

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



**O docente generalista: a importância da
continuidade pedagógica para o sucesso na
aprendizagem**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

De

Liliana de Andrade de Barros

Orientação

Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa | Professora Doutora
Ana Maria Paula Marques Gomes

fevereiro de 2014

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito dos Mestrados na Área de Formação de Professores – Especialização em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nestes dois contextos. Ao longo do documento foi feita uma retrospectiva às opções tomadas e ao trabalho desenvolvido, dando a conhecer o processo de aprendizagem vivenciado.

Ao longo dos meses, houve um esforço de basear a prática numa aprendizagem maioritariamente apoiada na ação da criança/aluno, valorizando-a, tendo o educador/professor o papel de orientador. Assim, proporcionaram-se experiências significativas, diversificadas e ativas.

Durante a prática houve sempre a preocupação de agir com intencionalidade. Assim, a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação foram etapas fulcrais para o desenvolvimento deste estágio tendo sido o grande apoio para sustentar as atividades e toda a prática profissional.

Para a realização deste estudo, no sentido de contextualizar a prática, foi assim essencial a utilização de diferentes instrumentos e técnicas de recolha de informação como: as fichas de anamnese, a análise documental, as grelhas de observação, a observação participante, os registos de incidentes críticos, o portfólio de criança e os registos fotográficos.

Este estágio, permitiu ainda refletir sobre a importância das dimensões pedagógicas que acompanharam toda a ação educativa.

Este relatório, propõem-se explorar as vantagens de usar os recursos didáticos para a organização articulada e relacional das aprendizagens das crianças/alunos como estratégias, refletindo assim, a importância de promover atividades lúdicas na promoção de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Ensino. Educação Pré-escolar. 1º Ciclo do Ensino Básico. Profissional reflexivo. Aprendizagem ativa.

ABSTRACT

This report comes under the Masters in the field of teacher education – specialization in Preschool Education and teaching of the first cycle of basic education. It intends to reflect on the pedagogical practice developed in these two contexts. Throughout the document an analysis of the choices as well as of the learning process experienced. Over this period, there was an effort to base the practice on learning supported in child/student action, valuing it, having the educator/teacher role of an advisor. Thus, significant experiences were diverse and active.

Acting with intent was a concern present during all practice. Thus, the observation, planning, intervention and assessment were key steps of this stage's development having been the great support to sustain the activities and all the professional practice. To carry out this study, in order to contextualize the practice, was also essential the use of different instruments and techniques of collection of information such as: the anamnesis, the document analysis, observation, participant observation, the records of critical incidents, the child's portfolio and photographic records.

This stage, also allowed to reflect on the importance of the pedagogical dimensions that accompanied the entire educational activity. This report's propose is also to explore the advantages of using educational resources as strategies, reflecting the importance of promoting recreational activities on promotion of meaningful learning.

Keywords: Education; Pre-School Education; 1^a Cycle of Basic Education; Reflective Professional; Active learning.

Agradecimentos

Seria ingrato da minha parte não valorizar e não agradecer a todos aqueles que ao longo desta caminhada se mantiveram do meu lado, acreditando que este meu sonho seria alcançado.

Em primeiro lugar, agradeço a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti pelo papel essencial na nossa formação.

Gostaria ainda de agradecer, à Mestre Irene Cortesão e à Professora Doutora Ana Maria Gomes pela disponibilidade, dedicação, amizade e compreensão ao longo de toda a minha prática pedagógica. Obrigada pelo incentivo depositado no meu trabalho, acreditando sempre que conseguiria mais e melhor.

Um especial enfoque à Professora Sandra e à Educadora Assunção, pelo acompanhamento e acima de tudo, por serem espantosos modelos a seguir.

Ao meu par pedagógico, Ivone Mendes, por me ter apoiado e acompanhado de forma tão atenciosa durante a minha prática pedagógica.

Como não poderia deixar de ser, o agradecimento às crianças que se foram cruzando no meu caminho, proporcionando-me momentos inesquecíveis recheados de carinho, amor e ingenuidade. Fico com a certeza de lhes ter oferecido o melhor de mim e recebido o melhor das mesmas.

A todas as minhas amigas de longa data pelos momentos de companheirismo e distração que partilhamos ao longo destes anos.

Agradeço ainda às minhas amigas que me acompanharem nesta caminhada, Ana Carvalho, Filipa Machado, Cátia Carvalho e Ângela Alexandre, os anos de companheirismo e amizade sincera que vivenciamos sempre unidas.

Um especial agradecimento, à minha grande amiga, não de sempre mas para sempre, Joana Pires, que desde o primeiro minuto que entrei nesta faculdade, esteve ao meu lado de forma incansável. *You're my person.*

Inevitavelmente, aos meus queridos pais e irmã por toda a dedicação e esforço revelado. Ser-lhes-ei eternamente gratos pela confiança depositada em mim, dando-me sempre ânimo e coragem para nunca desistir. Muito obrigada por fazerem de mim a pessoa que sou hoje.

Ao Tiago, que me acompanha desde a minha adolescência, acreditando incondicionalmente em mim. Agradeço o teu respeito, carinho, compreensão,

tolerância, companheirismo, amizade, apoio e amor demonstrado ao longo de todos estes anos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1 A ponte entre educação e ensino	10
1.2 O profissional generalista.....	11
1.3 Perspetivas educacionais e modelos pedagógicos na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	19
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	31
2.1 Participantes do estudo	32
2.2 Instrumentos.....	32
3.INTERVENÇÃO	36
3.1 Contexto Organizacional	36
3.2 Caracterização dos contextos	39
a) Educação Pré-escolar	39
b) 1º Ciclo do Ensino Básico	41
3.3 O estágio profissional como um processo de aprendizagem	44
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
6.ANEXOS	CD

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Registos de Incidentes Críticos

Anexo 2 – Instrumentos de Observação/Avaliação

Anexo 3 – Exemplo de registo de portfólio de criança em EPE

Anexo 4 – Gráficos representativos do 1º CEB

Anexo 5 – Registos Fotográficos

Anexo 6 – Descrições narrativas

Anexo 7 – Planificações

Anexo 8 – Reflexões semanais

Anexo 9 – Projeto Lúdico de sala de EPE

Anexo 10 – Grelha de avaliação do projeto lúdico de EPE

LISTA DE ABREVIATURAS

EB- Ensino Básico

OCEPE- Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

EPE- Educação em Educação Pré-Escolar

CEB- Ciclo do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

DEB- Departamento de Educação Básica

Jl – Jardim de Infância

PE – Projeto Educativo

PAA- Plano Anual de Atividades

RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio contextualiza-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do estágio, a estagiária, observou, conheceu e interveio com base nos interesses das crianças, realizando uma intervenção educativa apoiada na planificação, organização e avaliação, nunca esquecendo a importância de desenvolver uma postura de um profissional reflexivo, investigativo e crítico.

O relatório tem como objetivo principal, demonstrar competências desenvolvidas ao longo da prática profissional. Neste sentido, solicita-se que a estagiária: Caracterize o estabelecimento de educação pré-escolar através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade; Aplique de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; Domine métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; Planifique, concretize e avalie a intervenção educativa; Participe em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade, Recorra a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; Reflita sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do EB e que compare o contexto organizacional da Educação Pré-Escolar e o contexto organizacional do 1º ciclo do EB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

Este documento encontra-se dividido em quatro capítulos. No enquadramento teórico, apresentam-se as perspetivas teóricas sobre o contexto da educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico; nos procedimentos metodológicos descreve-se o tipo de estudo realizado, os participantes envolvidos e os instrumentos utilizados no mesmo; a intervenção que se encontra subdividida pela caracterização dos contextos e pela intervenção no contexto de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, e por fim, as considerações finais onde é feita uma reflexão crítica sobre a experiência de estágio.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo agarra a história nas suas próprias mãos, para mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no aluno, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos a marcar os alunos com desenhos pré-feitos para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende”

(Fuck, 1994, p.14,15)

1.1 A ponte entre educação e ensino

Quando nos referimos a educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico, deparamo-nos desde logo com dois conceitos importantíssimos, que, apesar de serem “companheiros”, não podem ser confundidos: educação e ensino.

Como Dinello, afirmaremos que a educação “se refere a um processo de aquisição de valores que se vão reflectir sobretudo em competências pessoais”, enquanto, ensino “é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico” (1987, referido em Serra, 2004:76).

Por sua vez., educação é referida por Delors (1996) como

“[...] uma experiência social, em contacto com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. Esta experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, assumindo formas diferentes, conforme a situação, e nela devem estar implicadas as famílias e as comunidades base” (1996:21).

A coexistência da educação como

“processo [...] de aperfeiçoamento [...] no qual se trata de fazer com que [...] aceda a níveis superiores na sua existência. [...] Para tal necessitamos, portanto, de um conhecimento exacto do sujeito educando: a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou a dificuldade de que a isso oferecerá e as limitações que apresentará. Esta informação sobre o sujeito [...] é também determinante do processo, para que saibamos o que podemos fazer com ele e, também, o que devemos fazer com ele: os fins educacionais [...] são função não apenas de exigências/objectivas, mas também da natureza do sujeito, pois desta depende também o que esperamos dele e o que nos proporemos a fazer com ele” (Cabanas, 2002:61).

O ensino advém do comprometimento da educação, enquanto construção pessoal, com o processo de aprendizagem. Assim, o ensino e a aprendizagem são conceitos interdependentes, dado que definem tanto uma atividade como o resultado da mesma.

“Ensinar consiste [...] em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009:14). Assim, o educador/professor deve “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009: 15).

1.2 O profissional generalista

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

Muda-se o ser, muda-se a confiança

Todo o mundo é composto de mudança

Tomando sempre novas qualidades

Camões (s.d), in *Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades*

A trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados.

Para Nóvoa (1995), a confirmação do sistema de ensino mudou radicalmente e encontramos-nos, por um lado, perante uma autêntica socialização divergente: a de uma sociedade pluralista, com modelos de educação opostos e valores diferentes e contraditórios. A participação dos professores na mudança educativa é vital e não basta, portanto, que tenham um vasto conhecimento científico sobre concepção,

métodos e técnicas didáticas. Os professores e educadores, mais que aprendizes, devem ser aprendizes sociais.

Encontramo-nos numa sociedade em constante mudança, quer em termos dos avanços das novas tecnologias e meios de informação e comunicação, quer a nível de relacionamento entre os indivíduos.

De acordo com Hargreaves (2003:23), na atualidade, espera-se que “os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenho na mudança”.

Assim, é da responsabilidade, tanto do educador como do professor de promover o crescimento, em espaços próprios de educação formal, de indivíduos com saberes e competências que respondam aos desafios da contemporaneidade.

Para entender de forma mais clara o papel de ambos os docentes que exercem nas referidas valências, é imprescindível analisar e referir alguns documentos orientadores.

Qualquer educador de infância tem obrigatoriedade e o objetivo de preparar o grupo para o nível de ensino seguinte. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (OCEPE, 1997:28). Posto isto, é necessário que os docentes de pré-escolar e 1º ciclo desenvolvam um trabalho cooperativo de forma a “facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (*idem*).

A preocupação com a continuidade educativa, proporcionada por ambos os profissionais, é visível através da análise comparativa das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde é de simples compreensão a ligação inerente entre as áreas de conteúdos (Educação Pré-Escolar) e as áreas curriculares (1º Ciclo de Ensino Básico).

Posto isto, a Educação Pré-escolar, e segundo a Lei – Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro “a frequência da educação pré-escolar é facultativa, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar”. De acordo com a LBSE, embora a Educação Pré-Escolar, no seu aspecto formativo seja complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreitas ligações (Art. 4º, alínea 2), nos seus artigos 4º e 5º referem-se a aspectos curriculares, tais como:

“Desenvolver a formação moral da criança e o seu sentido de responsabilidade...”;
“Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”; “Incluir hábitos de higiene e de defesa da saúde colectiva”.

Já, relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, a Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, refere a gratuitidade e obrigatoriedade da frequência na escola das crianças em idade escolar de forma a “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses [...] promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”.

Devido às atuais mudanças e da necessidade que os docentes devem ter perante a sociedade, escola e do seu próprio papel, houve a necessidade de desenvolver uma maior extensão e mobilidade no que se refere a esta profissão.

Segundo o Decreto-Lei nº43/2007, decidiu-se delimitar os domínios de habilitação para a docência distinguindo,

“[...] uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional.

É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico” (Decreto-Lei nº43/2007).

O Educador de Infância tem como responsabilidade orientar um grupo de crianças que poderá ir dos 4 meses aos 6 anos de idade, tendo como principal função, desenvolver o respectivo currículo, através da organização e aplicação dos meios necessários para ao desenvolvimento (psicomotor, afectivo, social, moral, etc.) da criança tendo em consideração as necessidades das mesmas.

“Na educação pré-escolar, 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” (Decreto-Lei, nº241/2001, 30 de Agosto).

O perfil de desempenho profissional de educadores de infância, definido no Decreto-Lei nº 241/2001, vem fincar o que se pretende dos docentes e, conseqüentemente da educação pré-escolar.

Assim sendo, este deverá observar as crianças nos diferentes contextos, quer sozinhas, quer em pequenos grupos ou em grande grupo, tendo em consideração uma planificação flexível das atividades de acordo com as características e necessidades de cada criança.

Neste sentido, Vasconcelos (2001:97) destaca que o educador

“é convidado a tecer o currículo, cruzando os fios das várias coordenadas que é importante ter em consideração: as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e a capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias; o que a sociedade pede à educação pré-escolar”.

É importante que o educador/professor tenha em atenção uma pedagogia diferenciada, adaptando a sua prática às necessidades de cada um, uma vez que cada criança/alunos é o centro da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para realizar uma boa prática pedagógica, é necessário que o educador/professor crie uma relação fortalecida com as crianças, onde predomine a entreajuda, a confiança, o afeto e o carinho. Ele integra e gere todos os recursos existentes, quer no jardim-de-infância/1º ciclo do ensino básico quer na comunidade, de forma a enriquecer todas as atividades que propõe.

Na EPE é através da intencionalidade educativa que o educador estabelece o trabalho a realizar com o grupo de crianças, o que permite, assim, o sucesso da ação. As OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar) exigem que o profissional educativo desenvolva, de forma sistemática, uma atitude de reflexão crítica e de investigação sobre a sua prática. Desta forma, o educador não se resume a ser um mero utilizador do currículo, uma vez que deve ser criativo, encontrando estratégias de ensino que proporcionem uma renovação educativa na sua prática. Cabe ao profissional da educação ter em consideração as componentes do currículo, nomeadamente as áreas de conteúdo, como instrumento orientador para assim enriquecer a criança com competências que mais tarde poderão ser necessárias ao restante percurso escolar.

Desta forma, a EPE é orientada por um mesmo documento auxiliando assim a prática dos educadores de infância, no desenvolvimento da criança. Ao contrário destas, as Metas de Aprendizagem, centram-se na criança, referindo o que cada uma delas deve atingir numa determinada faixa etária.

Em suma, o educador de infância ao realizar uma atividade reflexiva e crítica sobre a sua prática pedagógica, procura inevitavelmente, estratégias que o levem a

inovar a sua ação educativa. O jardim-de-infância é o local onde todas as transformações e vivências acontecem. É o sítio ideal para as vivências e acontecimentos diários, para novas aprendizagens, para a realização das tarefas, um sítio onde as relações estabelecidas entre educador e criança são de extrema importância.

Dentro deste pressuposto, existem vários modelos curriculares que interessa referir e, de forma simples, descrever. Assim, mais a frente, serão mencionados apenas os modelos que foram tidos em conta durante a prática profissionalizante.

Por sua vez, o 1º CEB é referente à fase seguinte e fulcral no desenvolvimento da criança. De acordo com o perfil específico de desempenho, o professor de 1º ciclo, deve desenvolver “[...] o respectivo currículo, no contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos de áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Efetivamente, o desenvolvimento do currículo é uma tarefa que compete a muitos profissionais, onde o mais importante e, o mais responsável, seja o professor. Como afirma Sá-Chaves (2007:39) podemos falar de,

“profissionais construtores de currículo, integrado um processo de desenvolvimento curricular que retoma da ideia base a sua dimensão instaurativa e dinâmica, de trajecto comum e partilhado, de caminhada instituinte, flexível, transformante e transformável para poder manter-se aberto a todos os possíveis”.

O desenvolvimento curricular surge, ao nível da Escola e do Professor, como “um genuíno processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos” (Roldão, 1999:38).

As transformações sociais, mencionadas anteriormente, influenciaram uma mudança das funções da profissão docente. Antigamente, a função de ensinar era apenas exercida pelos professores, atualmente, para além de ensinar, cabe a este o cargo de participar na construção do ensino-aprendizagem a nível cognitivo, afetivo, social e de ação.

O papel do professor na sociedade e a forma como a sociedade o vê, tem vindo a alterar-se ao longo dos anos. De uma profissão bastante estimada e respeitada, têm-se vindo a transformar numa profissão cada vez mais complexa, uma imagem cada vez mais desgastada devido às constantes mudanças sociais e, sobretudo, políticas.

É exigido aos professores, um maior empenhamento na formação contínua, nas práticas organizacionais da escola, nos saberes e competências necessárias para a transformação das condições de acesso à profissão, assim como, nos percursos da carreira e da sua identidade profissional.

Atualmente, tanto o professor como o educador, são protagonistas de todo o processo de desenvolvimento curricular, tanto a nível da escola como na sala de aula. É este que reflete sobre o currículo, repensa-o e reconfigura-o, adequando-o às diferentes características da realidade em que se move (Tomaz, 2007).

Segundo Sá-Chaves (2009), o portfólio reflexivo é uma estratégia utilizada para “obrigar” os profissionais a refletir e consciencializar as suas dificuldades, podendo assim ultrapassá-los e desenvolvê-los com o intuito de obter um nível de desempenho cada vez mais positivo.

O pensamento reflexivo permite tornar uma situação mais clara, através de uma ordem de ideias de maneira a chegar a uma conclusão. Para Neves (2007:79), refletir implica realizar “o exercício de atividades reflexivas sobre a sua “práxis”, fazendo assim, com que haja “uma dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a ação e, por isso, é interativo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas”.

Assim o profissional reflexivo deve ter espírito crítico e aberto de maneira a aceitar que deverá melhorar progressivamente.

O profissional que optar por utilizar este instrumento vê com maior facilidade a tarefa de realizar a auto e heteroavaliação, através da reflexão da sua ação. Isto também fará com que este reflita “sobre o tipo de pessoas que os professores são, o tipo de teorias e crenças que possuem e dos constrangimentos que lhes são colocados” (Nunes, 2000:7).

Como já referido anteriormente, constata-se que a reflexão constitui um elemento fundamental para orientar e conduzir a remodelação da intervenção do profissional de educação.

Com isto, um professor que opte por uma postura reflexiva terá que criar “processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas e repensar e analisar acontecimentos (Alarcão, 2000:5).

Isto está muito relacionado também com a concepção de professor-investigador. Maria do Céu Roldão (2000:17) adota uma opinião semelhante à de Stenhouse, ao afirmar o “currículo como campo de ação do professor” (2000:15) e “os

professores como principais especialistas do currículo” e ao afirmar que “pensar curricularmente significa assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que consistiu a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele”.

Hoje em dia, o que se espera de um profissional de educação é que seja mais que um simples cumpridor do currículo planeado ao pormenor, mas sim um professor que consiga gerir e decidir situações reais.

Esta preocupação em se desenvolver um professor investigador não passa por decretos de lei, mas sim por um espírito de pesquisa do próprio professor, de quem sabe e quer saber sempre mais, contribuindo por uma ação e ensino de qualidade. Implica, assim, uma atitude intelectual de estar na profissão, de alguém que de forma crítica questiona-se a si próprio e ao que o rodeia.

O trabalho do professor de 1º ciclo é de um grande valor estratégico, já que, além das capacidades técnicas especializadas, este deve dominar “capacidades pessoais e sociais que formam parte da nossa inteligência emocional e que nos ajudam a estabelecer e construir de forma mais adequada a relação com os nossos alunos” (Pérez, 2009:13). Na perspetiva de Di Stéfano, “o processo de *coaching* tem a função principal de promover o aprendizado e o desenvolvimento” (Di Stéfano, 2005:31). Assim, o docente apoiará os alunos a desenvolverem e a encontrarem os seus próprios recursos, para serem capazes de alcançarem objetivos pessoais e traçarem metas, gerindo este processo através do diálogo, de forma a consciencializar os alunos de que há sempre algo para aprender.

Mas afinal o que é isto de *coaching*? Segundo Pérez, podemos definir *Coaching* como “[...] um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitam a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram” (Pérez, 2009:17).

Ou então, segundo, Whitmore, refere que “a essência do *coaching* consistiria em libertar o potencial de uma pessoa para aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-a a aprender em vez de a ensinar” (Whitmore, 2003:20).

Um *coach* profissional, deverá possuir “uma série de qualidades ou capacidades que lhe permitam desempenhar cabalmente a sua profissão, entre as quais destacamos: saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e, sobretudo, uma

metodologia precisa” (Pérez, 2009:23). Este autor, refere ainda, que o *coach*-docente deveria ter como principal qualidade a sabedoria “no sentido de uma combinação de inteligência, conhecimento e experiência” (*Idem*), para assim, conseguir enfrentar com serenidade os desafios encontrados em sala de aula.

Nós, seres humanos, temos como capacidades falar e responder verbalmente às questões que nos são apresentadas no dia-a-dia, mas saber escutar é uma qualidade imprescindível, principalmente para qualquer professor, fazendo com que os alunos ganhem confiança em si próprios.

Numa entrevista (<http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13693&langid=1>), Juan Pérez defende que “a profissão docente deve ser eminentemente vocacional”. Confessou estar cansado de ver “almas perdidas” nas instituições de ensino superior e que existem três grandes qualidades, fundamentais, para ensinar, como escuta ativa, empatia e comunicação. Assim, este utiliza o *coaching* para transmitir aos docentes que é exequível obter o máximo de rendimento e uma maior capacidade de liderança junto dos alunos. Quando confrontado com a pergunta “Apresenta o coaching como a arte de aprender a aprender. No caso dos professores, refletindo sobre as condições ideais para que essa aprendizagem aconteça?”, afirma que, “necessitamos de desenvolver a nossa atividade na base de um modelo cooperativo, baseado nos processos de aprendizagem do aprender a aprender fruto de uma sociedade do conhecimento, em contraposição à antiga sociedade de informação, e que enfatiza as necessidades do aluno sem deixar de lado a importância da figura do professor”.

A articulação curricular entre níveis de escolaridade, nomeadamente entre a EPE e o 1.º CEB é, muitas vezes, remetida apenas para a execução de atividades iguais para crianças de diferentes níveis de ensino. Contudo, a articulação curricula segundo Serra (2004:104),

“implica uma reflexão sobre os objectivos da actividade, a sua relação com outros objectivos do currículo do 1º CEB e das Orientações Curriculares, equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas”

A autora acrescenta ainda que, para tal, é necessária disponibilidade e flexibilidade dos professores e educadores envolvidos, tornando-os capazes de romperem com rotinas implementadas e implementarem metodologias diversificadas, recorrendo a espaços que não apenas o espaço de sala de aula e favorecendo aos alunos aprendizagens também diversificadas.

Deste modo, faz todo o sentido que o professor do pré-escolar tenha uma formação semelhante em muitos aspetos ao professor do 1º ciclo, evitando que aquele nível de ensino se constitua como um mundo à parte – e de menor importância social e educacional.

1.3 Perspetivas educacionais e modelos pedagógicos na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Na abordagem dos modelos pedagógicos teve-se em atenção os contributos que se consideraram mais importantes para a prática profissionalizante, destacando o modelo *High Scope* e a metodologia de projeto como as abordagens utilizadas na valência de Educação Pré-Escolar.

Assim, na EPE, a abordagem *High Scope* tem como princípio básico a aprendizagem pela ação através de experiências chave. É com esta aprendizagem que as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.

A criança ativa, possui o desejo natural de explorar, colocar questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias provocando-lhe curiosidade, procurando assim respostas, de forma a resolver problemas que interferem com os seus objectivos. Nestas atividades exploratórias, as crianças criam atividades consideradas experiências chave, uma vez que impulsionadoras do desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico das mesmas.

“As experiências-chave são oportunidades contínuas de aprendizagem – sobre as propriedades da cola e da plasticina, sobre como escrever numa máquina de escrever, “fazer panquecas de amora”, ou “arranjar” o cabelo, sobre o número de balões num jogo do computador, sobre como fazer amigos e brincar em conjunto. As experiências-chave descrevem os tipos de descoberta que as crianças em idade pré-escolar fazem ao tentar, através das suas próprias ações, dar sentido ao mundo” (Hohmann e Weikart, 1997).

Este princípio da aprendizagem pela ação é sublinhado no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Ministério da Educação, 2001: 5573), que salienta a necessidade de o educador promover “o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa

conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo [...].”

Sendo a abordagem centrada na ação, o papel do adulto requer uma partilha de controlo das ações, com isto “o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (Hohmann e Weikart, 1997).

Assim, os adultos auxiliam as crianças nas suas brincadeiras e conversas, proporcionando interações positivas e relações verdadeiras, ouvindo as inquietações das crianças de forma a ajudá-las a responder e resolver problemas.

Uma vez que este modelo estimula a aprendizagem ativa das crianças, estas necessitam de um “espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, Banet e Weikart, 1979:51). Deve, também, existir um espaço físico amplo para estas brincarem autonomamente e em grupo, assim como criar e resolver problemas através da exploração; e espaços para os adultos se juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses.

A organização do espaço no jardim-de-infância demonstra a intenção pedagógica que o educador assumirá com o grupo, pelo que os contextos deverão ser adequados promovendo a alegria e o gosto que a criança terá em frequentar o espaço onde irão passar uma grande parte do seu tempo. Segundo as Orientações Curriculares de Pré-Escolar, a Organização do Ambiente Educativo,

“deverá promover vivências e experiências educativas que deem sentido aos diferentes conteúdos, propondo a área de Formação Pessoal e Social como área integradora do processo educativo. Aliás, a Organização do Ambiente Educativo e a área de Formação Pessoal e Social têm uma íntima relação pois é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (1997:49).

Nas salas de jardim-de-infância, é recorrente encontrarmos o espaço dividido por áreas de interesse, originando preferências por parte da criança em brincar numa determinada área. Estas áreas são importantes uma vez que “as crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações [...].” (Hohmann, Banet e Weikart, 1979:51). Assim, estas áreas de interesse também “facilitam a proposta de

atividades por parte do educador e, sobretudo, promovem a escolha da criança.” (Oliveira-Formosinho, 2007: 69).

Outro dos elementos do currículo *High Scope* é a rotina diária, que se rege pelos tempos de planejar-fazer-rever. Esta é, “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2007: 71).

A rotina diária é um enquadramento operacional que define e apoia os acontecimentos diários no contexto de pré-escolar. Segundo as Orientações Curriculares para a EPE (ME/DEB;2002:40) “o tempo educativo, tem em geral uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”. Este, geralmente é organizado nos JI segundo uma organização flexível, sendo que, alguns momentos devem ser constantemente repetidos para que as crianças se habituem a situar-se no tempo.

A rotina diária proporciona às crianças estabilidade e maior segurança, uma vez que podem prever o que irá acontecer em cada momento do dia e no momento a seguir ao trabalho que se encontram a realizar. Esta contribui igualmente para que as crianças desenvolvam controlo sobre o espaço onde se encontram, bem como a aquisição de regras básicas e na construção de noção de tempo.

Segundo Oliveira-Formosinho, “a rotina diária e o ambiente educacional são um organizador duplo da ação do educador, porque, por um lado, requerem uma iniciativa docente pró-ativa e por outro criam condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, numa utilização cooperativa do poder” (2011:70)

Assim, a rotina diária não é apenas uma mais-valia para a criança, mas também para o educador, na medida em que o ajuda a organizar e planejar o seu tempo com as crianças, de forma a oferecer-lhes experiências de aprendizagens ativas e motivadoras.

Antes de abordar a metodologia de projeto, importa esclarecer a definição de projeto, assim, projeto deriva do latim “projectos” significando “ação de se estender” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). Em contextos de educação pré-escolar, projeto representa “[...] um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema, como ir ao hospital, construir uma casa ou o autocarro que nos traz até à escola” (Katz, Chard, 1997:2).

Mateus (1995) defende que o trabalho de projeto está relacionado com a ideia de uma nova concepção de aprendizagem, onde a execução suscita vontade de agir e de refletir. Uma aprendizagem que envolve aventura, uma vez que se embarca numa

descoberta e procura de soluções e respostas para um determinado objectivo. Nesta perspetiva, a criança desenvolve o seu próprio saber, sempre com um papel ativo, tornando-se mais exigente consigo mesmo e em relação aos outros e à realidade que o rodeia, sendo cada vez mais capaz de intervir socialmente.

Este método surge através de William Kilpatrick (Citado por Miranda, 2008) no qual defendia que o projeto não podia significar “uma subordinação do professor ou da escola a caprichos infantis”, bem pelo contrário, o educador deverá orientar as crianças para fomentar interesses e conhecimento.

A criança tem um papel ativo nas suas aprendizagens, aprendendo a pensar para resolver situações-problema, a viver em sociedade e a cooperar. Seguindo esta ideia, Katz & Chard (1997:19) referem que, a

“abordagem de projecto é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças”. Ao longo do percurso, “(...) as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 1997:27).

O trabalho de projeto, embora não seja um modelo curricular, é um processo metodológico utilizado pelos educadores que normalmente estão associados a outros modelos curriculares nos quais é defendido uma perspetiva de ensino ativo e centrado na criança.

Na iniciação ao projeto, ou seja, na primeira fase do projeto,

“[...] as crianças fazem perguntas, questionam. Um projecto pode ser iniciado com um objecto novo que faz a sua aparição na sala, numa história que é contada, uma situação-problema [...]” estas “ [...] partilham os saberes...podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. Este pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “ rede” de ideias sobre o que já sabem ou desejam saber [...] esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo [...]” (Katz e Chard, 1997).

Por conseguinte, a metodologia de projeto facilita no progresso de várias competências que as crianças deverão atingir devendo ser-lhes dada possibilidades para dialogar, brincar e trabalhar, motivando a cooperação entre elas e a colaboração nas diferentes fases do projeto.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, é muito importante que exista um espaço, na sala de aula, destinado à exposição de atividades realizadas em prol do projeto ou de pesquisas efetuadas. Isto, irá permitir à criança recorrer a informações

acerca do projeto, levando a pensar sobre o seu crescimento e desenvolvimento, comunicando-as posteriormente. O educador deverá informar os encarregados de educação acerca do projeto escolhido pelo grupo e quais os objectivos e metas a cumprir ao longo do ano lectivo, permitindo um contacto direto com o trabalho desenvolvido no jardim-de-infância dos filhos.

Como refere Katz e Chard “alguns professores aceitam com prazer a oportunidade para falar aos pais como um grupo sobre as suas intenções para o trabalho de projecto das crianças durante o ano. Desta forma, podem preparar os pais para os pedidos das crianças, quer de informações de outras contribuições para o projecto” (1998:217).

A última fase do projeto consiste em divulgar e avaliar os saberes adquiridos. Esta avaliação também é feita ao longo de todo o processo, de forma a avaliar o trabalho realizado com as crianças, a intervenção destas ao longo do projeto.

A pedagogia de projeto, também permite ao educador trabalhar com o grupo a linguagem, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita, aspetos que devem estar muito bem consolidados atendendo à fase seguinte na progressão do seu desenvolvimento e aprendizagens. Assim, este deve estar aberto a qualquer sugestão dada pelas crianças, havendo oportunidade de dialogarem, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da linguagem. Ao longo da realização das atividades/tarefas, vão surgindo momentos estimuladores da linguagem, como, por exemplo, no momento de planificar, em que se partilham ideias, saberes, sugestões, e, em que se dividem tarefas utilizando os registos escritos. Ao longo da execução do projeto, existem diversos momentos que promovem o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita. As pesquisas em enciclopédias, livros, internet ou revistas, permitem o registo de informações importantes, quer através de desenho ou esquemas.

Quando o educador lê ou escreve em frente às crianças, estas apercebem-se e interiorizam que existe uma forma convencional de escrita e de leitura, observando regras básicas da escrita e da sua disposição na folha de papel, lateralidade e sentido.

Esta metodologia que se inicia em contexto de jardim-de-infância, também poderá ter continuidade e ser elaborada em sala de 1º ano de escolaridade, basta existir criatividade e interesse por parte do professor titular de turma, associando-a mais tarde aos métodos de iniciação da leitura e da escrita.

Relativamente ao 1º CEB, e, segundo Becker, existem três tipos de modelos pedagógicos e epistemológicos para esclarecer os pressupostos pelos quais cada

professor atua, entre os quais, Pedagogia Diretiva, Pedagogia Não-Diretiva e Pedagogia Relacional.

No que diz respeito à Pedagogia Diretiva, o conhecimento é transmitido unicamente pelo professor, sendo o aluno entendido como uma tábua rasa, onde o seu principal papel é ouvir a informação/conhecimentos transmitidos pelo mesmo.

O professor desempenha este papel em contexto de sala de aula, acreditando que apenas ele, é o possuidor do saber, podendo transmitir novos conhecimentos aos seus alunos. O aluno tem como função, ouvir, prestar atenção, permanecer quieto e em silêncio, repetindo as vezes necessárias o conteúdo transmitido pelo professor de forma a ficar interiorizado na memória.

Por sua vez, e contrariamente à anterior, na Pedagogia Não Diretiva, preconizada por Carl Rogers, o professor é visto como facilitador da aprendizagem, auxiliando o seu aluno na construção do saber, ou seja, o máximo que o professor “pode fazer por outra é criar determinadas condições que tornam possível esta forma de aprendizagem” (Rogers, 1977:163). A epistemologia que fundamenta essa postura é denominada de “apriorismo”. Este termo é utilizado para apoiar a ideia de que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, bastando o mínimo de interferência do meio físico ou social para o seu desenvolvimento (Becker, 2008).

Esta última poderá ser aliada, por exemplo, ao modelo High Scope pois, confere uma centralidade educativa à criança e permite ao professor desempenhar um papel secundário na aprendizagem.

Por fim, iremos abordar a Pedagogia Relacional. Esta tem uma forte ligação com a perspectiva construtivista da educação, uma vez que o professor enfrenta a aprendizagem como uma construção realizada pelo aluno.

Baseando-se nesta pedagogia, o ambiente em sala de aula é de total discussão e construção de novos saberes, possibilitando a interação entre o professor-aluno e o aluno-professor, constituindo assim, a base de todo o processo de ensino aprendizagem. O aspeto fundamental neste modelo, é que, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996:23).

Contudo, é importante não aceitar a ideia “que cabe à criança decidir o que deve aprender. Cabe, no nosso entender, ao professor fomentar os processos de aquisição do conhecimento, construir motivações [...]” (Gonçalves, 2006: 104).

Neste sentido, e após a descrição das diferentes pedagogias geralmente encontradas no 1º CEB, podemos concluir que estas podem ser relacionadas com os modelos e métodos de ensino inicial da leitura.

Ainda antes de abordarmos o processo de iniciação à leitura e à escrita, é importante refletir sobre a importância de contar histórias tanto em EPE como em 1º CEB, uma vez que, ao longo de todo o percurso profissionalizante, esta estratégia foi bastante utilizada por parte da estagiária, considerando a mesma ainda fundamental e essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, consolidado através das aprendizagens

Na Educação pré-escolar, a hora do conto, deve ser considerada como momento de rotina do grupo.

Tanto o professor (em 1ºCEB) como o educador devem proporcionar esses momentos, dinamizando-os de forma variada e criativa, utilizando como auxílio algumas técnicas, reinventando formas de dinamização do conto dando-lhes um sentido “mágico” de sons, luz, cor, acompanhado de cenários, suficientemente eficientes para captar a atenção das crianças, transportando-as para o mundo da fantasia. Posto isto, Albuquerque, assume mesmo, que o ser humano tem como “capacidade inerente [...] criar e reinventar narrativas com ou sem, ajuda do livro” (2000:18).

Tanto num contexto como no outro, os contos devem ser encarados como um atributo pedagógico. Contudo, e seguindo Albuquerque, entende-se que nem todos os docentes olham para a narrativa de histórias como uma técnica pedagógica. O facto dos programas de ensino valorizarem tanto os manuais escolares, deixou-se cair em desuso o hábito de se contar histórias no 1ºCEB (idem, p.29). Felizmente, ainda há alguns docentes que trabalham a animação de leitura por dedicação ou até simplesmente, na narração de histórias para introduzir um conteúdo programático novo, procurando sempre proporcionar um momento significativo para a turma.

Posto isto, o contacto com uma boa leitura alongará o universo da criança/aluno em diversas dimensões, desde a aquisição de vocabulário diversificado ao exercício simbólico realizado, desenvolvendo um elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem nas suas várias dimensões.

Contudo, na EPE, não se pretende uma abordagem formal à leitura e à escrita nesta fase do desenvolvimento das crianças, mas sim a sensibilização, promoção, o facilitar da emergência da linguagem escrita, encarando a “literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de

informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997:66). Ao organizar o ambiente educativo em que os textos escritos possuem um papel fundamental, o educador está a promover a emergência de comportamentos de leitura e escrita.

O facto de contactarem desde muito cedo com a linguagem escrita, rapidamente a criança aprenderá a distinguir a escrita do desenho, tentando assim, imitar a reprodução do código escrito.

Ao ingressar no primeiro ciclo do ensino básico, as crianças poderão já possuir um leque de conhecimentos sobre leitura e escrita, resultado das aprendizagens e vividas na educação pré-escolar.

Assim, é fundamental que o educador de infância estimule e facilite este processo de aprendizagem desde muito cedo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a consciência metalinguística das crianças em idade pré-escolar.

Segundo, Reis *et al* (2011:32) muitos alunos entram pela primeira vez em contacto com um modelo de educação formal apenas quando iniciam o 1ºCEB, que tem como objetivo proporcionar a “apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social”.

Os mesmos autores, defendem também que é nesta fase que os alunos se consciencializam das relações essenciais entre a linguagem falada e a linguagem escrita, permitindo-lhes entender algumas concepções relativas aos aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, nomeadamente a direccionalidade que permite-lhes a tomada de consciência de aspetos fundamentais. Acrescentam ainda que, “paralelamente a estas actividades, assumem particular importância no trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito sistemático da decifração, como condição básica para a aprendizagem da leitura e da escrita” (*idem*,2011:32).

Ao iniciar o 1º CEB, o professor ao ensinar a ler deve proporcionar aos alunos “um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interação oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor” (*idem*, 2011:61).

Aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias, exigindo um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina. Neste sentido, deverá existir a utilização de métodos de leitura como ações, procedimentos e técnicas que devem ser realizadas tanto pelos professores como pelos alunos.

Assim, e pelo facto da prática profissionalizante, no contexto de 1º CEB, ter decorrido numa turma de 1º ano, é pertinente realçar teoricamente os modelos e métodos de iniciação à leitura e à escrita. Segundo Acabado (1993:95), não existe um método que seja melhor do que o outro, no entanto, com o método escolhido devemos observar “[...] se os alunos ou este ou aquele especificamente, aprende em menos tempo, com mais entusiasmo, alegria e eficiência por intermédio deste ou daquele método”.

Os modelos, geralmente, são denominados por Modelos Ascendentes (*bottom-up models*), Modelos Descendentes (*top-down models*) e Modelos Interativos ou Mistos.

Os modelos ascendentes, consideram a leitura como um processo linear e sequencial que progride desde a percepção e reconhecimento das letras à compreensão do texto, passando pela identificação da sílaba, palavra e frases, isto é, parte dos níveis mais simples e inferiores para níveis mais complexos e superiores.

Este modelo, mantém uma ligação com os primórdios e os pressupostos que caracterizam os métodos sintéticos.

Os modelos descendentes ou *top-down*, consideram que ler é compreender e concebem a leitura como sendo um processo contrário do modelo ascendente. Nestes modelos, a leitura parte dos processos cognitivos de ordem superior até à análise preceptiva das letras. A leitura apoia-se na construção de novos significados através de conceitos já possuídos pelo leitor.

Após a apresentação das características deste modelo, concluímos que, este, está interligado com o método analítico ou global.

Por último, os modelos interativos consideram a leitura como uma combinação dos dois modelos referidos anteriormente. Passou-se a defender modelos que pressupõe um funcionamento em paralelo, nos quais se considera que o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em interação, capacidades de ordem superior e inferior, estratégias ascendentes e descendentes.

Iremos, assim, numa abordagem cruzada aos modelos ascendentes, descendentes e interativos realçar os três tipos de métodos, todos eles com concepções diferentes quanto ao processo de obtenção da linguagem escrita e

consequente capacidade para ler: os métodos sintéticos/fônicos, métodos globais/analíticos e, por fim, mistos.

Os métodos fônicos ou sintéticos, “são métodos que se baseiam no princípio de que as letras (i.e. grafemas) são unidades mais pequenas da leitura, e que após serem conhecidas podem ser associadas para formar todas as sílabas e palavras” (Cruz, 2007:141).

O mesmo refere que, este método dá especial importância à correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a própria grafia, desenvolvendo um processo que consiste em ir das partes ao todo, integrado nos modelos ascendentes.

Relativamente aos métodos globais ou analíticos, segundo Cruz, a leitura é realizada através do procedimento de reconhecimento global da palavra e frases completas, dando maior ênfase à compreensão.

Pereira utilizou um exemplo prático para esclarecer este método que se insere nos modelos descendentes:

“Como as palavras têm sempre um sentido (por exemplo: brincar, bola, passear, etc.), a criança dá-lhe mais valor do que às letras, que sozinhas não têm significado nenhum. Não lhe dizem nada (por exemplo: a, e, i, o, u, p, t, etc.). Por isso, as palavras e as frases despertam mais interesse e vontade de aprender. Explicando por outras palavras: por exemplo: A maior parte das crianças gosta de chocolate, logo é mais fácil e agradável aprender primeiro a palavra CHOCOLATE, do que perceber que o C+H+O= CHO e que o C+O= CO e que o L+A= LA e que T+E= TE e que juntando estas sílabas todas podemos obter a palavra CHOCOLATE. Depois de visualizar esta palavra, ela aprenderá a escrevê-la e mais tarde logo perceberá o porquê deste conjunto de letras organizadas resultar a palavra chocolate. Assim, inconscientemente a criança descobre que com as sílabas que a formam, ela pode criar novas palavras. Por exemplo: CO+LA= COLA ou CHO+CO= CHOCO” (2009:135, in Cunha 2011).

E por fim, referimos o método misto, sendo este um equilíbrio entre os métodos referidos anteriormente, ou seja, estes podem ser sintético-analíticos ou analítico-sintéticos dentro dos modelos interativos, uma vez que se sentiu a necessidade de combinar particularidades de ambos, para se conseguir um ensino eficiente da leitura e da escrita, em função da turma com que trabalhamos.

Podemos concluir que,

“a aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente

livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um” (Martins e Silva, 1999:49).

Qualquer professor que recorra a um método específico, está, inevitavelmente, a utilizar um determinado modelo, que contém uma visão própria acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Posto isto, Cavalcante & Freitas, concluem que os modelos de leitura e escrita devem ser compreendidos como “tentativas de explicação dos processos cognitivos e linguísticos que ocorrem quando o indivíduo realiza o acto de ler e escrever” (2000:27).

Segundo a perspectiva de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas associados à Psicologia do desenvolvimento, como Piaget e Vigotsky, começa-se a valorizar o papel ativo da criança e a importância do educador/professor enquanto interveniente para a compreensão.

Sim-Sim (2009), constatou que existem manifestações precoces da aprendizagem da leitura e da escrita antes de a criança entrar no ensino formal, mostrando que a mesma descobre muito antes alguns princípios e características que regem a escrita, através do manuseamento de livros, do contacto com a informação escrita, do uso de instrumentos tecnológicos, ou simplesmente, através da leitura de histórias.

Este facto deve-se à grande influência da cultura literária da família e do próprio jardim-de-infância, que ajudam a motivar aprendizagem da leitura, facilitando assim a entrada formal na aquisição da leitura e da escrita. Este aspeto é de extrema importância, uma vez que quanto mais as crianças sabem sobre a leitura e a escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem da leitura.

Um trabalho realizado por J. Downing e Bruner (1971, cit. por M.E. 1992) demonstra que a leitura é mais que um ato compreensivo como se pensa pois,

“É fundamentalmente um acto cognitivo, o que significa que a compreensão que se tem da tarefa de ler e dos seus objectivos desempenha um papel determinante. É essa compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências para a leitura. [...] Nesta perspectiva, a tónica principal deixa de ser posta nos treinos de aptidões psicológicas gerais (discriminação visual, auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização, etc) para ser situada em actividades que levem as crianças a perceber a natureza e a função do acto de ler e a proporcionar-lhe, logo nos primeiros dias de aula, o máximo contacto com o escrito” (M.E.,1992).

Hoje a dimensão de literatura infantil é muito importante e valorizada. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível. Segundo Abramovich (1997) quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

Neste sentido, quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de se tornar um adulto leitor. Assim, através da leitura, a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva.

Quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, que neste caso, vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para ele, o confronto de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo e social.

Assim, a linguagem segundo este autor é constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento, a partir do pensamento do outro, portanto, uma linguagem dialógica.

Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e também da imaginação, que segundo Vigotsky (1992:128) caminham juntos, pois “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”. Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a afastar-se da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade (Vigotsky, 1992:129).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretende-se referir as opções metodológicas seguidas ao longo da prática profissional, evidenciando as fases que acompanharam a ação desenvolvida e os instrumentos que permitiram recolher os dados pretendidos para efetuar futuramente uma análise e reflexão dos resultados de forma sustentada.

Este trabalho pretende clarificar o percurso de transformação da ação educativa tendo em atenção a análise e reflexão sobre o espaço educativo, o tempo, a criança, o papel do educador e do professor e as interações estabelecidas com base nas experiências e na ação das crianças.

O estudo utilizado foi sobretudo qualitativo em que “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1997:47/49).

Trata-se de um tipo de estudo de natureza qualitativa, cujo enfoque consiste numa abordagem interpretativa e descritiva, uma vez que se considera que o método mais adequado no trabalho de investigação em educação deve ter contornos qualitativos. Este estudo rege-se por uma perspetiva naturalista, que decorre dos instrumentos de observação de cariz participativa e direta. Na participativa, “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo e Ferreira, 1998:107) e a direta, é “aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy e Campenhoudt, 2005:16). Todo este processo investigativo reveste-se de natureza naturalista de tipo descritivo, uma vez em que se realiza “uma narrativa ou descrição dos factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, que tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2006:43).

Nesta metodologia, o aspeto mais relevante consiste na “busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos” (Freire e Almeida, 2008: 95), ou seja, “estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar” (Freire e Almeida, 2008: 95).

2.1 Participantes do estudo

Neste estudo e ao longo de toda a prática profissionalizante, estiveram envolvidos dois níveis de ensino contínuos. Relativamente ao estágio na Educação Pré-escolar, este decorreu na sala dos três anos com 22 elementos, sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

No caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, este foi realizado numa turma de 1º ano, composta por vinte e cinco crianças, sendo 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos.

Em ambos os contextos, para além das crianças/alunos também foram participantes e elementos ativos na investigação, e contribuíram de forma indireta para a análise e reflexão do mesmo, o nosso par pedagógico (em contexto de 1ºCEB), membros da direção das instituições, educadores e professores cooperantes, auxiliares da ação educativa e os encarregados de educação.

2.2 Instrumentos

No sentido de recolher dados para conhecer melhor a realidade em que se fez a intervenção, realizou-se uma investigação de carácter qualitativo, cujo enfoque consiste numa abordagem interpretativa e descritiva. Esta investigação pedagógica rege-se por uma perspetiva naturalista, que decorre dos instrumentos de observação, como a observação direta, a atenção aos significados e aos contextos apreendidos em tempo de estágio.

Ao longo do estágio, o método mais utilizado passou pela observação, sendo esta “uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil” (Nisbet, 1977, cit. Bell, Judith, 1997:140). Assim, qualquer pessoa que tenha de realizar um estudo de observação saberá certamente que a observação não é tarefa fácil.

Assim, foi realizada uma observação *direta* “em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos

interessados (Quivy, 1998:164). Além de direta também foi *participante*, uma vez que observávamos e intervínhamos na ação educativa. Contudo, a *não-participante* também foi utilizada quando simplesmente se efetuava uma observação do grupo/turma ou da educadora/ professora da sala.

Durante a investigação, é fulcral que o investigador seja o mais objetivo possível, de forma a recolher informações relevantes e pertinentes sobre o grupo em questão, para posteriormente “integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-hébert, Michelle, 1990:155).

“Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 1997:143).

Assim, ao longo da prática profissionalizante, quer em EPE quer no 1º CEB, foram utilizados diversos instrumentos para registar ideias, estratégias e reflexões. Desta forma, para registar as observações executadas, foi necessária a utilização de instrumentos, como registos de incidente crítico (Ver anexo 1), listas de verificação (Ver anexo 2), registos fotográficos, grelhas de observação (anexo 2), grelhas de avaliação de leitura (anexo 2), reflexões semanais e as planificações semanais.

Foi também essencial a análise documental pois permitiram-nos o tratamento e interpretação de dados sobre a instituição e o grupo em questão (observação indireta). Assim, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Sala, o Plano de Turma, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades – bem como outros documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, o Currículo Nacional para o 1º CEB foram essenciais para a recolha de dados. Esta análise, permitiu entender mais profundamente os valores e ideários que predominavam nas instituições, para assim sustentar a prática pedagógica.

As fichas de anamnese e as fichas de informação do aluno, foram elaboradas pela educadora e professora cooperante e entregues aos encarregados de educação no início do ano lectivo. Estas permitem recolher informações das crianças e dos seus meios familiares. Assim, foi também realizada uma análise das informações recolhidas das famílias, tais como, recolha das profissões dos pais, habilitações académicas e idades destes, tipo de habitações e informação do agregado familiar da criança, para saber o número de irmãos e se vivem ou não com os pais.

As planificações e avaliações semanais, foram realizadas semanalmente, no sentido de refletir sobre a evolução do grupo e assim proporcionar aprendizagens baseadas nos interesses das crianças/alunos. Estas eram realizadas juntamente com

a equipa pedagógica, para refletirem sobre os conteúdos a abordar, sobre a metodologia de trabalho, estratégias a adotar e os materiais necessários para a realização das atividades.

As grelhas de observação, permitem registar a frequência dos comportamentos e observar a progressão dos mesmos. Assim deve-se estabelecer antecipadamente o que se pretende observar. No caso da EPE, construiu-se uma grelha de observação para observar o espaço e os materiais disponíveis, já no 1º CEB, as grelhas de observação foram úteis para observar a evolução das aprendizagens das crianças.

As listas de verificação, “são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa, ou fá-lo posteriormente quando reflecte sobre as observações realizadas” (Parente, 2002:187). Na educação pré-escolar, este instrumento foi utilizado para observar alguns comportamentos do grupo de crianças, mais concretamente na realização de uma atividade de expressão motora e de expressão plástica.

Outro instrumento utilizado, foram os registos de incidentes críticos, os quais “descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002:181), estes devem descrever quando e onde aconteceu, contendo uma pequena descrição de forma simples e objectiva. Devem ser acompanhados de uma pequena reflexão, de maneira a explicar o porquê daquele registo e qual sua importância para a criança, bem como para a sua prática.

Segundo Bogdan e Bicklen (1997), os registos fotográficos, estão claramente relacionadas com a investigação qualitativa, oferecendo-nos dados descritivos de forma a entender algo ilusório. Assim, é possível recolher momentos e situações que não conseguimos captar na observação direta. Este método foi utilizado diariamente, para assim ilustrar e registar o trabalho realizado pelas crianças. A sua utilização, tem como vantagem a oportunidade de, com a criança, poder comentar a sua ação. Além disso, também nos ajuda a recolher evidências ao longo da prática profissionalizante.

No estágio de EPE, foi realizado o portfólio da criança (Ver anexo 3) que se mostrou ser muitíssimo importante pois permite “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos (...). Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação”. (Máximo-Esteves, 2008:92). Ou

seja, esta coleção organizada e planeada de trabalhos produzidos pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo e o diálogo estabelecido no processo, permite obter uma visão mais alargada e pormenorizada das competências desenvolvidas e as que seriam importantes desenvolver futuramente.

E por fim, as reflexões realizadas ao longo do percurso em ambas as valências, permitiram refletir sobre alguns temas que se consideravam importantes para a ação, sobre a ação, sobre as atividades realizadas, sobre tudo que fosse considerado pertinente considerar para alargar para os nossos conhecimentos. Neste sentido foi realizada uma investigação teórica, baseada em documentos com pressupostos teóricos de referência e na legislação da EPE e 1º CEB, para sustentar os conhecimentos sobre as temáticas em questão.

3.INTERVENÇÃO

3.1 Contexto Organizacional

O estágio profissionalizante na valência de EPE, decorreu numa instituição Privada de Solidariedade Social. Esta localiza-se, no Distrito do Porto, numa cidade relativamente pequena. No meio envolvente é possível encontrar uma farmácia, cafés, padarias, um posto de gasolina, mercearias, o posto dos correios bem como, campos de cultivo e pastagem. Nas imediações do edifício, é possível encontrar espaços verdes, tornando-se desta forma uma mais-valia para as crianças. A instituição está ainda agregada a diferentes escolas desde o primeiro ciclo passando pelo secundário e cursos profissionalizantes.

Para que uma instituição funcione é indispensável a presença de recursos humanos, físicos e materiais, assim, a instituição de jardim-de-infância é representada por um corpo docente composto por quatro Educadoras de Infância e alguns docentes que lecionam as atividades extra curriculares e por cinco funcionárias de ação educativa, funcionários da cozinha e de limpeza.

No que se refere ao estágio na valência de 1º CEB, este foi desenvolvido num estabelecimento de cariz público, integrado num agrupamento localizando-se numa periferia do Porto, nomeadamente Paranhos. Esta instituição é constituída pelas valências de Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. O agrupamento onde a instituição está inserida obteve o estatuto de instituição de ensino de referência para a educação bilingue de crianças surdas, tendo como principal objectivo e preocupação a integração e diferenciação pedagógica dos alunos. A escola onde se realizou o estágio profissionalizante é frequentada por 259 alunos, distribuídos por doze turmas do 1º ciclo.

O Projeto Educativo (PE) de uma instituição é um documento que confirma a autonomia das escolas, assim o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, entende por autonomia da escola “[...] a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em beneficio dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo [...],” (Cap I, Art 2º), sendo este o

“[...] documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (...) (Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, Cap, III, Art9º).

Analisando o PE das duas instituições onde se realizaram os estágios profissionalizantes, a instituição da EPE tem como linhas orientadoras, uma “[...] perspectiva educativa tridimensional na qual cada uma das dimensões – pessoal, social e religiosa – se interpenetram num todo harmonioso e indissociável, sendo cada aluno considerado como pessoa individual, autónoma e aberta aos outros, um participante activo e responsável num processo de ensino-aprendizagem que visa a sua maturidade integral” (PE., p.16).

Tal como na primeira instituição, o estabelecimento de 1º CEB, segue os objectivos traçados no PE, de modo a conseguir desenvolver o sucesso dos seus alunos, nas suas aprendizagens. Referindo o papel significativo do professor no crescimento da criança, sabendo “que antes de transmitir conhecimentos tem de criar interesse e curiosidade pelos conteúdos, tem de partir do quotidiano para integrar conhecimentos novos, tem de fomentar nos alunos uma lógica de construção do seu próprio conhecimento e saber, aprendendo a resolver problemas e a ultrapassar dificuldades” (PE; p.5).

O Plano Anual de Atividades (PAA) constitui um dos instrumentos de autonomia, previstos na alínea c) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Este documento tem como objetivo “planificar actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa, 1994:27). Tanto o PAA da instituição da EPE como da instituição de 1º CEB, incluem actividades de cariz institucional e outras de carácter comunitário e ainda de cariz festivo e lúdico. Umhas terão lugar na instituição e contribuirão para estabelecer e/ou fortalecer as relações existentes entre os membros, enquanto, outras terão como principal objetivo as interações com o exterior e com a comunidade envolvente.

Um outro documento que rege as instituições, é o Regulamento Interno (RI) (anexo 10). O Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, define o RI como:

“Documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, capítulo II, artigo nº 9).

Assim, ambos têm como objectivo dar a conhecer os direitos e deveres de todos os intervenientes, garantir a divulgação e cumprimento de regras de funcionamento do estabelecimento de ensino bem como a resolução de conflitos que possam aparecer.

Este documento também dispõe de informações relativamente às instalações das instituições, às refeições, ao pagamento de mensalidades, aos horários de funcionamento dos diferentes serviços e à entrada e saídas de visitas.

O RI da instituição de EPE encontra-se organizado por três capítulos, dos quais o primeiro faz referência às disposições gerais, onde inclui os objectivos do regulamento e a organização dos serviços prestados e atividades desenvolvidas; o segundo refere-se ao processo de admissão dos utentes incluindo todas as normas com as etapas e condições necessárias para o processo de admissão e por último, o terceiro faz referência às instalações e regras de funcionamento descritas nas normas.

Por outro lado, o RI pertencente ao 1º CEB, destina-se a todo o Agrupamento, englobando por todos os estabelecimentos de Ensino nele incluído. Este é destinado a todos os Órgãos de Administração e Gestão do agrupamento assim como à Coordenação do mesmo e a todos os membros da comunidade escolar em que se insere.

O Plano Curricular de Sala (PCS), segundo Ribeiro, é caracterizado por ser um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover” (cit. Por Costa, 1994:35). O PCS do pré-escolar, organizado pela educadora tem como principal objectivo apresentar as intenções pedagógicas para o respetivo ano lectivo. Estas encontram-se divididas por áreas de conteúdo, com os objectivos a alcançar. Este documento tem uma clara ligação com as Metas de Aprendizagem e com as Orientações Curriculares de EPE em consonância com esta faixa etária, adequando-se com as características do grupo.

Relativamente ao Plano de Turma do 1º CEB, este foi fornecido às estagiárias apenas na fase final do estágio. Uma vez que a ação pedagógica teve lugar numa turma de 1º ano de escolaridade, a professora titular de turma, juntamente com os outros professores de 1º ano, tiveram que o formular tendo este demorado mais tempo que o estipulado.

3.2 Caracterização dos contextos

a) Educação Pré-escolar

A caracterização do grupo surgiu da necessidade de estimular o desenvolvimento global das crianças, para isso é fundamental conhecer o grupo nos diferentes níveis, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, ao nível do desenvolvimento motor e da autonomia pessoal e ao nível do desenvolvimento pessoal e social.

Para que o trabalho de educador seja bem conseguido deverá recorrer à observação. Esta constitui-se como fator crucial na ação pedagógica de um professor. De facto, a *“observação implica e pressupõe um trabalho de relação e/ou integração desses mesmos componentes”* (Formosinho, 2002, p.170).

Assim sendo é necessário,

“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que cada criança vive, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às necessidades” (Silva, 1997, p.25).

A primeira parte do estágio profissionalizante foi desenvolvida numa sala dos 3 anos de idade, num grupo constituído por 22 crianças, maioritariamente crianças do sexo masculino.

Nota-se um maior desenvolvimento das crianças mais velhas, que contemplam os 4 anos no início de 2013. Neste sentido, é essencial ter em conta os conhecimentos das crianças, bem como as experiências de vida, de forma a adequar as planificações.

Segundo Piaget (citado por Boyd & Bee, 2011) as crianças aos 3 anos de idade encontram-se no estágio Pré-operatório – as crianças desenvolvem um sistema de representações usando símbolos para representarem lugares, pessoas e acontecimentos. O jogo simbólico e a linguagem representam manifestações importantíssimas deste estágio.

Ao nível do desenvolvimento de comunicação e de linguagem, o grupo era predominantemente egocêntrico e pouco socializador, isto é, pelo facto de as crianças estarem centradas nelas próprias, não conseguiam distinguir o ponto de vista próprio, do ponto de vista de outro, confundindo o subjetivo e o objectivo, o pessoal e o social, sendo natural a observação de monólogos.

De modo geral, as crianças eram sempre bastante comunicativas, mostrando vontade em participar, expressando as suas opiniões, quer na relação criança-criança, adulto-criança ou mesmo criança-adulto.

Aqui observamos que a linguagem estava numa fase de grande desenvolvimento. As crianças aprendiam muitas palavras novas e faziam grandes melhorias na pronúncia. Comunicavam com frases simples e estavam a aperfeiçoar o uso da gramática. Desenvolviam o pensamento lógico enquanto brincavam. Construía puzzles simples e percebiam que um objeto pode ser separado em partes. A maioria do grupo já contava acima de 10.

No que se refere ao nível do desenvolvimento motor e de autonomia pessoal, segundo as Orientações Curriculares, “[...] o corpo da criança vai progressivamente dominado desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997:58).

Nesta faixa etária e até aos 6 anos de idade, as crianças “fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências finas, como abotoar e desenhar”. (Papalia, Olds, Feldman, 2001, pág. 286).

Sendo assim, ao nível do desenvolvimento pessoal e social, nesta idade as crianças identificam-se com outras pessoas, seja por laços de amizade, semelhanças físicas e/ou psicológicas. Encontram-se numa fase em que estão a aprender a perceber os sentimentos e as suas causas e lentamente a controlar as emoções, sendo normal e frequente entrarem em estados de irritabilidade.

É importante salientar, que existia nesta sala um menino com epilepsia. Esta criança tinha constantemente crises de ausência, da qual ficava imóvel e alheada, com o olhar fixo, porém, após ter sido submetida a uma cirurgia as convulsões deixaram de existir. Apesar disso, ainda era necessário o acompanhamento de um adulto a toda a hora, pois precisava de toda a atenção uma vez que não falava e não conseguia movimentar-se sozinho.

Após analisar as fichas de anamnese das crianças, relativamente à caracterização ao nível sociocultural do grupo, pode-se afirmar que as habilitações académicas dos pais/encarregados de educação situavam-se, na maioria, ao nível da licenciatura e uma pequena minoria possuía o 2º ciclo. A situação profissional dos pais era estável, verificando-se apenas dois em situação de desemprego. Assim, o grupo provinha de um extracto maioritariamente médio e as crianças possuíam um ambiente

familiar estável. As idades dos mesmos variavam entre os 29 anos e os 49 anos de idade.

Neste grupo existem principalmente famílias nucleares e poucas famílias monoparentais. Quanto ao número de irmãos é muito similar ao número de filhos únicos.

Estas informações, podem ser encontradas nas fichas de caracterização dos alunos e, no caso do ensino pré-escolar, nas fichas de anamnese.

b) 1º Ciclo do Ensino Básico

De forma a realizar a caracterização da turma do 1º CEB envolvidas na segunda parte do estágio profissionalizante, foram analisadas diversos documentos que integravam dados relativamente a cada criança.

A turma do 1º ano do 1ºCEB, era composta por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, do qual 13 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A maioria dos alunos reside na cidade do Porto, tendo frequentado, maioritariamente, a educação Pré-Escolar desde os 3 anos.

No que respeita ao contexto socioeconómico dos alunos, este varia entre baixo/médio ou médio/alto. Todos os alunos habitam com os pais e irmãos biológicos (nos casos existentes) e quase todos os Encarregados de Educação/Pais possuem habilitações académicas equivalentes ao Ensino Superior, desde licenciaturas, mestrados e doutoramentos (Ver nexos 4).

Segundo Piaget, (citado por Boyd & Bee, 2011) a turma de primeiro ano, encontra-se no estágio de desenvolvimento chamado de pré-operatório, tal como no grupo de crianças da Educação Pré-escolar, porém, a seguir iremos refletir sobre diferenças observadas entre um grupo e outro.

Um aspeto visivelmente observável, foi que, apesar de ser um grupo maioritariamente caracterizado por crianças com 6 anos de idade, os alunos já não apresentam comportamentos tão egocêntricos, já que partilham materiais quando algum colega não possuía. Por vezes, era notória a incapacidade de ouvirem os interesses e opiniões dos outros suscitando alguns conflitos com ideias controversas. No entanto, quando a professora ou estagiária os questionava acerca de algum erro cometido, estes eram bastante sinceros admitindo o erro cometido. A turma mostrava ter, um espírito de ajuda muito grande, pois as crianças disponibilizavam-se para

se ajudarem mutuamente, quer em exercícios acerca de algum conteúdo, quer em situações do dia-a-dia, como por exemplo, abrir um pacote de bolachas na hora do lanche.

Tendo em conta de que se tratava de uma turma de 1º ano do 1ºCEB, em termos de comportamento, a turma era bastante conversadora e muito distraída. Assim, e devido à sua “infantilidade” visivelmente ainda presente, qualquer comentário ou situação diferente era razão para surgirem gargalhadas e barulho de fundo. Inicialmente, as mesas da sala formavam três filas na horizontal (Ver anexo 5.1). Devido às constantes conversas paralelas que os alunos mantinham com os colegas do lado, a professora cooperante e as estagiárias decidiram mudar a disposição das mesas para ficarem apenas duas crianças por mesa (Ver anexo 5.2) Mesmo assim, houve a necessidade de mudar uma última vez a disposição das mesas, em que as mesmas se encontravam em U (Ver anexo 5.3). Finalmente, esta mudança beneficiou para um melhor comportamento da turma.

Outra estratégia encontrada pelas estagiárias e professora cooperante, a fim de “combater” o mau comportamento da turma, foi o “semáforo do comportamento” (Ver anexo 5.4) para que este fosse regulando os comportamentos e as regras de sala de aula a interiorizar. Assim, este dispositivo regulador e pedagógico servia para atribuir uma bola verde (a quem tivessem muito bom comportamento e cumprisse com as regras estabelecidas); amarelo (para quem nem sempre tivesse bom comportamento e que por vezes não cumprisse as regras de sala de aula) e a bola vermelha (para aqueles que apresentavam mau comportamento e que não respeitam as regras de sala de aula). Apesar destas estratégias, muitas eram as vezes em que a professora ameaçava escrever um recado na caderneta para o encarregado de educação de um ou outro aluno.

Relativamente à autonomia, observamos uma turma que não mostrava ser muito autónoma, pois ainda necessitava bastante da orientação da professora na realização das atividades. Por exemplo, quando era solicitado a pintura de alguma imagem, era necessário esclarecer que material usar para a pintura (lápiz de cor, lápis de cera ou marcadores).

No que se refere à área onde existiam maiores dificuldades de aquisição dos conteúdos, era na área de português. Apesar de ser um 1º ano de escolaridade, ao nível do domínio de decifrar e escrever palavras, os alunos tinham algumas dificuldades em identificar as letras maiúsculas e minúsculas dadas, confundindo algumas vezes, certas letras com o fonema errado. No entanto, existia um aluno que

desde o início já conseguia ler algumas palavras com facilidade. Naturalmente não podemos ignorar que se trata de uma turma de 1º ano e que necessitam, obrigatoriamente de tempo para adquirirem novos conhecimentos.

Porém na compreensão oral, a turma encontra-se num nível satisfatório, pois quando realizadas as atividades da hora do conto, estes conseguiam reter o essencial de uma história e respondiam corretamente a perguntas relativamente ao texto ouvido.

Em relação à expressão oral, a turma apresentava um discurso claro e bastante diversificado. A maior parte dos alunos conseguia narrar histórias/situações reais, com alguma desenvoltura perante as outras crianças. Para desenvolver este aspeto, a professora e a estagiária, aproveitam momentos “mortos” (lanche da manhã/tarde) para pedir a algumas crianças que contassem alguma história aos colegas.

Na área de matemática, não foram observadas grandes dificuldades no desenvolvimento e implementação dos conteúdos de ensino-aprendizagem. No domínio *Números e Operações*, era possível observar que a turma realizava com facilidade contagens progressivas mesmo em relação a números que ainda não tivessem sido aprendidos. Também conseguiam facilmente ordenar números e trabalharem conceitos como maior, menor e igual. Muitas das crianças auxiliavam-se da imagem do tubarão de boca aberta (Ver anexo 5.5), afixada no *placard* da sala, utilizada pela estagiária como auxiliador, quando introduziu estes conteúdos, de forma a facilitar o raciocínio e identificação do sinal. Em relação à adição, a maior parte das crianças mostravam facilidade na realização do raciocínio. Estes compreendiam com clareza quando tinham de adicionar ou acrescentar algo.

Relativamente à área de Estudo do Meio, os conteúdos programáticos eram demasiado acessíveis para o grupo, uma vez que estes não demonstram qualquer tipo de dificuldades. Por fim, na área das expressões artísticas (que se divide em expressão plástica, expressão dramática e expressão musical) foi efetivamente a expressão plástica a mais trabalhada pela turma através de atividades que lhe permitiam pintar, o desenhar, fazer colagens e recortes. As estagiárias tiveram o cuidado de realizar atividades de expressão plástica que fizessem ligação com algum conteúdo ou programático ou algum tema abordados nessa semana. Neste sentido, reconhecemos a importância de planificar atividades também para as outras expressões, tão importantes como a expressão plástica.

3.3 O estágio profissional como um processo de aprendizagem

Ao longo dos estágios, observar tornou-se um elemento fundamental e obrigatório na profissionalização.

Na perspectiva teórica aqui adotada a intervenção do educador de Infância/professor, representada pela intencionalidade educativa, “[...] passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando [...]” (ME, 1997:25), assim o processo educativo deve passar pelas dimensões do observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Todo o docente deverá, antes de qualquer aprendizagem, ter em atenção observar cada criança individualmente e o grupo onde está inserida, para assim adequar a sua planificação e avaliação aos seus interesses, dificuldades e capacidades.

Segundo Parente (2002) a observação é um método fundamental e privilegiado para a recolha de informação ao longo da prática pedagógica, que depois de analisada, poderá permitir intervir com um conhecimento mais profundo das crianças, ajustando assim a ação ao ensino-aprendizagem para uma melhor qualidade educativa.

Assim, tanto em contexto de EPE como de 1º CEB, começou-se por analisar os documentos orientadores da instituição, bem como as fichas de anamnese/fichas de inscrição fazendo uma pequena reflexão do meio em que estas se inseriam. Desta forma, foi possível conhecer, de forma mais sólida, a realidade de cada criança, para assim adaptar a intervenção e as atividades às características do grupo/turma.

A observação direta de crianças pode assumir diversos formatos. No que diz respeito à observação direta participante os instrumentos mais utilizados em EPE foram a realização de incidentes críticos, para assim analisar o comportamento das crianças e refletir sobre eles, e os registos fotográficos. Estes últimos, ajudaram a captar momentos importantes, quer de atividades desenvolvidas, como também de momentos da rotina das crianças.

As listas de verificação (Ver anexo 2.1 e 2.2), foram utilizadas para observar o desenvolvimento das crianças na expressão motora para obter um perfil geral sobre as capacidades motoras do grupo em questão, isto numa perspectiva de *observação direta não participante*.

Ao nível de observação das aprendizagens, as primeiras semanas foram muito significativas no âmbito da observação direta, pois permitiram observar o interesse que as crianças demonstravam pelo projeto lúdico de sala e quais os seus principais interesses relativamente ao projeto. Isto foi possível registar em conversas informais (Ver anexo 6) e brincadeiras nas áreas de interesse, que se ia tendo com as crianças ou mesmo em atividades que se iam desenvolvendo com eles. Exemplo disso foi a primeira cerca (Ver anexo 5.6) que se construiu. Foi planeada em grande grupo na hora do acolhimento, e a partir daí, chegou-se à conclusão que as crianças tinham uma grande motivação por aquele projeto pois mostraram-se participativas e com vontade de agir dando ideias e opiniões pessoais.

Tendo em conta o projeto de sala e a observação do manifestado interesse das crianças por histórias, uma vez que, todas as manhãs no momento do acolhimento as crianças pediam para a educadora/estagiária contar uma história (Ver anexo 1 – Registo de incidente crítico dia 12 de Março 2013 e 28-02-2013) e (Ver anexo 5.7 e 5.8) ou mesmo para alguma criança ser ela própria a contar histórias, surgiu então a ideia de dinamizar histórias infantis relacionadas com a temática do projeto.

Uma das atividades que resultou de um processo cuidado de observação, foi a dinamização da história “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec (Ver anexo 5.9). As crianças, diariamente, demonstravam muito interesse e concentração nos momentos de leitura em grande grupo. Neste sentido, através deste momento de leitura definiram-se algumas intenções pedagógicas na planificação (Ver anexo 7), tais como, estimular o desenvolvimento da linguagem, concentração e memorização; e saber identificar as diferentes partes constituintes de vários tipos de animais e reconhecer alguns aspectos das características físicas e modos de vida.

Tal como no estágio em EPE, também no 1º CEB, a observação constituiu um instrumento fundamental para recolher informações, de forma a entender os interesses e as situações de aprendizagem dos alunos.

Antes de mais importa evidenciar que as primeiras semanas, foram essencialmente para observar a turma mas também a professora cooperante, para assim entender de que forma geria o tempo em sala de aula e que estratégias/metodologias utilizava. As duas semanas iniciais deram logo para entender que a professora utilizava o método misto (sintético-analítico) na dinamização e implementação do processo de iniciação à leitura e à escrita. Devido ao facto de ser uma turma de 1º ano, observou-se de imediato que os alunos ainda sentiam muita

dificuldade em permanecer durante um longo período de tempo sentados e numa tarefa, uma vez que se distraiam com facilidade.

Assim, logo na primeira intervenção, decidiu-se planificar uma atividade mais lúdica. Uma vez que se comemorava o dia mundial da alimentação, a estagiária decidiu levar uma história alusiva à temática, “O dia em que a barriga rebentou” de José Fanha. De forma a conquistar a atenção e interesse da turma, a estagiária levou como dispositivo pedagógico o *Kamishibai* para dinamizar a hora do conto (Ver anexo 5.10).

É essencial não esquecer a importância que as reflexões pessoais tiveram no desenrolar de toda a intervenção pedagógica. Estas reflexões eram realizadas semanalmente, após cada intervenção, de forma a refletir sobre a atitude da turma perante as estratégias e atividades utilizadas em sala de aula.

“No caso observado, a professora iniciou a letra “i” apresentando uma “amiga” chamada Isa, contando a história da menina. Apesar de a história ser curta, a turma demonstrou-se bastante entusiasmada e atenta a explicação da professora. Com isto, conseguimos concluir que iniciar actividades de forma originais, com pequenas histórias ou com outras estratégias, é uma forma de motivar o grupo de crianças para o ensino-aprendizagem. Este facto deve-se, também, ao facto de estarmos a falar de um grupo de 1º ano do ensino básico e ainda possuírem muitos hábitos de pré-escolar (hora do conto)” (Ver anexo 8 - “2ª semana de estágio”).

No que se relaciona à EPE, este instrumento de reflexão também foi utilizado tanto para refletir e avaliar as atividades realizadas como também, para refletir sobre temáticas que se incluem na realidade do grupo, como por exemplo “A importância do trabalho em equipa” e “Portfólio da criança”,

“neste momento, sei que foi mantido entre todas uma boa relação e articulação de ideias. Isto não traz apenas harmonia, como ainda permite que todo o trabalho se desenvolva de forma amigável, estável e acolhedor. É através do diálogo e partilha de opiniões que se realiza uma prática positiva e com envolvimento de todo o grupo. Neste trabalho marcado pela ação conjunta, as crianças são quem mais beneficiam, uma vez que aprendem mais e melhor num ambiente de melhor interação adulto-criança, proporcionando maior qualidade no desenvolvimento da criança” (Ver anexo 8 - “A importância do trabalho em equipa”).

“Importa referir, que na minha sala existe um portfólio individual da criança iniciado na creche quando estes tinham 2 anos. Nesta sala, o portfólio é uma capa de argolas onde são guardados alguns documentos produzidos pela criança sem

incluir separadores com as diferentes áreas de conteúdo abordadas. Existe ainda, uma pasta onde são arquivadas produções realizadas pelas crianças, constituindo assim como um instrumento informativo. Com esta capa, o portfólio é um pouco esquecido devido ao pouco tempo que a educadora tem para gerir 22 portfólios individuais. Ambos os instrumentos servem para avaliar a evolução da criança, contudo não representa um instrumento de reflexão da aprendizagem das crianças” (Ver anexo 8 - “Portfólio da criança”).

Este tipo de reflexão deve ser realizada em todas as práticas, para assim conseguirmos descobrir outras formas de agir e assim adequar as atividades ao grupo de crianças que temos na sala.

Criando a ponte entre as duas valências, no que diz respeito à concordância entre a intervenção educativa e a observação, sentiu-se maior dificuldade no contexto de 1ºCEB, uma vez que é necessário estar constantemente a acompanhar as crianças no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, com o decorrer do estágio, esta dificuldade foi sendo superada, ganhando maior segurança e firmeza nos momentos de recolha e registo dos comportamentos, opiniões ou dúvidas aquando da prática.

A todo o momento, o docente é forçado a tomar decisões indispensáveis relativamente ao desempenho profissional e ao desenvolvimento do grupo de crianças.

A etapa seguinte, segundo a sequência lógica da intervenção educativa, é o processo de planear/planificar, devidamente apoiada pela observação.

Assim, e, segundo Escudero, planificar “trata-se de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (Escudero, J.M. cit. Por Zabalza, 1987:47). Seguindo esta perspectiva, a planificação tem como objectivo criar um plano de acção onde são antecipados acontecimentos e situações, sendo por isso, um instrumento em que sejam comedidas e avaliadas diversas hipóteses para assim se agir com consciência.

Na prática profissional em educação pré-escolar, a planificação (Ver anexo 7.2) era realizada semanalmente com a equipa pedagógica e realizada em rede. Optamos por esta estrutura uma vez que é de fácil leitura facilitando a compreensão do que se pretendia ao longo das semanas. Estas apresentavam as atividades a desenvolver com as crianças, bem como as áreas de conteúdo e as respectivas intenções

pedagógicas a desenvolver. Para a realização das planificações foram tidos em conta documentos orientadores da prática, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Metas de Aprendizagem.

Num grupo de crianças com apenas 3 anos, é muito difícil conseguir incluir as crianças na planificação e avaliação das atividades. Contudo, nas reuniões da manhã a equipa pedagógica tinha como preocupação falar com o grupo sobre o que se ia realizar naquele dia. Estas conversas permitiam realizar uma pequena e simples co-planificação com as mesmas, de forma a saber o que estas tinham a dizer em relação às atividades propostas, proporcionando assim, momentos de partilha de saberes e opiniões.

Tanto o educador como o professor de 1º CEB, ao planear situações de ensino-aprendizagem devem ter em consideração, proporcionar atividades desafiadoras e que permitam às crianças descobrirem através da sua própria ação, fazendo com que a criança “chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (ME; 1997:26).

Tal como na valência de EPE, na instituição de 1º CEB, o processo de planificação era realizado através de reuniões semanais juntamente com o professor cooperante e, posteriormente, com o supervisor. O primeiro, expunha e concedia à estagiária os conteúdos a abordar nas áreas curriculares nessa semana. O supervisor, por sua vez, ajudava-nos em termos científicos e didáticos, dando-nos, constantemente, sugestões de exploração das atividades através da execução de estratégias e metodologias de aprendizagem adequadas à turma.

A estagiária optou por realizar a sua planificação em grelha, pois ajudava-a a compreender a organização das atividades a realizar em cada dia e/ou semana. Desta forma, os planos de aulas semanais (Ver anexo 7.3) apresentavam as áreas curriculares, os conteúdos, os objetivos a atingir, a atividade a realizar, o tempo, os recursos e avaliação a realizar. Também era realizada uma operacionalização do dia a lecionar, esta era descrita de forma pormenorizada e explicativa acerca da sequência e intencionalidade das atividades ao longo do dia.

Assim, ao planificar, qualquer docente deve sempre ter em consideração duas questões importantíssimas, “O que é que eu quero que os alunos aprendam com isto? Porquê?” para isto, o professor de ensino básico,

[...] tem de considerar os objectivos curriculares estabelecidos para esta área disciplinar. O professor tem de delimitar uma unidade de ensino e dentro dela os

assuntos que os alunos precisam de compreender, os processos que devem utilizar, os problemas que devem ser capazes de resolver, as noções e as técnicas que precisam de dominar e as atitudes ou apreciações que devem desenvolver” (Ponte, 2000:18).

Posto isto, a estagiária ao planificar, consultava os documentos necessários emanados pelo MEC, entre os quais, a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, e ainda as Metas Curriculares. Porém, a consulta destes documentos, não invalida que o professor tenha em conta as motivações e interesses dos alunos, podendo mesmo integrar os mesmos nas planificações das aulas.

Relativamente aos alunos, obviamente que em sala de aula os ritmos de trabalhos são diferentes uns dos outros. Nem todas as turmas/grupos apresentam os mesmos ritmos, assim como os professores/educadores, que também apresentam necessidades e ritmos diferentes dos colegas de trabalho. Por esta razão, as planificações devem ser flexíveis, dependendo do contexto em que nos inserimos.

Relativamente ao estágio de 1ºCEB, por mais que uma vez, houve a necessidade de alongar determinada atividade ou fazer revisão de algum conteúdo ao longo de alguns dias (Ver anexo 7.6), pelo facto, dessa estar a ser um momento importante de partilha de experiências/conhecimento, ou por simplesmente, se verificarem dificuldades na aprendizagem dos conteúdos.

Conclui-se que, as planificações devem ser um elemento fundamental a longo da prática de um profissional de educação, visto que,

“se é verdade que um bom plano não garante uma boa aula, também é igualmente verdade que um mau plano a garante ainda menos, e que um bom plano assegura, potencialmente, uma melhor execução, por uma razão muito simples: um plano traça uma direcção de acção, conduzindo-a num determinado sentido, o que permite uma monitorização eficaz do que é feito, por confronto com o que se pensou fazer” (Vieira, 1993:127).

A fase que se segue é da acção, claramente relacionada com a observação e com a planificação uma vez que a acção surge em complemento com os processos anteriormente referidos. Em ambos os níveis de ensino, a grande preocupação era a preparação da prática pedagógica baseada na promoção do conhecimento, tendo em conta as necessidades dos alunos e a promoção de aprendizagens significativas e diversificadas.

A sala de aula “é o momento da construção, demonstração, reconstrução didáctica” (Martins, 2009:283), posto isto, o estágio é caracterizado por ser um momento privilegiado para os estagiários experienciarem a prática pedagógica. Como já referido anteriormente, é fundamental que antes de agir, se deva estar atento a tudo o que se passa em contexto da sala de aula., para assim, adequar as estratégias ao ritmo e especificidade de cada criança/aluno e do grupo/turma.

Ao longo de todo este percurso, apoiamos as nossas intervenções pedagógicas, quer na EPE, quer no 1ºCEB, em diferentes métodos e modelos de ensino de acordo com as atividades a implementar e com o contexto do grupo/turma. Se por um lado, alguns modelos foram escolhidos de forma a dar continuidade à ação da educadora/professora cooperante, por outro, houve a preocupação de incluir novas experiências de aprendizagens focadas na comunicação de cada criança, no aprender através da ação, numa perspetiva construtivista.

Deste modo, em EPE baseámo-nos nas linhas orientadoras da metodologia de projeto. Aqui, o foco principal é a resolução de uma situação problema, onde o objectivo é a procura de solução para o mesmo, no qual as crianças desenvolvem um processo de aprendizagem, onde trabalham em grupo e planeiam o trabalho, pesquisando autonomamente ou com ajuda do adulto.

O projeto lúdico (Ver anexo 9) da sala dos 3 anos consistia na elaboração de um jardim zoológico na sala de aula (Ver anexo 5.11), onde iriam poder explorar e descobrir as características dos animais e a organização destes no jardim zoológico. Assim sendo, as atividades sempre foram planificadas em prol do desenvolvimento do grupo tendo um carácter construtivista, iniciando com a seleção dos animais a construir, passando pela pesquisa de diferentes conceitos e registo de cada animal e suas características (Ver anexo 7.12), até à construção do próprio jardim zoológico. Ao longo destas fases, uma das grandes preocupações foi proporcionar às crianças momentos e situações de tomada de decisões e escolhas, para assim conseguirem enfrentar possíveis problemas e posteriormente resolvê-los (Ver anexo 6.1).

A área do Conhecimento do Mundo foi sem dúvida uma das áreas mais trabalhadas e estimuladas no desenrolar de todo este projeto, as crianças adquiriram diferentes saberes e conhecimentos relativamente aos animais do Jardim Zoológico. Conseguiram compreender a dinâmica de tudo o que foi explicado/ensinado e ficaram com um conhecimento básico sobre alguns conceitos, como por exemplo a diferença entre animais da quinta e animais da selva (Ver anexo 5.13), saberem diferenciar e entender a diferença entre animais carnívoros e herbívoros, conseguir identificar características básicas de alguns animais e por fim saber conceitos como manada e mamíferos (Ver anexo 5.14).

A Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi também bastante trabalhada e presente em todas as atividades visto ser uma necessidade deste grupo, uma vez que o diálogo esteve sempre presente em tudo o que se fazia, as crianças expressavam-se livremente e sempre que o pretendiam (Ver anexo 6.2).

Uma vez que nesta faixa etária as crianças não têm ainda a capacidade de realizar registos escritos, a equipa pedagógica achou importante desenvolver a oralidade através do conto de histórias relacionadas com o tema do projeto e assim explora-las através do diálogo. Posto isto, semanalmente, eram dinamizadas histórias relacionadas com o projeto lúdico de sala, conseguindo, trabalhar outras áreas de conteúdo.

Dentro do Domínio da Expressão e Comunicação, o Domínio de Expressão Plástica foi o mais desenvolvido e trabalhado pelas crianças, mostrando uma grande evolução no que diz respeito as competências estabelecidas desde o início do projeto. Muitas foram as atividades desenvolvidas pelas crianças, nomeadamente, a realização de animais tridimensionais utilizando materiais de desperdício (Ver anexo 5.15), desenho da figura animal correspondente à realidade (cabeça, tronco e patas) (Ver anexo 1 - incidente crítico dia 7 de Abril de 2013) onde se observou uma grande evolução (Ver Anexo 5.16), uma vez que no início as crianças sentiam mais dificuldade a realizar o desenho próximo da realidade; a colagem, a pintura de animais (Ver anexo 5.17) e das suas características físicas também foram sendo desenvolvidas progressivamente ao longo do tempo.

Observado o gosto das crianças pelo domínio de Expressão Musical, foram ensinadas pela equipa uma canção de adivinhas de animais do jardim zoológico. Além disso, nas aulas de expressão musical o professor responsável tinha a preocupação de trabalhar músicas que estivessem relacionadas com animais fazendo assim a ligação entre a expressão musical e o projeto de sala.

Na área da matemática, ao longo do projeto foram desenvolvidas diferentes atividades ao nível deste domínio como associar o número a uma determinada quantidade, contagem, noção de conjuntos, formas geométricas, exploração de diferentes tamanhos (maior, menor ou igual), (Ver anexo 1 – incidente crítico 24 de Abril 2013) e (Ver anexos 5.18 e 5.19).

Apesar de a equipa pedagógica nunca ter realizado grelhas de avaliação do projeto ou questionários às crianças, as avaliações eram realizadas através do diálogo informal (Ver anexos 6.3 e 6.4) conseguindo entender se o grupo estava a gostar, se estava a adquirir os conhecimentos previstos e se existia interesse.

A pedagogia diferenciada foi também uma preocupação constante ao longo do projeto lúdico e das atividades desenvolvidas, pois, neste grupo eram muito visíveis as diferenças existentes entre as crianças, uma vez que se tratava de um grupo tão heterogéneo, no que respeita à idade. Assim, a equipa pedagógica, criava atividades

atendendo a esta diferenciação pedagógica, como por exemplo, eram criadas atividades individuais para assim focalizar uma maior atenção nas crianças com dificuldades acrescidas, apoiando-as. Por outro lado, eram realizadas atividades com um nível de dificuldade mais acentuado para aquelas crianças em que se encontravam mais desenvolvidas (Ver anexo 5.20)

Neste contexto, a intervenção dos pais foi bastante importante. Os encarregados de educação foram sempre incentivados a participar na aprendizagem dos filhos, indo à sala para realizarem atividades ou simplesmente para brincarem com as crianças (Ver anexo 5.21). Existia uma preocupação por parte da equipa pedagógica em motivar os pais a estarem presentes no desenvolver do projeto lúdico. Assim, algumas vezes, por iniciativa própria ou a pedido das crianças, os encarregados de educação traziam materiais, livros, ideias, opiniões para o enriquecimento e benefício do projeto e das atividades desenvolvidas. É importante referir, que, com a ajuda dos encarregados de educação, foi possível realizar uma visita de estudo ao Jardim Zoológico da Maia.

Deve-se também destacar a finalização do projeto, em que se realizou um almoço/lanche partilhado com as crianças e com os encarregados de educação. As crianças também tiveram um forte envolvimento, uma vez que, construíram máscaras de animais, realizaram desenhos, organizaram o Jardim Zoológico de sala. No final, as crianças cantaram em uníssono uma música alusiva ao tema.

Por sua vez, a intervenção no contexto de 1º CEB teve aspetos bastantes diferentes dos apresentados anteriormente, primeiro, porque não se desenvolveu nenhum projeto de sala e, segundo, pela diferença da faixa etária.

Apesar das aprendizagens, no primeiro ciclo serem mais lineares, uma vez que se baseiam em metas curriculares, programas específicos, conteúdos e objetivos, houve sempre a preocupação de não utilizar os manuais de forma demasiado rígida. Apetrechamo-nos de estratégias criativas de forma a cativar a turma para as aprendizagens. Segundo Cardoso, “os recursos didáticos podem ter várias vantagens: tornam a mensagem mais rigorosa e chamativa pois, em geral, desperta a atenção do aluno, ajudando-o, por esta via, a compreender melhor a temática [...]” (Cardoso, 2013:170).

Ao longo do estágio, foram vários os métodos utilizados para conseguir dinamizar da melhor forma com a turma, os conteúdos programáticos, fazendo com que estes os aprendam. Esta escolha “dependerá bastante do grau etário e de

autonomia dos alunos, tipo de objetivo da aula e do grau de conhecimentos que se pretenda que o aluno adquira” (Cardoso, 2013:161).

O método expositivo consiste na exposição oral de um determinado saber realizado pelo professor. Os alunos, por sua vez, participam quando se pretende a resposta a uma questão realizada pelo docente. Este método era, frequentemente, utilizado quando se pretendia introduzir algum conteúdo que pudesse suscitar maior dificuldade. Na matemática, por exemplo, quando se introduziu a subtração houve a necessidade de, inicialmente, relembrar a adição e só depois de constatar que este conteúdo estava assimilado, é que se explicou a subtração. Aqui, era fundamental que as crianças permanecessem em silêncio e atentos para mais tarde responderem às questões da estagiária (Ver anexo 7.5).

Contudo, também existiram momentos em que se recorria ao método demonstrativo, fazendo com que, “os conhecimentos que poderiam não ter ficado consolidados na fase de exposição poderiam ser mais bem aprendidos” (Cardoso, 2013:163). Assim, proporcionavam-se momentos em que as crianças construam o seu próprio conhecimento, com o intuito de “aproveitar o mais possível a máxima do «saber-fazer», levando os estudantes a aproveitarem os tempos tutoriais, e as horas de contacto, para desenvolverem, eles próprios, a capacidade de análise e de síntese que lhes permitirá integrar os conhecimentos” (Borrego, cit. por Cardoso, 2013:163). Novamente na disciplina de matemática, quando introduzida a subtração, houve um momento explicativo, assim, no dia seguinte a estagiária achou pertinente preparar atividades que fizessem com que os próprios alunos consolidassem o conhecimento através da experimentação. Assim, levou-se uma reta numérica para a turma realizar operações numéricas, nomeadamente subtrações. De seguida, realizaram o *puzzle* da subtração em grande grupo, com a finalidade de encontrarem o resultado das operações numéricas apresentadas (Ver anexo 5.22).

Baseando-nos nas palavras de Nogueira (Cit. por Gonçalves, 2006: 106): «Em educação matemática, o jogo apresentará carácter educativo quando considerado promotor da aprendizagem. A criança colocada diante de situações lúdicas aprende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente: estamos então perante uma actividade educativa».

Relativamente ao método interrogativo, “trata-se de um método em que o professor irá fazer perguntas no sentido de fazer progredir a aquisição de conhecimentos” (Cardoso, 2013:163). Assim, realizou-se um jogo de percurso “A terra do Pai Natal” (Ver anexo 5.23) com questões sobre os conteúdos programáticos dados

ao longo de todo o período nas diferentes disciplinas. Como afirma Cardoso, “os tipos de pergunta poderão ter objetivos diversos. Assim, tanto podem ser dirigidas ao raciocínio do aluno, como à sua memória” (2013:163).

Assim, existiam quatro tipos de cartões que estavam devidamente identificados com diferentes objetos relacionados com a época natalícia em questão e com números. Cada objeto corresponde a uma temática diferente: estrela (português), pinheiro (matemática), bota (estudo do meio), com a exceção do cartão gorro (Casa Mistério) que poderá conter uma questão relacionada com qualquer uma das áreas de aprendizagem anteriormente referidas. A turma representava um todo e, como tal, estavam todos a trabalhar para alcançar o mesmo objetivo (casa de chegada), trabalhando em equipa. A utilização do jogo pedagógico foi uma estratégia utilizada para que, a revisão dos conteúdos, se fizesse de forma dinâmica e, ao mesmo tempo, significativa para a turma. Pois, “uma actividade normal se é apresentada com a componente jogo tem logo uma adesão diferente. “Hoje vamos fazer um jogo” é uma frase mágica para criar expectativas e mobilizar os jovens” (Sanchez, 2001:57).

É ótimo que o professor promova o cooperativismo, fazendo com que a sala de aula não se torne um espaço apenas do professor mas sim, “um espaço a partilhar por todos onde cada um tem responsabilidade por tudo o que ali acontece” (idem, 84). Assim, “criar um clima de interajuda e de cooperação na sala de aula funciona quer a nível humano, quer a nível das aprendizagens curriculares” (idem, p.84).

Podemos também enquadrar a nossa prática, dentro da pedagogia relacional, visto que, criou-se um espírito de interação com os alunos, levando-os a problematizar e a pensar por eles, na resposta a problemas ou situações que iam surgindo.

Por exemplo, ao introduzir o conteúdo das formas geométricas, levou-se para a sala de aula um *Geoplano* (Ver anexo 5.24) para cada aluno, para que estes conseguissem criar um desenho baseando-se em formas geométricas. Posto isto, as crianças questionaram a formação do círculo uma vez que este, contrariamente às outras figuras, não apresenta linhas retas, dificultando a construção do mesmo no dispositivo pedagógico. Assim, as crianças identificaram o problema, foram motivados a descobrirem a solução, levando-as a agir cognitivamente.

O ensino da leitura e da escrita, através do método misto (sintético-analítico), foi realizado munido de estratégias criativas, de forma a cativar as crianças para a aprendizagem. Assim, esta aprendizagem era processada através de diferentes etapas. Geralmente, as estagiárias iniciavam a atividade com a leitura de uma história (Ver anexo 5.25), adivinha ou poemas, com o objetivo das crianças identificarem qual

o som predominante e chegarem sozinhos à descoberta da vogal, ditongo ou consoante a conhecer. Após a identificação da letra, a mesma era desenhada no quadro, seguindo o treino da caligrafia no “ar”/no tampo da mesa (Ver anexo 5.26), e posteriormente, a realização do grafismo no caderno caligráfico do aluno.

Esta forma de abordar o ensino da leitura e da escrita, é evidenciada na abordagem da consoante “L” (Ver anexo 7.6), em que se realizou a leitura do conto “A que sabe a Lua”, de Michel Grejeniec. Após a leitura da mesma, através da interpretação da história, realizou-se um pequeno jogo entre a palavra “Lua” e a nova letra a aprender.

“Durante 1 minuto vamos ser detetives, olhar muito bem para a frase. Nesta frase, existe um ditongo que vocês já aprenderam. (Lua) Mas, não digam alto. Quando os meus detetives descobrirem, levantam o dedo e eu chamo.” A criança deverá dizer o ditongo, vir identificá-lo ao quadro e pronunciá-lo. “O nosso detetive já descobriu o ditongo, mas agora vou pedir algo mais difícil, quero ver se os outros detetives vão conseguir descobrir. O ditongo “ua” estava na palavra lua mas nesta palavrinha existe um outro som sem ser o ua (LUA), qual dos detectives consegue descobrir qual o outro som?” (planificação semanal dia 11-11-2013).

Tratando-se de uma turma de 1º ano do ensino básico, este tipo de estratégias fazem todo o sentido, uma vez que as crianças acabaram de transitar do pré-escolar para o 1º ciclo. Sendo assim, o professor consegue minimizar a quebra que se sente de um ciclo para o outro.

Ao trabalhar este conto, houve a preocupação de trabalhar conteúdos de outras disciplinas, como a matemática, através de conceitos como, maior e menor, ordem crescente e ordem decrescente e números ordinais e cardinais, e de estudo do meio através da exploração das características dos animais (Ver anexo 7.6). Qualquer docente deve ter consciência que “não podemos ter a gavetinha de cada um dos saberes bem fechadinha” (Sanches, 2001:50) e que, é através da interdisciplinaridade que proporcionamos oportunidades de interação e partilha de saberes.

De forma a “fugir” um pouco à utilização excessiva do manual escolar, decidiu-se que o jogo iria acompanhar toda a prática profissionalizante. Sendo assim, na disciplina de Português, também foi utilizado o jogo como componente lúdica da aprendizagem.

Depois de introduzidas todas as vogais e algumas consoantes, a turma iniciou a formação de algumas palavras. Assim, a estagiária achou que seria interessante realizar o Jogo “Formação de Palavra”. A estagiária levou a turma para o espaço exterior e distribuiu uma letra a cada criança, à medida que esta ia mostrando um

cartaz com uma palavra escrita, as crianças com as letras correspondentes tinham que se juntar e conseguir formar a palavra correta, por fim, tinham como tarefa ler a palavra. (Ver anexo 5.27).

No que diz respeito às atividades definidas no Plano Anual de Atividades, a intervenção da estagiária procurou ir de encontro às mesmas, concretizadas em determinadas datas e marcos festivos, como: O Magusto (Ver anexo 5.28) e a Festa de Natal (Ver anexo 5.29). Estas eram previamente preparadas e planificadas em conjunto com a educadora/professora cooperante e a equipa pedagógica, tendo sempre em consideração os interesses de todos os alunos, bem como da instituição.

O último processo, refere-se à avaliação. É claro, que nenhum dos processos anteriores referidos, fazem sentido se não existir uma correta avaliação. Tal como é referido no Decreto-Lei nº240/2001, o professor “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”.

Assim, é impossível refletir sobre o verdadeiro sentido de avaliar sem o relacionar com o que se pretende por ensino-aprendizagem. A avaliação “decorre e acompanha, no tempo e nas lógicas, ao longo de, e em coerência com, o modo como se ensina” (Roldão, 2003:47), ou seja, como se organiza e intencionalmente se orienta o processo de aprendizagem. O professor, para além de avaliar as aprendizagens das crianças, não deve fugir à avaliação da sua própria intervenção, para assim ser “ [...] capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentalmente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (Roldão, 1999:105).

Assim, de forma a melhorar a intervenção, a avaliação da ação educacional em Educação Pré-Escolar, centrou-se, nas avaliações semanais (Ver anexos 8.4 e 8.5), onde eram referidos aspetos que resultaram de forma positiva e negativa, bem como refletir sobre as razões dos mesmos; as conversas informais com a professora cooperante e com a supervisora de estágio permitiram uma melhoria significativa na forma como a estagiária agia perante o grupo.

Também foram realizadas algumas reflexões (Ver anexo 8) sobre situações que iam acontecendo no decorrer da prática ou sobre uma temática que se achasse pertinente refletir. Porém, com o decorrer do estágio foi sendo cada vez mais necessário a produção de textos para assim refletir e conseguir melhorar a ação perante o grupo de crianças. Esta é a grande função da prática reflexiva, refletir para agir e assim, obter melhores resultados.

A avaliação, ao nível de 1º CEB, era realizada juntamente com a professora cooperante e o par pedagógico. Contudo, semanalmente, era realizada uma avaliação nas orientações tutoriais, com a supervisora, ajudando a refletir sobre aspetos que a própria estagiária, muitas vezes, nem se apercebia ao longo da sua ação.

Por exemplo, logo na primeira semana de intervenção, a supervisora de estágio, referiu que a estagiária deveria controlar melhor o tom de voz, pois, o facto de falar alto não significaria que fosse despertar atenção das crianças. Posto isto, a estagiária refletiu e alterou de imediato a sua postura. Nos momentos em que queria chamar a atenção à turma, a estagiária baixava o tom de voz e caso isso não resultasse, mantinha-se em silêncio de forma a consciencializar a turma que esta pretendia falar. Assim, através da avaliação realizada pela supervisora de estágio, em orientação tutorial, foi possível melhorar a postura perante a turma. Conclui-se então, que “o tom e o volume da voz têm muito a ver com a convicção que incutimos aos nossos comportamentos verbais. Falar a gritar é perder a razão, é melhor deixar para depois. É mais fácil sermos ouvidos se falarmos baixo, em tom audível” (Sanches, 2001:67).

Por fim, e tal como na valência de EPE, procedia-se também a uma avaliação individual semanal, que possibilitava uma reflexão sobre aspetos como, a planificação, a intervenção, avaliação geral dos alunos e das atividades, entre outros temas.

O educador de infância, “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto).

No que concerne à avaliação das aprendizagens das crianças, no pré-escolar os tipos de avaliação mais utilizados pelos educadores de infância são a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, que acompanha todo o processo de aprendizagem da criança identificando as aprendizagens adquiridas e as que apresentam maior dificuldade.

Ao longo da prática em EPE, a avaliação diagnóstica era utilizada, de forma a entender o grau de conhecimento do grupo ou de cada criança para assim adequar as atividades ao grupo e consequentemente os objetivos estabelecidos nas planificações. Por exemplo, no início da prática profissional foi elaborada a caracterização do grupo de forma a observar e descrever as características predominantes de forma a adequar a minha prática às crianças. Isto, permitiu observar o desenvolvimento do grupo nos diferentes domínios de conhecimento para assim realizar atividades adequadas ao

grupo, tendo em consideração a faixa etária. Não foi esquecida a importância que este tipo de caracterização tem para se conseguir fazer uma diferenciação pedagógica fundamental, permitindo também avaliar algumas situações/comportamentos pontuais de certas crianças e agir de forma mais adequada.

Na Circular nº4 DGIDC/DSDC/2011, pode ler-se que:

“a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”.

Posto isto, esta avaliação, foi utilizada pela equipa pedagógica de forma a fornecer informação sobre a aquisição ou não dos objetivos previamente definidos nas planificações, detetando as suas dificuldades, e, arranjando estratégias para estes as ultrapassarem.

Ao avaliar, o docente tem uma grande variedade de instrumentos de avaliação à sua disposição, incumbe-lhe a tarefa de adequar os instrumentos a cada situação, “em função das vantagens e limitações de cada instrumento, do tipo de informações de que necessita, do contexto em que se encontra a atuar e, obviamente, das características dos formandos que tem pela frente” (Gouveia, 2008:2)

Como iremos constatar a seguir, o modo de avaliar em ambos os estágios, é semelhante, contudo o que varia são os instrumentos utilizados para o processo.

Assim, ao longo do estágio foram sendo utilizados instrumentos de avaliação, como as grelhas de avaliação, as listas de verificação, os incidentes críticos e as fotografias.

Os registos das crianças também constituem objeto de avaliação para o educador, uma vez que é através deles que se observa a aprendizagem da criança e o que é mais significativo para ela (Ver anexo 5.16). A equipa pedagógica baseou-se muito neste instrumento de avaliação para entender o ponto de situação da criança em relação ao projeto de sala ou em relação a atividades desenvolvidas.

Para a realização do estágio, foi proposto que elaborássemos um portfólio individual de uma criança (Ver anexo 3). Agora já posto em prática, considera-se ser um instrumento importante uma vez que ajudou a compreender as necessidades da criança e das suas aprendizagens, bem como a opinião que a criança tem acerca de cada trabalho inserido no portfólio. Esta reflexão que a criança faz de cada trabalho é uma forma de a criança autoavaliar o que realizou.

Por fim, como forma de avaliar as aprendizagens das crianças ao longo do decorrer do projeto lúdico de sala, realizou-se uma grelha de avaliação de projeto lúdico (Ver anexo 10) onde se analisou pormenorizadamente as competências e saberes adquiridos pelas crianças e procurando caracterizar também o projeto em termos de critérios de qualidade no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.

Por sua vez, a avaliação diagnóstica “[...] quando efectuada antes da instrução [...] tem como função principal a localização do aluno; isto é, tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado” (Bloom, Hastings e Madaus, 1993, cit. Ferreira 2007:24), ou seja, é utilizada antes de desencadear um processo de ensino-aprendizagem, permitindo diagnosticar, à partida, a situação das crianças e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Por exemplo em ambos os contextos, no início da prática profissional foi elaborada a caracterização do grupo de forma a observar e descrever as características predominantes de forma a adequar a prática às crianças. Isto constitui uma avaliação diagnóstica pois permitiu observar o desenvolvimento do grupo nos diferentes domínios de conhecimento para assim realizar atividades adequadas ao grupo, tendo em consideração a faixa etária. Esta caracterização é importante para se conseguir fazer uma diferenciação pedagógica fundamental, permitindo também avaliar algumas situações/comportamentos pontuais de certas crianças e agir de forma mais adequada.

Na valência de 1º CEB, a avaliação diagnóstica foi utilizada para adquirir informações úteis da turma, através da observação, conversas informais com a professora cooperante e das fichas de informações dos alunos. Este tipo de avaliação também foi usado, por exemplo, na revisão de algum conteúdo abordado em sala de aula ou mesmo quando os alunos tentavam avaliar o que já sabiam sobre determinado tema.

No 1º CEB, realizou-se a avaliação formativa, baseada no conjunto de atividades/exercícios realizados pelos alunos. Assim, foram sendo elaboradas fichas formativas e atividades nos manuais das disciplinas, com o objetivo de verificar a consolidação dos conteúdos lecionados pela estagiária. As grelhas de avaliação elaboradas, nomeadamente, na leitura e na escrita, permitiram consciencializar a progressão dos alunos ao longo do tempo (Ver anexo 2).

Como referido anteriormente, os jogos eram utilizados, de forma a diversificar as aprendizagens, para assim, não se recorrer constantemente às fichas de trabalho. A avaliação formativa constitui um elemento fundamental na avaliação no 1º CEB, pois permite

“ao aluno ir tomando conta das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que melhor se compreende e, portanto, a não ter receio do acto de avaliação. A avaliação formativa, na medida em que monitoriza todo o processo de ensino-aprendizagem, constitui um instrumento de autoconhecimento para o aluno: o estudante pode compreender melhor seu estilo cognitivo, os conteúdos que adquiriu e os que precisa de adquirir, a sua maneira típica de reagir às situações de facilidade/dificuldade, sucesso/fracasso, o seu relacionamento interpessoal, reacção à aprovação/desaprovação do professor ou colegas” (Ferreira & Santos, 2007:63).

Outro tipo de avaliação é de carácter sumativa em que, o professor “pretende saber o que o aluno aprendeu e classificá-lo” (Cardoso, 2013: 177). É importante salientar que este tipo de avaliação foi apenas implementada pela professora cooperante, nos dias não consignados à prática profissionalizante. Esta decisão pesou, não só pela importância da avaliação em si, mas também para não minimizar o tempo destinado à intervenção por parte das estagiárias. Assim, não conseguimos observar a forma como se procedeu a sua realização, classificação e correção, contudo tivemos acesso aos modelos das mesmas antes de serem entregues à turma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém é tão grande que não possa entender,
Nem tão pequeno que não possa ensinar”
Esopo (620-560 a.c.)

As experiências vividas ao longo de todo o percurso acadêmico enquanto estagiária foram determinantes, em grande parte, para refletir acerca da educadora/professora que queremos ser no futuro. Os estágios profissionalizantes permitem às estagiárias, colocarem em prática processos decisivos como a observação, planificação, reflexão e avaliação.

Qualquer estagiário, na área de formação de professores de EPE e 1º CBE, tem oportunidade e responsabilidade de mostrar ser capaz de gerir um grupo de crianças dos 3 aos 6 anos de idade ou mesmo, uma turma de crianças dos 5 aos 10 anos de idade. Este terá o papel de gestor do currículo e da sua própria ação, desenvolvendo-o através de aprendizagens significativas e complexas.

Ao longo da sua formação, vai tendo consciência que é necessário e fundamental que haja uma intencionalidade educativa, que passa por *“uma organização intencional, sistemática e estruturada do processo pedagógico”* (Silva, 1996:18).

Segundo Pacheco (1995:162), os estagiários durante o estágio “manifestam a expectativa de que vão adquirir experiência e não comprovar conhecimentos”. Porém, no final do mesmo, fica-se sempre com certeza que foi um período de aquisição de experiência e de saberes, como também de aplicação de teoria de conhecimentos.

Geralmente, a sociedade possui uma imagem totalmente distorcida da profissão e do perfil de um educador de infância/professor. Consideram que um professor, apenas, deve possuir o gosto por crianças para assim enveredar para esta profissão. Têm a ideia de que o jardim-de-infância representa um espaço onde não existem objectivos educativos a cumprir. A atitude subentendida é que o desenvolvimento de competências por parte da criança se adquire naturalmente, o que não corresponde de todo à realidade.

O estágio, como experiência, foi uma oportunidade para aprofundarmos os nossos conhecimentos e a capacidade criativa na resolução dos impasses encontrados durante este período. É claro que o estágio não foi perfeito em todos os momentos, uma vez que equívocos também acontecem, contudo, há que ultrapassá-los e encará-los como aprendizagens.

Desta forma, durante todo este processo, e até mesmo no desenvolvimento deste relatório escrito foi possível construir um conhecimento novo, resultante da análise das informações obtidas pela observação, pela teoria e pela experiência vivenciada no estágio.

A realização de portfólios reflexivos, tanto no estágio de EPE e de 1º CEB, teve uma grande influência na formação da estagiária, tendo como “função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (Sá Chaves, 2007:16), encarando a sua utilização, como um “exercício continuado e crítico de construção do conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos [...] e, sobretudo, sobre si próprios, enquanto pessoas em desenvolvimento” (idem, p.21).

Day (2004: 157) destaca a postura dos professores quando se predestinam a desenvolver uma prática reflexiva, revelando que não se satisfazem com pouco, procurando “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas” e, deste jeito, “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência”.

Viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática (Day, 2004).

Ao longo deste processo apercebeu-se de que é crucial que o adulto conheça bem as crianças, os seus gostos e interesses para assim conhecer as características e necessidades de cada uma, e tentar desenvolver estratégias que vão ao seu encontro, de forma a proporcionar experiências de ensino-aprendizagem prazerosas e significativas.

O desenvolvimento dos conteúdos, em ambas as valências, partiu maioritariamente da leitura de histórias de literatura para a infância, sendo este um excelente recurso para motivar as crianças, e acima de tudo integrar as diferentes

áreas disciplinares. Tanto num grupo de pré-escolar como numa turma de 1ºCEB, mais precisamente num 1º ano de escolaridade, uma outra competência, no que se refere à apropriação da leitura é “ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu.” (Mata, 2008:83)

Assim, quando se realizam diferentes experiências de aprendizagem, com ênfase na estimulação da linguagem oral, podemos expandir o conhecimento das crianças a outras áreas, nomeadamente à matemática, português, expressão plástica, conhecimento do mundo, etc. Refira-se, como por exemplo, uma experiência de aprendizagem centrada na leitura de histórias, de forma a alargar os conhecimentos sobre algum conceito ou conteúdo a abordar.

É de salientar que tanto na planificação, como na concretização das diversas experiências de ensino-aprendizagem, respeitou-se os ritmos e as motivações das crianças.

O facto de se ter realizado a prática em dois contextos distintos, revelou-se uma mais-valia no percurso académico da estagiária, permitindo o contacto com realidades educativas diferentes, assim com grupos de crianças com idades díspares, preparando-nos assim, para uma realidade futura enquanto profissional de educação.

Foi necessário refletir sobre a importância da articulação entre a educação de infância e o ensino básico. Devido à mudança de ambiente educativo, surgem, inevitavelmente, novas exigências para as crianças, daí a necessidade de facilitar e promover um ambiente de integração no novo ciclo escolar. Se esta transição se realizar de forma natural e, não forçada, certamente que facilitará a adaptação das crianças no 1º CEB.

Rodrigues (2005), citado por Alves e Vilhena (2008:16), refere que para que haja uma boa articulação e continuidade educativa é necessário que haja uma “cooperação entre pais, educadores, professores e outros, como chave-mestra na ligação destes dois níveis de ensino”.

Assim, é importante que o educador de infância conheça “o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo. É importante, também, conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1º CEB, as potencialidades de desenvolver projectos comuns e a preparação das crianças, ao nível de competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória” (Serra, 2004:91).

Seguindo esta ideia, o professor de 1º CEB devem ter “em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem, na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projecto curricular” (Idem, 2004:91).

Finalizada esta etapa académica, pode-se afirmar que, ser educadora de infância e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, significa criar jovens ativos, proporcionando uma educação centrada nos seus interesses, para assim serem eles próprios a construir o conhecimento através da descoberta, exploração e manipulação.

Fazendo uma retrospectiva, considera-se que houve uma evolução sentida no que se refere à formação pessoal da estagiária, uma vez que, progressivamente, foi-se sentindo mais preparada e confiante ao lecionar nos dois contextos. Esta evolução, foi sendo visível ao longo das intervenções, adaptando as estratégias de ensino às dificuldades e necessidades das crianças.

É natural que, antes do começo do estágio, o medo, a curiosidade, ansiedade, insegurança, expectativas, estivessem presente, tal como tantos outros sentimentos. Contudo, estes sentimentos atenuaram-se ao longo das primeiras semanas de estágio.

Inicialmente, existe uma vontade gigantesca de conseguir enfrentar e suportar tudo o que nos preocupa, encarando esta nova etapa com entusiasmo e vontade de trabalhar e aprender acima de tudo. O facto de ingressarmos numa nova sala, com um novo grupo e conseqüentemente novas profissionais, faz-nos pensar se estamos à altura daquele desafio. Sabíamos que iríamos ter de batalhar muito contra o nervosismo para que isso não se tornasse um impedimento na nossa ação.

A forma como a turma e grupo nos recebeu, foi tão acolhedora que, de imediato nos sentimos parte da equipa pedagógica e do grupo. Criando assim, um espírito de equipa que será fortalecido ao longo do tempo. Este processo de equipa

“é um processo interactivo. Ao trabalhar em equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. O trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann e Weikart, 2007:130).

A relação, tanto com a educadora cooperante como, com a professora cooperante, foram sempre de colaboração, compreensão, ajuda, estabelecendo uma amizade com base no companheirismo, refletindo-se no nosso desempenho.

Tivemos o privilégio de estagiar com grupos de crianças maravilhosos, que nos acolhiam todos os dias de braços abertos e sempre com energia essencial para desenvolver novas aprendizagens.

Foi maravilhoso estagiar no 1º ano do ensino básico, os alunos proporcionaram-nos momentos de amizade e de aprendizagens, num ano, em que se previa ser bastante difícil, trabalhoso e complicado. Contudo, acabou por ser um semestre cheio de recordações especiais, devido à dedicação de todos os alunos.

Sentimo-nos completamente realizadas por termos conseguido promover aprendizagens significativas, a uma turma caracterizada pelo dinamismo e alegria, com um lado ingénuo próprio desta faixa etária. Estes serão, sem dúvida, sempre os nossos meninos, pois foram com eles que demos os primeiros passos no 1º ciclo e foi com eles que aprendemos o que de melhor existe nesta profissão.

Ser professor não é uma profissão nada fácil, muito menos na sociedade em que nos encontramos atualmente, mas é tão gratificante chegar ao final do dia e saber que proporcionamos aprendizagens e atividades motivadoras e significativas, e que, principalmente, as crianças saíram da sala de aula com vontade de quererem voltar.

Tendo em conta a perspetiva de Bernard Shaw sobre o ensino destaca-se que “queremos ver crianças perseguindo o conhecimento e não o conhecimento perseguindo as crianças” (cit. por Cardoso, 2013:294) ficando assim bem evidente tudo o que foi defendido ao longo do presente documento.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). *Professor-Investigador. Que sentido? Que Formação?* . Revista Portuguesa de Formação de Professores, nº1. pp: 21-51.
- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: Gostosas e Bobices*. São Paulo: Scorpione.
- Acabado, A. (1993). *A Iniciação à Leitura e o Professor Janeiro Acabado: Vida e Obra*. Beja: Publicações.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-Investigador. Que Sentido? Que Formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores, nº1 pp.21-51
- Alarcão, J. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto: Porto Editora
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto, reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, L., & Freitas, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*, Braga: Psiquilibrios.
- Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Transição do Pré-Escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo – Que Mecanismos são utilizados?* Porto: Trabalho de Projecto não editado. Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Consultado através de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/141>
- Bakhtin, M. (1992). *Questões da Literatura e de Estética*. São Paulo: Hucitec.
- Becker, F. (2008). *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 13ª ed.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1997), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.
- Boyd, D. & Bee, H. (2011). *A Criança em Crescimento*. Porto Alegre. Artmed.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação – Conceção Antinómica da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*, Lisboa: Guerra e Paz.

- Carmo & Ferreira (1998). *Metodologia de Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavalcante & Freitas. (2000). *O Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. Eventos e Práticas de Letramento*, Edufal: Maceió.
- Costa, J. (1994). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Cruz, V. (2007) *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Libel.
- Cunha, S. (2011). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
- Day, C. (2004) *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Rio Tinto: Edições Asa.
- Di Stefano, R. (2005). *O Líder-Coach: Líderes criando líderes*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007) *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola. Porto. Porto Editora*.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia de Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, T. & Almeida, L. (2008), *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Fuck, I. (1994). *Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista*. Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves, D. (2006). *Da Inquietude ao Conhecimento*. Revista (e) Saber Educar, nº11.
- Gouveia, J. (2008). *Saber construir testes*, Texto policopiado
- Hohmann, M., & Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A Educação na Era da Insegurança*. Porto. Porto Editora.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard, M., & Goyette, H., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Miranda, G. (2008). *O método de Projecto In Kilpatrick, W.*
- Martins, A. & Silva, A. (1999). *O nome das letras e a fonetização da escrita*. Análise Psicológica 1 (XVII) pp. 49-63.
- Martins, M. (2009). Formação de Professores: Os termos de qualidade do processo de formação. In. J. Bonito (org.), *Ensino, qualidade e formação de professores (pp. 277-290)*. Departamento de pedagogia e educação da Universidade de Évora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M.N.E. (1995) *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras*, Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural: Vila Real: UTAD.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação, (1989), *Decreto-Lei nº 43/89*. *Diário da República*, 1ª Série, nº 29 de 3-02-1989, Portugal.
- Ministério da Educação, (1992), *Materiais de Apoio aos Novos Programas de Leitura e Escrita. 1º ano* – DGIDC.
- Ministério da Educação, (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: M.E. – DGIDC.
- Ministério da Educação, (1997), *Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97*. *Diário da República*, nº 5/97 de 10-02-1997.
- Ministério da Educação, (2001), *Decreto-Lei nº 240/2001*. *Diário da República*, 1ª Série – A, nº 201 de 30-08-2001, Portugal.
- Ministério da Educação, (2001), *Decreto-Lei nº 241/2001*. *Diário da República*, 1ª Série – A, nº 201 de 30-08-2001, Portugal.
- Ministério da Educação, (2005), *Lei nº49/2005 – Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República*, 1ª série. – A, nº 166 de 30-08-2005, Portugal.
- Ministério da Educação, (2007), *Decreto-Lei nº 43/2007*. *Diário da República*, 1º Série – nº 38 de 22-02-2007, Portugal.
- Ministério da Educação, (2008), *Decreto-Lei nº 75/2008*. *Diário da República*, 1º Série – nº 79 de 22-04-2008, Portugal.

- Ministério da Educação, (2011), *Circular nº 4/DGIDC/DSDC, Avaliação na Educação Pré-Escolar*, Portugal.
- Neves, I. (2007). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. Saber (e) Educar, nº12. pp. 79-95.
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (1995) *O Passado e o Presente dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. & Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw – Hill Portugal.
- Parente, C. (2002). *Observar: um percurso de formação, prática e reflexão*. In. Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Perez, J. (2009). *Coaching para Docentes – Motivar Para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (2011) [Coord.] *Programas do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. C. (1999) *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M.C. (1999) *Os Professores e a Gestão Curricular – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). *Formar Professores: Os desafios da profissionalidade e currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. CIFOP.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão Curricular e Avaliação de Competências – As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rogers, C. (1977). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios Reflexivos – Estratégias de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios Reflexivos – Estratégias de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação em Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (1996). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa, Ministério da Educação.
- Tomaz, A. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: novos desafios à formação de professores*. Dissertação de Doutoramento Apresentado à Universidade de Aveiro. Aveiro: UA.
- Vasconcelos, T. (2001). *Das Orientações Curriculares à Prática Profissional: O educador como gestor do currículo*. IN. *Pensar no currículo em Educação de Infância*. Actas do VII, Encontro Nacional da APEI, pp. 95-105. Lisboa: Associação de Profissionais de Infância.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.
- Vigotsky, L. (1992). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa Editores II.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Editora Paidós Empresas.

DOCUMENTOS DAS INSTITUIÇÕES CONSULTADOS

Projeto Educativo da Instituição

Regulamento Interno da Instituição

Plano Anual da Instituição