

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

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

Histórias – uma via de comunicação para as
aprendizagens na Educação Pré-Escolar e no Ensino
do 1º Ciclo do Ensino Básico

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

Por Gilda Ferreira Carvalho

Sob a orientação da Doutora Brigitte Carvalho da Silva e do Doutor
João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Porto, julho de 2014

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...].”

(Abramovich, 1993: 16)

RESUMO

Tendo em conta as alterações às habilitações da carreira docente, que passa a ter uma dupla habilitação, abrangendo a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o presente relatório, integrado no âmbito do Mestrado de Formação de Professores - Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, tem por objetivo evidenciar a prática pedagógica realizada numa instituição, em contexto de ambas as valências referidas.

Este relatório reflete a preocupação da estagiária, em ambas as valências, de integrar as crianças na sua própria aprendizagem, pois estas foram vistas em ambos os estágios como seres ativos, com opiniões e sugestões integradas na prática pedagógica. Também durante este período, a observação direta, apoiada nos diferentes momentos da prática consistiu num ponto-chave para a realização da prática pedagógica, nomeadamente ao nível da - observação, planificação, ação e avaliação havendo assim uma maior ligação entre a teoria e a prática.

De entre estas práticas, revela-se a utilização de histórias como mote para novas aprendizagens, pois foi considerada uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Palavras chave: Educação Pré-Escolar; 1ºCiclo do Ensino Básico; histórias; pedagogia diferenciada.

ABSTRACT

Based on teacher career qualification changes, covering Pre-school Education and Elementary School Teaching, this report, integrated within the Master's Degree in Pre-school Education and Elementary School Teaching, aims to highlight the teaching practice carried out in an institution, in context with the mentioned areas.

This report reflects the authors concern, in both areas, to integrate children in their own learning, since they have been regarded in both internships as active beings, with opinions and suggestions incorporated into the pedagogical practice. Also during this time, direct observation, supported at different times of practice consisted of a key point for the realization of the pedagogical practice, particularly in terms of observation, planning, action and evaluation, thus resulting a greater link between theory and practice.

Among these practices the use of stories is highlighted as model for new learning and considered an important asset in children's teaching-learning process.

Key-words: Pre-school Education; Elementary School Teaching; stories;

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me deixarem concretizar os meus sonhos, pelo seu amor e por me terem oferecido sempre imensas histórias.

Ao meu marido, pela compreensão e apoio ao longo deste percurso mas, sobretudo, por me ter incentivado a ingressar na Licenciatura quando, na altura, tinha terminado recentemente outra formação. Um percurso em paralelo um pouco doloroso de percorrer mas que se tornou muito compensador.

Aos meus orientadores, Doutora Brigitte Carvalho da Silva e Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes, pelas palavras de incentivo, pelas críticas construtivas e pelo saber partilhado.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela partilha de conhecimentos e dedicação na formação de todos os seus alunos.

À professora cooperante Sandra Fernandes e à educadora Virgínia Simões, pela sua sabedoria, palavras de carinho e por me terem deixado “voar” desde o momento em que me abriram as portas das suas salas.

Aos alunos do 1º ano e às crianças da sala dos 4 anos, por me terem desafiado todos os dias a ser professora/investigadora e por partilharem comigo a paixão pelas histórias. Foram, de facto, bons ouvintes.

À Maria Palmares e à Sara Teixeira, pela amizade, por todo o apoio e por esta viagem que percorremos juntas.

Aos meus Superiores e camaradas pela compreensão e ajuda ao longo de toda esta caminhada.

ÍNDICE

Introdução	8
Enquadramento Teórico	10
Metodologias de Invetigação	20
Intervenção	23
Intervenção Educativa	30
Observar/Preparar	30
Planear/ Planificar	33
Agir/Intervir	36
Avaliar	46
Considerações Finais	49
Bibliografia	55
Sitografia	58
Legislação.....	59

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1: reflexão – A hora do conto e a sua importância no desenvolvimento da criança
- Anexo 2: registos de incidente crítico
- Anexo 3: registos fotográficos
- Anexo 4: descrições diárias
- Anexo 5: lista de verificação dos materiais
- Anexo 6: lista de verificação sobre os animais terrestres
- Anexo 7: grelha de avaliação – área de português
- Anexo 8: grelha de avaliação – área de matemática
- Anexo 9: ficha de trabalho
- Anexo 10: PIP
- Anexo 11: grelha de avaliação de projetos lúdicos
- Anexo 12: gráficos habilitações literárias dos pais dos alunos
- Anexo 13: reflexão – organização do espaço em EPE
- Anexo 14: reflexão/avaliação semanal de 11 a 13 de novembro de 2013
- Anexo 15: reflexão/avaliação semanal de 14 a 16 de outubro de 2013
- Anexo 16: reflexão/avaliação semanal de 10 a 14 de março de 2014
- Anexo 17: reflexão/avaliação semanal de 31 de março a 3 de abril de 2014
- Anexo 18: planificação semanal de 2 a 6 de junho de 2014
- Anexo 19: planificação de 30 de outubro de 2013
- Anexo 20: reflexão – Metodologia do Trabalho de Projeto
- Anexo 21: reflexão/avaliação semanal de 24 a 28 de fevereiro de 2014
- Anexo 22: reflexão – expectativas no 1º CEB
- Anexo 23: folha de registo da experiência da água
- Anexo 24: reflexão/avaliação semanal de 24 a 28 de março de 2014
- Anexo 25: planificação de 25 de novembro de 2013
- Anexo 26: registos fotográficos – construção da área dos animais da quinta
- Anexo 27: registos fotográficos – construção do leão
- Anexo 28: reflexão/avaliação semanal de 19 a 23 de maio de 2014
- Anexo 29: registos fotográficos – construção de um aquário
- Anexo 30: construção de um gráfico
- Anexo 31: registo do portfólio da criança
- Anexo 32: planificação de 11 de dezembro de 2013

LISTA DE ABREVIATURAS

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré - Escolar

MEM – Movimento de Escola Moderna

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PCT – Projeto Curricular de Turma

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

INTRODUÇÃO

O Decreto Lei nº 43/ 2007 de 22 de fevereiro veio modificar a atribuição de habilitação para a docência, tendo em conta que estipula “[...] 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 [...]” pretendendo, deste modo, aumentar o acompanhamento de um mesmo docente ao mesmo grupo de crianças/alunos, mitigando assim o impacto que a mudança constante de orientação possa ter no mesmo grupo.

Com essas mudanças em prática, surge o presente relatório integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sendo a sua construção baseada na prática educativa realizada em ambas as valências, sob orientação da Doutora Brigitte Carvalho da Silva e do Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes.

É apanágio deste estágio a aquisição de competências através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão do estabelecimento de ensino no qual decorreram os estágios, relacionando com a aprendizagem adquirida ao longo da Licenciatura/Mestrado, sem esquecer os Seminários e Orientações que deste último fazem parte. Deste modo, devemos ser capazes de delinear um percurso de atuação intencional, assente na observação, planificação, intervenção e avaliação da intervenção, promovendo, junto dos discentes, aprendizagens significativas.

Com o objetivo de expor o percurso que se realizou ao longo do estágio, este relatório encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo - *Enquadramento Teórico* - apresenta as teorias educacionais que sustentaram a prática desenvolvida. O segundo capítulo - *Metodologias de Investigação* - enuncia as metodologias utilizadas durante a prática, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados para a sua concretização.

O terceiro capítulo - *Intervenção* - contempla o contexto organizacional relativamente à análise dos documentos de autonomia, administração e gestão da instituição, a caracterização do grupo de crianças e da turma e das ações educativas desenvolvidas. Neste capítulo, é também referida a intervenção no contexto educativo ao nível da Educação Pré-Escolar e do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao nível do preparar, planificar, intervir e avaliar.

Para finalizar este relatório, surgem as *Considerações finais* durante as quais é feita uma reflexão crítica sobre a experiência dos estágios, as dificuldades e limitações

encontradas, as competências adquiridas, bem como o contributo deste estágio para a construção da identidade profissional da estagiária e seus objetivos futuros.

É também importante referir que os documentos realizados ao longo da prática educativa, nomeadamente o portefólio reflexivo, os registos de observação e as planificações/avaliações semanais, foram contributos essenciais para a realização deste relatório, favorecendo uma intervenção intencional e significativa de modo a privilegiar uma pedagogia diferenciada.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Diz-se que é necessária uma aldeia para educar uma criança.”

(Robinson, 2010:7)

O conceito de educar envolve vários significados: educação como facto, como realidade, como processo, como resultado, como relação e assim sucessivamente. Porém, deveremos ter sempre em conta que “[...] uma das principais funções da Educação é precisamente educar cada ser humano a usar racionalmente a sua liberdade.” (Gonçalves, 2006: 102).

Robinson (2010) refere que os sistemas educativos se encontram em mudança por duas razões principais. A primeira é a crise económica pela qual todo o mundo passa atualmente e que exige que se eduque para a criação de riqueza. A segunda é a globalização, que afeta todos os países, que todos querem sem perder a sua identidade global, que tentam manter através da educação dos seus congéneres. Logo, a educação deveria ser a prioridade de todas as sociedades, uma vez que prepara os cidadãos para a integração na vida social, podendo, tal como afirma Gonçalves (2006), “ser entendida como um fenómeno sócio-cultural, porque *Educare* é um processo de desenvolvimento pessoal que passa necessariamente por relações dialécticas entre o indivíduo e a sociedade, os quais se condicionam reciprocamente.” (p. 103).

Neste sentido, “o termo educação é como um poliedro de muitas faces” (Cabanas, 2002: 52) que não possui “uma autoridade absoluta a ponto de poder ter a pretensão de ser adoptado universalmente”, tal como refere Laporta (citado em Cabanas, 2002: 52).

Deste modo, e tendo em conta que este relatório se deverá debruçar mais sobre a vertente pedagógica, poderemos considerar que: “a educação tem como objectivo desenvolver a tua personalidade, talentos e aptidões mentais e físicas. A educação deve também preparar-te para seres um cidadão informado, autónomo e responsável, tolerante e respeitador dos direitos dos outros;” (Unicef, Convenção sobre os Direitos da Criança: Artigo 29, n.d.), sendo também o processo “através do qual tomamos posse dos nossos poderes para o exercício do intelecto, da emoção, da imaginação, do julgamento e da acção; é também o processo pelo qual adquirimos a auto-compreensão, incluindo a capacidade de mudar a nossa própria mente.” (Gowin, citado em Valadares e Moreira, 2009: 47).

Deste modo, e tendo em consideração que “educar a criança pequena é uma tarefa de parceria da escola e da família” (Formosinho, 1996: 7) e que esta é um

«sujeito do processo educativo – o que significa partir do que já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens» (Ministério da Educação, 1997: 14), o professor deve ter presente que a criança é, também ela, detentora de algum saber e, como tal, deve ser encarada como uma pessoa de interesse dentro da sala de aula, estimulando-a para que aprenda fazendo e não apenas como sujeito passivo. Deve também ter presente que a educação deve ser encarada como “processo rico em acontecimentos, [que] muda o significado da experiência humana através da intervenção com materiais significativos nas vidas das pessoas, desenvolvendo nelas pensamentos, sentimentos e acções como disposições habituais de modo a dar significado à experiência humana e usando critérios de excelência apropriados.” (Gowin, citador em Valadares e Moreira, 2009: 47).

Tal como afirma Trindade (2002), “[...] os alunos são pessoas que aprendem e não seres que se ensinam.” (p. 24). Assim como defende Bártolo P. Campos, devemos “apoiar os jovens na construção de novas soluções como [...] capacitá-los para a permanente tarefa de construção e de reconstrução das mesmas.” (citado em Trindade, 2002: 12) No entanto, o ato de ensinar nem sempre dotou a criança “a pensar, a observar, a julgar, a atuar, a conviver, a expressar-se” (Cabanas, 2002: 231), estando vocacionado para fornecer conteúdos, transmitir conhecimentos e dar informações. A memorização sobrepôs-se ao entender, baseando-se no facto de que a educação é a transmissão de conhecimentos intelectuais tal como defende J. F. Herbart (citado em Cabanas, 2002: 230). Contrariando estas ideias, F. Rabelais (n.d.) foi o primeiro autor a criticar o ideal “intelectualista e erudito que até então tinha orientado a educação” (citado em Cabanas, 2002: 230), M. de Montaigne (1962) chega mesmo a defender que “ao educar é melhor uma cabeça “bem-feita” do que uma cabeça “bem cheia”. (idem)

Por conseguinte, cabe ao educador gerir o currículo incorporando não só as suas perspetivas mas também às da criança, dos pais e da comunidade, tornando-se para isso essencial o conhecimento das metodologias e modelos implementados na instituição na qual decorreram os estágios.

Neste sentido, consideramos dignas de realce a pedagogia de participação e a metodologia do projeto, assim como o modelo High-Scope e MEM.

Tendo em conta que “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, os objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares” (Oliveira-Formosinho, 2007: 11), este deve ser utilizado como “instrumento de mediação da teoria e da prática” (idem).

A metodologia de projeto baseia-se no pressuposto de que se deve “preparar a nova geração para pensar por si própria e, se esta assim o decidir, inclusive rever ou rejeitar o que agora pensamos” (Oliveira-Formosinho, 2011: 50), garantindo o acesso ao conhecimento e à cultura e levando a uma liberdade de discussão que é também um pressuposto deste método. Assim, deve existir um envolvimento ativo das crianças, mantendo-as interessadas e implicadas no projeto, devendo o educador aproveitar o interesse e as ideias que vão surgindo no decorrer da temática. Assim sendo, o trabalho de projeto deve pôr em prática uma pedagogia de participação que, apesar de estruturada pelo educador, deve partir das crianças e ser negociada com elas. A execução do projeto em educação reflete-se em quatro fases, sendo a primeira a *Definição do Problema*, ou seja, a altura em que as crianças refletem sobre o que já sabem sobre o assunto e o que têm interesse em investigar (o projeto pode partir de qualquer situação sendo proposto quer pelo educador, quer pela criança). Nesta fase, o educador assume um papel de primordial importância, tendo em conta que é sua função “manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer” (ME, 1998: 140).

Posteriormente, segue-se a *Planificação e Lançamento do Trabalho*, que se centra em identificar os recursos necessários e em organizar todo o trabalho. Nesta fase, definem-se e distribuem-se as tarefas, organiza-se o trabalho e enumeram-se os recursos necessários. Na *Execução*, ou seja, na terceira fase, cabe às crianças a pesquisa e a recolha de informação que considerem necessária. Depois de recolhida a informação, esta é registada, organizada e selecionada de modo a afixar a que se considera mais relevante. Para Oliveira Formosinho, nesta fase, “um ou mais planos de ação-pesquisa emergirão, escolhendo-se o que parece ser capaz de melhor responder à situação-problema e às possibilidades de conduzir a pesquisa” (2011:57). Quanto à última fase, definida por *Avaliação/Divulgação*, esta engloba a síntese da informação adquirida ao longo do projeto tornando-a explícita para os outros aquando da sua apresentação.

A metodologia de Projeto torna-se assim relevante uma vez que, através dela, o educador proporciona às crianças diferentes tipos de aprendizagens, desenvolvendo atividades e projetos que lhes permitem experienciar conteúdos e modos de aprendizagem, envolvendo as crianças num trabalho de grupo com o objetivo de resolver um problema. Assim, “as crianças descobrem-se a si mesmas enquanto pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade de agir intencional e racionalmente no âmbito dessa dinâmica viva que são os seus interesses, criando

quer propósitos quer roteiros experienciais para o desenvolvimento dos propósitos”. (Oliveira-Formosinho, 2011: 34).

No que concerne ao modelo curricular High-Scope, este baseia-se na liberdade e autonomia que é dada às crianças no sentido de explorarem e manipularem o espaço que as rodeia, de modo a conduzir a uma aprendizagem ativa na qual o educador assume o papel de orientador e de facilitador de aprendizagens. Assim, este modelo baseia-se numa organização própria “através da acção e da reflexão sobre a acção a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa”. (Oliveira Formosinho, 2007: 55).

Todas estas metodologias e modelos à disposição do educador/professor têm como objetivo orientar todo o processo de aprendizagem, de modo a que os intervenientes no processo educativo sejam capazes de atingir as finalidades a que se propõem. Numa ótica de 1º ciclo, tendo em conta que é evidente que depende do docente o método a utilizar consoante o conteúdo que está a lecionar, algumas temáticas exigem uma aula mais expositiva e outras uma aula mais demonstrativa ou ativa. A escolha do método deverá também ter em conta a faixa etária dos alunos, bem como as suas características e interesses, de forma a promover um processo de ensino-aprendizagem significativo para determinada turma e aluno, atendendo também ao grau de conhecimento que estes apresentam.

Uma vez que o processo de ensino-aprendizagem se centra também na aprendizagem da leitura e da escrita, importa clarificar o significado da palavra método.

Segundo Molina (1991), o método de aprendizagem de leitura deve ser visto como “um dos componentes do modelo didáctico (e, portanto, subordinado a ele mesmo), sendo a sua finalidade indicar a progressão a seguir no processo de ensino-aprendizagem da leitura.” (citado em Marcelino, 2008:55).

Segundo Morais (1997), há mais de um século que se debatem as posturas em relação ao ensino inicial da leitura (idem), sendo várias as condições e os fatores que condicionam a atuação do docente.

Por outro lado, vale refletir sobre o facto de que, embora possa facilitar o processo de ensino-aprendizagem quando o docente se identifica com um método, o mais importante é que esse método seja apropriado às características dos seus alunos. Ou seja, é importante que o professor seja capaz de utilizar o melhor método para que as crianças aprendam a ler e a escrever com entusiasmo, consciência e, sobretudo, com autonomia, apropriação e desejo de buscar sentido.

O método experimentado durante a prática pedagógica no contexto de 1º CEB foi o sintético, pelo que nos cabe esclarecer de uma forma mais focalizada as suas características.

Segundo André (1996), o método sintético centra-se em dois grandes princípios: primeiro, ensinando do mais simples para o mais complexo, passando da letra para o som, deste para a sílaba, desta para a palavra e, por fim, da palavra para a frase; e segundo, adquirindo automatismos de leitura através das associações repetidas.

Desta forma, o ensino através deste método pode ser caracterizado como expositivo, visto que é essencialmente dirigido pelo professor e como coletivo, dirigido a todos os alunos ao mesmo tempo.

Para colocar em prática este método, inicialmente ensinam-se as vogais através da apresentação de uma gravura, cujo nome começa pela vogal que se está a ensinar, fazendo a apresentação do grafema e dos fonemas correspondentes. Terminado o estudo das vogais, passa-se para a associação de vogais com os ditongos, fazendo-se a apresentação das consoantes e associando-as às vogais, de modo a formar as primeiras sílabas.

Embora o ensino-aprendizagem da leitura necessite de métodos que apoiem a prática educativa, importa salientar que:

“Quem ensina a ler entrega uma chave que pode abrir portas e romper fronteiras, mas também fechar as cortinas do pensamento, da criatividade e da emoção. Por isso, tenham cuidado, muito cuidado para que ao apresentarem o mundo da leitura às crianças possa ser possível a “leitura de mundo” como nos ensina Paulo Freire. Pois “ensinar a ler” deve ser um gesto sublinhado pela ousadia daquele que também ajuda o outro a ser na plenitude do “olhar”, significando: ver bem, claro e longe, mergulho infinito no poder ser “outros”.” (Cavalcanti, n.d.: 96).

De referir, contudo, que a prática pedagógica em estágio não se baseou no método sintético como único caminho para alcançar a aprendizagem da leitura e da escrita; antes se recorreu a estratégias diversificadas, de forma a motivar o aluno, segundo uma linha da pedagogia não-diretiva e relacional. “Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho.” (Sim-Sim, 2006: 74).

Assim, tendo em conta que o hábito da leitura é extremamente importante para a criança/aluno “e que os momentos de alfabetização e posterior aprendizagem para a aquisição e consolidação da capacidade do uso escrito da língua só serão momentos de sucesso se este conseguir concretizar conhecimentos, souber distinguir e avaliar os diferentes tipos de discurso usados” (Silva, 2009: 15), partiu-se, em ambas as

valências, para o recurso de “histórias - uma via de comunicação para as aprendizagens” - permitindo à criança descobrir “o universo da leitura pela voz plena de entoação e de significado” (Leopoldina, 2001: 46), sendo esta “a grande porta para dar gosto às palavras e ao conhecimento” (idem: 47).

Importa então explicar o que se entende por conto e de que forma contribui para o desenvolvimento global da criança/aluno.

No Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa, conto é definido como uma “breve narrativa fictícia escrita ou narrada; história, narração imaginada” (1992: 310) e, tal como afirma Jean Marie Gillig, “o conto parece ocupar um lugar privilegiado e específico na infância, principalmente quando trata de fadas, duendes, ogres e acontecimentos sobrenaturais” (1999: 23).

São variados os motivos que nos levam a contar histórias às crianças, seja pela alegria e interesse que demonstram, seja pelo objetivo de estimular o gosto pela leitura, pela imaginação ou até mesmo pela diversão.

Contar histórias revela-se de primordial importância para a formação de qualquer criança, uma vez que “[...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]” (Abramovich, 1989: 16).

Pode-se também afirmar que as histórias são um meio para “abrir” o horizonte da criança, aumentando o seu conhecimento em relação ao mundo que a rodeia sendo necessárias para o desenvolvimento infantil uma vez que, ao serem recreativas, educativas e afetivas, acabam por estimular a socialização, desenvolvendo a atenção e a disciplina revelando-se “fontes maravilhosas de experiências” (Schneid, n.d: 3).

Um leitor precoce terá mais possibilidades de se tornar um adulto leitor e ao facultar o contacto das crianças com as histórias estimula-se o seu pensamento lógico e a sua imaginação.

Tendo em conta que

“[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.” (Coelho, 2000: 16).

Nesse sentido, deve ser possível que, na escola, a criança possa aprender brincando, as atividades lúdicas e pedagógicas devendo trabalhar em conjunto para que as aprendizagens se revelem mais significativas. O objetivo de entreter e de instruir está presente na promoção da leitura, uma vez que “os pedagogos que

trabalham na escola infantil sabem que importância dar à Hora do Conto com as crianças pequenas e conhecem o fascínio que podem exercer sobre elas através dessa atividade” (Gillig, 1999: 83). Daqui a importância do contador de histórias, que se revela aquele que diverte instruindo, narrando a história ao mesmo tempo que expressa sentimentos e emoções. O contador de histórias deve conseguir manter um “vínculo com a sua audiência”, sem esquecer que a “melhor técnica para narrar histórias de maneira sedutora é, em primeiro lugar, ser um contador absolutamente apaixonado pelo mundo do faz-de-conta” (Cavalcanti, 2004: 65), devendo “o narrador estar envolvido com entrega e paixão no trabalho que vai realizar” (2004:65).

“Cabe deste modo ao narrador transformar uma narração numa experiência atrativa e motivadora para as crianças, proporcionando-lhes também o gosto pelo texto escrito, ajudando a desenvolver a oralidade” (anexo 1: reflexão – A hora do conto e a sua importância no desenvolvimento da criança). Porém, a história assume também ela um papel importante, uma vez que, ao selecionar uma história, deve-se ir ao encontro das temáticas trabalhadas pelas crianças e dos seus interesses, incentivando “a exploração com o recurso ao desenho, à mimica, à dramatização, etc.” (Viana, 2001: 57).

Convém ter presente que uma história deve ter a capacidade de encantar as crianças uma vez que “a criança precisa de sonhar com palavras para acordar o mundo, para amar a vida, para superar as suas angústias e medos, para compreender a luta entre o bem e o mal [...]” (Cavalcanti, n.d: 29).

Confluindo com as pedagogias utilizadas durante a prática pedagógica, sem esquecer a utilização do método sintético no contexto de 1º CEB que, segundo Ferreira e Teberosky (1999), é considerado tradicional, não se pode fugir muito a uma pedagogia diretiva, que de acordo com este modelo, cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender, baseando-se no mito da transmissão do conhecimento, no qual o professor ensina e o aluno aprende. A palavra é o monopólio do professor, o professor dita e o aluno copia, o professor decide e o aluno executa. O aluno é visto como “uma folha de papel em branco” (Becker, n.d.: 2) e o professor é o escritor que a vai preenchendo com o seu conhecimento, “o aluno aprende se, e somente se, o professor ensina.” (Becker, n.d.: 3).

Indo ao encontro do modelo diretivo, o método expositivo é também ele baseado numa transmissão oral do saber, no qual os formandos se limitam “[...] a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes.” (Gouveia, 2007: 26).

Tendo em conta que “[...] não existe um método «puro»” (Froissart, citado em Cavalcanti, 2012: n.d.) e que cada professor procura o que lhe parece mais adequado, foi também utilizada a pedagogia não diretiva que, segundo Becker “é o regime do laissez-faire” (Becker, n.d.: 4), o professor deve interferir o mínimo possível, auxiliando a aprendizagem do aluno e despertando o conhecimento que já existe. O aluno aprende por si mesmo e “o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador (Rogers)” (idem).

Se na pedagogia diretiva o professor condiciona o aluno, na pedagogia não diretiva o aluno é quem, por sua vez, condiciona o professor e toda a conceção de ensino está centrada no aluno, na forma como ele aprende, nas suas dúvidas e nas suas capacidades.

Tal como referido anteriormente e seguindo também uma pedagogia relacional, esta baseia-se na relação aluno-professor, o que para alguns autores, como “para Freire, o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar.” (citado em Becker, n.d.: 9).

O professor, adepto desta pedagogia, não acredita que um aluno é uma “folha em branco”, ignorante e que aprende tudo da estaca zero, acredita que o aluno aprendeu com tudo o que construiu na vida e que, como afirma Inhelder et al, “Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade” (citado em Becker, n.d.: 7).

Assim sendo, realçam-se duas pedagogias diferenciadas: a pedagogia de transmissão/expositiva, - que se centra na transmissão de conhecimentos à criança que são considerados indispensáveis à formação. Por outro lado, e tal como referido anteriormente, surge a pedagogia de participação/construtivista que visa envolver a criança na sua aprendizagem, com o intuito de a compreender e desenvolvendo interações consideradas importantes para a autonomia do aluno.

É também neste sentido que surge o Movimento de Escola Moderna (MEM), tendo por base a pedagogia de Freinet. O autor e pedagogo defende que a educação é baseada “nas necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais na vida do povo no tempo” (Freinet, 1973: 23). Este movimento assume-se como um

“movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica. Propõe-se construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa.” (O Movimento de Escola Moderna, n.d.).

É neste sentido que este modelo privilegia uma educação fomentada numa atividade educativa participada pelas crianças, onde a planificação e a gestão são extremamente importantes.

Podemos concluir que estes modelos, baseando-se em pedagogias centradas no aluno, e visto que os professores têm tendência a não serem sempre consistentes com uma teoria (Spodek e Brown, em Formosinho, 1996), e que “são influenciados por vários fatores no contexto escolar [...]. (idem), vão ao encontro do que está escrito no Programa do 1º CEB e que a instituição da prática em estágio assume como objetivo para realizar experiências de aprendizagem “activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente o sucesso escolar de cada aluno.” (PE, 2010: 8).

Independentemente do método, o que importa é que o professor tenha a flexibilidade necessária para utilizar as pedagogias que melhor facilitem a aprendizagem do aluno, podendo recorrer a pedagogias diferenciadas para criar em sala de aula um ambiente rico, dinâmico, inovador e que permita à criança construir a sua visão do mundo, o que necessariamente tem de passar pelo processo de leitura e busca de sentido.

Nesta linha, “as pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Assim, em uma perspectiva militante, parece urgente agir, propor dispositivos contra as desigualdades.” (Perrenoud, 2000: 17).

Deste modo, o educador/professor deve ter o cuidado de gerir o grupo ou a sala de aula como um espaço pedagógico no qual a criança deve ter autonomia e os procedimentos devem ser ajustados quando surgem circunstâncias particulares. Deve ter o cuidado de adaptar os conteúdos às necessidades de cada um, - organizando o espaço e o tempo, bem como atividades diversificadas, promovendo a utilização de diversos materiais. É necessário prevenir o insucesso dirigindo o ensino para todos sem, porém, “[...] “baixar o nível de exigência”, mas sim fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem as suas dificuldades são as mesmas. É, sim, procurar ajustar as práticas de ensino às crianças e aos alunos que se têm, às suas características pessoais e colectivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos. Tal requer, evidentemente, um conhecimento profundo sobre as crianças/alunos e o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino.” (Santos, n.d.: 3), para que a diferenciação pedagógica seja “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades/dificuldades de uma turma.” (Chousa, 2012: 42).

De acordo com esta visão do ensino, segundo a qual se deve promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar [...]” (anexo II, ponto II, nº 2, alínea e do Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto), a avaliação assume um papel de destaque sendo

de esperar que o educador/professor utilize “a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino da aprendizagem e da sua própria formação” (anexo I, ponto III, nº 2, alínea f do Decreto Lei 240/2001 de 30 de Agosto).

Avaliar revela-se de extrema importância, uma vez que permite ao educador/professor compreender as dificuldades e necessidades das crianças/alunos podendo orientar a prática pedagógica no sentido de colmatar as dificuldades ou potenciar as qualidades. Assim, é “[...] necessário avaliar, não somente as prestações cognitivas, mas igualmente o investimento, o progresso e o domínio afectivo.” (Moreira e Macedo, 2002: 139), uma vez que o próprio conceito de avaliação foi sofrendo alterações e “a avaliação escolar foi, assim, alterando a sua lógica e abandonando como instrumento único de avaliação os testes e/ou o exame para passar a integrar outros esquemas de recolha de informação sobre a eficácia do processo de ensino/aprendizagem.” (Gouveia, 2007: 31).

Apesar de tudo, não podemos esquecer a importância de uma reflexão constante por parte do docente revelando-se “[...] um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos e sobretudo sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000: 20), sem esquecermos que “se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Só um ser humano consegue educar outro ser humano.” (António Nóvoa citado em Seminário - Relatório de estágio: implicações e desafios).

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações e desvios que isso implica. Muitos vivem esta realidade como uma angústia paralisante; outros, pelo contrário, reconhecem-na como um fenómeno normal e, numa palavra, estimulante” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 29).

Tendo sempre presente que o objetivo deste trabalho se baseou numa experiência próxima da realidade educativa, no modo como foi planeado e organizado, e nunca esquecendo que um professor deve dominar os conhecimentos existentes na área do ensino, onde a investigação ocupa um lugar de destaque na orientação das práticas educativas, foi fundamental adotar uma postura de professor-investigador ao longo da prática pedagógica para melhor adaptar a realidade educativa às necessidade e interesses dos alunos.

Neste sentido, procedeu-se a um tipo de estudo de natureza qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem como objetivo “[...] o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.” (citado por Marcelino, 2008: 103).

Segundo estes autores, este método revela-se o mais adequado para a investigação na área da educação, uma vez que manifesta um superior interesse no processo mais do que no produto, realizando a recolha de dados no ambiente natural, através de entrevistas, fotografias, etc.

Os mesmos autores defendem ainda que a investigação qualitativa se baseia em hipóteses teóricas e na recolha de dados partindo para a investigação com a experiência e conhecimento, mas também com hipóteses formuladas que vão sendo modificadas e reformuladas à medida que a investigação avança.

A par do estudo de natureza qualitativa, procedeu-se também a um tipo de estudo de natureza exploratória, visto que o primeiro engloba o último. Como tal, pode-se definir a pesquisa exploratória como o “estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida a realidade que se pretende conhecer” (Piovesan & Temporini, 1995: 331).

Tal como referem Quivy e Campenhoudt (1992), “não basta saber que tipos de dados deverão ser recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (p. 159).

Começou-se, pois, por localizar o nosso campo de estudo que engloba duas amostras distintas.

Em relação ao estágio de EPE, a amostra era constituída por 20 crianças, 9 do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. No que concerne ao estágio do 1º CEB, os participantes envolvidos eram 18 alunos, 9 do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade, sem esquecer a educadora e a professora titular, bem como o par pedagógico (estágio do 1º CEB), que foram também alvo de observação e, de forma direta ou indireta, participaram também no presente estudo.

No capítulo seguinte (capítulo III – Intervenção), encontram-se caracterizadas cada uma das amostras de forma mais pormenorizada.

Após a contextualização teórica, torna-se pertinente “[...] a construção de instrumentos capazes de recolher ou produzir a informação” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 165).

Inicialmente, procedeu-se a uma análise documental dos instrumentos que sustentavam os princípios orientadores da instituição – Projeto Educativo, Regulamento Interno, Ideário e Plano Anual de Atividades bem como a uma consulta de documentos oficiais relacionado com a prática educativa – Decretos, artigos, livros.

Importa referir que, ao longo da prática pedagógica, a estratégia de recolha de dados mais utilizada foi a observação direta que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992) “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 197). Esta observação é extremamente importante, uma vez que “é necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contexto(s) educativo(s) que a(s) rodeia(m) para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar as respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir. [...] A observação em contexto de sala de actividade é uma estratégia privilegiada que permite captar o processo de desenvolvimento/ aprendizagem da criança” (Dias, 2009: 29).

Neste sentido, tratou-se de uma observação participante que, segundo Bogdan e Taylor, é “[...] caracterizada por interacções sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.” (citado em Correia, 2009: 31).

Com o intuito de registar as observações feitas às crianças, recorreu-se a diferentes instrumentos, tais como registos de incidente crítico, que são considerados “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser registado.” (Parente, citado em Formosinho, 2002: 181) (anexo 2: registos de incidente crítico), registos áudio e fotográficos, que são “particularmente indicados para os comportamentos não verbais” (De Ketele, 1985: 47)

(anexo 3: registos fotográficos) e registos de descrição diária “que consiste em realizar um registo diário que pode variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas.” (Parente, citado em Formosinho, 2002: 180) e que permitem detetar mudanças ao nível do comportamento, do desenvolvimento e do crescimento, contribuindo para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e de como esse desenvolvimento ocorre (anexo 4: descrições diárias).

Para além destes instrumentos foram utilizadas listas de verificação (anexo 5 e 6), grelhas de avaliação (anexo 7 e 8) e foram criadas fichas de trabalho na valência do 1º CEB (anexo 9: ficha de trabalho), que se revelaram úteis para a recolha de dados que se consideravam importantes. Ainda no estágio em EPE recorreu-se a uma escala de observação (PIP) baseada no modelo High Scope de modo a avaliar o ambiente físico (anexo 10: PIP) e com o intuito de avaliar as competências alcançadas pelas crianças, após o projeto de sala, utilizou-se uma grelha de avaliação de projetos lúdicos (anexo 11: Grelha de avaliação de projetos lúdicos).

Salienta-se ainda a utilização do portfólio reflexivo, onde todas as semanas de intervenção, quer na EPE, quer no 1º CEB, a estagiária refletia e avaliava a sua intervenção e a aprendizagem das crianças, extrapolando para reflexões, bem como o portfólio de uma criança que se revelou uma metodologia de avaliação das aprendizagens também importante, possibilitando “conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho.” (Silva e Craveiro, 2014:36).

Todos os meios utilizados na recolha de dados baseados na observação das crianças foram objeto de análise de conteúdo, facilitando a captação de informação importante acerca das mesmas, permitindo que mais tarde se planificasse a intervenção na turma, de modo a proporcionar atividades capazes de assegurar o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas curriculares.

Como defende Alarcão (2001: 6), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.”

INTERVENÇÃO

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro).

Conhecer a instituição onde se está a exercer é extremamente importante para que se possa adequar a prática educativa ao meio no qual se está inserido e respeitar os princípios e objetivos pelos quais a instituição se rege, na função de educar e orientar os seus alunos.

A instituição na qual decorreu os estágios localiza-se em Vila Nova de Gaia e assegura as valências de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Inserida numa freguesia em crescimento, a instituição de ensino particular aposta “no respeito pelos valores humanos e cristãos” considerando essencial *Instruir, Incluir, Inovar, Investigar e Interiorizar*. (PE, 2010: 3)

Sendo uma instituição que acolhe dois níveis de ensino, tem como objetivo o desenvolvimento de uma educação escolar nestas idades, permitindo aos alunos realizar experiências de aprendizagem “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efetivamente o sucesso escolar de cada aluno.” (PE, 2010: 8), tal como referido no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para que tal aconteça, a instituição exerce a sua ação educativa, organização, funcionamento e objetivos expostos nos instrumentos de autonomia, fundamentados no Ideário, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno.

É também apanágio da Instituição promover “[...] uma educação global que implica o desenvolvimento harmonioso do ser humano em três dimensões: individual, comunitária e transcendente.” (PE, 2010: 8).

Como foi possível observar durante o estágio em EPE e em 1ºCEB, a instituição proporciona “espaços/tempos de reflexão, [...]” (PE, 2010: 23). Um desses momentos de reflexão encontra-se documentado no anexo 3: registo fotográfico nº1 e nº 2, no qual pudemos observar a Irmã A. a sensibilizar os alunos para o que é ser “missionário”, a fazê-los entender que ser missionário é ter um grande coração, ficando prometido no final que todos rezariam pelas pessoas de todos os continentes. Noutro momento, como se pode ver no anexo 3: registo fotográfico nº3, no âmbito da semana do Natal, apelou-se à solidariedade das crianças para que, todos juntos, possamos “abrir as portas do nosso coração”.

Assim, como podemos verificar no Projeto Educativo, a instituição aposta “no respeito pelos valores humanos e cristãos.” (PE, 2010: 2) e promove “a justiça e a solidariedade que constrói a paz e uma sociedade justa e fraterna.” (in Ideário, 1991: 11).

“O Colégio está verdadeiramente empenhado em – estabelecer contactos com a comunidade Envolvente, através da concretização de projetos que liguem a aprendizagem e a descoberta de valores a uma perspetiva e prática de compromisso com os outros e com o meio local;” (PE, 2010: 21).

De facto, como foi possível observar, na iniciativa “reutilândia”, inserida no projeto Eco-Escola, do qual o Colégio faz parte, e cujo lema é “Troque coisas por sorrisos”, o colégio deu o seu contributo ao ajudar os mais carenciados do município, oferecendo brinquedos, assim como no projeto “Ações Unidas” onde as crianças ofereceram bolachas e cereais (anexo 3: registo fotográfico nº 4).

A solidariedade para com o mundo em que vivemos e, em particular, com a comunidade envolvente é, portanto, bastante estimulada, ou não fosse a instituição “um colégio de orientação cristã” (RI, 2011: 10).

Assim como definido no Regulamento Interno, “Os [educadores e] professores são os primeiros responsáveis pelo ensino-aprendizagem e partilham da responsabilidade global do processo educativo da Escola, [...]” (2011: 21).

Deste modo, nesta instituição, espera-se que o educador/docente seja capaz de “orientar os alunos no processo de ensino/aprendizagem” (PE, 2010: 21), dinamizar, promover e fomentar toda a ação educativa, dialogar com os pais/encarregados de educação e principalmente, que promova a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de iniciativa dos discentes para que possa desenvolver todo o trabalho a partir dos interesses e necessidades das crianças.

É também no interesse das mesmas que a escola valoriza a importância do trabalho da família com o meio escolar, tendo em conta que “[...] são contextos de desenvolvimento com funções complementares no processo educativo em que o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares.” (PE, 2010: 22).

Esta importância dada à relação/participação entre escola/família foi constatada, na medida em que, tanto na EPE como no 1º CEB, foi dada oportunidade aos pais de participar nas atividades em sala de aula com os filhos, bem como dirigir-se à sala, caso pretendessem esclarecer qualquer questão com a educadora/professora titular. Pode-se dizer também que o facto de 75% dos pais das crianças da EPE e 86% dos pais dos alunos do 1ºCEB possuírem habilitações de nível superior (anexo 12: gráficos habilitações literárias dos pais dos alunos), pode influenciar na aprendizagem dos educandos, uma vez que, “[...] as crianças, quando

têm um ambiente familiar que lhes propicia um acompanhamento por parte dos familiares, terão maiores probabilidades de conseguir ter mais sucesso nas aprendizagens.” (PCT, 2013: 20).

Fazendo referência às infra-estruturas da Instituição, esta dispõe de um vasto espaço interior e exterior.

Relativamente à sala de aula, esta deve ser um espaço “como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. (...) Um lugar para o grupo mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas.” (Formosinho, 2011: 11).

O espaço da sala de aula é extremamente importante para o bem-estar dos alunos, influenciando o relacionamento entre pares bem como o processo de aprendizagem. Como afirma Arends (1997)

“ [...] a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão” (p. 85).

Porém, cada educador/professor deve procurar a disposição da sala que lhe pareça mais correta ou adequada para determinada situação ou turma, nunca esquecendo “que o principal objetivo da disposição dos lugares é a comunicação fazer-se com mais facilidade” (Cardoso, 2013: 202). Quanto à disposição da sala do contexto de EPE, esta encontra-se dividida em seis áreas distintas, sendo elas: a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área da casinha, a área da informática e o cantinho do Jesus onde se afixa, normalmente, endereços religiosos. Cada uma das áreas encontra-se devidamente identificada (anexo 3: registo fotográfico nº 5), encontrando-se os materiais acessíveis às crianças para que estas possam brincar sem recorrer ao adulto e em número suficiente para que as crianças consigam brincar em grupo, estimulando a interação. Acrescenta-se ainda que

“[...] o espaço reservado a cada área é considerado aceitável, permitindo às crianças moverem-se e trabalharem sem incomodarem os colegas, o que também ajuda o facto da sala estar organizada de modo a limitar o número de crianças por área (cada área tem um número limite de fitas que acabando não permite mais crianças nessa área. As mesmas estão organizadas por cores consoante a cor de cada área). (anexo 13: reflexão - organização do espaço em EPE).

No que concerne ao 1ºCEB, durante as duas primeiras semanas de observação, as mesas encontravam-se em forma de U (anexo 3: registo fotográfico nº6) que, segundo Arends (1997), potencia uma grande vantagem tendo em conta que os alunos se podem ver uns aos outros, o que se torna importante quando o objetivo é a interação verbal. No entanto, numa outra perspetiva, pode ser um problema quando o objetivo é que os alunos estejam atentos e centrados, facto observado durante as duas primeiras semanas e que levou a docente a alterar a disposição das mesas em

filas, de modo a tentar obter uma atenção mais específica no professor e no quadro. Porém, tendo em conta que durante todas as semanas de intervenção foram proporcionadas atividades que exigiam cooperação, a sala de aula foi modificada de modo a facilitar a discussão e a aprendizagem cooperativa (anexo 3: registo fotográfico nº7).

Tal como mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25).

A sala dos 4 anos é composta por 20 crianças, 11 do género masculino e 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade. Trata-se de um grupo heterogéneo com características próprias, que mantêm, no geral, um bom relacionamento uma vez que já se conhecem todos do ano anterior, não havendo crianças novas no grupo.

Relativamente ao desenvolvimento das crianças, estas encontram-se no estágio pré-operatório, que se define como “um pensamento mágico graças à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica” (Matta, 2001: 320) e que, tal como refere Piaget, é importante para o desenvolvimento cognitivo da criança (idem).

De facto, no domínio cognitivo, o grupo era bastante ativo e recetivo, revelando bastante interesse pelas atividades e pelo ambiente que os rodeava, expressando curiosidade por tudo o que é novidade (anexo 2: registo de incidente crítico nº 1). Era um grupo que, na sua maioria, revelava facilidade em comunicar as suas necessidades ou em expressar os seus interesses (anexo 2: registo de incidente crítico nº 2), apesar de existir um pequeno grupo que revelava dificuldades na articulação das palavras. A maioria das crianças já era capaz de escrever o seu nome sem dificuldade, embora algumas ainda apresentassem erros de grafismo, escrevendo as letras ao contrário, algo característico desta faixa etária (anexo 3: registo fotográfico nº 8). Salieta-se ainda uma criança do grupo que já conhecia o código escrito e que era capaz de ler perante o grupo (anexo 2: registo de incidente crítico nº 3).

No que concerne ao raciocínio lógico-matemático, era um grupo com facilidade no raciocínio lógico-abstrato (anexo 4: descrição diária nº 1), existindo, porém, algumas crianças que revelavam alguma dificuldade no mesmo raciocínio.

No que diz respeito à expressão musical, ainda que fossem poucos os momentos observados em relação à música, o grupo revelava gosto pela aprendizagem de novas canções, acompanhando a letra com movimentos corporais.

No domínio sócio-afetivo, o grupo revelava, em algumas situações, dificuldade em partilhar, porém, na grande maioria do grupo, era perceptível um ambiente de amizade e cooperação, tendo sido notada uma evolução positiva neste sentido, havendo uma maior partilha com as atividades planeadas no sentido de colmatar esta dificuldade (anexo 2: registo de incidente crítico nº 4).

Relativamente ao domínio psicomotor, conseguiu-se perceber um certo entusiasmo pelas sessões de expressão motora, revelando-se fundamental os momentos de brincadeira livre no recreio onde era possível às crianças extravasar a sua energia. Era ainda visível a facilidade com que a maioria das crianças pegava no lápis corretamente e eram capazes de pintar dentro dos contornos embora existiam ainda muitas dificuldades em manusear a tesoura (anexo 6: lista de verificação). Eram capazes de reconhecer a figura humana e de distinguir as diferentes partes do corpo, pois começava a verificar-se no desenho a figura humana com cabeça, tronco e membros assim como cabelo, olhos, nariz, (anexo 4: descrição diária nº2).

Relativamente ao grupo do 1ºCEB no qual o estágio foi realizado, este era constituído por 18 crianças, 9 do género masculino e 9 do género feminino, todas tinham completado 6 anos de idade até dia 31 de Dezembro, à exceção de duas crianças, que obtiveram antecipação de matrícula, completando 6 anos em janeiro do presente ano.

Importa também salientar que todos os elementos da turma, à exceção de quatro alunos, já se conheciam anteriormente da EPE, onde frequentavam todos a mesma sala.

Talvez por este motivo e por se encontrarem num contexto diferente e novo (1º ciclo do ensino básico), uma vez que “[...] a entrada para a escola implica da parte da criança um esforço imenso para se adaptar a um universo novo, desconhecido e exigente.” (Matta, 2001: 38), ao longo do estágio a turma revelou pouca autonomia e dificuldade no cumprimento das regras de sala de aula, nomeadamente no facto de se sentarem corretamente, de se manterem em silêncio ou de levantar o braço quando queriam falar, o que, por vezes, levava a uma certa desestabilização no normal funcionamento da aula.

Para tentar superar estas dificuldades, as estagiárias tentavam chamar a atenção para o facto de só poderem participar os alunos que o solicitassem, conforme as regras estabelecidas. Deve-se ter em conta que, com a entrada no 1ºCEB, “a criança assume um novo estatuto, uma vez que, além de “criança”, passa a ser

também "aluno" [...] e "que os primeiros anos de escolaridade são de uma importância fulcral, uma vez que constituem os alicerces para as aprendizagens futuras." (Zenhas, 2006, citado em Educare, 2006: n.d.).

Porém, eram crianças simpáticas, interessadas, curiosas e participativas, o que muitas vezes, na ânsia de participar, as levava a falar todas ao mesmo tempo.

O conhecimento da língua é um fator fundamental de identidade nacional e cultural, permitindo o "desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania." (ME, 2001: 31).

Segundo a teoria de Piaget (1970), durante o estado pré-operatório (dos dois aos sete anos), "as crianças estão mais abertas à aprendizagem da língua, os adultos que falam muito com as crianças, lhes leem e ensinam canções e poemas infantis [...] têm um efeito marcante no seu desenvolvimento linguístico." (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 106). Deste modo, e tendo em conta que o desenvolvimento do vocabulário nesta idade é notável, foi evidente a receptividade da turma em relação à aquisição de vocábulos novos, bem como o seu entusiasmo e interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita.

No que concerne à leitura, a turma só começou a ler as primeiras palavras após a aprendizagem dos ditongos e das primeiras consoantes, à exceção de uma aluna que já sabia ler e escrever quando ingressou no 1º ano. Ainda que o grupo fizesse a leitura de forma silabada, notou-se uma evolução desde as primeiras vezes que começou a ler frases, até à última semana da prática pedagógica da estagiária. Também foi constatado que, embora não tivesse aprendido determinadas palavras, a turma conseguia fazer leitura a partir das imagens (anexo 14: reflexão/avaliação semanal de 11 a 13 de novembro de 2013). Em relação à escrita, a maior parte dos alunos apresentava dificuldades ao nível da ortografia mas também da pontuação (anexo 7: grelha de avaliação - área de português), visto que ainda não tinham adquirido os conceitos básicos.

Como afirmam Moreira e Oliveira (2003), "[...] a educação matemática tem um papel significativo e insubstituível, ao ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos competentes, críticos e confiantes nas participações sociais que se relacionem com a matemática." (citado em Vitória, 2012: 23).

No que diz respeito à área da Matemática, ao nível dos números e das operações, apesar da maior parte dos alunos saberem os números naturais até 20, alguns ainda tinham dificuldade em representá-los corretamente (anexo 8: grelha de avaliação - área de matemática). Conseguiram efetuar adições e subtrações simples e a grande maioria utilizava corretamente os símbolos «+», «-» e «=» (anexo 8: grelha

de avaliação - área de matemática). No entanto, alguns alunos tinham dificuldade em fazer cálculos mentais pelo que ainda recorriam ao auxílio da reta numérica ou à contagem pelos dedos (anexo 2: registo de incidente crítico nº 5 e anexo 3: registo fotográfico nº9). Relativamente à geometria e medida, a maior parte dos alunos utilizava corretamente o vocabulário próprio das relações de posição entre os objetos, embora alguns ainda tivessem alguma dificuldade em distinguir a direita da esquerda (anexo 15: reflexão/avaliação semanal de 14 a 16 de outubro de 2013). Quanto à organização e tratamento de dados, a turma adquiriu sem dificuldade os termos «conjunto», «elemento» e as expressões «pertence ao conjunto», «não pertence ao conjunto» e sabia aplicá-los nas atividades que assim o exigiam.

No que diz respeito à área curricular de estudo do meio, e tendo em conta que é através da crescente difusão da ciência, - a qual nos permite “[...] ter hoje uma consciência mais alargada e global do mundo, das sociedades, das suas diferenças e contrastes, mas também das semelhanças, no que respeita a necessidades básicas de formação para uma melhor gestão dos recursos disponíveis e para a procura de soluções para problemas de carácter transnacional.” (Martins, Veiga, Teixeira, 2007: 15), revela-se de especial importância o conhecimento desta área no desenvolvimento da criança/aluno. Nesta área, a turma demonstrava bastante entusiasmo nas atividades que envolviam experiências, revelando interesse em aprender/descobrir o mundo que os rodeia (anexo 3: registo fotográfico nº10 e nº 11 e anexo 15: reflexão/avaliação semanal de 14 a 16 de outubro de 2013).

O mesmo se pode dizer em relação às várias áreas de expressão, que foram sempre trabalhadas ao longo da prática pedagógica, ainda que alguns alunos na área de expressão plástica, mais concretamente na área da pintura, não aperfeiçoassem tanto o seu trabalho como outros (anexo 3: registo fotográfico nº 12 e nº 13), o que algumas vezes, levou a intervir.

Oliveira afirma que

“Uma aprendizagem centrada na compreensão da arte permite à criança uma constante e inovadora experiência que lhe possibilita adquirir um conjunto de competências capazes de enriquecer a sua personalidade. Desta forma, a criança pode construir um conhecimento maior do mundo e de si mesma, integrando-se melhor na sociedade.” (2007: 7).

Intervenção Educativa

O processo educativo deve ser dotado de intencionalidade; para isso, é importante que o educador/professor reflita sobre as práticas correntes observando os educandos para ser capaz de planificar e adequar toda uma prática aos interesses/necessidades das crianças/alunos. Assim, para que o processo educativo seja dotado de sucesso, é essencial que o educador/professor percorra quatro fases fundamentais: observar, planejar, agir e avaliar.

De seguida, apresentam-se algumas evidências sobre o desenrolar da intervenção educativa durante os estágios realizados.

Observar/Preparar

A **observação** revela-se extremamente importante para podermos conhecer as crianças com as quais se trabalha e, tendo em conta que uma das funções da observação contínua “[...] é actualizar e completar uma representação das aquisições do aluno [...], preenche uma função *cumulativa*, até mesmo certificativa, porque nada substitui a observação dos alunos no trabalho (...).” (Perrenoud, 2000: 49) – observar é uma forma de conhecer o grupo com o qual se está a trabalhar, as suas necessidades e interesses, assim como todo o contexto educativo. Observar antes da prática revela-se extremamente importante, de modo a proporcionar às crianças atividades com as quais elas se identifiquem e, em caso de imprevisto, ser capaz de alterar a planificação. Uma postura crítica e reflexiva após a ação é também importante, uma vez que, sendo capaz de reformular as práticas educativas, permite melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Tendo em conta que “a observação educacional é considerada por educadores, investigadores e formadores, como uma tarefa essencial para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e perceber como explorar novas etapas que levem a criança a progredir” (Craveiro, n.d: 52), esta foi uma técnica utilizada pela estagiária enriquecendo o conhecimento em relação não só ao grupo/turma - como também a cada criança/aluno. A leitura e análise dos documentos da instituição favoreceram ainda uma prática adequada em conformidade com as normas e princípios pelos quais a instituição se rege, assim como as conversas informais com a educadora/professora, que favoreceram um maior conhecimento do grupo/turma e do trabalho já desenvolvido.

Antes da intervenção de ambos os estágios (EPE e 1ºCEB) houve preocupação em fazer uma primeira leitura do espaço-sala e em observar os grupos e as práticas do educador/professor.

No que concerne ao contexto da EPE, e paralelamente ao preenchimento de uma lista de verificação sobre os materiais (anexo 5: lista de verificação) bem como à escala PIP (anexo 10: PIP), verificou-se, logo nas primeiras semanas de estágio, que a sala era dotada de vários instrumentos de monitorização, o que vai ao encontro do que o MEM defende, como o quadro de presenças, do tempo, da assembleia semanal (anexo 3: registo fotográfico nº 14, 15, 16). A sala atendia também aos princípios do modelo High-Scope, visto que era uma sala dividida em áreas de interesse e que “cada uma das áreas encontrava-se devidamente identificada, estando os materiais acessíveis às crianças para que estas possam brincar sem recorrer ao adulto e em número suficiente para que estas consigam interagir com os seus pares.” (anexo 13: reflexão - organização do espaço).

No entanto, e atendendo a um comentário de uma criança num momento de assembleia semanal, quando pediu para ser a escolhida por marcar o quadro de presenças, implementou-se o quadro das tarefas (anexo 3: registo fotográfico nº17) respondendo não só ao interesse e necessidade revelada pela criança, mas também como forma de contribuir para o desenvolvimento de autonomia e o sentido de responsabilidade das mesmas.

Foi também com o propósito de conhecer os seus interesses que, logo no início do estágio, se procedeu a uma observação direta, visto que o grupo ainda não tinha vivido nenhum projeto de sala. Assim, as conversas realizadas com a educadora cooperante, bem como a observação feita ao grupo de crianças, tornaram-se pertinentes para posteriormente se dar início ao projeto de sala.

“Quando, no lago dos peixes, o V. perguntou “V., de que é coberto o corpo dos peixinhos?” não descurei a sua pertinência e o quanto era importante para um dos pontos do nosso quadro de investigação - “O que queremos saber”.

No dia seguinte foi dada importância ao diálogo sobre o dia anterior. Perante o que tinham visto, as pesquisas que fizeram sobre os animais e o seu interesse pelo tema, deu-se o arranque ao nosso quadro de investigação.” (anexo 16: reflexão/avaliação semanal de 10 a 14 de março de 2014).

Também foi perceptível a falta de livros na biblioteca da sala necessários e adequados para a consulta e manuseamento por parte das crianças, relacionados com o projeto de sala – “Os animais do nosso planeta”. Ofereceram-se duas enciclopédias ao grupo sobre o tema dos animais. “Foi interessante ver mais tarde algumas crianças na área da biblioteca a folhear as enciclopédias [...] e a apontarem para as imagens de alguns animais. [...] estavam divertidos e interessados sobre o nosso projeto.” (anexo 17: reflexão/avaliação semanal de 31 de março a 3 de abril de 2014).

Também no contexto do 1ºCEB, a observação antes da ação tornou-se importante com o intuito de verificar o trabalho desenvolvido pela docente e as estratégias e hábitos já enraizados na turma, o que permitiu agir em conformidade.

A título de exemplo, uma observação feita logo nas duas primeiras semanas de estágio foi a exposição dos trabalhos dos alunos que a professora ia afixando no placard à medida que iam sendo realizados. Tendo em conta a prática realizada, e visto que a afixação dos trabalhos serve para estimular os alunos, uma vez que, como refere Niza (1993), “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, [...] ou texto” (citado em Formosinho, 1996: 148), a estagiária continuou o mesmo processo desde o início até ao final da sua prática pedagógica. Entre outros exemplos, registam-se:

“No dia seguinte, após todos os alunos apresentarem a fotografia da sua família, os trabalhos serão colocados no placard da sala.” (excerto planificação – atividades e estratégias 28 de outubro de 2013);

“Será distribuído por cada aluno uma folha com palavras soltas em que os alunos terão de as ordenar escrevendo a respetiva frase bem como ilustrá-la na própria folha (ver anexo 3). Todos os trabalhos serão afixados na sala de aula, no placard de Português.” (excerto planificação – atividades e estratégias de 11 de novembro de 2013);

“Quando todos os grupos tiverem registado na folha os resultados da experiência, será perguntado a que conclusões chegaram. [...] Para que fique registada na sala esta nova aprendizagem, as folhas dadas a cada grupo, com as respetivas conclusões, serão afixadas no placard.” (excerto planificação – atividades e estratégias 25 de novembro de 2013);

“Será distribuído por cada aluno um pergaminho com a letra da música (ver anexo 1). Primeiro terão de rodear a letra “R” em todas as palavras presentes na letra e, de seguida, terão de desenhar uma rena e pintá-la no canto inferior direito. [...] Será também apresentada ao grupo a cara de uma rena em papel de feltro que será exposta no placard da sala juntamente com os seus pergaminhos.” (excerto planificação – atividades e estratégias 9 de dezembro de 2013).

Durante a primeira semana de observação, pôde constatar-se que os alunos chegavam por diversas vezes agitados do intervalo. Uma solução encontrada pela estagiária para tentar acalmá-los e não prejudicar o bom funcionamento da aula foi “[...] pedir aos alunos que quando se sentassem baixassem as cabeças e fechassem os olhos para acalmar, visto que já estavam na sala de aula.” (anexo 15: reflexão/avaliação semanal de 14 a 16 de outubro de 2013).

Uma observação atenta durante e após a ação revelou-se importante, uma vez que permitiu, em alguns casos, que a planificação estabelecida pudesse ser adaptada, tendo em conta imprevistos ou necessidades surgidas durante a prática. Por exemplo, numa atividade de expressão musical - audição da música “Panda vai à escola- a família das vogais” - tinha sido planificado que a turma seria dividida em grupos para que cada um cantasse uma parte da música e, no final, todos cantassem a música do

início ao fim. No início da atividade, foi observado que todos começaram a cantar a música ao mesmo tempo e, “[...]como senti que estavam entusiasmados a cantar a música, optei por não interromper a sua participação para não quebrar o ambiente que estava a ser criado.” (anexo 15: reflexão/avaliação semanal de 14 a 16 de outubro de 2013).

O conhecimento do grupo através de uma observação intencional, contínua e sistemática permite que se adapte ou se ajuste a planificação em função dos interesses/necessidades do grupo.

Numa outra atividade, no âmbito da área de matemática, em que os alunos estavam a realizar exercícios sobre contagens progressivas e regressivas, foi possível adotar estratégias de diferenciação pedagógica, visto que alguns alunos apresentavam dificuldades em realizar os exercícios. Como tal,

“No final dos exercícios, desafiei os alunos com novos problemas e, os que apresentaram mais dificuldades, foram chamados ao quadro para fazer a composição e decomposição dos números, recorrendo novamente às imagens das castanhas, fazendo o seu manuseamento no quadro. Com esta atividade, consegui atender novamente a uma diferenciação pedagógica e a estratégias diversificadas.” (anexo 14: reflexão/avaliação semanal de 11 a 13 de novembro de 2013).

No entanto, considera-se que a “observação contínua não tem apenas a função de coletar dados com vistas a um balanço. Sua primeira intenção é formativa, o que, em uma perspectiva pragmática, significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor [...] (Perrenoud, 2000: 49). Utilizaram-se também outros tipos de registo de observação, tal como mencionado no capítulo anterior, que se revelaram essenciais numa posterior planificação semanal, uma vez que a recolha de informações úteis é importante para uma planificação, tendo em conta as necessidades do grupo/aluno.

Planear/ Planificar

Desta observação sistemática da instituição, da educadora/professora, do grupo/turma e de todo o meio envolvente surge a planificação, que se assume como “[...] um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir” (Zabalza, 2010: 47).

Porém, deve-se ter em conta que esta deverá ser sempre adequada às circunstâncias e alterada sempre que algo o exija, como confirmado em ambas as valências e que será comprovado mais tarde no desenrolar do presente relatório.

No entanto, importa antes de mais explicitar de que forma a planificação era elaborada e qual o seu formato em ambas as valências.

No que concerne ao estágio em EPE, a equipa educativa reunia-se semanalmente com o propósito de planificar atividades, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças que eram expressas no momento de assembleia semanal, onde referiam o que gostariam de descobrir e fazer na semana seguinte, e das observações realizadas ao longo da prática.

Assim se extrapolava para a planificação, elaborada em rede (anexo 18: planificação semanal de 2 a 6 de junho de 2014), as atividades a realizar com respetivas áreas de conteúdo a serem trabalhadas, acompanhada das intenções pedagógicas, espaço, materiais necessários, recursos humanos e a descrição das atividades.

Diferentemente, a planificação no estágio de 1ºCEB era realizada de quinze em quinze dias após a estagiária receber um guião da docente titular com a programação diária/semanal.

O guião da docente era realizado, semanalmente, em conjunto com a outra docente do 1º ano, tendo em conta a planificação mensal e anual delimitada no término do ano anterior, baseada no programa a ser cumprido para o 1º ano de escolaridade, que define os objetivos e conteúdos a realizar.

Deste modo, procedia-se à realização da planificação, em formato de grelha (anexo 19: planificação de 30 de outubro de 2013), que era composta pelas atividades e estratégias, objetivos e descritores de desempenho, conteúdos e domínios trabalhados, bem como os recursos e tempo necessários.

Ainda que as planificações fossem diferentes nos dois contextos, ambas seguiram os modelos de planificação já desenvolvidos pela educadora e professora.

Acrescenta-se também que as planificações não eram realizadas apenas pela estagiária e pela educadora/professora titular. Sendo mais evidente no estágio em EPE, as crianças tinham uma participação ativa na planificação, quer na assembleia semanal, como referido anteriormente, quer no projeto de sala – “Os animais do nosso planeta”, onde após se ter realizado o quadro de investigação (anexo 3: registo fotográfico nº 18), na primeira fase do trabalho de projeto, se começou “[...] por distribuir as tarefas, inicialmente pela divisão dos animais e pelo recorte da imagem do planeta com o título do projeto para se construir uma teia.” (anexo 20: Reflexão – Metodologia do Trabalho de Projeto e anexo 3: registo fotográfico nº 19) dando assim início à II fase do projeto - *Planificação e Lançamento do Trabalho*.

Se no 1ºCEB a programação da docente titular se encontrava afixada num placard da sala de aula, e a planificação da estagiária apenas era consultada pela própria e pela docente titular, no estágio de EPE, a planificação da estagiária não só se encontrava afixada na parede como também era registada pelas crianças numa

tabela afixada na sala (anexo 3: registo fotográfico nº16), estando mencionadas as atividades que se iriam realizar ao longo da semana, sem esquecer aquilo que mais tinham gostado de fazer na semana anterior.

Ao longo da prática pedagógica, houve preocupação, aquando da realização das respetivas planificações, de integrar atividades diferentes e com objetivos abrangentes de todas as áreas do saber com vista à interdisciplinaridade, fator importante e impulsionador que deve estar presente em todas as planificações.

A título de exemplo no contexto de EPE, de forma a abordar os animais aéreos, definiram-se várias atividades nas quais se pudessem trabalhar várias áreas do saber. Com o intuito inicial de trabalhar a área do conhecimento do mundo, ao abordar os pássaros e as borboletas (este último a pedido das crianças), trabalhou-se também o domínio da expressão musical, da expressão motora e dramática, ao fazer as crianças ouvirem, cantarem e fazerem ao mesmo tempo os gestos da música “Pássaro da cabeça”, e trabalhou-se o domínio da expressão plástica, ao efetuarem os registos quer do poema “Pássaro da cabeça”, como a pintura de uma borboleta, a partir da história “A lagartinha muito comilona”,

[...] aproveitando também para trabalhar o domínio da matemática, será proposto ao grupo de crianças que construam, com a ajuda da educadora estagiária, um gráfico de barras. Como tal, ser-lhes-á facultado papel de cenário que terá uma tabela desenhada previamente pela educadora estagiária, as imagens da história impressas (uma maçã, duas peras, três ameixas, quatro morangos, cinco laranjas, uma fatia de bolo de chocolate, um gelado, um picle, um bocado de queijo, uma rodela de chouriço, um chupa-chupa, uma fatia de tarde de cereja, uma salsicha, um queque, e um pedaço de melancia) e números impressos para que as crianças consigam organizar os dados no gráfico. Do lado esquerdo do gráfico as crianças terão de colocar o número correspondente à quantidade de elementos que está na tabela (1, 2, 3, 4, 5, 10), na parte de cima estará escrito os dias da semana (que a lagartinha comeu os alimentos) em letra maiúscula e, na parte de baixo, terá espaço em cada quadrado correspondente ao dia da semana para que as crianças possam escrever o nome do alimento que a lagartinha comeu no respetivo dia [trabalhando também a Linguagem oral e escrita] (...).” (anexo 18: planificação semanal de 2 a 6 de junho de 2014).

a área de formação pessoal e social ao potenciar o diálogo e interação de todos nas atividades.

Da mesma forma, no contexto do 1ºCEB,

“Tal como nas outras semanas de intervenção, esta semana também tive a preocupação de planificar tendo em conta um tema que interligasse as várias áreas curriculares. Desta forma e tendo em conta que esta semana se comemorou o Magusto, todas as atividades foram realizadas a partir desse tema.” (anexo 14: reflexão/avaliação semanal de 11 a 13 de novembro de 2013).

Tal como referido inicialmente, é importante não esquecer que a planificação é fundamental, porém, deve ser flexível, verificando-se em ambos os estágios que a planificação não foi totalmente cumprida por, em diversas vezes, se ter verificado que o tempo não seria suficiente para completar todas as atividades.

“Ao contrário desta atividade, não consegui apresentar o vídeo - “Anita no circo”, uma sugestão feita por uma criança na semana anterior, quando, no momento de Assembleia Semanal pediu para ver um vídeo de Carnaval. A mesma não pôde ser apresentada face ao tempo que tínhamos perante várias atividades que foram programadas, ficando assim prevista a sua apresentação na semana seguinte.

Perante esta impossibilidade, salienta-se o facto de que as planificações devem ser flexíveis e servem também como orientação e não como algo que deve ser seguido à risca, podendo ser alteradas sempre que alguma circunstância o exige.” (anexo 21: reflexão/avaliação semanal de 24 a 28 de fevereiro de 2014).

O mesmo se verificou no 1ºCEB quando, por exemplo,

“Tal como mencionado no início da reflexão, uma das atividades que não se realizou foi a construção do horário da turma (...) uma vez que o tempo não foi suficiente para toda a planificação. Saliento, assim, a importância que a planificação assume como um apoio e um guia para a intervenção educativa do professor, não tendo que ser, obrigatoriamente, seguida à risca.” (anexo 15: reflexão/avaliação semanal de 14 a 16 de outubro de 2013).

Assim, verifica-se que a planificação pode ser vista como um guia e uma orientação para a ação.

Agir/Intervir

A ação/intervenção desenvolvida pela estagiária em ambas as valências dotou-se de intencionalidade, tendo sido adotada uma postura flexível perante uma observação prévia e perante as planificações.

Ainda que feitas observações à educadora e professora titular antes da ação e tendo-as como exemplos a seguir, procurou-se adotar uma individualidade em todo o processo de ensino-aprendizagem que se viria a refletir na prática pedagógica tal a sua tendência e paixão ao tema ao qual se alude no título do presente relatório. Paraphrasing Morais, “os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar [...]” (1997: 12).

Assim, a intervenção educativa da estagiária pautou-se pela utilização de “histórias como via de comunicação para as aprendizagens”, mas consciente de que, para além disso, era necessário promover “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que [garantissem], efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004: 23).

Para além desta premissa, a estagiária atendeu a uma pedagogia diferenciada, tendo em conta que cada criança é um ser único e que, por isso, apresenta características e necessidades diferentes.

Visto que a prática em estágio foi realizada, primeiramente, em contexto de 1º CEB, considerou-se pertinente especificar primeiro a ação nesta valência e, a partir desta, estabelecer uma análise comparativa com a valência de EPE.

Assim, no que concerne ao contexto do 1ºCEB, a intervenção da estagiária era realizada de 15 em 15 dias, sendo que, na valência da EPE, a mesma era realizada todas as semanas.

Uma das preocupações sentidas antes de iniciar o primeiro estágio, e visto que este iria ser realizado numa turma de 1º ano, prendia-se “[...] com a pouca experiência na prática de ensinar a leitura e a escrita, temendo ter dificuldades em utilizar as melhores estratégias.” (anexo 22: Reflexão - expectativas no 1º CEB).

O próprio conceito de ensinar não era visto como expositivo ou desligado da aprendizagem, uma vez que ensinar é *fazer aprender*. Tal como define Roldão, “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, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto (...).” (2009: 14).

Deste modo, e com vista a “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2009: 46), o papel do professor assume-se de extrema importância requerendo “uma integração adequada de um leque diversificado de saberes” (idem: 47).

Estando-se ciente desta importância do papel do professor, partiu-se para a prática pedagógica que ocorreu com uma turma de 1º ano.

Como referido anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem passou também pela aprendizagem da leitura e da escrita. Visto que a instituição seguia o método sintético, para a aprendizagem da leitura e da escrita, a estagiária seguiu o mesmo método, dando assim continuidade ao trabalho já iniciado pela docente titular.

Ainda que seja um método em que se ensine primeiro as vogais, começando, normalmente, por se apresentar uma gravura, cujo nome comece pela vogal que se está a ensinar, o mesmo não aconteceu ao longo da intervenção. Como afirma Sabino, “o desenvolvimento da imaginação, isto é, a capacidade de projecção no mundo das imagens mentais, nesta idade, está muito activado. Por isso, a criança gosta de contos de fadas, contos fantásticos.” (2008: 4). Assim, todas as letras ensinadas ao longo da prática, quer vogais como consoantes, eram apresentadas através de uma história, e antes, durante ou posteriormente à sua leitura, realizavam-se atividades que envolvessem a mesma, de modo, também, a que esta transmissão de saberes não fosse pautada apenas pelo método expositivo, característico do ensino

tradicional, mas que envolvesse todos os sujeitos – professor-aluno, aluno-aluno. Assim,

“Antes de ler à turma a história do “Príncipe E”, para lhes suscitar interesse e motivação pela aprendizagem de uma letra nova, pedi ao grupo que imaginassem como seria o príncipe e que o desenhassem numa folha dada previamente por mim, para que depois de contada a história, pudessem comparar o príncipe que tinham imaginado, com o príncipe da história.” (anexo 15: reflexão/avaliação semanal de 14 a 16 de outubro de 2013).

O mesmo aconteceu em relação à aprendizagem da letra “P” e “C”. Se na primeira, a história tinha como título “O padeiro...Sr. P” e este distribuía pão todas as manhãs por todas as pessoas do castelo, também a estagiária levou pão para a toda a turma, de forma a interagir com o grupo e captar a sua atenção.

Na segunda, intitulada “Senhora C”, em que a própria se apresentava como sendo uma cabeleireira muito habilidosa, tinha o privilégio de ser a cabeleireira do rei, da rainha e da princesa do castelo, os quais já tinham um nome de corte de cabelo pré-definido, a estagiária optou por interagir mais uma vez com o grupo, e dando-lhes voz no processo de ensino aprendizagem, convidou o grupo a dramatizar a história. Foi então necessário preparar a sala previamente para que se pudesse criar um cabeleireiro e disponibilizar todos os materiais necessários (secadores, fitas de cabelo, escovas de cabelo, frascos de champô) para a execução da dramatização. Além de todas as crianças assumirem o papel de cabeleireira/o e cliente, tiveram à sua disposição cartões identificados de “Cabeleireiro do Colégio” cujo cartão continha espaço para escreverem um nome fictício, o nome do penteado que queriam (ambos os nomes iniciados com a letra C) e o espaço para o cabeleireiro escrever o valor do penteado (anexo 3: registo fotográfico nº 20 e 21).

Foi desta forma que, ao invés de se apresentar a imagem de uma letra e os alunos a memorizassem depois, bem como realizassem os exercícios do manual, referentes a essa letra, recorreu-se a histórias como comunicação de novas aprendizagens e promoveu-se uma aprendizagem ativa, envolvendo os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Seguiu-se, assim, a metodologia de participação, que considera os intervenientes como seres ativos que constroem o conhecimento participando no processo educativo e foi-se ao encontro do que afirma Viana, quando refere que se deve “[...] incentivar a exploração [da história] com o recurso ao desenho, à mímica, à dramatização, etc.” (2001: 57).

Até Nuno Crato afirma, numa entrevista realizada à Sic que “há críticas que são muito justas no ensino tradicional, nomeadamente um ensino muito repetitivo, lerem-se coisas que não se percebem, não se perceberem os conceitos, memorizarem de mais, não haverem experiências, contacto com a natureza [...]” (Reportagem Sic: A Primeira Escola, outubro 2006); no entanto, é possível seguir o programa mas também

realizar experiências, ter contacto com os materiais, de modo a perceberem os conceitos que lhe são transmitidos.

Numa aula, no tempo destinado a Estudo do Meio, o objetivo era o de saber se a água, o leite e o sumo tinham a mesma cor, sabor e cheiro, todos tiveram oportunidade de descobrir as suas diferenças (anexo 3: registo fotográfico nº 11 e nº 22) realizando as experiências, possibilitando-lhes a construção do seu próprio conhecimento.

Também quando deveriam saber se a quantidade de água varia quando colocada em recipientes de diferentes tamanhos, foi-lhes proporcionado o contacto com os devidos materiais (anexo 3: registo fotográfico nº 23), para que pudessem descobrir experimentando e observando, foi-lhes ainda distribuída uma folha (anexo 23: folha de registo da experiência da água) para que, uma vez mais, pudessem registar os resultados da experiência para serem capazes de expor as conclusões a que chegassem (anexo 3: registo fotográfico nº 24).

Da mesma forma, em contexto da EPE, aproveitando o facto de a história “A que sabe a lua?” desafiar o leitor/ouvinte a descobrir o sabor da lua, e abordar dois gostos do paladar (doce e salgado), foi realizado o jogo do paladar em que

“[...] cada criança foi chamada à vez até ao pé de mim onde lhes tapei os olhos e dava a provar os alimentos [mel, amendoins salgados, morangos e chocolate preto] que estavam dentro da caixa mistério. Qual seria o alimento doce, salgado, ácido e amargo? Todos participaram mas nem todos conseguiram diferenciar os sabores. Uma atividade que se revelou divertida e de ser possível de realizar novamente noutro tipo de registo.” (anexo 24: reflexão/avaliação semanal de 24 a 28 de março de 2014).

Estes e outros exemplos referidos mais abaixo são exemplos de atividades em que, para além de aprenderem através das suas próprias descobertas, têm também a oportunidade de o fazer em grupo, indo ao encontro do que Niza (2006) defende no seu modelo de ensino: “há momentos de trabalho coletivo mas há também momentos de trabalho de grupo e individual.” (Reportagem Sic: A Primeira Escola, outubro 2006).

Este tipo de aprendizagem (aprendizagem cooperativa) foi promovida em diversos momentos pela estagiária, com o intuito de promover aprendizagens socializadoras, visto que a criança/aluno não desenvolve o seu conhecimento de uma forma apenas individual, deve-se “[...] dar ênfase às relações que se estabelecem entre aluno – aluno, isto é entre o grupo de pares.” (Salvador 1997, citado em Ribeiro, 2006: 30).

Salienta-se a sua importância visto que, quando as crianças trabalham em grupo, ajudam-se mutuamente, discutem e ajudam-se na compreensão e resolução de problemas.

Para além da realização de experiências, a estagiária promoveu outras atividades diversificadas, tais como dançarem ao som de uma música sobre os números (anexo 3: registo fotográfico nº 25); verem um filme sobre o metro da cidade do Porto e terem contacto com um mapa (anexo 3: registo fotográfico nº 26); atividades intituladas “Vamos divertir-nos?” (criadas pela estagiária) para realizarem no quadro interativo, com vista a consolidarem conteúdos abordados (anexo 3: registo fotográfico nº 9 e 27); a realização de um jogo para reforçar os conceitos aprendidos (“em frente”, “à esquerda”, “à direita”, “por baixo”, “em cima”, “por detrás”, “dentro”, “fora”); a elaboração de um livro no qual registaram algumas das aprendizagens adquiridas ao longo do processo educativo e tendo também como intenção que treinassem a escrita e efetuassem cálculo mental, etc. (anexo 3: registo fotográfico nº 28).

Ainda que ao longo do presente relatório se vá referindo “*noutra atividade, no âmbito da área da matemática*”; “*numa aula, no tempo destinado a Estudo do Meio*”, importa clarificar que as áreas curriculares não eram vistas de forma compartimentada. As atividades realizadas integravam-se com as outras áreas curriculares, não sendo vistas apenas como “elementos de uma quadrícula organizativa” (Roldão, 2009: 35), tendo em conta que “a interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas.” (Roldão, 2009: 35).

Nos exemplos anteriores, aquando das experiências da água, foi dada oportunidade aos alunos não só de explorarem a área de expressão plástica, ao serem pedidos que “Antes de esta atividade ser realizada [...] registem a sua expectativa no manual escolar” (anexo 25: planificação de 25 de novembro de 2013), como a área de matemática que tal como se pode confirmar no anexo 3: registo fotográfico nº 24, os alunos teriam de colocar os sinais de «>», «<» e «=», assim como a área de português, visto que na primeira experiência teriam de fazer o registo numa cartolina, “... na qual os alunos [...] terão de escrever sim ou não às perguntas: “Tem cor?”, “Tem sabor?”, “Tem cheiro” que eles próprios também terão de escrever.” (anexo 25: planificação de 25 de novembro de 2013 e anexo 3: registo fotográfico nº 29 e nº 30) e, na segunda, teriam de identificar os recipientes com as letras (A,B,C,D).

No início do estágio do 1ºCEB, houve também um interesse por parte da estagiária em criar uma imagem que acompanhasse os alunos desde o início da sua prática até ao final. Visto que na primeira semana de intervenção, que foi realizada juntamente com o par pedagógico, se introduziu o número três, lendo-se uma estrofe de José Jorge Letria onde mencionava três estrelas, a estagiária aproveitou esse facto para colar três estrelas no quadro da sala (anexo 3: registo fotográfico nº 31) e ser

esse um ponto de motivação para os alunos. Assim sendo, referenciou-as em diversas atividades. Inicialmente, começou por dizer-lhes que as estrelas iriam acompanhá-los ao longo das suas aprendizagens e ajudá-los a ter ideias, bem como ajudá-los a superar as suas dificuldades e, depois, acabou por mencioná-las em diversas atividades.

Também no contexto da EPE e seguindo a mesma linha orientadora da prática da estagiária no estágio anterior, a mesma criou uma imagem que acompanhasse o grupo dos 4 anos, revelando-se, ao longo da intervenção, uma motivação para o grupo.

Assim, após realizarem o quadro de investigação, inserido no trabalho de projeto, que se abordará de seguida, a estagiária colocou no quadro um “smile” com uma lâmpada (anexo 3: registo fotográfico nº 18) dizendo que o seu significado era o de apoiar e facilitar as crianças a terem ideias, por exemplo, no momento de assembleia semanal. Durante a ação da estagiária surgiu ainda o “Sr. Mistério”, responsável pelas surpresas e as atividades que as crianças poderiam realizar. Quando o seu nome era mencionado, os olhos das crianças focavam-se na estagiária e com os ouvidos apurados, conseguia-se a sua atenção.

Era apanágio da instituição, em contexto de EPE, seguir a metodologia pedagógica de Trabalho de Projeto. Quando se chegou ao estágio e se verificou que a sala dos 4 anos ainda não tinha nenhum projeto em curso, após uma observação inicial, foi sentida uma oportunidade de iniciar um projeto vivenciando todas as fases a ele inerentes.

Foi já explicitado anteriormente, na *observação*, de que forma se deu início ao projeto de sala intitulado “Os animais do nosso planeta”. No entanto, importa ainda acrescentar que os interesses das crianças pelos animais já tinham sido denunciados aquando da “[...] presença de uma mãe de uma criança na sala, onde leu um livro sobre um peixe e ofereceu um verdadeiro à sala” (anexo 20: reflexão – metodologia do trabalho de projeto). Foi a partir desse momento, segundo a educadora cooperante, que outras crianças começaram a levar para a sala imagens com animais, nomeadamente a fotografia de uma criança nas férias com um camelo e de outra fotografia de golfinhos tirada numa viagem aos Açores, por uma outra criança.

Antes de ter planificado a visita à quinta do colégio, onde as crianças iriam ter a oportunidade de ver porcos, ovelhas e peixes, sem esquecer a oportunidade de ouvir os pássaros tal a quantidade de plantas e árvores existentes no colégio, a estagiária apresentou ao grupo a primeira história de muitas que iriam ouvir.

Foi assim que, tendo a preocupação de encontrar uma história que abordasse vários animais, visto que ainda não tinham iniciado o projeto e, por isso, não se sabia

qual o animal que gostariam de ver abordado inicialmente, a estagiária apresentou a história “Grisela”.

Depois de lida a história e feita a exploração da mesma, a estagiária atendeu ao modelo curricular High-Scope, que preconiza que a área da biblioteca não deve ter apenas livros comerciais, mas também livros feitos pelas crianças, pelos adultos, enciclopédias, revistas, adivinhas, etc.

Assim, com o intuito de recontarem a história, a estagiária apresentou um livro, feito em cartolina, em que apenas tinham as imagens dos animais e as crianças teriam de pintar. À medida que iam recontando a história, convidava, de forma aleatória, uma criança para se deslocar ao pé de si e poder pintar parte do animal que estava em cada imagem para, posteriormente, e de forma a que esta tarefa fosse executada por todos, terminassem a tarefa em grupo (criados pela estagiária) (anexo 3: registo fotográfico nº 32, 33).

Construiu-se, assim, um livro com a participação de todos os intervenientes e que pôde ficar na biblioteca da sala (anexo 3: registo fotográfico nº 5).

Já implementado o projeto de sala e dado o interesse das crianças em descobrir as características do porco (animal visto na quinta) e de construírem um porco em plástico, a estagiária apoiou-se na história “O porco muda de casa” para, a partir dela, iniciar as aprendizagens e descobertas sobre o referido animal.

Interagindo com as crianças, e como aconteceu num momento de aprendizagem de uma nova letra, no contexto do 1º CEB, antes do fim da história foi-lhes pedido que imaginassem o seu final e o registassem através do desenho. Após os seus registos, procedeu-se à leitura do final da história e a comparação entre o que imaginaram e o verdadeiro final.

Entre estas, sucedem-se outras histórias como ponto inicial de abordar um novo animal e como meio de proporcionar novas aprendizagens.

Dando continuidade ao trabalho de projeto da sala, as crianças ouviram a história “A que sabe a lua?” de Michael Greniec, que foi dinamizada com o recurso ao flanelógrafo (anexo 3: registo fotográfico nº 34). Como acontecia no 1º CEB, foram vários os aspetos trabalhados a partir desta história. Não só conheceram as características dos vários animais nela presentes, num diálogo posterior à audição da história, abordando, assim, a área do conhecimento do mundo, como trabalharam o domínio da linguagem oral e o domínio da matemática, através de perguntas que foram feitas, como por exemplo: “Qual foi o terceiro animal a aparecer na história?”, “Qual foi o último?”, “Qual é o mais pequeno?” “E o mais forte?”, etc.

Na semana seguinte,

“Mais uma vez uma criança tinha-me pedido para ler uma história especificando que podia ser sobre coelhos. Fiquei contente com o seu pedido porque visto que nos encontrámos na época festiva da páscoa, pensei que não poderia ter sido melhor escolha, assim abordaríamos o tema da páscoa e mais um animal, que neste caso foi o coelho.” (anexo 17: reflexão/avaliação semanal de 31 de março a 3 de abril de 2014).

Assim se procedeu à escolha da história “Um Presente de Páscoa”, referenciada, também ela, pelo Plano Nacional de Leitura.

Como é interessante ver o quanto a dinamização de uma história potencia na criança o interesse pela mesma e capta a sua atenção. Foi, ao distribuir ovos pelos animais da sala (pássaros, peixes, porco em plástico feito pelas crianças) visto que o coelho da história também distribuía ovos por outros animais, que, “[...] assim, consegui que os olhos das crianças estivessem postos em mim, consegui captar a sua atenção, do início ao fim da história” (anexo 17: reflexão/avaliação semanal de 31 de março a 3 de abril de 2014).

Ainda várias histórias faltam referir, mas convém também salientar que, após todas as leituras/dinamizações das histórias, muitas atividades foram sendo executadas pelas crianças, tendo em conta os seus interesses prévios, promovendo, desta forma, aprendizagens significativas e acabando, também, por ser evidente uma participação ativa por parte das mesmas.

A título de exemplo, e como referido no parágrafo anterior, tinha sido pedido por um elemento do grupo a construção de um porco em plástico (anexo 3: registo fotográfico nº 18). Desse modo, todos os materiais foram disponibilizados para que, quer entre criança-criança, quer entre adulto- criança, o mesmo pudesse ser concretizado (anexo 3: registo fotográfico nº 35 e 36).

Também para que os pais fossem envolvidos no projeto, além das pesquisas feitas em casa com as crianças e visto que também a escola valoriza a importância do trabalho da família com o meio escolar, foi pedido que os mesmos colaborassem na construção de um porco ou uma ovelha, tal tinha sido evidenciado nas crianças esse interesse. Foi assim que, a seguir às férias da páscoa, as crianças apresentavam, entusiasmadas, os animais que tinham produzido e depois de uma criança intervir de forma pertinente ao perguntar - “Agora onde vão ficar os porcos e as ovelhas?”, também outra criança interveio dizendo “[...] fazemos a área dos animais da quinta porque os porcos e as ovelhas são da quinta. Mas temos de fazer erva e lama porque as ovelhas não andam na lama.” (anexo 4: descrição diária nº 3) se procedeu à construção da área dos animais da quinta (anexo 26: registos fotográficos – construção da área da quinta).

Com o avanço do projeto e depois de se ter subdividido os animais terrestres por animais da quinta e animais selvagens (anexo 3: registo fotográfico nº 37 e 38), as

crianças quiseram descobrir mais sobre o leão mas, fundamentalmente, quiseram construir um leão em madeira como se pode comprovar no anexo 3: registo fotográfico nº 18 onde está registado o seu interesse. Depois de terem dialogado com o grupo sobre as pesquisas que tinham feito acerca do mesmo, a estagiária, não a partir de uma história mas a partir de uma adivinha (anexo 3: registo fotográfico nº 39 e 40), introduziu a atividade criando, assim, suspense e interesse. Mais uma vez, depois de definidas as tarefas e distribuídas pelos grupos, a participação das crianças revelou-se ativa tendo como base a aprendizagem significativa (anexo 27: registos fotográficos – construção do leão).

Acrescenta-se ainda que para complementar as suas pesquisas e o diálogo sobre as características do leão, quer após a leitura da história “A que sabe a lua?” (visto que o animal está presente na história), quer após a adivinha, foi proporcionada uma atividade diferente quando, a pedido do “Sr. Mistério”, puderam ver o filme “Madagáscar” (anexo 3: registo fotográfico nº 41 e 42).

A ação educativa ainda estava no início mas já tinham sido proporcionadas várias atividades diversificadas, pois, para além da audição de adivinhas, histórias e das dramatizações, a construção do livro, a construção da área dos animais da quinta, do leão em madeira e a visualização de um filme, as crianças tiveram ainda oportunidade de jogar ao jogo da memória (continha animais da quinta e animais terrestres) (anexo 3: registo fotográfico nº 43), construir/decorar um palhaço com diferentes materiais (tintas, lã, tecido) como se pode ver nos registos fotográficos anexados no anexo 21: reflexão/avaliação semanal de 24 a 28 de fevereiro de 2014, e muitas mais se seguiriam.

Voltando ao foco principal deste relatório – “Histórias – uma via de comunicação para as aprendizagens”, quando as crianças quiseram, a seguir, iniciar a abordagem aos animais aquáticos, houve uma vez mais intenção e preocupação pela estagiária em iniciar a temática através de uma história e que conseguisse captar a atenção das crianças.

“Desta forma [...] Consegui-a com sucesso ao utilizar os paus de chuva e ao pedir que fechassem os olhos e imaginassem o mar, os peixes, os corais, etc... pedi depois que abrissem os olhos e apresentei-lhes a mala de contar histórias (uma mala “transformada” em mar) e, posteriormente, a história do *Nadadorzinho*. Foi assim que, a seguir, comecei a sua leitura. (anexo 28: reflexão/avaliação semanal de 19 a 23 de maio de 2014).

Uma vez mais, foram várias as aprendizagens retidas pelas crianças a partir desta história em paralelo com o recurso às enciclopédias da sala (oferecidas pela estagiária para a área da biblioteca sobre os animais) (anexo 3: registo fotográfico nº 44), não só pela estagiária ao expor a informação lá presente, mas também pela leitura feita de uma criança da sala que já sabia ler (anexo 2: registo de incidente

crítico nº 3) e que se pôde, de entre várias situações, atender a uma pedagogia diferenciada.

Estando perante um grupo heterogéneo, fez todo o sentido promover uma pedagogia diferenciada, como referido no Capítulo I – *Enquadramento Teórico*. Deste modo, para além de se ter procedido em vários momentos da prática pedagógica à partilha de leituras entre a educadora estagiária e esta criança para o restante grupo, também se atendeu a uma pedagogia diferenciada com outras crianças. A título de exemplo, havendo duas crianças do grupo com dificuldades ao nível do desenho e da pintura, tentou-se orientá-las e apoiá-las de modo a que terminassem o seu desenho (anexo 3: registo fotográfico nº 45). Outro exemplo observado e também importante é o de outra criança que revelava dificuldades ao nível da exposição em grande grupo e para tentar colmatar esta dificuldade, sempre que possível, tentava-se que, pelo menos, o dissesse à estagiária o que não era capaz de revelar à frente do grupo para que, deste modo, fosse ganhando alguma autoconfiança.

No contexto do 1º CEB, também se atendeu a uma pedagogia diferenciada pois, considerando cada criança como ser individual, tentou-se adaptar as estratégias às suas necessidades. Por exemplo, face às suas diferenças de ritmo, houve necessidade de realizar atividades para que os alunos que acabassem mais cedo as tarefas que tinham de realizar, procurou-se dar mais atenção a duas crianças que tinham mais dificuldade, sem deixar de circular pela sala para apoiar também os outros alunos. E, como a diferenciação pedagógica não se aplica apenas às crianças que têm mais dificuldades, a estagiária procurava também as crianças com mais capacidades para que fossem estimuladas e desafiadas com novas propostas de atividades.

Ainda sobre os animais aquáticos, as crianças realizaram o jogo da pesca (anexo 3: registo fotográfico nº 46), construíram um aquário (anexo 29: registos fotográficos – construção de um aquário), viram um vídeo – “Peixinho arco-íris” e, com o intuito de clarificar uma pergunta de uma criança sobre “de que é coberto o corpo dos peixes?”, e “porque é que o peixe tem guelras?” tiveram contacto com um peixe em que, através da observação e experimentação puderam ver e tocar as escamas, as guelras e as barbatanas (anexo 3: registo fotográfico nº 47).

Atendendo às diferentes fases do trabalho de projeto, para finalizar a terceira fase, abordou-se os animais aéreos recorrendo novamente às várias aprendizagens referidas no início da ação. Com a surpresa do “Sr. Mistério” ao oferecer à sala um pássaro com atividades (anexo 3: registo fotográfico nº 48), destacam-se todas as atividades propostas. À audição do poema “Pássaro da cabeça” e à sua música, aprendeu-se a letra e dinamizou-se com gestos, seguiu-se a audição da história “A

lagartinha muito comilona” e, a partir desta história, fez-se o registo da mesma (anexo 3: registo fotográfico nº 45), construiu-se borboletas (anexo 3: registo fotográfico nº 49), um puzzle com a imagem da borboleta da história (anexo 3: registo fotográfico nº 50), construiu-se um gráfico onde se representaram os vários alimentos que a lagartinha tinha comido (anexo 30: construção de um gráfico) e teve-se contacto com um livro em feltro feito pela estagiária, que se revelou um importante dispositivo pedagógico para recontar a história (anexo 3: registo fotográfico nº 51 e 52).

Salienta-se, assim, que foram desenvolvidas aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que contribuíssem para um maior sucesso no desenvolvimento de cada criança/aluno.

Avaliar

Conforme afirma Maria Joaquina Damas e Jean Marie de Ketele “[...] observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir” (1985: 26); isto é, a avaliação é um instrumento que deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo um elemento regulador da prática educativa.

Assim, é fundamental que o profissional da educação vá refletindo e avaliando a intervenção.

Foi assim que, quer na intervenção em contexto da EPE, quer em contexto do 1ºCEB, após uma observação cuidada e conversas informais com a educadora e a professora, a estagiária redigiu uma reflexão/avaliação semanal sobre as atividades realizadas e as aprendizagens das crianças, de modo a avaliar as capacidades e dificuldades sentidas pelas mesmas, agindo, assim, em conformidade com o observado/avaliado. (anexo 14: reflexão/avaliação semanal de 14 a 16 de outubro de 2013 e anexo 16: reflexão/avaliação semanal de 10 a 14 de março de 2014).

Tendo em conta que um professor do 1º CEB “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta [...]” (anexo II, ponto II, alínea c do Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), foi também importante a troca de opiniões com a docente titular, com o par pedagógico (no estágio de 1ºCEB), bem como os momentos de partilha nas orientações tutoriais e seminários.

Já na valência da EPE e, tendo em conta que as Orientações Curriculares para estas referem que “para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o

processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Viana, 2002: 61), tentou-se utilizar a avaliação como parte integrante e importante desta valência uma vez que, por vezes, esta tende a ser relegada para segundo plano. Assim, partiu-se para a construção de um portfólio reflexivo, englobando temas relevantes para a prática, bem como para a construção de um portfólio de criança (anexo 31: registo do portfólio da criança), onde eram registados os desenvolvimentos da mesma. Ambos os instrumentos revelaram-se úteis, beneficiando a avaliação da intervenção, constituindo-se uma forma de avaliação contínua e sistemática.

Em ambas as valências, as avaliações utilizadas foram exclusivamente de tipo diagnóstica e formativo, uma vez que, no 1º CEB, apesar de se poder utilizar a avaliação sumativa, esta ficou a cargo do professor titular. No entanto, foi possível assistir a alguns momentos em que esta foi levada a cabo, revelando-se de extrema importância, uma vez que permitiu perceber a existência de dificuldades por parte de alguns alunos e também interessante para a estagiária observar o comportamento dos alunos durante a mesma.

Assim, no que concerne à avaliação diagnóstica e, visto que esta visa «saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efetuar uma aprendizagem» (Gouveia, 2007: 131), as duas primeiras semanas de estágio, as quais se destinavam à observação do grupo, revelaram-se importantes para perceber as capacidades desenvolvidas pelas crianças, assim como as dificuldades que estas ainda apresentavam para, posteriormente, adequar a planificação às suas necessidades. No estágio em 1ºCEB, apesar de se ter realizado uma observação e avaliação cuidadas, como as crianças se encontravam no início do 1º ano deste ciclo, considerou-se pertinente que o registo desta fosse feito de forma mais livre, não se utilizando, deste modo, grelhas fechadas para avaliação dos itens dos programas.

A avaliação formativa define-se como um processo contínuo e sistemático, no qual o aluno se assume como protagonista da sua própria aprendizagem. Assim, como definido pelo MEC, a avaliação formativa recorre

“[...] a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Capítulo III, alínea 3 do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho).

Como referido anteriormente em relação à avaliação da prática em estágio, as avaliações semanais revelaram-se de extrema importância, uma vez que era necessária uma avaliação mais crítica, tendo em vista uma melhoria nas próximas intervenções.

Não menos importante, tendo em conta que o docente «avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização [...]» (anexo II, ponto II, alínea h do Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), foram vários os instrumentos aos quais se recorreu, de modo a avaliar as aprendizagens dos alunos. Assim, utilizaram-se registos fotográficos, para registar se os alunos tinham adquirido as aprendizagens, como se pode ver, por exemplo, no anexo 3: registos fotográficos nº 53, 54 e 55 e grelhas de observação e avaliação, que permitiram perceber qual o nível de desempenho de cada aluno (anexo 6, 7 e 8). Como se tinha planificado serem os alunos a fazerem as avaliações dos colegas,

“No final da atividade, a professora estagiária trocará os livros entre os alunos para que, depois da correção escrita, realizada pela própria no quadro, os mesmos possam corrigir e ter oportunidade de avaliar o que os colegas escreveram. Como tal, será distribuído por cada aluno uma folha onde terão de registar os pontos alcançados pelos colegas em cada tarefa.” (anexo 32: planificação de 11 de dezembro de 2013).

não foi possível concretizar esta tarefa, visto que a execução da atividade demorou mais do que o previsto.

Recorreu-se ainda à realização individual de fichas de trabalho, que permitiram verificar se os alunos tinham adquirido os conteúdos lecionados, permitindo assim uma recolha de informação pertinente para a avaliação (anexo 9 – ficha de trabalho). Com o mesmo objetivo, recorreu-se à construção de instrumentos pedagógicos, os quais possibilitaram a recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos (anexo 3: registos fotográficos nº 27, nº 28, nº 56 e nº57) e utilizaram-se também registos de incidente crítico, de modo a registar informações sobre o desempenho de alguns alunos (anexo 2: registos de incidente crítico).

Conclui-se, assim, a importância que a avaliação assume no processo de ensino-aprendizagem, devendo estar sempre presente que,

“a avaliação no decurso do projecto constitui mais um *sistema de acção* do que um *juízo sobre a acção*. Devido ao seu carácter permanente, operativo, participativo e formativo, trata-se mais de uma dinâmica de serviço, de apoio e de orientação (ou de reorientação) das actividades do que de um processo de controlo. Procura, assim criar as condições para que os actores envolvidos no projecto aprofundem os campos de informação e de interpretação de uma dada realidade, dotando-se dos instrumentos necessários para uma tomada de decisão pertinente e eficaz.” (Estrela e Nóvoa, 1993: 124).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta “[...] que o papel do professor é hoje tremendamente complexo, mas também desafiante” (Cardoso, 2013: 50), partiu-se para estes estágios nas valências de EPE e do 1º CEB consciente das responsabilidades e desafios que acarretam e que “a melhoria na educação não se consegue por mero desejo, mas pelo apelo do aperfeiçoamento bem refletido da competência de ensinar (Alarcão, 2001: 4).

Assume-se, assim, de primordial importância que “[...] a educação tem de ser governada e a governança deve pautar-se por critérios de excelência” (Valadares e Moreira, 2009: 47).

Deste modo, deve ter-se presente que o docente de dupla habilitação deve estar preparado para ensinar, motivar e confrontar os alunos com materiais e ambientes favoráveis à aprendizagem, fornecendo às crianças experiências abrangentes e valiosas tendo em conta todas as áreas do conhecimento contidas, quer nas orientações, quer nos programas curriculares, sempre com o objetivo de as preparar para a sociedade atual, fazendo deles cidadãos aptos e conscientes.

Uma vez que ensinar e fazer aprender não podem ser dissociados, deve-se assim privilegiar as experiências e a construção de significados, de conhecimentos e de competências, em vez de simplesmente transmitir aquilo que se pode considerar de “verdades estabelecidas”; cabe ao educador privilegiar diferentes formas de estruturar, planear e fazer, tendo em vista determinado objetivo, contexto e a individualidade de cada criança, tendo por base uma realidade fundamentada e crítica.

Consciente de que a aprendizagem é tão mais significativa quanto maior for a integração da criança na aprendizagem, após consultar os documentos da instituição, foi-se ao encontro do PE da mesma, procurando proporcionar aprendizagens “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras”, facultando às crianças um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Exemplo disso foi o projeto de sala levado a cabo, no qual se teve como preocupação primordial dar voz às crianças em todo o seu desenvolvimento.

É, precisamente, por a EPE ser “[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” que se deve incutir na criança “[...] comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas [...] [despertando] a curiosidade e o pensamento crítico.” (Silva, 2002: 324). Neste ponto, o educador/professor deve ser alguém que apoia e reforça o que cada criança tem de único, fornecendo-lhes condições para pensar e resolver problemas.

Ao contrário da pedagogia transmissiva, que privilegia a transmissão de conhecimento de indivíduo para indivíduo sem um sentido crítico, vendo a criança como mera recetora, a pedagogia participativa envolve a criança no seu processo de aprendizagem, fazendo com que a mesma participe ativamente na construção do seu conhecimento, baseando o mesmo no diálogo e na negociação.

Seguindo a base da metodologia participativa e surgindo a necessidade de promover contextos de desenvolvimento e aprendizagem às crianças, procurou-se proporcionar atividades que as encorajassem a pensar e a discutir e que incluíssem os seus interesses e as suas necessidades. Tentou-se, assim, em ambas as valências, proporcionar-lhes aprendizagens significativas implicando criatividade e dinâmica. Deste modo, a criança é vista como ser ativo “[...] que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da comunidade.” (Marchão, 2013: 28).

Com o intuito de proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas, utilizaram-se recursos variados para abordar diferentes conteúdos contribuindo, assim, para estimular o diálogo e a comunicação orientando-os para a troca de ideias e de conhecimentos. De entre os vários recursos, na EPE, destaca-se a visualização de um filme sobre os animais, a construção de um livro, o jogo da memória e da pesca, a construção de um gráfico, entre outros. No 1º CEB, destacam-se as dramatizações das histórias lidas, a visualização de um vídeo sobre o metro da cidade do Porto, os jogos sobre a orientação espacial, as experiências realizadas, etc..

Ao contribuir para que as crianças participem na construção do seu próprio conhecimento, tornámo-las seres ativos, capazes de estruturar conhecimentos. Dessa forma, foi possível realizarem por elas próprias o que previamente tinham pedido, como a construção da área da quita, o leão em madeira, um porco em plástico, um aquário e realização de experiências no 1º CEB.

Não menos importante, teve-se o cuidado de realizar aprendizagens integradas havendo, assim, uma articulação entre o que foi trabalhado em ambas as valências.

Deste modo, foram desenvolvidas, em ambos os contextos, atividades destinadas a uma aprendizagem “global, harmoniosa [e] transdisciplinar [...]” (Valadares e Moreira, 2009: 27), com vista a um ensino pautado pelo carácter global do ser humano. Procurou-se, então, seguir uma aprendizagem da qual os alunos tirassem o máximo partido, integrando-se da melhor forma no mundo e nas comunidades através de vivências e experiências que vão ocorrendo no mundo e nas próprias comunidades em que se inserem. Tal como referiu Einstein, o ensino deve ser de tal modo coerente que “[...] quem o recebe o recolha como um dom

inestimável, mas nunca como uma obrigação penosa.” (Einstein, citado em Valadares e Moreira, 2009: 27).

Tendo isto presente, além das atividades realizadas em sala, foram proporcionadas em ambos os contextos atividades que envolvessem as crianças com o meio envolvente, em ações de solidariedade, por exemplo, como fazendo uma visita de estudo no âmbito do projeto de sala.

Assim, houve a necessidade de adotar uma postura de educador/professor investigador ao longo da prática, no sentido de responder aos vários desafios que eram propostos. Existiu a preocupação de integrar os interesses e necessidades dos alunos nas atividades, esclarecendo as suas dúvidas e avaliando as intervenções, de modo a melhorá-las, recolhendo dados acerca das aprendizagens e dos progressos de cada um, favorecendo atividades subjacentes a uma intencionalidade educativa. Assim, atendeu-se a uma pedagogia diferenciada, que tem como objetivo uma escola inclusiva, baseada nas necessidades de cada criança/aluno, dos seus níveis de conhecimento e olhando para as crianças como seres capazes e únicos.

Confluindo com as metodologias vivenciadas em estágio, destacam-se os modelos curriculares High-Scope, o MEM e o Trabalho de projeto.

Ainda que na valência do 1º CEB tenha sido o MEM o mais praticado, todos eles se revelam de primordial importância para um ensino estruturado e de sucesso.

Relativamente ao modelo High-Scope, este “[...] assenta na ação e na reflexão sobre a ação a vários níveis: o nível da criança, o nível da educadora/do educador e da implicação destes na construção da ação educativa centrando-se no desenvolvimento intelectual da criança” (Marchão, 2013: 28). Posto isto, durante a intervenção educativa e, tendo em conta que se utilizaram as histórias como via de comunicação para as aprendizagens, possibilitou-se à criança um contacto fácil e regular com os livros, não só com os que já se encontravam expostos na área da biblioteca mas também facultando-lhes o acesso a enciclopédias relacionadas com o trabalho de projeto que, neste caso, se centrava nos animais, a um livro feito pelo grupo e a um livro feito pela estagiária, tal como defende este modelo. Em conformidade com o mesmo, todas as áreas se encontravam divididas e identificadas o que proporcionava às crianças uma maior organização, autonomia e a possibilidade de assumir funções do quotidiano.

Neste seguimento, também o MEM foi levado a cabo durante a prática pedagógica, uma vez que se baseia num “sistema interativo de cooperação através do qual se constrói o conhecimento e, nesta perspetiva, a criança não pode ser encarada como um ser distante da sua família, da sua comunidade ou até do seu país e do seu

tempo, sendo similarmente, parte integrante de um grupo que inclui outras crianças diferentes de si” (Marchão, 2013: 29).

Foi assim que se promoveram aprendizagens cooperativas, visto que a aprendizagem em grupo favorece o processo de socialização e a integração da criança no mundo. Além disso, contribui para a partilha de experiências e opiniões promovendo o diálogo como base para a resolução de problemas.

Este modelo atribui, não só importância à aprendizagem cooperativa, mas também à organização da sala, valorizando a exposição das produções das crianças como promotora da imaginação e da criatividade, assim como defende o uso dos livros como suporte de aprendizagem, favorecendo a oralidade, a escrita, o desenho e a pintura e fazendo com que a criança pense e sinta na procura de informações.

Os livros assumem primordial importância, porque as crianças têm necessidade de ouvir histórias, de as inventar, ilustrar e expor, cabendo ao adulto facultar-lhe as ferramentas necessárias para que tal aconteça.

Conhecendo o seu valor, proporcionou-se, em ambas as valências, a leitura e o contacto com as histórias levando cada criança a observar, a pensar e a expressar-se contribuindo para a aquisição de novas aprendizagens. A partir delas, conheceram as letras, os números, os animais e o mundo “em que imperam códigos de Honra e noções de solidariedade e em que todo o Bem é naturalmente recompensado e todo o Mal punido com a devida severidade.” (Albuquerque, 2000:46).

Ao realizar o trabalho de projeto, no contexto da EPE, todos estes conhecimentos foram elencados servindo como orientação para que todo o trabalho fluísse.

Após a realização do estágio nas duas valências, e sendo este um mestrado que integra a dupla profissionalização, importa refletir sobre a importância de um educador/professor conhecer a realidade das duas valências.

Apesar de não fazer parte do ensino obrigatório, a EPE revela-se importante, uma vez que não é só uma valência na qual as crianças brincam e cantam, apesar de a brincar e a cantar também se aprende. Hoje em dia, a EPE é uma valência onde se aprende, onde se cresce, onde se desenvolve valores e de onde se sai com conhecimentos vários que ajudam na integração do 1º CEB. Torna-se, aliás, fundamental em vários fatores quando entram pela primeira vez numa sala de 1º CEB. Frequentemente, os professores apercebem-se através dos comportamentos e dos conhecimentos das crianças quais as que frequentaram a EPE. No entanto, os professores que não são detentores da dupla habilitação, revelam desconhecimento das atividades desenvolvidas nos anos transatos.

Tal como verificado no artigo “Ser professor do 1º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar”, muitos professores revelam desconhecimento sobre a EPE com respostas de “o Pré-Escolar! [...] não sei o que é” (Silva, 2002: 21) ou “nunca assisti a uma aula de jardim de infância [...] tinha muita curiosidade de ir lá ver” (Silva, 2002: 21), chegando mesmo a focar pontos que se trabalham na EPE como pontos que lá deveriam ser trabalhados, não só em relação às regras, como opinando que a área da expressão plástica deve ser a mais trabalhada e, em relação aos livros, uma professora diz que: “isso na Pré devia ser importante e devia haver uma certa continuidade na motivação para a leitura” (Silva, 2002: 22), algo que o professor de dupla habilitação não questiona porque sabe por experiência própria o que se trabalha e o que se desenvolve na EPE.

Tendo a intervenção pedagógica começado pelo 1º CEB, obteve-se uma visão mais clara e de conhecimento próprio, de quais os aspetos merecedores de serem trabalhados na EPE, apesar da grande maioria das crianças terem frequentado a mesma instituição e estarem familiarizadas com as práticas dos educadores. O aspeto mais observado e que se trabalhou na valência da EPE prendeu-se com a aquisição de regras, como por exemplo, pedirem para ir ao quarto de banho ou levantarem o dedo sempre que queriam falar, às quais se recorreu utilizando várias estratégias e que se considera importantes no processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente, também se desenvolveu as várias áreas do saber ao contrário do referido por uma professora no artigo “Ser professor do 1º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar”, ainda que o dissesse com dúvidas.

Contrariando outras respostas das professoras entrevistadas, em ambas as valências, a relação adulto-criança e criança-criança foram trabalhadas, como focado no capítulo da ação/intervenção do presente relatório, bem como ensinar a segurar num lápis, ajudar as crianças a expressar-se sem timidez, ou até desenvolver a linguagem e ensinar o valor da partilha. Estes últimos trabalhados várias vezes recorrendo-se às histórias.

Mais do que um profissional de dupla habilitação poder acompanhar o mesmo grupo de crianças até ao fim do 1º CEB, implica saber, enquanto educador, quais os níveis de exigência e conteúdos trabalhados no ciclo seguinte podendo agir em conformidade, e, enquanto professor, saber que aspetos foram trabalhados anteriormente, para poder ajudar e orientar as crianças na aquisição de novas aprendizagens.

Conclui-se com as seguintes palavras,

“[...] ser professor é uma profissão única, insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis. Assim, mais do que uma profissão, ser professor é

uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação,” (Cardoso, 2013: 37)

uma vez que consideramos que a formação do docente exige uma reflexão e formação permanentes.

Como educador/professor considerou-se que “The aim of education is to provide children with a purpose and a sense of possibility and with skills and habits of thinking that will help them live in the world.” (A. Waters, citado em Cardoso, 2013: 123).

BIBLIOGRAFIA

Abramovich, F. (1993). *Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione;

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, Revista Portuguesa de Formação de Professores. Ministério da Educação: Inafop;

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto: Reflexões sobre a Arte de Contar Histórias na Escola*. Coleção Terra Nostra: Editorial Teorema;

André, A. (1996). *Iniciação da Leitura: Reflexões para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora;

Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill;

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva;

Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação*. Porto: Edições Asa;

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz;

Cavalcanti, J. (n.d.). *Leitura e Pensamento: espaços de intervenção para a formação de uma identidade cultural e espírito de cooperação*. Saber (e) Educar, 89-96;

Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias*. Lisboa: Paulus Editora;

Coelho, N. (2000). *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática* (1 ed.). São Paulo: Moderna;

Correia, M. (2009). *A Observação Participante Enquanto técnica de Investigação*. *Pensar Enfermagem* Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009, 30-36;

Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa;

Craveiro, C. (n.d.). *A observação e o registo educacional. Um tópico para formação reflexiva no âmbito de supervisão*. Saber (e) Educar, 47-61;

De Ketele, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina;

Estrela, A., Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora;

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora;

Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença;

Gonçalves, D. (2006). Da Inquietude ao Conhecimento. *Saber (e) Educar* 11, 101 -109;

Gouveia, J. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recursos Didáticos para Formadores*. Braga: Expoente;

Gonçalves, G. (1974). *Didática da Língua Nacional*. Porto: Porto editora;

Marcelino, C. (2008). *Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e Práticas de Professores*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.

Marchão, A. (2013, junho). O lugar dos livros no jardim de infância. *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre*. Aprender, 25-34

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et.al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Ministério da Educação;

Martins, M.; Viana, F. *O Papel do Livro na Formação Intelectual da Criança: a Importância do Livro, Antes de Ler*. *Revista Saber Educar*, 45 (5), 1-11;

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;

Medeiros, R. (2012). *Da Experiência de Estágio no Pré-Escolar e 1ºCiclo ao Contributo da Interdisciplinaridade na Educação para a Cidadania*. Tese de Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade dos Açores, Ponta Delgada;

Mesquita, A. (2002). *Pedagogia do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições Asa;

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Departamento da Educação Básica;

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos;

Moreira, D., Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta;

Oliveira- Formosinho, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;

Oliveira- Formosinho, J. (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora;

Oliveira, M. (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão Da Cultura Visual*. Saber (e) Educar 12, 61-78;

Parente, C., "Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão" in Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora;

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed;

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed;

Piovesan, A., Temporini, E. (1995). *Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública*. Rev. Saúde Pública, 29 (4): 38-25;

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gravida;

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Uma estratégia para Aquisição de Algumas Competências Cognitivas e Atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Tese de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino, Universidade de Trás-os-Montes, Vila Real;

Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora;

Roegiers, X., De Ketele, J. (2004). *Uma pedagogia da integração, competências e aquisições no ensino*. São Paulo: Artmed Editora;

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão;

Sabino, M. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-11;

Salema, Á., Araújo, C., Domingues, F. C., Vargas, G., Morbey, H., Machado, J., et.al. (1992). *Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa (A-L)*. Lisboa: Publicações Alfa.

Santos, L. (n.d). *Diferenciação Pedagógica: Um Desafio a Enfrentar*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, DIFMAT, Projecto AREA, 1-13;

Silva, B., Craveiro, C. (2014, jan-jul). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 33-53

Silva, C., Cavalcanti, J., Matos, J., Martins, M. (2011). *Universos da palavra – Percursos de animação da leitura*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;

Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A., Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim Edições;

Silva, M. (2002, setembro). Ser professor do 1º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar?. *Aprender*, 17 - 26

Sim Sim, I. *Desenvolver a linguagem, aprender a língua* in Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação*, col. Educação, nº8, 2002, pp. 197-226;

Sprinthal, N., Sprinthal, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill;

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem - Novas práticas pedagógicas*. Porto: Editora Asa;

Valadares, J., Moreira, M. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa – Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina;

Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler – Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas*. Braga: Universidade do Minho;

Viana, F., Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa;

Vitória, E. (2012). *Representações e Práticas de Estagiários e Supervisores no Domínio da Matemática na Educação Pré-Escolar*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade dos Açores, Ponta Delgada;

Zabalza, M. (2010). *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Porto Editora.

Sitografia

Campos, Adriana (2012). 1º ano: uma etapa nova!, disponível a 06/1/2014, em <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=12330&langid=1>;

O Movimento da Escola Moderna – Uma Comunidade de formação e de cultura Pedagógica, disponível a 10/1/2014, em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/exposicoes/40anos/exp_mem.pdf;

Unicef, A convenção sobre os Direitos da Criança, disponível a 06/1/2014, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/desdobravel_conhece_tuos_direitos.pdf;

Zenhas, Armanda (2006). O Movimento da Escola Moderna, disponível a 06/1/2014, em <http://www.educare.pt/opiniao/artigo/ver/?id=11939&langid=1>;

SIC Notícias (2006), Reportagem Sic: A Primeira Escola realizada por Alves Miriam, 9 de outubro, disponível a 28/12/2013, em <http://videos.sapo.pt/sicnoticias/playview/3#nav1=10>;

<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2013/10/epistemologias.pdf>, disponível em 10/1/2013

Legislação

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro;

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro;

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.