.

Torna-se essencial refletir acerca da homogeneidade dos conteúdos, sendo que todos os alunos têm de saber o mesmo e sabê-lo igualmente bem, pois são comparados e avaliados segundo uma escala *standardizada*, que não tem em conta a tão fundamental diferenciação pedagógica referida no primeiro capítulo deste RE., na medida em que não atende às características individuais.

Essa avaliação fomenta uma constante competição entre os alunos que nem sequer é equilibrada, na medida em que, sem diferenciação pedagógica, não há igualdade, ficando a paz e a cooperação, tão essenciais para o desenvolvimento educativo, para segundo plano, ou até mesmo esquecidas. Note-se que a avaliação, “por ser um processo contínuo, transparente, permanente, integral, sistematizado e pedagógico, [...] deve ajudar o professor a detectar as insuficiências, os pontos fracos e fortes do aluno” (Peterson, 2003, p.89), procurando alterar e/ou adaptar as ações de modo a ajudá-lo a alcançar o sucesso educativo. Só olhando a avaliação como um modo de combater as desigualdades, pela possibilidade que oferece de conhecimento do aluno, o professor consegue romper com a barreira da avaliação *standardizada* que apenas espelha os resultados de um modo igual e, conseqüentemente, desequilibrado. Ao visualizar deste modo a avaliação, a mestranda acredita que ela culminará na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, pela ponderação e aperfeiçoamento constante das práticas e das metodologias de ensino, com a convicção “de que é através do sucesso do(s) aluno(s) que o professor descobre as raízes do seu próprio sucesso, como educador e como membro integrante da sociedade” (Fernandes, 1994, p.36).

É necessário que o professor observe a sua turma e, de forma equitativa, permitir que todas as crianças vivenciem uma vasta quantidade de experiências globais. “Por tudo isto, não basta que a escola assegure a transmissão do saber, mas ela própria deve incentivar a recriação/criação do saber” (Estrela, 2002, p.39), deixando o professor de ter um papel de mero transmissor e depositário do conhecimento, para ser, ele próprio, o planeador da ação educativa, estimulando o desenvolvimento holístico das crianças.

Assim, o conhecimento que é e foi sempre objeto de “transmissão, a sua natureza e extensão e as condições da sua distribuição social determinam em cada sociedade e em cada tempo histórico as formas e condições da sua apropriação” (idem, p.37) e, conseqüentemente, “determina a relação pedagógica dentro da escola, pois não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina” (ibidem).

Cabe então ao professor decidir que papel quer tomar; se opta por uma pedagogia de transmissão, no qual ele próprio se vê como detentor do saber que deposita nos alunos, ou, em contraste, se prefere seguir uma pedagogia de participação, permitindo aos alunos serem os construtores do seu próprio conhecimento, pedagogia essa que a mestranda privilegiou ao longo da PPS.

Os modelos de ensino interativo centrados no aluno “defendem que o conhecimento, em vez de ser objectivo e fixo, é de certa forma pessoal, social e cultural” (Arends, 2008, p.339). Na sociedade atual, grande parte dos conhecimentos dos alunos são adquiridos fora da escola, facto possibilitado pelo desenvolvimento tecnológico constante. Assim, o perfil do professor tem de espelhar um dinamismo e carácter inventivo constante, “que em nada se compadece com o perfil do professor rotineiro e acomodado a uma função de transmissão do saber” (Estrela, 2002, p.39).

Na visão da mestranda, é fundamental que o professor adquira um carácter inventivo e criativo, que envolva os alunos nas ações que deseja que realizem. O ato de ensinar deve ser impregnado por uma variedade de ações e atividades, devendo o professor questionar, aguardar pelas respostas das crianças, aceitá-las, corrigi-las, demonstrá-las, explica-las, dar instruções, confrontar e orientar, “em função da finalidade que persegue” (Altet, 2000, p.53). A função do professor, tal como afirma Roldão (1999, p.114), pode “definir-se, no essencial, como *aquela que ensina*”. No entanto, esse ensinar, que consequentemente, significa fazer com que alguém aprenda, significa não apenas “fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém” (ibidem). Então, para ensinar, ou fazer aprender, o professor tem o dever de procurar conhecer as diferentes fases pelas quais as crianças passam, garantindo que a fase seguinte é preparada cuidadosamente (Lopes & Santos, 2008).

Assim, na ótica da mestranda, torna-se fundamental conhecer as particularidades das crianças deste nível educativo, sustentando as ações da prática numa base sólida de conhecimentos que lhes dizem respeito. Desta forma, importa caracterizar o desenvolvimento da criança durante o período escolar, que compreende a faixa etária entre os seis e os dez anos. As crianças

da faixa etária referida caracterizam-se essencialmente por um abrandamento no crescimento, apesar de se registar uma progressão da força e das competências atléticas. Regista-se uma regressão do pensamento egocêntrico, característica peculiar das crianças em idade Pré-Escolar, sendo que os pares têm um carácter central na vida da criança (Papalia, Olds & Feldman, 2007). Nesta faixa etária, a criança encontra-se no período que Piaget designou de Estádio das Operações Concretas, pelo que “são mais eficientes em tarefas que requerem raciocínio lógico [...] contudo, o seu raciocínio é muito limitado ao aqui e agora” (Papalia, Olds & Feldman, 2007, p.458). Logo, é necessária a realização de atividades que partam de situações concretas e ativadoras dos seus conhecimentos prévios para abordar conceitos abstratos, pois assim o conhecimento é facilitado e transfigura-se em aprendizagens realmente significativas, aspeto que a mestranda tentou ressaltar na sua PPS.

No capítulo que se segue as características das crianças do grupo serão evidenciadas, revelando-se que, de facto, os aspetos traçados se verificam, não apenas os aspetos físicos e psicológicos traçados, mas também a influência do contexto no processo educativo.

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

É essencial para o educador de infância, bem como para o professor do 1.º CEB, conhecer bem o contexto em que está inserido, de modo a garantir um planeamento das atividades coerente, motivadoras, integradas, com intencionalidade e, sobretudo, adequadas a cada grupo e a cada criança. Assim, este segundo capítulo centra-se essencialmente na caracterização dos contextos de estágio, refletindo, numa primeira fase, na caracterização da instituição, uma vez que tanto a PPS na EPE como a PPS no 1.º CEB decorreram no mesmo local. De seguida procede-se à caracterização do grupo, interações, espaços, materiais e rotinas, primeiramente na EPE e posteriormente no 1.º CEB. Por fim, desenvolve-se uma reflexão sobre a metodologia de investigação-ação e trabalho de projeto, enquanto estratégias de formação utilizadas em ambos os contextos.

2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A instituição de estágio nos dois níveis de educação foi uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade do Porto. Atualmente a oferta educativa da instituição integra Creche, Jardim de Infância, 1.º CEB e salas de estudo para alunos do 5º ao 8º ano de escolaridade. Oferece ainda a possibilidade das crianças se integrarem em diversas atividades artísticas, musicais, desportivas e complementares.

A direção executiva da instituição está a cargo do diretor que, simultaneamente, integra a função de professor. É importante ter em conta que “a missão do diretor é [...] criar uma escola que aprende, isto é, uma escola em que os seus membros são responsáveis da sua aprendizagem” (Formosinho & Machado, 2009, p.66) De acordo com o consignado no Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho, no seu artigo 32.º, o conselho pedagógico “é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa [...] [da] escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente”.

Do conselho pedagógico de Creche e Jardim de Infância fazem parte cinco educadoras, uma em cada sala. Por sua vez, o conselho pedagógico escolar é constituído por sete elementos. A coordenação dos serviços de Creche, bem como do Jardim de Infância é assumida por uma educadora. Cada sala de atividades tem como equipa uma educadora e uma assistente técnica, com exceção da Creche, em que cada sala de atividades tem uma educadora e duas assistentes técnicas. Por sua vez, a coordenação do 1.º CEB está a cargo de um professor, sendo que cada turma tem o seu professor.

Os acessos ao colégio são de alguma facilidade, quer através da utilização de veículo próprio, quer pela oferta de linhas de autocarros STCP. É também possível a utilização de cinco linhas de Metro, apesar da estação mais próxima distar pouco mais de um quilómetro.

Na zona envolvente, no raio de um quilómetro, é possível encontrar diversas escolas e Jardins de Infância, sendo que neste mesmo raio se encontram diversos recursos como institutos musicais, centros de dança e de desportos.

A instituição é composta por três edifícios, tendo o edifício principal três pisos. No primeiro piso, dedicado essencialmente à EPE, há duas salas de atividades para as crianças de três e quatro anos da EPE, a secretaria, uma sala de professores, um gabinete médico, duas casas de banho, uma sala com acesso ao recreio onde as crianças da Creche e da EPE são recebidas à chegada à instituição e onde as últimas crianças a ir embora esperam pelos pais ao final do dia, o gabinete da direção e a cozinha.

No segundo piso localiza-se a Creche. Há duas salas de atividades, uma para as crianças de um ano e outra para as de dois anos, um espaço de recreio, refeitório, dois dormitórios, uma sala onde se localiza o berçário, uma pequena sala de arrumações e duas casas de banho, uma para os funcionários e outra para as crianças, equipada com fraldário e materiais adequados à pequena estatura das crianças. Importa salientar que todo este piso é adequado às crianças da Creche, sendo que apenas elas utilizam estes espaços. O terceiro piso – sótão – funciona como local de arrumação de diversos materiais.

No segundo edifício encontra-se a sala dos cinco anos da EPE, quatro salas do 1.º CEB, um recreio, ginásio, sala de música, biblioteca, sala do CATL do 1.º CEB, sala dos professores, sala da rádio, casa de banho e dois refeitórios; um para crianças da EPE e 1.º CEB e outro para os funcionários. O facto da sala das crianças dos cinco anos da EPE se encontrar junto às salas do 1.º CEB permite a partilha de espaços e atividades comuns, facilitando uma posterior transição educativa realizada, assim, de um modo mais saudável e equilibrado, não perturbando a criança. Do mesmo modo, permite que esta se sinta segura, protegida, acolhida e com um sentido de pertença à nova etapa, havendo uma simbiose entre a EPE e o 1.º CEB. Note-se a importância da transição educativa já refletida e enunciada no capítulo um.

O terceiro edifício tem apenas um piso e é composto por uma sala de estudo para alunos do 5º ao 8º ano de escolaridade e uma sala com diversos materiais

de carpintaria, utilizados frequentemente por dois funcionários da instituição que dão apoio em tudo o que é necessário, desde pequenos arranjos à construção de materiais e cenários para as festas.

No espaço exterior da instituição é possível realizar atividades no jardim, atravessar uma alameda ajardinada e observar e contactar com um lago com alguns animais. É importante considerar que “Un espacio exterior bien diseñado puede ofrecer un sinfín de oportunidades, no sólo para el juego y la experiencia social, sino también para 4 adquirir conocimientos de primera mano sobre los seres vivos que ningún libro puede enseñar” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.157). De facto, os espaços exteriores da instituição permitem que as crianças, que, vivendo num meio urbano, passam muito tempo fechadas entre quatro paredes, estejam em interação umas com as outras e com o ambiente natural, num local proporcionador de atividades ricas, quer sejam espontâneas ou planeadas. Esta dupla função que os espaços exteriores permitem, tanto de desenvolvimento de atividades planeadas, como de atividades informais e espontâneas, permite ao educador de infância e ao professor “manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas” (ME/DEB, 1997, p.39).

Simultaneamente, é possível o contacto com animais, uma vez que há galinhas, patos e toda uma série de outros animais típicos dos jardins (formigas, minhocas, joaninhas, entre muitos outros). Tal como no Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, o espaço exterior

...respeita as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências. Existem, ainda, estruturas para brincar e realizar atividades específicas, baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, etc. No espaço exterior a criança pode cultivar plantas, criar animais e construir os seus respetivos habitats. (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.105)

Através da análise dos processos das crianças foi possível perceber que a escolha da instituição por parte das famílias das crianças da Creche prende-se essencialmente pela localização – em alguns casos a instituição situa-se perto das casas das crianças, dos avós ou do trabalho dos pais – pelas referências dadas por pais de outras crianças (amigas e familiares) que já frequentaram ou frequentam a instituição e, também, pelo agrado com as condições e afeto demonstrado aquando da visita para conhecer a instituição.

A escolha por parte das famílias das crianças do 1.º CEB relaciona-se com a frequência da EPE e, até mesmo, da Creche, pelo que quase todas as crianças já se conheciam e viviam num ambiente de familiaridade tanto uns com os outros como com a restante comunidade educativa, aquando da entrada no 1.º CEB, facto verificado pela análise dos processos individuais e de diálogos encetados com a professora cooperante.

Esta análise do meio em que a instituição se insere é fundamental na medida em que, tal como referido no capítulo I acerca da teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a criança está em constante “desenvolvimento, que se move, reestrutura e recria progressivamente o meio em que se encontra” (Portugal, 1992, p.37) e, por sua vez, “o ambiente também exerce a sua influência no desenvolvimento do sujeito” (ibidem, p.37), num processo de mútua interação e reciprocidade constante. A análise do meio envolvente é essencial, na medida em que “a abordagem sistémica e ecológica constitui uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças” (ME/DEB, 1997, p.33) tanto da EPE como do 1.º CEB.

1.2. Caracterização do Ambiente Educativo da Educação Pré-Escolar na Instituição

A caracterização do grupo de crianças foi possível através da observação e reflexão pessoal, aliada a diálogos e reflexões constantes com o par pedagógico e a educadora cooperante, bem como através da consulta e análise do Projeto Curricular de Grupo, dos processos individuais de cada criança e de diálogos encetados com os pais ao longo da PPS.

O grupo era constituído por 18 crianças, 11 do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, das quais 12 já frequentavam o Jardim de Infância no ano anterior, não havendo nenhuma criança sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Apesar do enunciado, a L encontrava-se a ser acompanhada por uma terapeuta, não havendo, até ao final da intervenção no contexto, nenhum diagnóstico conclusivo.

Uma vez que a EPE deve considerar os diferentes meios em que as crianças se inserem, permitindo uma abordagem sistémica e ecológica da educação, de modo a “adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças” (ME/DEB, 1997, p.33), importa, na visão da mestrandia, referir algumas características do sistema restrito que é a família, e que tem uma particular importância na educação da criança. Assim, as crianças do grupo eram, com exceção de uma, residentes no concelho do Porto, sendo a instituição educativa próxima das suas casas ou dos empregos dos pais. Provenientes de famílias de classe média e média alta, na sua generalidade estruturadas, vivendo com a presença da figura materna e paterna, sendo que algumas crianças tinham um ou dois irmãos.

A análise dos processos permitiu constatar que as idades dos pais variavam entre os 28 e os 45 anos, sendo que, mais de metade dos pais possuía grau académico superior, tendo os restantes entre o 7º e o 12º ano. Foi possível verificar uma forte ligação entre a Creche e a família, sendo que a Creche, à

semelhança da EPE é “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 4/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º). Deste modo, a criação de uma relação mesossistémica entre a instituição e a família contribuiu, de um modo vital, para o desenvolvimento sustentado, equilibrado e integrado da criança. Para fomentar este envolvimento entre a Creche e a família, criando um *continuum* simbiótico entre ambas e fomentando “a troca de opiniões com os pais [que] permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (ME/DEB, 1997, p.27), as educadoras realizavam atendimento aos pais “todas as primeiras quartas-feiras dos mês entre as 16h e as 18h, desde que marcado previamente e todos os dias via telefone entre as 11h e as 11h30m e entre as 16h e as 16h30m, para não prejudicar as rotinas da sala” (Regulamento interno da instituição educativa). Do mesmo modo, nos momentos de chegada e partida das crianças é estabelecido um diálogo, não só por parte das educadoras mas também das assistentes técnicas e, aquando da PPS, também pelas mestrandas, pois “a comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões” (ME/DEB, 1997, p.45).

No momento de entrada e receção a família “sabe que parte da sua rotina diária no centro infantil é assinalar a hora de chegada [e de partida] [...] e que, depois de conversar com o educador, deverá anotar quaisquer pedidos ou preocupações especiais” (Post & Hohmann, 2011, p.343) no caderno individual que acompanha cada criança. As famílias são convidadas a participar em algumas atividades específicas da vida da Creche, como os dias da mãe e do pai, as festas de natal e final de ano, entre outras e têm a liberdade de propor e desenvolver atividades. Esta partilha e troca de informações é também realizada através da utilização da plataforma *Weduc*. A educadora partilha

momentos do quotidiano das crianças através de fotografias e vídeos que os pais podem comentar e guardar. Utiliza ainda esta plataforma para registar, por exemplo, canções, de modo a que os pais possam conhecê-las e partilhar com os filhos momentos que as crianças vivenciam na Creche, proporcionando uma maior familiaridade e parceria contínua com os pais, desenvolvendo-se um sentido de pertença cada vez mais significativo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Esta relação com a família e restante comunidade foi sempre alvo das preocupações da mestrandas, bem como do par pedagógico, pela importância que desde cedo reconheceram nesta interação.

Assim, para além da plataforma *Weduc* já utilizada pela educadora e para a qual se registou a contribuição das mestrandas, foi criado um jornal de parede intitulado “Esta semana fizemos...”, onde semanalmente se publicaram fotografias e pequenos textos alusivos às atividades realizadas. Paralelamente foram afixadas as produções das crianças, quer no interior, quer no exterior da sala de atividades. As crianças da sala de atividades tinham ainda uma página no jornal anual do Colégio, onde era narrada uma atividade, ou conjunto de atividades que desejassem que, aquando da intervenção, foi redigida pelas mestrandas. Por fim, na festa de final de ano e noutros momentos de convívio (festa de natal, dia da mãe e do pai, entre outros), são também partilhados alguns momentos e descobertas do grupo. Os resultados das ações educativas são ainda comunicados nas reuniões de pais e através das avaliações realizadas.

Os espaços e a sua organização são também um ponto importante de reflexão, na medida em que “a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME/DEB, 1997, p.37) Assim, a sala de atividades apresentava as seguintes áreas de jogo: casinha, biblioteca, área da expressão plástica, garagem, construções, jogos, caixa de areia e caixa de água. Na área da casinha as crianças encontravam diversos móveis, como mesa, cadeiras, cama, mesinha de cabeceira, cozinha, entre outros, acessórios de vestir, materiais quotidianos e bonecos, que permitiam à criança explorar e brincar com materiais domésticos do seu quotidiano.

A área da biblioteca “deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras” (Post & Hohmann, 2011, p.148). Nesta área havia uma grande variedade de livros com imagens ao alcance das crianças. O gosto do grupo em escutar histórias foi sempre verificado ao longo da ação no contexto e utilizado de forma motivadora e integradora. A área da expressão plástica foi uma área que desde a chegada ao contexto as mestrandas consideraram que necessitava de ser melhorada. Os materiais de expressão plástica não estavam ao alcance das crianças e não existia uma área bem definida para que se realizassem este tipo de atividades, pelo que foi um local no qual, juntamente com a díade, a mestranda interveio e que foi melhorado, passando a haver uma parte da sala destinada a esta área, com folhas de papel de vários tipos e formatos, lápis de cor, lápis de cera, um cavalete, tintas e diversos tipos de trinchas e pincéis. Foi possível perceber que as crianças tinham um grande interesse pela expressão plástica, nomeadamente no que respeita à exploração livre e sensorial que os materiais proporcionam.

A área da garagem contava com vários carrinhos e um tapete com uma pista. Esta área encontrava-se juntamente com a área de jogos e construções. Havia uma grande variedade de blocos e legos que as crianças manipulavam livremente. As crianças do grupo não brincavam com os objetos num local apenas, mas utilizavam-nos por toda a sala de atividades, tanto nas mesas como no chão ou nos tapetes. A sala de atividades contava ainda com uma varanda onde se encontrava uma caixa de areia e água e, no Verão, era colocada também uma piscina com diversos objetos e recipientes que permitem explorar noções de quantidade.

“A educação de infância possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados” (Zabalza, 1998, p.50). Atendendo nestes aspetos, pode considerar-se a sala de atividades ampla, permitindo a movimentação das crianças que, nesta faixa etária, têm necessidade de espaço para executarem movimentos, sendo iluminada por luz

natural, uma vez que tem janelas grandes em três das quatro paredes que a compõem. As paredes apresentavam cores vivas, criando uma sensação de conforto e alegria transmitida pela cor. No exterior da sala de atividades as crianças podiam usufruir de espaços já mencionados na caracterização dos espaços da instituição e que apresentavam diversidade de oportunidades educativas: refeitório, casas de banho, dormitório, varanda, ginásio e um recreio com um extenso jardim.

A organização do tempo é também um importante fator a considerar na caracterização do ambiente educativo, na medida em que “a previsibilidade da sequência dos tempos da rotina contribui para a segurança e independência da criança” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.70). A rotina do grupo iniciava-se com a chegada das crianças e, simultaneamente, com momentos de atividades espontâneas por parte das crianças que já chegaram enquanto aguardavam a chegada das restantes. Seguia-se um momento de higiene pessoal no qual se dirigiam à sanita e ao pote. Posteriormente reuniam-se na sala para a marcação das presenças, para cantar a “canção dos bons dias” e para a realização de atividades orientadas e espontâneas. De novo realizavam a sua higiene pessoal e almoçavam. Após o almoço havia novamente um momento de higiene pessoal seguido da sesta. Quando acordavam realizavam a sua higiene pessoal e lanchavam. Terminado o lanche havia um momento de higiene pessoal ao qual se seguiam atividades de jogo espontâneo até à hora da partida. A rotina era demarcada essencialmente por momentos de higiene, justificados com a tentativa de largar a fralda e, conseqüente e simultaneamente, incentivar o controlo dos esfíncteres por parte das crianças que ainda não o faziam, tendo havido uma progressiva evolução de todas as crianças neste aspeto ao longo da intervenção no contexto.

O tempo das refeições era lento, mas era um momento importante do dia, pois, “do mesmo modo que explora[m] materiais durante o resto do dia, (...) [as crianças utilizam] a hora da refeição para resolver problemas, explorar e desenvolver competências físicas” (Post & Hohmann, 2011, p.221).

Importa salientar que Piaget (referenciado por Shaffer, 2005) situa as crianças de dois anos no Estádio Pré-Operatório, caracterizando-se, este estágio, pelo aumento substancial no uso de símbolos mentais na representação de objetos e eventos, sendo uma das principais conquistas a este nível a aquisição da linguagem. Neste estágio ocorre ainda a emergência do jogo simbólico, importante contributo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança (Shaffer, 2005), aspetos já verificados no capítulo I. O grupo de crianças revelava uma grande heterogeneidade relativamente ao seu desenvolvimento, nomeadamente a nível linguístico, motor e, entre outros, de autonomia. As diferenças eram notórias, principalmente ao considerar as crianças que tinham feito dois anos recentemente, em oposição às que já haviam completado ou estavam prestes a completar os três e entre as que já frequentavam a Creche e aquelas que integraram o grupo no ano letivo em que se desenvolveu a PPS, como é o caso da S que demonstrava hesitação em interagir com as outras crianças, preferindo brincar sozinha, reagindo deste modo, uma vez que era a forma que encontrava de enfrentar um contexto novo, necessitando do apoio dos adultos para conhecer o ambiente, o grupo e as rotinas (Hohmann & Weikart, 2011).

Se por um lado algumas crianças apresentavam um vocabulário já bastante completo, estabelecendo diálogos facilmente compreendidos tanto pelas outras crianças como pelos adultos (AG, AC, AR, B, C, D, J, F, M, MA), outras ainda eram portadoras de um vocabulário pouco extenso ou com alguma dificuldade de dicção, o que dificultava a compreensão (AA, GO, GM, I, L, MJ, S, MF).

Nesta faixa etária, e tal como observado no contexto, “as crianças (...) vão ganhando um sentido de si e começam a reclamar as coisas como sendo “Minhas!”” (Post & Hohmann, 2011, p.89), ou simplesmente tiram-nas a outra criança, envolvendo-se em conflitos sociais que conduzem ao bater, ao arranhar, ao empurrar e ao choro. Porém, quando se criava um diálogo entre as crianças envolvidas e o adulto, estas imediatamente pedem desculpa dando um beijo, um abraço, ou um mimo. A mediação dos conflitos por parte do

educador não é fácil, mas é essencial para que as crianças, gradualmente, consigam resolver os seus conflitos de forma eficaz e “com o tempo e a repetição de experiências positivas, quer crianças, quer adultos, virão a poder apoiar-se neste processo partilhado” (Hohmann e Weikart, 2011, p.618). Tal como afirma Post & Hohmann (2011, p.89), de um modo calmo os educadores “abordam as crianças envolvidas no conflito, param as acções que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio” e, deste modo, a resolução dos conflitos é possível e proveitosa, tal como foi sucedendo gradualmente ao longo da intervenção no contexto.

Todas as crianças mantinham uma relação afetuosa com os adultos, recorrendo a eles para pedir ajuda, conforto ou partilhar momentos de sucesso. Eram autónomas na escolha das atividades que queriam realizar nos momentos de jogo espontâneo, optando por brincar com aquilo que mais captava o seu interesse ou que era novidade, procurando sempre explorar o meio envolvente e as interações com os seus pares e com os adultos. Relativamente à autonomia na higiene pessoal, aquando da chegada ao contexto apenas seis crianças não utilizavam fralda (AG, AC, AR, C, J e F), sendo necessário momentos de higiene pessoal mais prolongados. No entanto, no final da PPS na EPE, apenas oito crianças ainda não tinham deixado a fralda (AA, B, GM, I, L, MA, S e MF), apesar de algumas já terem algum controlo dos esfíncteres e pedirem, ainda que ocasionalmente, para ir à casa de banho. No início da PPS, as crianças ainda não eram autónomas na lavagem das mãos ou a calçar os sapatos, porém, no final da intervenção uma parte significativa do grupo já realizava ambas as tarefas autonomamente.

O grupo de crianças demonstrava grande interesse na experimentação de novos materiais. Gostavam de perceber o mundo através dos sentidos, olhando, tocando, cheirando, provando; sentindo as diferentes texturas, nomeadamente das tintas, água, areia e terra. Possuíam curiosidade pelo que as rodeava e pelo que lhes era proposto, participando entusiasticamente nas

atividades sugeridas, mostrando-se sempre expectantes em relação ao que iriam fazer diariamente, esperando sempre novos desafios. Revelavam um interesse crescente pela música, gostando de escutar canções e cantar, explorar instrumentos não convencionais e os possíveis sons que os objetos podem fazer. Gostavam igualmente de dançar ao som das músicas e de experimentar novos movimentos e formas de se locomoverem. Revelavam grande interesse em escutar histórias (MF, GM, AR, B, J, D), através de diferentes técnicas (fantoques, teatro, etc.), mantendo-se atentas e concentradas.

A percepção das necessidades foi também fundamental para caracterizar o grupo e permitir, assim, que as crianças se desenvolvessem nesses aspetos. Foi possível perceber que algumas crianças necessitavam de ser estimuladas lexicalmente, com vista a uma comunicação mais clara e eficiente (AA, GO, GM, I, L, MJ, S e MF), tendo sido um aspeto melhorado ao longo da PPS. A motricidade segmentar dos membros superiores, principalmente no que respeita à manipulação de materiais de escrita e desenho era, inicialmente, uma necessidade do grupo em geral, típica em crianças tão pequenas. Foi possível detetar ainda que a S e a L necessitavam de melhorar a motricidade dos membros inferiores, apresentando algumas dificuldades de locomoção, principalmente em terrenos desnivelados.

Sem dúvida que o “conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME/DEB, 1997, p. 25), pois a mestranda sentiu que com esta observação e as reflexões foi capaz de realizar atividades significativas, integradas e integradoras de todas e cada uma das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento, como se verificará no capítulo III do presente RE.

1.3. Caracterização do Ambiente Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Instituição

Através da observação e reflexão pessoal, consolidada com diálogos e reflexões constantes com o par pedagógico e a professora cooperante, aliada à consulta e análise das informações da turma fornecidas e dos processos individuais dos alunos, bem como os pequenos diálogos encetados tanto com os pais como com os próprios alunos durante a PPS, foi possível traçar algumas características da turma e, sobretudo, do ambiente educativo.

A turma é constituída por 20 alunos, nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, não se registando nenhum caso de crianças com NEE. Dos 20 alunos, apenas um não frequentou a instituição no ano letivo anterior (o D), tendo integrado a turma no presente ano letivo, proveniente de uma instituição de ensino público.

É de salientar também que grande parte dos alunos frequentava a EPE no colégio, pelo que o ambiente era de grande familiaridade, quer no que concerne às relações entre os alunos, quer entre os alunos e as famílias dos outros alunos e as famílias entre si. Este aspeto é fundamental, uma vez que o microsistema que é a família tem um forte impacto na vida das crianças. Assim, “é importante que as crianças, os professores e as famílias percebam a riqueza e a vantagem da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.102). Esta ligação, tão essencial, com a família era realizada através da plataforma *Weduc*, à semelhança do que sucedia na EPE, do “Diário Semanal”, da “Caderneta do aluno”, de pequenos diálogos encetados com a família aquando da chegada das crianças e pela comemoração de dias especiais em que a família era convidada a participar, como por exemplo o São João, o Magusto, o dia da mãe e do pai, entre outros.

Na plataforma *Weduc* a professora colocava os sumários diariamente, partilhava fotografias e momentos e enviava documentos. O “Diário Semanal”

era um livro individual em que se registava diariamente, através de auto e hétero avaliação, as atitudes e comportamentos de cada aluno, através da pintura de estrelas e, no final da semana, era feito um balanço geral e cada criança pintava uma “carinha” de cor verde, amarela ou vermelha, consoante a avaliação da semana, sendo que os pais assinavam o diário todos os dias. Nas paredes da sala eram também colocados alguns dos trabalhos elaborados, que os pais podiam ver. A professora tinha ainda um horário para que os pais pudessem telefonar e marcava reuniões sempre que considerava relevante ou quando os próprios pais solicitassem. Neste sentido, importa também caracterizar o contexto familiar das crianças da turma, todas residentes no concelho do Porto.

As crianças provêm de famílias de classe média e média alta, com a presença da figura materna e paterna, com exceção da C e do H cujos pais se encontravam separados, sendo que a C não tinha contacto com o pai. Cerca de metade das crianças tinha um irmão, sendo que desses, alguns frequentavam ou já haviam frequentado a instituição. As idades dos pais variavam entre os 28 e os 50 anos, sendo que a média de idades tanto das mães como dos pais era de sensivelmente 40 anos. O grau académico era ligeiramente superior nas mães, nas quais predominava o grau de licenciadas, e nos pais registava-se uma grande percentagem de licenciados e com o 12º ano de escolaridade.

Os espaços são também um importante fator no ambiente educativo, uma vez que é neles que se desenrolam todas as atividades, importância explanada no capítulo I. A instituição possuía extensos espaços verdes que podiam ser utilizados para atividades ao ar livre, sempre que o tempo meteorológico o permitisse, e outros espaços fundamentais para o desenrolar das atividades, já mencionados no ponto um deste mesmo capítulo. Importa destacar com maior relevo a sala de aula, espaço no qual as crianças passavam a maior parte do seu tempo, razão pela qual deve ser alvo de uma descrição e reflexão mais aprofundada. A sala era ampla e com luz natural proporcionada por janelas de ambos os lados e encontrava-se equipada com quadro branco, quadro de giz e um projetor. A professora optou pela disposição das mesas em U, com duas

mesas no centro, nas quais, inicialmente, se sentavam os alunos com mais dificuldades. No portfólio, a mestranda refletiu acerca desta disposição e considerou que, se por um lado este aspeto é positivo, pois estão mais perto da professora, por outro lado pode criar nas crianças um sentimento de inferioridade perante os colegas. No entanto, durante o tempo que observou, foi possível verificar que não existia este tipo de desconforto por parte das crianças que estão no centro, que frequentemente eram auxiliadas pelas estagiárias da instituição (que estavam a realizar estágio profissional) e também pelas mestrandas, para que acompanhassem o ritmo da turma. No entanto, a mestranda considerou que seria mais benéfico sentarem-se juntamente com os restantes colegas. Em reflexão com a professora cooperante e o par pedagógico, optou-se por mudar duas (T, DB) das três crianças que se encontravam neste local e considerou-se que o resultado foi benéfico, melhorando a sua participação e atenção. O mesmo sucedeu com o S, que mudou para o centro, ficando numa mesa isolada, o que também melhorou a sua participação e concentração.

No que concerne aos materiais, cada criança tinha o seu próprio estojo fornecido no início do ano pela instituição com material igual para todas as crianças. Sempre que um material terminava era de imediato repostado. A sala dispunha ainda de materiais como cartolinas, EVA, materiais de desperdício, entre outros, e materiais didáticos como ábaco, sólidos geométricos, materiais em formato digital e alguns jogos.

A organização do tempo é também um dos principais elementos a considerar aquando da descrição e análise do ambiente educativo. Assim, o horário letivo iniciava-se às 9h, com um intervalo das 10:30h às 11h havendo uma interrupção às 12:30h para o almoço, iniciando-se novamente o período de atividades letivas às 14h. O horário letivo terminava às 15h30, porém, havia atividades extra após este horário. Apesar da turma ter um horário estabelecido, este era flexível, tentando-se que todos os dias se trabalhassem todas as áreas curriculares. Às quartas-feiras entre as 14:30h e as 15:30h tinham Educação Musical com um professor de música e às quintas-feiras

tinham Educação Física das 9h às 10h com uma professora da área, sendo que todas as expressões são contempladas no horário da turma. Esta coadjuvação encontra-se prevista na lei portuguesa, tal como verificado no capítulo I deste RE.

Nesta faixa etária, a criança encontra-se no período que Piaget designou de Estádio das Operações Concretas, “são mais eficientes em tarefas que requerem raciocínio lógico (...) contudo, o seu raciocínio é muito limitado ao aqui e agora” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.458). Assim, é importante a realização de atividades que partam de situações concretas e ativadoras dos seus conhecimentos prévios para abordar conceitos abstratos, pois o conhecimento é facilitado e transforma-se em aprendizagens realmente significativas. Foi possível perceber que através de ações concretas e mobilizando o quotidiano, as crianças da turma ficavam mais atentas e participativas. A planificação das atividades educacionais foram sempre adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças, aos seus gostos, interesses e preferências, uma vez que “uma criança envolvida fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes. Mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer” (Bertram & Pascal, 2009, p.128). De destacar que a vontade de participar nas atividades propostas era constante e uma característica que, sem dúvida, caracterizava esta turma.

É também fundamental atender à diferenciação pedagógica, pois cada criança tem ritmos e características diversificadas, tal como explanado no capítulo I do presente RE. De facto, a turma é heterogénea no que concerne aos níveis de desenvolvimento. Apesar de todos serem muito participativos e interventivos, há claramente algumas crianças que estão num nível superior de conhecimentos académicos relativamente a outras que ainda apresentam dificuldades principalmente na leitura e na escrita (L, DB, T, S e F). De facto, “cada pessoa [tem] múltiplas e distintas formas de inteligência” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.436), (teoria das inteligências múltiplas de Gardner referenciada no capítulo I), e em algumas crianças da turma é possível verificar

os vários tipos de inteligências, como por exemplo a inteligência espacial no L, a linguística no R, a musical na MJ, a interpessoal na F, a cinestésica e corporal no D e no J, entre outros, sendo não apenas importante, mas fundamental, atender a cada uma dessas inteligências, de modo a elevar as suas potencialidades e, conseqüentemente, potenciar o desenvolvimento de outras capacidades que possam estar menos adquiridas.

Por fim, importa, evidenciar que “é no 1.º Ciclo que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras” (MEC-DGE, 2012, para.2). É, pois, neste ciclo que se estabelecem “as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (MEC-DGE, 2012, para.2).

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo da PPS a mestranda utilizou a metodologia de investigação-ação, refletindo antes, durante e após a ação, através de dados recolhidos pela observação efetuada, utilizando diferentes formas de registo, como fotografias e vídeos, notas de campo, consultando e analisando os processos de produções das crianças e os seus produtos, de diálogos encetados com a educadora cooperante (na EPE) e com a professora cooperante (no 1º CEB), com o par pedagógico e nos momentos de seminário. Ao associar a investigação à ação, esta metodologia associa

duas práticas que têm lógicas diferentes, e até mesmo contraditórias, a investigação, que exige uma distância em relação à realidade e um controlo rigoroso dos processos de produção de conhecimento e a ação que implica um envolvimento nas situações e uma resposta imediata aos problemas que se colocam num determinado contexto (Lopes da Silva, 1996, p.17),

tornando-se a sua definição particularmente difícil.

Enquanto elemento “participante na investigação-ação colaborativa” (Máximo-Esteves, 2008, p.11), a mestranda planificou as atividades tendo em conta a reflexão e observação efetuada, avaliando as práticas e, conseqüentemente, partindo para novas reflexões e ações. Tal como refere Hargreaves (1998), o trabalho colaborativo é essencial para o desenvolvimento da profissionalidade do educador e do professor, na medida em que tendo objetivos comuns, os profissionais podem partilhar experiências e conhecimentos, de modo a conseguirem ultrapassar dificuldades e desenvolver estratégias para uma melhor prática educativa. Porém, “sem a existência de uma reflexão fundamentada, a simples troca de experiências só por si não implica a existência de uma evolução positiva ao nível do desenvolvimento profissional” (Cardona, 2002, p.55). No entanto, o trabalho desenvolvido em tríade, tanto na EPE como no 1º CEB, teve sempre como base a reflexão,

permitindo o planeamento de atividades que possibilitaram o desenvolvimento equilibrado, sustentado, integrado e integrador de cada criança e dos grupos de crianças em geral.

A mestranda considera que a reflexão, cooperação e colaboração em díade e tríade contribuiu para um trabalho com as crianças muito mais rico, uma vez que a observação, reflexão e planeamento adquiriram uma intencionalidade educativa mais meditada, pois a visão dos acontecimentos foi partilhada por três pessoas distintas, com um objetivo comum. “Colaborar é, assim, um instrumento que serve o desenvolvimento [...] das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem” (Alarcão & Canha, 2013, p.46).

Sendo a criança o centro da ação educativa, a prática da mestranda regeu-se por uma metodologia de escuta da voz das crianças, sendo sensível aos seus interesse e necessidades e, através dessa escuta, preparar ações educativas favoráveis a que se sintam as protagonistas da sua própria vida e das ações desencadeadas. A atenção prestada às ações de todas e de cada uma através de uma cuidada observação e posterior reflexão permitiu perceber as perspetivas, necessidades e interesses das crianças, melhorando a sua autoestima e criando um sentimento de valorização. Foi para elas que as atividades foram desenvolvidas, pelo que, foram consideradas as suas opiniões.

Principalmente nas crianças de idades mais novas em que a competência linguística ainda não estava muito desenvolvida, tornou-se essencial o recurso à observação, não desvalorizando este processo em idades posteriores sendo que, no 1.º CEB, a observação ocorreu, sobretudo, com recurso a grelhas de observação construídas pela mestranda. Assim, “as informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumarizada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as atividades curriculares e conceber estratégias e ações para melhorar áreas específicas de desenvolvimento” (Parente, 2002, p.169). Nas reflexões e ações, a mestranda teve sempre o cuidado de considerar que mais importante que fazer muitas atividades é fazer com que cada uma seja vivida em

profundidade, proporcionando atividades significativas, variadas e motivadoras para as crianças. Nunca esqueceu que a melhor maneira de uma criança aprender é através da ativação dos conhecimentos prévios, da aprendizagem pela descoberta, do jogo, da exploração livre, e da atribuição de significado, tentando sempre que cada atividade atuasse na sua zona de desenvolvimento próximo. Para esta atuação tentou realizar diferenciação pedagógica de diversas formas, quer pela variedade de atividades, como pela organização do tempo e dos materiais, tentando em cada observação e reflexão captar as características individuais que necessitavam de intervenções diferenciadas.

De modo a permitir a valorização individual de cada criança, que através da interação com os pares encontra as respostas de que necessita para responder e resolver problemas, a mestranda considerou sempre fundamental a metodologia de trabalho de projeto. Esta metodologia permite que o “outro” seja encarado como um recurso ao qual se pode recorrer para dar sentido ao nosso próprio conhecimento e possibilita, simultaneamente, o crescimento intelectual, pelos sucessivos conflitos e tentativas de resolução.

Esta metodologia caracteriza-se por ser uma ação que se planifica e organiza de forma intencional, “como resposta a questões colocadas, por valorizar a cooperação interpares e o trabalho de equipa e ainda por conceder um papel central à formulação dos problemas, sendo estes o ponto de partida do desenvolvimento de projetos” (Trindade, 2002, p.61). Assim, o problema selecionado como ponto inicial deve ser do interesse dos alunos e das crianças, para que se torne motivador e, fundamentalmente, deve basear-se nas suas necessidades e problemas que precisam de ser respondidos, de modo a ser passível de desenvolvimento. Para que essa adequação se mantivesse, foi fundamental proceder a avaliações e reflexões constantes, de modo a perceber se, efetivamente, o projeto continuava a ter sentido.

Na EPE, todo o projeto se centrou na figura de um pirata, de nome *Patarata*, enquanto no 1.º CEB a figura central foi a centopeia *Sente*. Se, por um lado, o pirata surgiu do interesse manifestado pelas crianças por este tema e, portanto,

pensado para fazer parte do projeto, a centopeia foi um elemento utilizado na primeira aula e que, desde logo, ganhou o carinho de todas as crianças, o que permitiu uma utilização constante e foi criadora de momentos motivadores. Durante a prática no 1.ºCEB a mestranda tentou manter a identidade que construiu enquanto educadora, atentando na transversalidade da educação que esta formação oferece, através da magia e encanto que criou nas suas atividades pois, apesar das crianças com quem contactou na Creche e no 1.º CEB terem uma diferença de idades relativamente grande, a utilização de temas e elementos de ligação criados por uma história encantam-nas e motivam-nas com a mesma facilidade.

A reflexão, elemento transversal em todas as etapas, foi, sem dúvida, essencial no processo de crescimento enquanto futura profissional intelectual, e a mestranda sente que lhe proporcionou diversas aprendizagens, tanto teóricas como de melhoramento da prática. Através dela, foi possível refletir sobre as ações desenvolvidas e sobre as que iriam ser implementadas, com um olhar essencialmente voltado para a criança e para as suas principais características, preparando cada ação para elas.

Na sua prática, a reflexão foi sempre transversal a todas as etapas do processo educativo, tanto na observação, como na planificação e na avaliação e, também, na própria ação, sendo que refletiu no momento para gerir conflitos, responder a interesses e necessidades e toda uma série de outras situações, alterando, por vezes, a planificação que considerou sempre como um elemento flexível. A mestranda percebeu a importância de uma reflexão constante e sistemática em todos os momentos da prática e para a prática, sentindo que, de facto, um educador só pode desempenhar bem o seu papel se considerar o processo cíclico que é a investigação ação, observando, planificando, agindo e refletindo constante e progressivamente, melhorando e transformando não apenas a ação e o contexto, mas também a sua própria prática.

CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Ao longo da PPS a mestranda utilizou o portfólio como base para a reflexão e avaliação constante da sua prática, tendo este instrumento uma natureza semelhante à do capítulo que agora se inicia, pelas características mencionadas. Este capítulo espelha algumas das ações desenvolvidas e respectivas reflexões, com vista à descrição, análise e reflexão crítica dos resultados obtidos não só junto das crianças, mas também e essencialmente, para a construção e constante aperfeiçoamento do perfil que a mestranda assumiu, e deseja desenvolver enquanto futura profissional de educação.

Assim, o presente capítulo encontra-se organizado em duas partes que evidenciam a prática desenvolvida e refletida pela mestrada na EPE e no 1.º CEB.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante o PPS na EPE, os pilares da educação foram basilares para a construção de momentos e atividades significativas e integradoras, capazes de desenvolver holísticamente cada criança, considerando sempre as necessidades e interesses individuais das crianças e do grupo. Assim, através de permanentes diálogos e reflexões com o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, a prática foi sendo construída e sustentada na observação, reflexão e sucessiva avaliação, acerca dos espaços, das interações, dos materiais e das rotinas.

Ao longo de toda a prática educativa, houve uma constante reflexão e ação, por parte da díade, para melhorar alguns espaços de jogo, fundamentalmente

a área da expressão plástica e a criação da área da expressão musical, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças do grupo e o papel fundamental que os espaços adquirem, principalmente em crianças tão pequenas, tal como já referido nos capítulos I e II do presente relatório.

Evidenciou-se sempre a preocupação, por parte da mestrandia, em desenvolver atividades nos diversos espaços da vida das crianças na creche, sendo, então, nesses espaços que as atividades descritas e refletidas tomaram parte. Assim, neste capítulo, considerar-se-á atividades que se desenrolaram na sala de atividades, no espaço exterior e no refeitório. Na sala de atividades pois, por excelência, este é o local construído tendo em atenção as características do grupo, permitindo a realização de atividades tanto planeadas, como de jogo espontâneo. No espaço exterior, por ser proporcionador de atividades diversificadas e exploratórias e, por fim, no refeitório, no qual as crianças passaram algum do seu tempo (tal como explicado no capítulo II) e no qual a mestrandia revê uma importância significativa que em seguida será explanada.

De entre todas as atividades desenvolvidas na sala de atividades, e que a mestrandia considera mais significativa e que espelha as características da sua prática e, por essa razão, é sobre ela que esta descrição recai, prendendo-se com um interesse evidenciado pelas crianças - o imaginário dos piratas.

Tendo sido um interesse evidenciado pelo grupo, a d'ade pedagógica decidiu introduzir um pirata, de nome Patarata, através de um filme criado no programa *Muvizu*. A criação de situações para que a criança queira aprender aquilo que queremos ensinar-lhe, é fundamental, fazendo com que ela se sinta envolvida no início da atividade educativa e no seu desenvolvimento (Kravtsova, 2009). Assim, a utilização do imaginário dos piratas, que surgiu de um interesse evidenciado nas semanas anteriores, permitiu a introdução da obra *Pequeno azul e pequeno amarelo* de Leo Lionni.

O pirata apareceu num barco e apresentou-se às crianças, dizendo que lhes iria enviar um livro para ouvirem uma história. Sem que se apercebessem, a d'ade bateu numa mesa, como que a imitar o som de alguém a bater à porta, e

logo a atenção das crianças se voltou para a porta de entrada da sala. A J ficou um pouco assustada com todo este suspense, tendo sido acolhida pela díade, que explicou a bondade do pirata e deu “colinho” à criança que, desta forma, ficou menos apreensiva e com vontade de saber o que se passava. Este acolhimento da criança foi fundamental não só para uma vivência salutar do momento, mas também pelo caráter que a compreensão e afeto do adulto desempenham na sua vida. Os adultos

podem oferecer um colo que conforta, um ouvido atento, e um companheirismo de conversação compreensivo, que permite às crianças falarem sobre os seus sentimentos e assim ganharem domínio sobre eles e as situações que, de outra forma, poderão esgotar a sua energia e auto-confiança (Hohmann & Weikart, 2011 ,p.592).

Abriu-se então a porta da sala, mas não se encontrou nada do outro lado. Questionou-se as crianças se haveria mais alguma porta na sala. Rapidamente o M se lembrou da porta da varanda e foi abri-la. Do outro lado, encontrava-se o livro supramencionado. A reação das crianças foi de grande surpresa, pois não esperavam que um livro aparecesse como que por magia.

As histórias captam a atenção das crianças e são um dos seus grandes interesses. Frequentemente dirigiam-se à díade com livros para que estes lhes fossem lidos. Assim, a mestranda procedeu à leitura do referido livro, motivando as crianças para o tema das cores e, sobretudo, promovendo a percepção da cor verde. A história foi lida de um modo pausado, permitindo às crianças intervir nesses momentos, “para que elas possam comentar e fazer observações” (Hohmann & Weikart, p.547). Esses momentos de pausa justificaram-se também pelos elementos de familiaridade com o quotidiano das crianças – o pequeno azul e o pequeno amarelo são amigos, têm pais, vão à escola... - aspetos que as crianças foram ressaltando.

Para despertar o interesse e a atenção das crianças, construiu-se dois círculos com EVA e papel celofane, um azul e um amarelo, representativos das

duas personagens da história, ambos ilustrados no livro por duas manchas de tinta com forma circular. Deste modo, as crianças focaram-se naqueles dois materiais e, de certa forma, seria criado o efeito de transformação do azul e do amarelo em verde, possibilitando a reversibilidade. É importante considerar (como já mencionado no capítulo I) que, “às crianças de 2 anos e meio falta a representação dual – a habilidade de pensar acerca de um objecto de duas maneiras diferentes no mesmo momento” (Shaffer, 2005, p.230). Desde modo, ao permitir juntar e separar as cores, facilitou-se a verificação, por parte das crianças, que ali estavam as duas cores e que juntas formavam uma cor diferente.

Numa parte da história as personagens abraçavam-se e formavam a cor verde. Nesse momento, com o intuito de criar atenção nas crianças, a mestranda parou antes de dizer que ficaram verdes. Juntou ambos os círculos e a reação das crianças foi de grande surpresa. A J, que neste momento já estava animada e atenta a toda a história, disse quase instantaneamente: “Ficou verde!”, revelando já conhecer esta cor.

A leitura desta obra contribuiu, simultaneamente, para estimular o conhecimento das noções topológicas (dentro, fora, em frente, aqui, ali,...), não apenas ao longo da leitura, mas também nos momentos em que a leitura era interrompida. O MA e o M perceberam, através das ilustrações, quando o pequeno azul está dentro de casa, ou que a casa do pequeno amarelo estava vazia, por exemplo. Foi notória a diferença de participação de algumas crianças através da oralidade (J, M, MA, B, AR, C, F, D), enquanto as outras se verificaram ser menos interventivas. Apesar disso, foi possível perceber que acompanharam a história, mostrando emoções diferentes nos vários momentos da leitura.

Destaque-se que a utilização de “materiais que constituem novidade para as crianças é uma das formas de introduzir e juntar materiais ao espaço para brincar para que as crianças possam explorar e brincar durante o tempo de escolha livre” (Post & Hohmann, 2011, p.283). De facto, foi isto que se sucedeu. Após a leitura, todas as crianças quiseram experimentar o material pedagógico

que foi introduzido como novidade – o pequeno azul e o pequeno amarelo feitos com celofane. Foi necessário proceder-se à explicação de que teriam de partilhar umas com as outras. A gestão dessa partilha teve de ser auxiliada, uma vez que todas as crianças queriam utilizar ao mesmo tempo os objetos. Assim, e considerando que “as crianças em idade pré-escolar aprendem melhor quando as informações prestadas são concretas e específicas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.616), a mestranda explicou que teriam de experienciar durante um bocadinho e partilhar com os outros e, mais tarde, haveria oportunidade de os utilizar livremente e durante mais tempo, tendo sido facilmente geridos os conflitos.

Em reflexão, a díade percebeu que o grupo de crianças carecia de materiais lúdico-pedagógicos que implicassem a manipulação e exploração livre e, por isso, construiu um túnel que levou para a sala de atividades. Para que pudesse ser colocado na sala, foi necessária a modificação da sua organização, mudando-se a posição de um armário. Quando entraram na sala, a primeira perceção foi que o armário tinha mudado de lugar. Foi então que se aperceberam que algo de novo estava na sala. O M foi o primeiro a entrar no túnel e, logo depois todas as crianças começaram a entrar. Algumas, como o M, a F, o GO, o GM e o B empurravam as crianças para entrarem rapidamente no túnel, enquanto outras, como a C e a S queriam entrar, mas estavam com algum receio de serem empurradas, dirigindo-se à díade para explicar que as outras crianças não permitiam o seu acesso. Foi necessária uma gestão salutar dos conflitos, explicando que não era possível entrarem todas em simultâneo uma vez que a entrada do túnel era estreita e que tinham de dar a vez às crianças que estavam à espera, pois tal como referido por Hohmann e Weikart (2011, p.615) “ao resolver as disputas com os colegas as crianças começam por perceber como respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas”.

A mediação dos conflitos por parte do educador não é fácil, mas é essencial para que as crianças, gradualmente, consigam resolver as suas discórdias de forma eficaz e “com o tempo e a repetição de experiências positivas, quer

crianças, quer adultos, virão a poder apoiar-se neste processo partilhado” (Hohmann & Weikart, 2011, p.618). Tal como afirma Post e Hohmann (2011, p.89), de um modo calmo, os educadores “abordam as crianças envolvidas no conflito, param as acções que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio” e, deste modo, a resolução dos conflitos é possível e proveitosa (tal como se pode verificada pela análise do explanado no capítulo I do presente RE).

Após uns momentos de exploração, as crianças começaram a acalmar-se e todos tiveram oportunidade de entrar. Optou-se por não dizer o que era aquele material, de modo a possibilitar às crianças as mais diversificadas significações. Algumas crianças diziam que era uma toca de coelhos, outras que era uma casa e até mesmo um castelo. Quando questionadas sobre como teria aparecido ali aquele objeto, as crianças imediatamente associaram ao Pirata Patarata, dizendo que foi ele que foi lá coloca-lo, demonstrando interesse pelo imaginário criado.

A mestrandia considera que a intervenção do adulto foi propícia às crianças, na medida em que permitiu desenvolver representações criativas através da exploração de materiais, como o filme, e ainda, promover o imaginário das crianças, através dos piratas, do túnel e dos círculos de celofane, que simultaneamente contribuíram para a perceção e conhecimento das cores. Com a introdução do túnel, como mais uma oportunidade de jogo, incentivou-se as crianças para diferentes formas de movimentação do corpo, e para a criação de oportunidades diversificadas de realização de jogo simbólico, visíveis nesse dia e durante toda a PPS.

Considerando todo o potencial que os espaços exteriores adquirem, tal como refletido no capítulo I e, particularmente, o espaço ajardinado que a instituição oferece, tal como podemos verificar pela análise do capítulo dois do presente relatório, emergiu a preocupação pela sua utilização na realização de atividades. Em muitos momentos, as atividades realizadas no exterior espelharam uma continuidade das vivências dos restantes espaços e vice-versa,

proporcionando uma simbiose entre os momentos das atividades e os locais da instituição.

No espaço exterior decorreram atividades tanto de jogo espontâneo como orientadas, sendo que duas marcaram a visão da mestranda do que deve ser a vida na creche e, particularmente, o papel do educador. A primeira atividade que aqui se apresenta ocorreu no exterior. A díade, após perceber o interesse do grupo de crianças pela exploração de materiais de expressão plástica e, essencialmente, pelas sensações por estas produzidas, optou por prender dois lençóis brancos na parede da instituição e um outro no chão, e disponibilizou diversos materiais como tintas, trinchas, pinceis, esponjas, rolas e borrifadores, para que as crianças explorassem livremente as características dos materiais e as suas sensações.

Assim, as principais intencionalidades pedagógicas que motivaram a ação da díade, para além da experimentação de materiais, prenderam-se com o desenvolvimento da motricidade segmentar dos membros superiores, a descoberta das características e propriedades dos materiais e das cores e o desenvolvimento da criatividade e imaginação. O facto de o lençol estar numa posição vertical permitiu ainda uma perceção das características dos materiais de pintura diferente, devido à inclinação, o que não sucede com a folha de papel pousada na mesa.

A mestranda considera que as atividades de exploração não necessitam de ter um objetivo além da exploração dos materiais, pois a criança adquire prazer e conhece o mundo através da exploração livre e intencional, sendo mais importante o processo do que o produto, tal como explanado no capítulo um do presente relatório. Considerando que deixar as crianças experimentarem, ao seu ritmo, é respeitar as suas competências. A díade não interferiu na exploração dos materiais, deixando que as próprias crianças decidissem como e de que forma os queriam manipular. Durante a planificação desta atividade houve a preocupação, por parte das mestrandas, de complexificar e introduzir novos materiais, enfatizando que materiais diversificados possibilitam a diferenciação pedagógica, na medida em que as crianças podem fazer as suas

escolhas. A introdução de borrifadores, nunca utilizados até então, conferiram um novo desafio à criança e permitiram desenvolver a motricidade fina.

Através da observação e do que as crianças verbalizavam, foi possível a percepção do seu envolvimento e do caráter significativo que a atividade adquiriu. Note-se que a AA, após lavar as mãos, disse que queria voltar a pintar mais, demonstrando o interesse e significância que a atividade teve para si.

Também no espaço exterior, mas desta vez no jardim, foi realizada uma atividade que, na ótica da mestrandia, foi a mais marcante e significativa de toda a prática e, sem dúvida, espelha a prática futura que a mestrandia deseja assumir. O prazer sentido pelas crianças ao manipular os materiais foi um aspeto verificado constantemente, sendo esta uma típica característica desta faixa etária já evidenciada no capítulo um, na medida em que “coordenam as informações sensoriais que recebem com suas habilidades motoras, formando esquemas comportamentais que lhes permitem «agir sobre» e «conhecer» o ambiente” (Shaffer, 2005, p.221), conhecendo o mundo através da exploração e manipulação de materiais.

Deste interesse e desta característica presente nas crianças emergiu a atividade que, a seguir se descreve. Esta atividade foi planificada uma primeira vez para ser realizada no mês de abril, no entanto, as condições climáticas foram pouco favoráveis, tendo de se adaptar a planificação a um espaço diferente, verificando-se o caráter flexível que esta adquire e a necessidade de reflexão na ação. A atividade adveio da reflexão do par pedagógico acerca da importância da criação de um momento de experimentação de sensações, não apenas com os membros superiores, mas também com os membros inferiores, de modo a, simultaneamente à exploração, se perceber a deslocação e como se sentem as crianças em diferentes meios físicos. A díade optou, então, pela utilização de plástico de bolhas, lixa, areia, água, espuma e lama, pela ordem enunciada, em recipientes separados. Na primeira vez que a atividade foi realizada, as crianças sentiram-se apreensivas, principalmente quando experienciaram a passagem do plástico para a lixa, chegando mesmo a voltar para trás. Na ótica da mestrandia, a água é o material que lhes produz as

sensações mais agradáveis e ao qual estão mais habituadas, sendo neste recipiente que passaram mais tempo.

Na segunda vez que a atividade foi realizada, a exploração foi completamente livre, aspeto possibilitado pelo espaço utilizado, no qual havia mais amplitude e hipótese de derramar líquidos e materiais como terra ou areia sem nenhum inconveniente. A díade teve o cuidado de preparar recipientes maiores e com mais quantidades de materiais, com vista à livre utilização e exploração. Chegadas ao espaço exterior ajardinado, as crianças viram os materiais e correram para eles, começando a explorá-los sem qualquer indicação. O par pedagógico, bem como a educadora cooperante, ficou a observar as experiências que iam fazendo.

Através da experimentação livre as crianças executaram ações sobre os objetos, como encher e esvaziar, encaixar e separar, ou mudar a sua forma, permitindo compreender as relações espaciais que se processam, de um modo natural (Hohmann & Weikart, 2011). Aos materiais colocados no espaço (bacias, copos de diferentes tamanhos, caixas de plástico), as crianças juntaram os materiais existentes no local (pás, baldes, moinhos, formas, etc.), explorando a água, a areia, a terra e a espuma.

Foi notório o interesse e envolvimento das crianças nesta atividade através das suas ações e das expressões que foram utilizando. O GM, por exemplo, disse “Uau!” enquanto fazia a água verter de um copo para uma bacia, experienciando as características da água da vasilha ao entrar em contacto com a água da bacia. Sem dúvida este foi um dos momentos que mais marcou a mestrandia durante a PPS até então, despoletando o pensamento de que, de facto, é este o tipo de estímulos que quer proporcionar às crianças, completamente focalizados nos processos e não nos produtos.

Como o já mencionado, o espaço do refeitório foi um espaço que a mestrandia considerou que merecia ser alvo de destaque pela razão simples, e suficiente, de que é no momento da refeição que se percecionam algumas características particulares de cada criança e, algumas vezes, foi nestes

momentos que a mestranda conheceu/observou alguns interesses e necessidades individuais e do grupo.

É importante considerar que o ato de comer não se relaciona apenas “com a sobrevivência, mas também com o prazer e o companheirismo. Precisamos dar atenção especial às horas das refeições, tanto para o bem-estar das crianças quanto para o” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.183) das pessoas que acompanham a criança neste momento. De facto, o momento de refeição foi para o grupo de crianças uma oportunidade de socialização, na medida em que, enquanto comiam, dialogavam e interagiam, das mais variadas formas.

Ao longo da PPS, foi possível presenciar momentos de interação variados, como um dia em que o D, o GM e o I, riam e dialogavam entre si, após o GM ter entornado um pouco da sua água. Os três tocavam na poça que se formou, e falavam entre si e, sempre que um tocava na água, riam e faziam expressões que a S considerou engraçadas e, portanto, ria também.

A mestranda considerou este um momento espontâneo bastante rico pela comunicação que se gerou entre as crianças, permitiu que, inconscientemente, desenvolvessem a linguagem e a comunicação dar-e-receber. Também a interação da S foi um ponto que despertou particular atenção, pois esta era uma criança que raramente interagia com as outras e, nesta situação, interagiu e envolveu-se na brincadeira. A AC, o GO, a J, o MA e a MJ também comunicavam frequentemente durante a refeição e essa conversa, geralmente tendia “a centrar-se em torno das observações das crianças e das manipulações dos vários materiais com as mãos” (Post & Hohmann, 2011, p.225). A AG, apesar de ser das crianças que demorava mais tempo no momento da refeição, quando terminava juntava-se a outras crianças e incentivava-as a comer, conversando com elas e, por vezes, perguntando se queriam ajuda, atitude que era do agrado das outras crianças que se mostravam felizes pela atenção dada pela AG.

É importante atentar no facto de que “estar com crianças que comem devagar pode nos impor uma disciplina muito severa para que a «pressa institucional» não tome conta da refeição” (Goldschmied & Jackson, 2006,

p.188). Na verdade, durante todas as refeições, a mestranda respeitou o tempo de cada criança e tentou criar relações apoiando-as "na conversação, na exploração e na repetição e proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem em direcção ao acto independente de se alimentarem sem ajuda do adulto, num contexto social" (Post & Hohmann, 2011, p.225), tornando o momento da refeição mais simples e prazeroso.

Frequentemente as crianças utilizavam as mãos e os talheres em simultâneo para facilitar a alimentação (MA, GO, I, L, B, MJ, MF, D) e sentiam prazer ao tocar com a comida nas mãos pelas sensações táteis que produziam, chegando a utilizar, por exemplo, a sopa, para realizar os mesmos movimentos que executavam quando utilizavam digitinta (S, MA). Quando terminavam a sua refeição, algumas crianças (J, GO, GM, MF, F, MJ, S) começavam a arrumar os talheres, os pratos e as taças. Às vezes, juntavam os materiais dos amigos que já haviam terminado, e levavam-nos para a bacia da louça suja, ou entregavam-nos aos adultos para que os arrumassem. Por vezes, a mestranda incentivava as crianças para que levassem o seu prato ou taça para o local em que deveriam ser depositado, reconhecendo a importância de envolver as crianças nas tarefas de pôr e levantar a mesa.

Neste mesmo espaço foram realizadas algumas atividades de culinária, nomeadamente a confeção de pequenas pizzas, pelas crianças, com a ajuda dos adultos. Antes da realização da atividade houve o cuidado, por parte da d'ade, de verificar a limpeza dos materiais e de criar um momento de higiene pessoal de cada criança, de modo a garantir a higiene total da referida confeção. Foi ainda explicado às crianças que a massa utilizada serviria para confeccionar um alimento, não sendo, por isso, igual à massa que comumente utilizam nas atividades de exploração na sala de atividades. Tendo isto presente, cada criança recebeu um pouco de massa que moldou e amassou da forma que desejou, sendo que através desta manipulação as crianças "aprendem directamente que os materiais podem ser transformados, arrançados com formas distintas e, contudo, permanecem essencialmente idênticos"

(Hohmann & Weikart, 2011, pp.748-749). Seguidamente colocaram polpa de tomate e contabilizaram os cubos de fiambre que queriam colocar. Através desta atividade foi possível desenvolver com as crianças a correspondência “um a um” e as contagens à medida que iam colocando os cubos de fiambre e, simultaneamente permitiu-lhes experienciar as características táteis dos alimentos.

De facto, todos os espaços da instituição foram utilizados pela mestranda no desenvolvimento das atividades, ressaltando as características que cada um deles oferecia e propiciava. Em diversos momentos da vida da creche foi solicitado o apoio da família, sendo esta convidada para algumas atividades, tal como se pode verificar pela leitura do capítulo dois, que evidencia a relação entre a creche e a família. Considerando a importância deste envolvimento, já elencada no capítulo um do presente relatório, a díade considerou fundamental criar mecanismos para dar a conhecer à família o trabalho que ia sendo desenvolvido com as crianças. Desta preocupação, nasceu o jornal de parede intitulado “Esta semana fizemos...”. Foi importante verificar que o jornal de parede, criado pela díade de estagiárias era visualizado frequentemente pelos pais das crianças, que paravam para ver as publicações, quando chegavam ou iam buscar as crianças.

Os pais da C e da AR afirmaram ser uma ótima iniciativa, principalmente quando contávamos histórias, pois permitia à família tomar conhecimento das obras e, eventualmente adquiri-las, de modo a utilizá-las em casa com as suas crianças. Esta relação com a família mostrou-se essencial para o desenvolvimento integrado, integrador e equilibrado das crianças pela criação de um *continuum* entre as atividades da creche e a família.

Não poderia terminar este ponto sem evidenciar a importância que o *Pirata Patarata* teve na vida do grupo. Este personagem, que surgiu do interesse manifestado pelo grupo, serviu de mote para o início e a motivação de muitas atividades. Constantemente aparecia em vídeos, deixando as crianças estupefactas por verem o pirata em locais familiares (como a sala, a varanda, ou alguma área específica), criando magia e emoção. Todo este envolvimento

foi constante ao longo da prática pedagógica, que culminou na construção coletiva de um barco dos piratas que, em conjunto com a música que constantemente pediam para escutar, foram utilizados na festa de final de ano. Assim, este último momento não foi um acontecimento preparado exaustivamente e sem significado para as crianças, tendo, em contrapartida, emergido das suas vivências ao longo do ano.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O caráter de monodocência que o 1.º CEB adquire, já evidenciado no capítulo um do presente relatório permite ao professor articular as diferentes áreas curriculares e gerir o currículo de acordo com a sua turma. Assim, para uma cuidada preparação e planificação das ações desenvolvidas, foi necessário o recurso a momentos de observação e reflexão constantes com o par pedagógico e a professora cooperante. Estes momentos realizaram-se no sentido não só de conhecer a turma e as suas necessidades e interesses, como também refletir acerca das ações que ocorreram e partilhar ideias e pontos de vista para novas planificações num trabalho cooperativo, sempre com particular atenção ao desenvolvimento holístico de cada criança.

Ao longo da prática no contexto, a mestranda tentou, em cada semana, articular todas as áreas curriculares em torno de um tema comum, conferindo uma simbiose entre o momento anterior e o seguinte, mesmo que de áreas diferentes se tratassem. Esta articulação é fundamental, sobretudo no contexto de educação básica, onde se preconiza uma educação holística, na qual os saberes devem ser construídos de forma integrada e integradora.

Na elaboração do presente relatório, a mestranda pensou descrever uma semana de atividades de modo a demonstrar essa articulação, no entanto, considerou que este capítulo deve ser marcado pelos momentos que, na sua ótica, considera mais memoráveis e significativos para a prática futura e,

simultaneamente, que espelham o perfil de professora que quer assumir. Tendo esta ideia presente, e considerando que todas as semanas tiveram também um ponto de articulação que será evidenciado, descrevem-se e refletem-se atividades de cada uma das áreas curriculares, fazendo referência às articulações que dela advieram, mas não refletindo acerca de uma só semana. Serão então refletidas atividades das áreas curriculares de matemática, estudo do meio e português e das quatro expressões: motora, musical, plástica e dramática. A ordem pela qual as atividades surgem em seguida descritas é meramente cronológica.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas pela mestrande teve como principal objetivo criar motivação para abordar os conceitos de par e ímpar na área curricular de matemática. A mestrande teve a ideia de interligar a matemática com a expressão motora e a expressão musical e criar um momento de dança aos pares, trios e individualmente. Esta ideia surgiu pela consideração de que “a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados” (ME/DEB, 2001, p.149), contribuindo para a construção e desenvolvimento de diferentes competências. Como forma de motivação e para dar a conhecer à turma os vários tipos de dança, foi apresentado um pequeno vídeo introdutório que mostrava dez tipos de danças: *ballet*, *hiphop*, *valsa*, *kizomba*, *folclore*, *salsa*, *cha cha cha*, *flamenco*, *kalinka* e *tango*.

Após a visualização do vídeo estabeleceu-se um diálogo acerca dos tipos de dança já conhecidas pelas crianças e se praticavam alguma, caso que se verificou, uma vez que algumas crianças praticam *ballet* e *hiphop*. Seguidamente, procedeu-se à explicação de como seria o jogo. No quadro, projetar-se-ia um tipo de dança seguido do nome das crianças que a deveriam dançar. As crianças mostraram-se desde logo motivadas para a realização da atividade, uma vez que a dança e a música são interesses da turma, já evidenciados em momentos anteriores. A mestrande atendeu, assim, ao facto de que as crianças se esforçam “mais quando estão em ambientes com tonalidades afectivas positivas” (Arends, 2008, p.157), que não dependem

apenas do que o professor diz, mas também das situações motivacionais que cria.

Deste modo, cada criança, par ou trio que surgia na apresentação deveria dirigir-se ao centro e dançar o estilo que apareceu projetado. Os restantes elementos da turma, por sua vez, atribuíam estrelas a cada dança, sem que os colegas soubessem quantas estrelas estavam a receber e de quem. Foi perceptível o entusiasmo e envolvimento das crianças, mesmo das mais tímidas, sendo que todas participaram.

Após esta atividade criou-se um diálogo sobre o conceito de par, visto que algumas crianças tinham dançado em par. E surgiram então as questões: o que será um número par? Uma criança sozinha é um par? Para esta explicação foram utilizadas meias. Ao serem um objeto do quotidiano das crianças despertaram imediatamente o seu interesse, principalmente pela sua colocação como que num estendal com molas. Assim, a explicação do conceito de par e ímpar foi realizada a partir de algo concreto, para se passar para o conceito abstrato, facilitando a aprendizagem. De facto, sempre que perguntava um número, as crianças pensavam nas meias e prontamente conseguiam perceber se era par ou ímpar. Este aspeto foi consolidado com a contagem das estrelas que cada grupo teve e definição do número em par ou ímpar. Deste modo, foi possível verificar a compreensão dos conceitos e constatar que, sem dúvida, “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno [...] trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive” (ME/DEB, 2001, p.149).

Na área curricular de matemática foi introduzido o conteúdo da centena. Este foi um dos primeiros conteúdos das aulas da mestrandia, mas o qual teve um grande impacto em toda a PP pelo elemento motivador criado que acabou por ser utilizado em todas as semanas desde então.

A centena é um conteúdo que se encontra inserido no PMEB no domínio dos Números e Operações, mais concretamente no subdomínio do Sistema de Numeração Decimal. O principal objetivo da atividade consistia em possibilitar

às crianças o desenvolvimento da capacidade de descodificar o sistema de numeração decimal. Uma vez que o primeiro tempo da manhã era o momento em que as crianças estavam mais disponíveis para a aquisição de novos conteúdos, a mestranda considerou pertinente introduzir o tema na aula supervisionada, que ocorreu no primeiro tempo da manhã (das 9:00 às 10:30).

Como forma de motivação foi criada uma centopeia e toda uma história em torno deste animal, de nome Sente, de modo a realizar interligação com os conteúdos do dia seguinte (os cinco sentidos, integrados na área curricular de estudo do meio). A escolha do animal serviu como analogia para o número cem, aspeto que as crianças compreenderam rapidamente, mesmo antes de ser realizada qualquer questão.

Na visão da mestranda, a motivação foi um momento muito importante para captar a atenção da turma que se manteve interessada e atenta a toda a explicação que se seguiu. Foi explicado que a centopeia Sente precisava da ajuda das crianças para arrumar todos os seus cem sapatos no seu armário especial. Este armário encontrava-se organizado em três partes, uma para as unidades, outra para as dezenas e outra para as centenas. Na coluna das unidades poderiam colocar nove sapatos e, quando chegassem ao décimo, deveriam transitar todos os sapatos para uma gaveta: a gaveta das dezenas. Quando as dez gavetas se encontrassem cheias, estas deveriam transitar para uma caixa: a caixa das centenas. Deste modo, através da utilização de objetos quotidianos, concretos e manipuláveis, foi possível introduzir um conteúdo abstrato e, simultaneamente, associar-se este material a um material estruturado: o ábaco. Note-se que “os conceitos e relações matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos” (Ponte & Serrazina, 2000, p.116), como foi o caso do armário. Consubstancialmente, a visão de Fernandes (1994, p.80) corrobora esta valência da utilização dos materiais, ao afirmar que “as crianças precisam de construir os significados do número através de experiências diversificadas do mundo real e com o recurso a suportes materiais”.

A mestranda começou por colocar os sapatos, contando em voz alta os primeiros dez sapatos e explicando a passagem para a gaveta das dezenas. Realizou o mesmo nos dez sapatos seguintes porém, apercebeu-se que poderia começar a perder a atenção e a motivação das crianças e, portanto, começou a chamá-las para que elas próprias formassem as dezenas. Inicialmente começou-se por contar sempre até dez e quando se passava para as dezenas perguntava-se quantas unidades já tinham guardado, considerando as dezenas anteriores. A partir das oitenta unidades começou a contar-se as unidades junto com as que já haviam sido contabilizadas como dezenas (81, 82, 83,...). Na ação emergiu a percepção e a reflexão de que deveria ter sido realizada a contagem desta última forma desde o início, de modo a que fosse mais perceptível a quantidade. Denotou-se que, de facto, criava menos dúvida nas crianças. Em reflexão com a díade, a professora cooperante e a supervisora institucional, concluiu-se que este era um fator realmente fundamental para a percepção, pois o recurso permitia exatamente isso: perceber que a quantidade se mantém mesmo “passando” as unidades para as dezenas e, mais tarde, para as centenas.

A contagem demorou muito tempo e a atenção da turma poderia ter sido perdida. No entanto, este foi um aspeto essencial para a percepção do número cem e que foi ultrapassado, como explicado, com a solicitação da participação das crianças. Note-se que é fundamental a centralização da educação matemática no aluno, “através do seu papel activo no espaço-aula, envolvendo-se em descobertas individuais, de grupo e colectivas, sendo remetido para o professor o papel de facilitador de processos e de sistematizador das aprendizagens” (Fernandes, 1994, p.35). A utilização de uma tabela de registo foi um instrumento essencial para manter toda a turma atenta e, simultaneamente, a registar o que se resolvia no quadro, focando assim a sua atenção no que estava a ser trabalhado e não se perdendo a atenção das crianças. Note-se que os registos permitem que as crianças organizem o seu pensamento, permitindo o acesso posterior ao conhecimento construído (Estanqueiro, 2010).

Sendo a centena um conteúdo novo, exigiu que a mestranda o explicasse repetidamente, assegurando que as dúvidas que iam surgindo eram sempre esclarecidas. Para o esclarecimento dessas dúvidas e para que fosse espelhada a percepção (ou falta de percepção) por parte das crianças, a mestranda foi solicitando sempre a sua participação, tentando que todos tivessem oportunidade de se envolver na atividade, não só pelo valor que a participação tem para as crianças, mas também como forma de perceber as suas dúvidas. O facto de utilizar várias formas e materiais para a explicação do conteúdo (com o ábaco, com o armário, através da decomposição dos números, ...) foi um modo positivo para atender à diferenciação pedagógica, pois cada um foi capaz de entender do modo que considerou mais simples, pois, tal como afirma a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, “cada pessoa [tem] múltiplas e distintas formas de inteligência” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.436), logo, aprende de formas diferenciadas, aspeto já referenciado no primeiro capítulo deste RE.

Em reflexão com o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional emergiu a reflexão acerca da explicação da leitura e/ou decomposição de números sempre da esquerda para a direita, o que foi um aspeto considerado por todas muito positivo, na medida em que é deste modo que se faz a leitura. Uma das vezes a mestranda optou por realizar esta explicação no sentido inverso, justificando este aspeto pois, na ação, percebeu-se que o L estava com alguma dificuldade em reconhecer os números. Para assegurar que os sabia, optou-se por questionar a criança acerca das unidades, depois das unidades a partir das dezenas e, finalmente, as unidades a partir das centenas, de modo a que identificasse números menores e depois os maiores. Na visão da mestranda, a criação de uma ficha de registo foi fundamental para que todos pudessem consultar quando tivessem dúvidas, tendo sido preenchida pelos próprios alunos coletivamente no quadro e, posteriormente, colada no caderno. Através dessa ficha de registo, as crianças deveriam “designar cem unidades por uma centena e reconhecer que uma centena é

igual a dez dezenas” ou cem unidades (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012, p.9).

Ao preenchimento da ficha de registo seguiu-se um momento de consolidação através da realização da ficha da página 26 do Manual de Matemática. Neste momento foi possível verificar as dúvidas que alguns alunos ainda sentiam. Uma vez que o primeiro exercício continha imagens do MAB, material que não tinha sido utilizado para explicar o conteúdo e tendo alguns alunos demonstrado dúvidas na sua resolução, a mestranda solicitou que todos parassem o exercício e explicou para toda a turma como se resolvia. É de extrema importância atender às dúvidas dos alunos e, sendo uma dúvida de mais do que um aluno, julgou-se fundamental que fosse esclarecida em grande grupo, pois “valorizar a comunicação corresponde a assumir que a Matemática é uma actividade humana, criativa e social e que a sua aprendizagem se desenvolve a partir da interacção entre todas as pessoas da aula: professor e alunos” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p.78).

Como referido anteriormente, o nome da centopeia – Sente – foi pensado para dar resposta a um outro conteúdo a desenvolver nessa semana – os sentidos da área curricular de estudo do meio. Em diversas aulas as crianças tiveram oportunidade de contactar com diversos materiais e explorá-los para criar produções. A expressão plástica foi uma área que a mestranda tentou utilizar de forma integrada em diversos momentos da sua ação, uma vez que, e de acordo com Sousa (2003, p.63), a educação artística não é “uma iniciação na arte adulta”, nem se deve limitar à mera transmissão de conceitos e de técnicas, devendo integrar todas as disciplinas. Esta ideia de interdisciplinaridade apontada pelo autor é importante, sobretudo no contexto de 1.º CEB, onde se preconiza uma educação holística, na qual os saberes devem ser construídos de forma integrada e integradora. Deste modo, e tal como defende o autor supramencionado, é fulcral proporcionar à criança um meio artístico favorável para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e que, associado a todas as outras áreas educativas, contribua para o seu enriquecimento pessoal, social e cultural. Considerando todos estes

aspectos, a mestranda pensou numa atividade interdisciplinar, capaz de articular a expressão plástica ao conteúdo dos sentidos, mais precisamente o olfato, desenvolvido na área curricular de estudo do meio e, posteriormente, as adivinhas, da área curricular de português.

Assim, a mestranda apresentou à turma 20 copos, deixados pela centopeia Sente que lhes havia explicado os sentidos através de um vídeo desenhado e projetado pela mestranda na aplicação *FlipaClip*. Os copos encontravam-se completamente tapados, sendo que cada um apresentava um cheiro distinto, não tendo, as crianças, conhecimento do que se encontrava no seu interior, tendo sido possível verificar que, “pela inclusão de elementos de mistério e acção no seu contexto quotidiano” (Roldão, 1995, p.19), se despertam nas crianças novos interesses e vontade de descoberta do que lhes é familiar. Cada criança recebeu um copo aleatoriamente e, após cheirar, desenhou com os materiais e técnicas que entendeu o que aquele cheiro lhe transmitia.

Para desvendar o que continha cada copo, no tempo seguinte, através da utilização de uma apresentação em *Prezi*, surgia uma adivinha que cada criança era convidada a decifrar, de modo a descobrir o que realmente continha o seu copo e a confrontá-lo com a sua produção. Esta atividade despoletou nas crianças grande entusiasmo e curiosidade por perceber o que se encontrava no interior.

Na ótica da mestranda, esta atividade foi ótima para interligar a expressão plástica com outras áreas, permitindo criar um elemento de motivação para que fossem desenvolvidos novos conteúdos (nomeadamente as adivinhas na área curricular de português). De facto, de acordo com Gonçalves (1991, p.12), através das expressões “a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros (...), como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações”.

A motivação utilizada nestas aulas – a centopeia Sente – progrediu para aulas seguintes, como podemos verificar com a atividade a seguir descrita da área curricular de estudo do meio. Foi proposto que a mestranda trabalhasse

os conteúdos da higiene corporal, alimentar, do vestuário e dos espaços referente ao domínio “A saúde do seu corpo” inserido no bloco “À descoberta de si mesmo”. Para trabalhar todos estes conteúdos que, apesar de distintos, se interligam de muitas formas, pensou-se na criação de uma viagem virtual pela casa da centopeia Sente, utilizada na semana anterior e sobre a qual as crianças mantinham interesse. Considerado este interesse, a mestranda procedeu à criação da casa da centopeia, uma vez que a casa é, maioritariamente, o local onde vivenciamos todos estes conteúdos. É importante considerar que “o ensino baseado em interesses pode não só utilizar e desenvolver interesses preexistentes, como também ajudar os alunos a descobrirem novos interesses” (Tomlinson, 2008, p.92).

Uma vez que no dia seguinte a turma se iria dirigir ao estádio do Bessa para uma visita de estudo com a professora de educação física, considerou-se apropriado escolher um ponto da cidade que, para além de conhecido, poderia ver-se no dia seguinte, para localizar a casa da Sente e, uma vez mais, ativar a motivação das crianças que, de facto, evidenciaram conhecer o local.

A aula iniciou-se com a exploração de um recado deixado pela centopeia Sente na mesa de cada uma das crianças, pedindo para que tomassem conta da sua casa pois estava de férias. A utilização do recado foi estratégica, uma vez que este seria o tipo de texto a tratar na área curricular de português que se desenvolveria depois do intervalo. Após cada criança encontrar o recado e este ser lido e analisado coletivamente, cada uma recebeu um pequeno livro com o roteiro da visita pela casa da Sente, que foi sendo completado ao longo da aula. Apresentou-se um filme construído pela mestranda nos programas *Muvizu* e *MovieMaker* e com recurso a imagens do *Google StreetView* anteriormente utilizado pela turma numa aula do par pedagógico. Nesse filme era indicada a localização da casa da centopeia Sente, realizando-se como que uma viagem virtual até ao local. O próprio vídeo funcionou como ferramenta para reflexão em grande grupo acerca da higiene nos espaços coletivos, na medida em que fazia referência ao lixo que é deitado para o chão e para a necessidade de se recolher os dejetos dos animais.

A casa da Sente surgiu numa apresentação de *PowerPoint*, sendo que todas as divisões da casa foram desenhadas pela mestranda na aplicação *Sketch Book*. Na primeira divisão – a entrada da casa – foram dadas as boas vindas aos alunos através de um *Voki* – uma amiga da centopeia Sente que lhes abriu, deste modo, as portas da casa. A viagem continuou então pela sala de estar, na qual se podia verificar uma estante que continha um boletim de vacinas. A mestranda levou para a sala o seu próprio boletim de vacinas, e refletiu-se acerca da importância da vacinação e dos cuidados a ter com a saúde, nomeadamente com a visão e a audição, dialogando com a turma acerca dos mesmos e preenchendo a primeira página do livro “A casa da Sente”. O facto de levar o boletim de vacinas e não o ter apenas mostrado numa projeção foi benéfico e motivador para as crianças, pois a aprendizagem processa-se “partindo do concreto para o abstracto, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, e da manipulação activa para a conceptualização simbólica” (Egan, 1994, p.13).

Passou-se então para a divisão seguinte – a sala de jantar – na qual surgiu um jogo do tipo “Quem quer ser milionário” acerca da origem dos alimentos e da sua respetiva colocação na roda alimentar. Este tipo de jogo já tinha sido utilizado anteriormente pela mestranda e mostrou-se, uma vez mais, do interesse do grupo, que revelou grande entusiasmo e atenção. Enquanto respondiam, preenchiam mais uma página do livro, desta vez assinalando a questão correta.

Na cozinha havia uma hiperligação para uma apresentação em *Prezi* que abria o frigorífico e no qual se podiam ver os prazos de validade de alguns alimentos. Em grande grupo verificou-se o prazo desses alimentos e decidimos se se encontravam dentro ou fora do prazo. Para consolidar esta aprendizagem, e considerando a importância da utilização de objetos quotidianos aliados às TIC, a mestranda levou embalagens vazias e dois sacos com os letreiros “dentro do prazo de validade” e “fora do prazo de validade”. Cada criança recebeu uma embalagem e, após uns momentos para pensar, foi colocá-la no saco que considerava correto. Este momento demorou algum tempo, facto que poderia

ter sido resolvido com a realização da atividade em pares. No entanto, foi benéfico para as crianças que conseguiram perceber os diferentes formatos da data no prazo de validade.

Após este instante procedeu-se à deslocação virtual para outra divisão – a casa de banho – na qual ocorreram duas atividades. A primeira consistia na escolha entre duas palavras que tornariam as frases corretas acerca da higiene pessoal, frases essas que foram projetadas no quadro e acompanhadas por todas as crianças no livro “A casa da Sente”. A segunda etapa consistia na análise do espaço (a casa de banho) e na percepção do que estaria incorreto naquele local. Rapidamente as crianças perceberam que as toneiras se encontravam abertas e daí emergiu uma reflexão acerca da importância da água potável e do seu desperdício. Uma vez mais houve um registo no livro supramencionado.

A divisão seguinte – o quarto de vestir – encontrava-se com as roupas sujas e desarrumadas. Foi distribuída por cada criança uma peça de roupa com “sujidade” colada e pedido que, após retirar a sujidade, a dobrassem corretamente e a colocassem num armário levado para a sala, focando-se na higiene do vestuário. Uma das crianças evidenciou conhecer como se dobra a roupa e ofereceu-se para demonstrar aos colegas como se realizava a referida dobragem. Para facilitar esta aprendizagem foi projetada uma imagem com a forma de dobrar camisolas e calças (as peças de roupa distribuídas) para que o processo fosse facilitado. Após esta tarefa, apareceu a mesma divisão, mas desta vez já arrumada e organizada.

A última divisão a ser explorada foi o quarto da Sente que também estava desorganizado. Para alertar para a importância da arrumação dos espaços cada criança deveria, no seu livro, fazer corresponder os objetos desorganizados às palavras brinquedos, cama e escritório, havendo neste momento uma forte articulação com a área curricular de português, mais especificamente com o campo lexical das palavras indicadas. Para finalizar a atividade foi mostrado um novo *Voki* que agradecia a ajuda dada na arrumação da casa da centopeia.

A utilização de recursos diversificados, foi pensada para atender à diferenciação pedagógica, uma vez que crianças diferentes aprendem e envolvem-se nas atividades de modo distinto, tentando chegar a cada uma pelo recurso que mais a estimulava e, simultaneamente, a todos, pois sendo os recursos diversificados, captaria a atenção para o que iria acontecer a seguir. A utilização das TIC, consolidadas com a utilização de objetos quotidianos (boletim de vacinas, embalagens, roupa,...), permitiu uma dinamização e consolidação constante, passando de algo abstracto para o concreto, uma vez que “a capacidade para pensar de modo abstracto só se desenvolverá na adolescência” (Papalia, Olds & Feldman, 2007, p.420).

Na visão da mestrandia, a utilização das TIC é, e foi na PPS, um meio importante de motivação para as crianças, sendo essencial que estas percebam as suas potencialidades não apenas pela sua ludicidade, mas pela significância e vantagens que adquirem na sociedade atual, não esquecendo que as crianças de hoje são os cidadãos de amanhã. Nas palavras de Flores, Escola e Peres (2011, p.402),

o futuro de uma sociedade pertence à geração que hoje se encontra a frequentar as nossas escolas e a sua formação depende da capacidade dos professores e da resposta da escola em propiciar o ambiente favorável à formação de um cidadão capaz de enfrentar novos desafios na era do conhecimento, uma era digital.

Consubstancialmente, o livro “ A casa da Sente” construído com tipos de registo diversificados, pretendia conceder às crianças um suporte organizacional que consistia na realização de uma atividade de registo diferente para cada parte da casa. Assim, à medida que se passava para a divisão seguinte da casa, as crianças tinham oportunidade de contactar com tipologias de enunciados e exercícios diversificados.

Numa aula com um carácter exploratório tão elevado, seria pertinente dedicar mais algum tempo, ou, tal como sugeriu a supervisora institucional, dividir as embalagens e a dobragem da roupa por pares, o que até permitiria que a mestrandia fosse circulando mais pela sala e acompanhado as crianças.

Do mesmo modo, a mestranda considera que foi dando voz a todos os elementos da turma, porém, houve momentos em que queria e deveria ter feito mais reflexão e diálogo, tal como tinha revisto na sua planificação. No entanto, à medida que o tempo foi passando, e com receio de que este não fosse suficiente para todas as ações, acabou por prejudicar os momentos que tinha dedicado a essa reflexão, que era de extrema importância. Apesar do enunciado, a mestranda olha para este fator como sendo essencial para uma delimitação das atividades futuras, pois o facto de algo não correr como o previsto é fundamental para se perceber tais melhorias. Na ótica da mestranda, a aula descrita foi bastante dinâmica e teve um carácter gradativo, que conferiu um envolvimento elevado por parte das crianças. O facto de se partir de experiências do seu quotidiano e daquilo que conhecem, como é o caso do interior de uma casa, é um princípio “válido e [que] deve ser respeitado se se quer que o acto de aprender seja a real interiorização de saberes e experiências novas” (Roldão, 1995, p.18)

Estas experiências quotidianas foram o mote para muitas das ações desenvolvidas, não apenas nas áreas curriculares de matemática e estudo do meio como referido até então, mas também na área curricular de português. Um dos conteúdos a desenvolver com as crianças nesta área curricular foi a carta, uma vez que, na semana anterior ao Natal, iriam visitar os correios e enviar a sua carta para o Pai Natal. Tendo esta temática presente, toda a semana em questão se centrou na viagem da centopeia Sente até ao Polo Norte. Para iniciar a semana a centopeia enviou um vídeo no qual anunciava que ia fazer uma viagem (sem dizer para onde) e explicando que pelo caminho ia ler um livro, livro esse que deixou para que as crianças pudessem conhecer. Este momento de pré-leitura da obra consistiu na visualização do filme e da capa da obra apresentada pela centopeia. Posteriormente, as crianças dirigiram-se para a biblioteca, onde se procedeu à exploração da obra *O caso do saco* de Eric Many com recurso a um teatro de sombras, utilizando-se fantoches construídos pela mestranda. O conto adquire uma importância singular na aprendizagem da criança, constituindo-se como um “modo

privilegiado de enriquecer o léxico e a sintaxe, dando a conhecer expressivas formas de dizer e de narrar, proporcionando [...] o desenvolvimento da competência linguística, da competência narrativa e de uma competência literária” (Gomes, 2008, p.1).

A leitura foi interrompida no momento em que o lobo aparece com um saco amarelo e a mestranda questionou as crianças porque seria o saco amarelo e não de outra cor. Note-se que a obra pretende desenvolver o tema da reciclagem. Com esta pausa, as crianças evidenciaram o que julgavam estar no saco e o porquê daquela cor. Este momento pode justificar-se com as palavras de Gomes (2008, p.2) que refere a importância de valorizar “a interação verbal, orientada pelo professor [...] que conduz à reflexão sobre os sentidos do conto e os conflitos que eles encenam”. A narração da história prosseguiu e, no final, através de um diálogo com a turma, foi possível perceber a sua compreensão da obra. Verificou-se o entusiasmo das crianças por este momento e, simultaneamente, no momento de pós-leitura, foi possível ligar o português ao estudo do meio, trabalhando-se o tema da reciclagem através de uma ficha de registo da obra e da distribuição de embalagens vazias por três caixas que correspondiam aos contentores amarelo, azul e verde. As crianças foram então convidadas a separar embalagens vazias e papéis, que, após a visualização de um novo vídeo da centopeia revelando o destino da sua viagem, os convidou a decorarem a sala com os materiais e embalagens separados.

Durante a semana anterior a mestranda solicitou aos pais, através da plataforma *Weduc*, que juntassem rolos de papel higiénico de modo a, coletivamente, se proceder à construção da árvore de Natal da sala. Iniciamos em conjunto a decoração dos rolos de papel higiénico que, todos juntos, deram origem à árvore de Natal. O papel da família é vital no desenvolvimento das ações na sala de aula, tal como já verificado no capítulo I deste mesmo relatório e essa importância refletiu-se nesta atividade, tendo sido apenas possível a recolha de quinhentos rolos de papel higiénico em cinco dias com a ajuda da família. Esta construção não foi um momento único, mas sim um momento que decorreu ao longo dos três dias de intervenção. De facto, algumas crianças

foram mesmo terminando as atividades destes dias com mais rapidez que o habitual, pelo entusiasmo que decorar a árvore despoletou. Apesar de ser uma atividade de expressão plástica, esta permitiu, igualmente, alertar as crianças para a importância da reutilização de materiais.

Para introduzir o conteúdo da carta, cada criança recebeu uma carta da centopeia Sente que as convidava a escolherem três presentes de um catálogo de brinquedos e escreverem uma carta ao Pai Natal (a ser entregue na visita da semana seguinte). Esta carta tinha uma tripla função: a primeira era servir de mote à análise das características da carta, a segunda era motivar as crianças para a escrita da carta e a terceira era a utilização dos brinquedos selecionados para trabalhar com as crianças os gráficos, a análise de dados e a tabuada do três (razão pela qual só podiam escolher três brinquedos). A carta foi analisada em grande grupo, sendo que as crianças foram captando os seus constituintes. É fundamental que as crianças sejam capazes de “escrever de acordo com as mais variadas intenções comunicativas” (Reis & Adragão, 1992, p.41), neste caso, a carta, mas para tal, o conhecimento das características de cada modelo são essenciais. A partir das características percecionadas e elencadas pelos alunos e atentando no modelo dado, cada criança planificou a sua própria carta. O momento da planificação de um texto é fulcral “para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria estrutura do texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18). Com este delineamento possibilitado pela planificação o ato da textualização torna-se mais simples, porque meditado. Assim, cada criança redigiu a sua carta e, após rever a sua escrita, transcreveu para uma folha, atendendo-se às fases da escrita: planificação, textualização e revisão.

A análise dos catálogos dos brinquedos foi um elemento da referida semana que provocou grande entusiasmo junto das crianças que já os traziam para a escola e iam vendo nos intervalos. Este objeto quotidiano permitiu partir para o trabalho da matemática de um modo mais agradável para as crianças. De facto, a mestranda sentiu que as crianças estavam empolgadas com as

atividades que daí advieram, pelo tema ser do seu interesse, pois a motivação “faz com que as pessoas ajam de determinada forma, porque tal leva à satisfação de realizações pessoais” (Arends, 2008, p.138).

A expressão dramática foi também alvo de planificação por parte da mestrandia, pois como consta das orientações programáticas, “os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo — unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção” (ME/DEB, 2004, p.77). A atividade de expressão dramática que a seguir se descreve foi realizada na última semana de intervenção da mestrandia, que coincidiu com a primeira semana do mês de janeiro na qual estava programada uma visita à Câmara Municipal do Porto e pela zona envolvente da instituição com o intuito de se cantar as janeiras. Considerando este tema, e uma vez que o conteúdo a desenvolver com as crianças na área curricular de português eram os sinais de pontuação e o discurso direto, pensou-se numa forma de interligar todos estes pontos e aliá-los a uma atividade de conhecimento da biblioteca escolar, sendo a biblioteca o terceiro ponto deste mesmo capítulo.

A turma foi então organizada em três grupos para uma atividade que decorreu durante toda a manhã. As crianças receberam um *Voky* da amiga da centopeia Sente que as alertava para a visualização de um conto (projetado no quadro) em que faltava algo. Daí surgiu um breve diálogo acerca do que faltava no texto - a pontuação - e da sua importância. Note-se que o conto escolhido respeitou o tema que se estava a vivenciar nesta semana – as janeiras – tendo sido escolhido o conto “A noite diferente” de António Mota, autor do mês na biblioteca escolar. Foi explicado que tinham de seguir as pistas deixadas pela Sente para cada grupo, de modo a encontrar os sinais de pontuação perdidos. Cada grupo foi convidado a seguir essas pistas que o conduziram pela exploração da biblioteca, tendo-se dirigido um grupo de cada vez para este local. Simultaneamente, os grupos que ficaram na sala foram lendo um guião com algumas indicações, construindo, com materiais de desperdício, alguns

objetos que foram posteriormente utilizadas na atividade de dramatização e inventando a letra para a canção que surgia no conto.

Quando todos os grupos encontraram os sinais de pontuação na biblioteca, foi realizado um diálogo com a turma, explicando-se e refletindo-se acerca dos sinais de pontuação e da sua importância no texto, através de recurso a uma apresentação de *PowerPoint* com uma tabela que foi sendo construída com e pelos alunos, tendo cada um preenchido a mesma tabela colada no caderno. Posteriormente, cada grupo reconstruiu o excerto do texto que lhe havia sido entregue, com base na pontuação encontrada e na explicação dada, confrontando, posteriormente, a sua construção com a versão completa do texto, projetada num *PowerPoint*. Os alunos ensaiaram a dramatização do seu excerto e, em grande grupo realizaram a gravação do conto completo, que, de tarde, visualizaram em grande grupo.

Com esta atividade as crianças conseguiram perceber a organização da biblioteca, uma vez que a análise das pistas exigia que contactassem com o quadro de cores que permite perceber tal disposição. No final do dia foi notório este conhecimento através de um pequeno diálogo acerca de como a biblioteca se organiza, no qual todas as crianças participaram e demonstraram conhecer um pouco mais o espaço. O facto de o trabalho ser em grupo permitiu que se ajudassem uns aos outros no conhecimento do espaço mencionado, sem que fosse necessária uma explicação prévia, o que tornou o conhecimento mais significativo. Ao mesmo tempo que conheceram a biblioteca foi possível aprenderem um novo conteúdo – os sinais de pontuação – e de o consolidarem através de uma atividade que, para eles, foi prazerosa e os levou a conhecer mais um conto do autor do mês (“A noite diferente” de António Mota).

A atividade descrita foi realizada pela mestrandia com o intuito de que as crianças percecionassem a disposição e organização dos livros na biblioteca escolar, inserindo-se no projeto de intervenção realizado pelas díades da instituição. O projeto, intitulado “Há vida na Biblioteca!” emergiu da verificação de que a biblioteca escolar da instituição não conferia um ambiente desencadeador do desejo de ler, devido ao seu carácter desconfortante, ao

modo como os livros estavam organizados, à ausência de espaço para leituras, bem como à forma como os jogos se encontravam organizados. Por todos estes aspetos condicionantes das aprendizagens frutíferas que a biblioteca promove, as díades optaram por planificar e implementar um projeto de intervenção neste espaço, de modo a transformá-lo num espaço nevrálgico no processo de ensino e aprendizagem. Em concordância com o que é disposto por Cabrero (2003), a biblioteca escolar caracteriza-se por ser um espaço em que a criança pode encontrar-se, prazerosamente, com o livro. A biblioteca é, assim, um espaço, é uma ramificação do processo de ensino e aprendizagem.

Considerou-se, de igual modo, a importância que a leitura revela no desenvolvimento holístico da criança, garantindo “o voo” necessário para a construção de novas mentalidades (Morais, 1997), torna-se essencial que o docente conceba ambientes propícios à leitura, motivando assim a criança para o desejo de ler. Importa destacar, nas palavras de Sim-Sim (2009, p.7), que ler “é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou o telemóvel”. Assim, a biblioteca escolar integra um ambiente favorável a esta viagem que é a descoberta da leitura e do prazer que dela se adquire.

Após algum tempo de organização do espaço, as três díades concentraram-se na planificação daquela que viria ser a sua intervenção na biblioteca escolar em atividades com as crianças. Assim, essa planificação dividiu-se em etapas, sendo que cada etapa corresponderia a uma semana com atividades e objetivos a ser abordados comuns a todas as faixas etárias. Importa referir que o projeto além de transversal às diferentes áreas curriculares e anos de escolaridade foi pensado de forma a ser aplicado todos os meses, com autores distintos. É, deste modo, um projeto que poderá ter continuidade pelos profissionais de educação que constituem a equipa educativa da instituição.

Os principais objetivos delineados prenderam-se com a promoção do conhecimento do espaço que é a biblioteca e as suas potencialidades, bem como dotar os alunos de um conhecimento mais vasto e aprofundado sobre diversos autores, ao passo que se promovia a motivação para a leitura e a

compreensão leitora. Concomitantemente, pretendia-se que as crianças fossem capazes de reconhecer as potencialidades que um livro pode oferecer, apelando-se e promovendo hábitos de leitura.

No final do projeto, através da análise de inquéritos realizados antes e após o desenvolvimento do projeto, foi possível perceber a sua relevância e impacto, avaliando-o. Denotou-se então uma maior frequência da biblioteca escolar por parte dos alunos, verificando-se que as crianças já não iam buscar livros aleatoriamente, passando a procurar o que desejam através da consulta do código de cores e autores. Verificou-se igualmente um cumprimento das regras da biblioteca e respeito por este espaço com o qual adquiriram maior familiaridade. De facto, foi notória a predisposição das crianças para a leitura, consultando livros e dirigindo-se para este espaço nos seus tempos livres, o que conferiu às mestrandas um sentimento de que os objetivos delineados foram alcançados. De igual modo, através da realização deste projeto, foi possível a reflexão acerca da importância de uma biblioteca funcional no espaço escolar, bem como reforçada a relevância que o trabalho colaborativo adquire na prática docente.

Não poderia terminar este ponto sem refletir acerca da importância da Centopeia Sente. Tendo nascido da necessidade de encontrar uma motivação para iniciar o estudo da centena na sala de aula, aquando da sua construção a, mestrandas não imaginaria o impacto que esta iria criar nas crianças, que passaram a vê-la como um elemento importante na sala de aula. Assim, optou-se por utilizar a centopeia como elemento desencadeador de todas as atividades desde então, facto possível de comprovar pelas atividades referidas e refletidas. Em muitos momentos a mestrandas sentiu que as crianças poderiam começar a perder o interesse neste elemento, mas esse facto acabou por nunca se suceder. As crianças não perderam a motivação pelo elemento criado, que foi aparecendo das formas mais variadas e diversificadas. Mesmo quando não estava fisicamente presente, a Sente continuava a motivar as crianças pela magia que a envolvia, pelas suas viagens, pelas suas histórias, pela sua casa,...

Na visão da mestranda a afetividade criada pela centopeia beneficiou e facilitou, em larga escala, as aulas desenvolvidas, pois “os alunos esforçam-se mais quando estão em ambientes com tonalidades afectivas positivas” (Arends, 2008, p.157). De facto, ao propiciar ambientes de aprendizagem do agrado das crianças e lhes conferir segurança e estabilidade nas ações, o professor contribui para que “tenham um certo grau de independência e assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem” (ibidem, p.156). Isto sucedeu com a centopeia Sente, que em muitas aulas permitiu que fossem os alunos a aprender pela descoberta.

Na última semana de intervenção no contexto, aquando da despedida das crianças, estas questionaram se não iriam mais ver a Sente. Assim que a mestranda a retirou do armário onde a tinha guardado para que não a vissem e disse que a deixava para que tomassem conta dela a alegria foi geral e todos correram para a abraçar. Ao deixar a Sente com eles a mestranda deixou também um pouco do que foram as suas aulas e, sem dúvida, nela ficaram espelhados todos os conteúdos que as crianças aprenderam e que ficaram com elas.

A mestranda termina este ponto com a visão de Shulman (1987), (referenciado por Roldão (2010, p.23)), de que, tal como o médico “não se afirma pelos saberes de Biologia ou Química [...] mas pelo modo específico como sabe conduzi-los e mobilizá-los, [...] assim o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico” que expões, mas sim pela sua ação na prática.

REFLEXÃO FINAL

De acordo com Cardona (2002, p.59), que considera que “o desenvolvimento profissional no sentido de uma atitude de constante questionamento e procura de novas respostas, é fundamental, desde a formação inicial, promover uma atitude mais crítica e reflexiva”, também aqui se procura fazer uma reflexão sobre o processo de formação profissional. Assim, no final deste mestrado e da PPS a ele associada, urge a necessidade da elaboração de uma metarreflexão que evidencie a evolução do percurso ocorrido ao longo deste processo.

No início da prática pedagógica tanto na EPE como no 1.º CEB, a mestranda sentiu alguma dificuldade no que concerne à planificação de atividades, por ainda não conhecer o grupo de crianças de um modo aprofundado. Esta dificuldade foi rapidamente superada através de uma cuidada observação e reflexão, que permitiu a compreensão e conhecimento das características de cada criança em particular e dos grupos em geral. Para este conhecimento foi necessária a leitura de bibliografia adequada às faixas etárias, principalmente acerca da creche, uma vez que até então nunca tinham sido aprofundados conhecimentos sobre esta valência. A inexistência de um documento como as OCEPE focalizado para a creche pareceu à mestranda essencial no início da PPS, mas rapidamente foi perceptível que, devida às características do grupo, estas já se encontravam num patamar de desenvolvimento que permitia a utilização das OCEPE, verificando mesmo que alguns documentos focalizados em creche consideravam as crianças da faixa etária em questão (dois e três anos) como crianças mais voltadas para o berçário do que para a EPE, o que no caso das crianças do grupo não se verificou.

Ao longo da PPS a mestranda utilizou a metodologia de investigação-ação, desenvolvida no capítulo II deste RE, refletindo antes, durante e após a ação, através de dados recolhidos pela observação efetuada, por fotografias e vídeos,

notas de campo, através da análise dos processos de produções das crianças e dos seus produtos, de diálogos com a educadora e a professora cooperantes, o par pedagógico e as supervisoras institucionais. Enquanto elemento “participante na investigação-acção colaborativa” (Máximo-Esteves, 2008, p.11), a mestranda planificou as atividades tendo em conta a reflexão e observação efetuada, avaliando as práticas e, conseqüentemente, partindo para novas reflexões e ações.

Deste modo, o papel da colaboração assumiu-se fundamental em todos os momentos, pela troca de experiências e reflexões sobre e para a prática, e pelo valor que assumiu na construção do conhecimento pessoal. Consubstancialmente, a colaboração em díade e em tríade destaca-se como uma mais-valia na aprendizagem das crianças, na medida em que a ação é vista por pessoas com olhares diferentes, mas que pretendem alcançar um mesmo fim: o sucesso e bem-estar das crianças. Tal como refere Hargreaves (1998), o trabalho colaborativo é essencial para o desenvolvimento da profissionalidade do educador, na medida em que tendo objetivos comuns, os profissionais podem partilhar experiências e conhecimentos, de modo a conseguirem ultrapassar dificuldades e desenvolver estratégias para uma melhor prática educativa.

O trabalho desenvolvido em tríade teve sempre como base a reflexão, permitindo o planeamento de atividades das quais adveio o desenvolvimento equilibrado, sustentado, integrado e integrador de cada criança e do grupo de crianças em geral. Na visão da mestranda o trabalho em díade contribuiu em larga escala para a formação pessoal em contexto, enquanto futura profissional intelectual. Assim, considera que a reflexão, cooperação e colaboração em díade e tríade contribuiu para um trabalho com as crianças muito mais rico, uma vez que a observação, reflexão e planeamento adquiriram uma intencionalidade educativa mais meditada, pois a visão dos acontecimentos foi partilhada por três pessoas distintas, que tinham um objetivo comum.

Também a supervisão, momento privilegiado e inigualável, possibilitou um crescimento e maturação do perfil docente que se pretende assumir, pelos

momentos que se encetaram no contexto e, paralelamente, pelos momentos de seminário.

E, porque acreditamos que nos processos de supervisão as atitudes reflexivas do supervisor influenciarão o desenvolvimento de atitudes semelhantes nos candidatos a educadores e professores, também acreditamos que a postura crítica e de questionamento sobre as práticas são componentes de auto-regulação dos processos de formação inicial e contínua (Ribeiro,2000, p.94).

Assim, a supervisão permitiu sempre uma análise mais aprofundada da ação, com vista à sua constante melhoria, o que, aliada à colaboração em díade e tríade foi crucial para o processo de desenvolvimento profissional da mestranda e do seu papel junto das crianças.

Sendo a criança o centro da ação educativa, a mestranda teve sempre em atenção a escuta da voz das crianças, sendo sensível aos seus interesses e necessidades e, através dessa escuta, preparou ações educativas favoráveis para que as crianças se sentissem as protagonistas da sua própria vida, nas ações em que se envolviam. A atenção prestada às ações de todas e de cada uma, através de uma cuidada observação e posterior reflexão, permitiu perceber as perspetivas das crianças, criando momentos de aprendizagens que, na ótica da mestranda, foram enriquecedores e motivadores, tentando sempre criar um sentimento de valorização.

É importante atentar no facto de que é para as crianças que as atividades são desenvolvidas, pelo que devem ter a sua opinião considerada. Assim, as informações que se obtêm através do processo de observação “adequadamente recolhida, sumarizada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as atividades curriculares e conceber estratégias e ações para melhorar áreas específicas de desenvolvimento” (Parente, 2002, p.169) o que, de facto, sucedeu na PPS da mestranda em ambos os contextos.

Nas reflexões e ações com as crianças, a mestrandanda teve sempre o cuidado de considerar que mais importante que fazer muitas atividades é fazer com que cada uma seja vivida em profundidade, proporcionando momentos significativos e variados. Nunca foi esquecido o facto de que a melhor maneira de uma criança aprender é através do jogo, e da atribuição de significado, tentando sempre que cada atividade atuasse na sua zona de desenvolvimento próximo. Para esta atuação foi crucial a diferenciação pedagógica efetuada de diversas formas, quer pela variedade de atividades, como pela organização do tempo e dos materiais, tentando em cada observação captar as características individuais que necessitavam de intervenções diferenciadas.

Na visão da mestrandanda, registou-se uma preocupação em criar as condições para que o currículo fosse trabalhado de um modo integrado e utilizando os conhecimentos prévios das crianças, fazendo-as alcançar o seu próprio conhecimento, transformando a própria prática numa prática integrada e integradora. Este aspeto foi possível, tanto na EPE como no 1.º CEB, pois apesar de diferirem em vários aspetos, a visão holística da educação é, para a mestrandanda, algo comum e essencial nos dois níveis educativos.

A reflexão foi, sem dúvida, essencial no processo de crescimento da mestrandanda enquanto futura profissional intelectual, sentindo que proporcionou diversas aprendizagens, tanto teóricas como de melhoramento da prática. Através dela, foi possível refletir sobre as ações desenvolvidas e sobre as que iriam ser implementadas, com um olhar essencialmente voltado para a criança e para as suas principais características, preparando cada ação para elas. Na prática, a reflexão foi sempre transversal a todas as etapas do processo educativo, tanto na observação, como na planificação e na avaliação e, também, na própria ação, sendo que se denotou a reflexão no momento para gerir conflitos, responder a interesses e necessidades e toda uma série de outras situações imprevistas, alterando, por vezes, a planificação. Logo, a importância de uma reflexão constante e sistemática em todos os momentos da prática, e para a prática, foi facilmente percebida, sentindo que, de facto,

um educador e professor só pode desempenhar bem o seu papel se for reflexivo.

O perfil duplo que este mestrado confere foi sentido como uma mais-valia, pois permite, tal como referenciado no capítulo I, conhecer os dois níveis e, assim, garantir uma transição educativa salutar para o desenvolvimento da criança. De igual modo, o educador de infância e o professor têm uma conceção de criança diferenciado, pelo conhecimento das faixas etárias seguintes e antecedentes. A mestranda considera que na sua PPS este duplo perfil foi visível, e teve vantagens na construção e planeamento das ações, mantendo a magia típica de um educador no 1.º CEB.

Para além deste duplo perfil, é importante destacar o inacabamento desta formação, uma vez que a contínua reflexão conduz a novos conhecimentos, estando o conhecimento sempre aberto a novas reformulações. Deste modo, a mestranda considera que o mestrado é apenas uma etapa e, assim, não se conclui, uma vez que a conclusão fecha um ciclo de aprendizagem e considero que o meu saber profissional não está, nem nunca estará, completo, pretendendo ser uma profissional intelectual em constante formação e reflexão, tão essencial para um bom desempenho profissional. Assim, pretendo continuar a construir o meu saber profissional de um modo progressivo ao longo da vida, pois, “se admitimos a possibilidade da construção, é porque admitimos também a continuidade dos processos de desenvolvimento, de devir e de transformação” (Sá-Chaves, 2000, p.194).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projeto “PROCUR”. *Infância e Educação - Investigação e Práticas* 5, pp.62-88.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Bronfenbrenner, U. (1917). *The ecology of human development*. United States of America: Harvard.
- Cabrero, M. C. (2003). *Biblioteca Escolar y dinamización cultural del centro*. Santander: Revista Peonza.
- Cardona, M. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. (GEDEI, Ed.) *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, pp. 43-61.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Departamento da Educação Básica. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación : una introducción a la filosofía de la educación* (6ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino - uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. (M. d. Roldão, Trad.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - o papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fabian, H., & Dunlop, A. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. UNESCO.
- Fernandes, D. (1994). *Educação matemática no 1.º ciclo do ensino básico - aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: que perspectivas. *VII Conferência Internacional de TIC na educação* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho. Obtido de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART_PaulaFlores2011.pdf

- Gardner, H. (2012). *Inteligências múltiplas. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos* (6ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Gomes, J. (Maio de 2008). *Aprender, sonhar, crescer com os contos. Malasartes - Encontro sobre literatura e ilustração para a infância*. Porto: Porto Editora
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raíz Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e Socioconstrutivismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kravtsova, E. (2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. Em M. d. Educação, *Redescobrir Vigotsky* (Vol. 77, pp.9-10). Destacável Noesis.
- Lopes da Silva, I. (1996). *O Sistema Educativo Português - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J., & Santos, M. (2008). *Ciência e crença na gestão de sala de aula*. Coimbra: Quarteto.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Máximo-Estevas, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oers, B. (abril/junho de 2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky. - Destacável Noesis, 77*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários - Um estudo longitudinal. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp.121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Professores - Uma investigação na Formação de Educadores de Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp.94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2003). Teorias Curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. *O currículo regional* (p. 1-37). Terceira, Açores: Universidade do Minho.
- Palácios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. Em C. Coll, & J. Palácios, *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. (6ª ed., Vol. 1, pp.13-52). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp.166-216). Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, C. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro: Casa de Trabalho.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C., & Adragão, J. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Em I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.87-95). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Campus Universitário de Santiago.
- Sacristan, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto, Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF. (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança. Obtido de http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Vigotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zubizarreta, A. (2010). Escuchar la voz del niño durante la transición educativa: desafíos y posibilidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, pp.789-796.

OUTRAS FONTES

Complemento Regular Específico do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto– 2014.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, 1ª série – nº129*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República, 1.ª série – n.º 240*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

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

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República – I série – A, n.º 201*. Lisboa: Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República, 1ª série – n.º 38*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º147/97 de 11 de junho. *Diário da República - I Série – A, nº133*. Lisboa: Ministério da Educação. Regime Jurídico do desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº137/2012. (de 2 de julho). *Diário da República nº126 - I série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 10873/2012 de 10 de agosto. *Diário da República, 2ª série – n.º 155*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 139/ME/90 de 1 de setembro. *Diário da República – 2ª série, n.º 202*. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. *Diário da República, 2ª série – n.º 245*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 2109/2015 de 27 de fevereiro. *Diário da República, 2ª série – n.º 41*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho. *Diário da República – II série, n.º 178*. Lisboa: Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de julho. *Diário da República, 2ª série – n.º 143*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República, 2ª série – n.º 242*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Define o calendário de implementação das Metas Curriculares

Despacho normativo n.º 6/2014 de 26 de maio. *Diário da República, 2ª série – n.º 100*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Flores, P. (2015). Ficha da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: s.n..

Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I série A*. Assembleia da República: Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República, I série – n.º 237*. Lisboa: Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo

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

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. *Diário da República, 1ª Série – n.º 128*. Lisboa: Assembleia da República. Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República, 1ª Série – n.º 166*. Lisboa: Assembleia da República. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

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

Projeto Pedagógico de Creche da instituição 2014/2017.

Regulamento Interno da Instituição Educativa.

Ribeiro, D. (2014). Ficha da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar. Porto: s.n..

MM

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

março 2016