



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Materiais Manipuláveis na Educação Pré-Escolar

Aluna: Marta Tomás Carvalho

Orientadora: Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo

Coorientadora: Professora Mestre Raquel Moreira

PENAFIEL

dezembro, 2020



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Materiais Manipuláveis na Educação Pré-Escolar

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo e coorientada pela Professora Mestre Raquel Moreira, docentes do departamento de educação do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Aos meus pais,
Ao meu irmão,
Por todo o amor que demonstram.

Agradecimentos

A realização deste relatório final contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Às professoras, nomeadamente a Professora Doutora Maria Azevedo e a Mestre Raquel Moreira, pela sua orientação, total apoio, disponibilidade, pelo saber que me transmitiram, pelas opiniões e críticas construtivas, pela total colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que iam surgindo, por todas as palavras de incentivo e momentos de alegria, o meu sincero obrigado!

Às orientadoras cooperantes que tão gentilmente me receberam e me deixaram partilhar consigo muitas aprendizagens e vivências.

A todos os meninos e meninas com que me cruzei por contribuírem para a minha felicidade com pequenos gestos, palavras e momentos que significaram muito ao longo da prática.

Ao meu par pedagógico, Dina, minha companheira de batalhas que me ajudou sempre a superar as dificuldades e que se revelou uma verdadeira amiga. A ela um agradecimento sincero, de coração, por todas alegrias e tristezas partilhadas.

Aos meus pais e ao meu irmão por todos os momentos de companheirismo e total amor, pelos dias de paciência, pelo carinho nos momentos menos bons, mas sobretudo pelo apoio incondicional e por nunca me terem permitido desistir deste sonho antigo. A eles dedico este trabalho!

Resumo

Este trabalho, intitulado “Materiais Manipuláveis na Educação Pré-escolar” realizou-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, o mesmo tem um caráter reflexivo e descreve as experiências desenvolvidas pela mestranda.

A presente investigação procura: i) compreender o tipo de interação entre criança-objeto; ii) caracterizar o tipo de interação entre criança e objeto; e refletir sobre a importância da exploração livre dos materiais para o desenvolvimento da criança.

Baseando-nos num paradigma qualitativo e, balizadas nos pressupostos da importância de investigar a própria prática, desenvolvemos um estudo que privilegiou a observação participante e as notas de campo como principais técnicas e instrumentos de recolha de dados. De salientar que o estudo consistiu na implementação de experiências educativas que se basearam na exploração livre de materiais estruturados realizada por crianças com 5 anos de idade, que integravam uma sala de Jardim de Infância de uma IPSS localizada na região de Penafiel.

Os resultados obtidos, evidenciam que as crianças, participantes no estudo, se envolveram numa exploração espontânea e autónoma dos materiais estruturados, tendo apenas uma delas realizado uma exploração mais aprofundada e com os resultados esperados da mesma interação.

Porém, é de destacar que com base na análise de conteúdo realizada, verificámos que as crianças interagiram de formas variadas com os materiais que colocámos à sua disposição.

Assim sendo, podemos concluir que a inclusão de materiais estruturados em salas de atividades destinadas a crianças possibilita um conhecimento sobre as características dos materiais e a aquisição de conceitos matemáticos, permitindo-nos referir que a exploração dos mesmos, em momentos de brincadeira livre, podem assumir um papel preponderante no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: trabalho colaborativo, reflexão, prática educativa, supervisão.

Abstract

This work, entitled "Materials Manipulated in Preschool Education" was carried out in the scope of the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, it has a reflective character and describes the experiences developed by the student.

This investigation seeks to: i) understand the type of interaction between child-object; ii) to characterize the type of interaction between child and object; and reflect on the importance of free exploitation of materials for the development of the child.

Based on a qualitative paradigm and, based on the assumptions of the importance of investigating one's practice, we developed a study that favored participant observation and field notes as main techniques and instruments for data collection. It should be noted that the study consisted of the implementation of educational experiences that were based on the free exploitation of structured materials performed by children aged 5 years, who were part of a kindergarten room of an IPSS located in the region of Penafiel.

The results obtained show that the children participating in the study were involved in a spontaneous and autonomous exploration of the structured materials, and only one of them performed a more in-depth exploration and with the expected results of the same interaction.

However, it should be noted that based on the content analysis performed, we found that the children interacted in various ways with the materials we made available to them.

Therefore, we can conclude that the inclusion of structured materials in activity rooms aimed at children enables a knowledge about the characteristics of the materials and the acquisition of mathematical concepts, allowing us to mention that the exploitation of them, in moments of free play, can assume a preponderant role in the child's development.

Keywords: collaborative work, reflection, educational practice, supervision

Índice

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract	VII
Introdução	11
Parte I- Componente Reflexiva.....	13
O professor reflexivo e investigador	13
Prática educativa: observação, planificação, intervenção e avaliação.....	15
A importância da supervisão na formação de professores	17
O trabalho colaborativo na prática educativa.....	18
O papel do professor na educação	20
A Criança em Idade Pré-Escolar	23
Capítulo I- Contextos Educativos	26
Apresentação dos contextos	26
1.1. Caracterização da instituição/Instituições	26
Casa da Sagrada Família	26
Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”	31
1.1. Organização da instituição de estágio	33
1.2. Caracterização do(s) grupo(s)	35
1.2.1. Sala dos Girafinhas.....	35
1.2.2. Sala dos Azuis	44
2. Reflexão sobre os contextos.....	52
2.1. Creche	52
2.2. Jardim Infância.....	54
Parte II- Componente Reflexiva.....	56
Capítulo I.- Os Materiais Manipuláveis na Aprendizagem Significativa da Matemática.....	56
Trabalhar matemática em educação de infância segundo a OCEPE.....	56
Parte II- Componente Investigativa.....	62
Introdução	62
1. Problemática.....	62
2. Metodologia	62
2.1. Questão de investigação	65
Objeto da pesquisa	65
2.2. Objetivos	65

Geral.....	65
Específicos	65
2.3. Paradigma de investigação.....	65
2.4. Contexto de investigação	66
2.5. Recolha de dados	67
3. Análise e apresentação dos dados obtidos /ou dos resultados	68
Conclusão.....	69
Considerações Finais.....	70
Bibliografia	72

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, intitulado “Materiais Manipuláveis na Educação Pré-escolar”, pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido e as experiências de aprendizagens ao longo do estágio (PES), em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, mas com maior foco na valência de Jardim de Infância.

Desta forma, o presente relatório divide-se em duas partes, a primeira parte diz respeito à parte reflexiva, concerne uma revisitação das diferentes PES realizada, sistematizando-se as diferentes experiências no âmbito do estágio no que respeita à caracterização dos contextos, dos grupos, das estratégias e, naturalmente no que às aprendizagens diz respeito.

Relativamente, à segunda parte, componente investigativa, pretende trazer à colação as questões que despertaram maior interesse e além disso, também mostra todo o percurso do ensaio investigativo que foi executado com um grupo de crianças da sala dos Azuis, observando e registando as interações e aprendizagens que as mesmas desenvolviam com os materiais manipuláveis já existentes em sala de aula.

A temática alvo em análise é sobre a utilização de materiais manipuláveis na construção de aprendizagens significativas no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Deste modo, o problema em estudo permite-nos formular uma questão primordial: Qual a pertinência da utilização dos materiais manipuláveis na educação pré-escolar?

Porém, esta questão de carácter abrangente pode desencadear outras de carácter mais específico, ou seja, se os materiais manipuláveis são devidamente utilizados na educação pré-escolar, e se proporcionam uma maior motivação nas crianças?; Potenciam aprendizagens significativas?; Facilitam a estruturação e aquisição de conceitos matemáticos?.

A procura de possíveis respostas para estas questões, visa essencialmente compreender e explorar a melhor forma de adequar possíveis práticas educativas e sensibilizar os profissionais de educação para a utilização contínua e significativa destes materiais em sala de aula de forma a melhorar as aprendizagens dos seus alunos.

Ao tomarem conhecimento do estudo que será realizado, os profissionais poderão sentir uma consciencialização didática eficaz de experimentar e iniciar a utilização destes materiais nas suas tarefas com as crianças desde idades muito precoces.

O nosso estudo está dividido em cinco partes. Na primeira parte será abordada a problemática, onde se encontram os objetivos e o objeto de estudo. Na segunda parte, apresentarei uma justificativa, na qual faço referência a todos os aspetos que me levaram a decidir abordar e desenvolver este tema de estudo. A terceira parte, abarca a dimensão teórica e pedagógica do tema, onde apresento alguns conceitos já mencionados por autores e pedagogos que se dedicaram ao estudo da temática. Na quarta parte encontramos uma breve explicitação de qual a metodologia de investigação a ser utilizada no desenvolvimento do projeto apresentado. E por fim, na última parte apresento o cronograma que pretendo seguir para a elaboração do presente projeto, seguindo estes tópicos conseguiremos realizar um trabalho criterioso e bem fundamentado.

Finaliza-se o trabalho com a lista de bibliografia mobilizada para o tornar exequível e imediatamente a seguir apresentam-se os apêndices que nos parecem mais pertinentes para uma leitura integral e contextualizada deste relatório.

Parte I- Componente Reflexiva

O professor reflexivo e investigador

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”
(Paulo Freire, 1997, p.13)

Os professores dos dias de hoje devem ter inata a capacidade de se adequar à realidade educativa da escola onde vão ensinar, sem nunca esquecer que cada escola onde poderão vir a exercer tem as suas particularidades e as suas necessidades específicas, posto isto é necessário que os docentes conheçam bem as características do contexto educativo, tal como dos alunos que fazem parte da comunidade escolar.

A reflexão feita pelo professor numa primeira fase levará a que este consiga ajustar as suas aulas às exigências dos alunos. Uma boa prática reflexiva realizada por parte dos profissionais de educação leva a uma melhor produção e estruturação do conhecimento pedagógico, de forma que lhes seja possível identificar eventuais lacunas com o objetivo de encontrar novas formas de ação no sentido de conseguir melhorar.

Mantendo esta linha de ideias, a atitude reflexiva pode ser vista como um instrumento de formação, transformação bem como de desenvolvimento através dos quais o professor pode descobrir respostas para os enigmas que foram encontrados, uma vez que tal como refere Freire (1996, p. 21) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática”.

Donald Schön, em 1987 preconizou momentos reflexivos a ter em consideração pelos profissionais de educação, tanto na sua formação inicial, bem como, em todos os momentos da sua vida de docência. Posto isto, seguindo esses momentos observamos que os professores que refletem no momento da ação e sobre a ação encontram-se envolvidos num processo investigativo desenvolvendo deste modo a sua prática tendo por base a investigação-ação, que se caracteriza por ser “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends, 1995, cit in. Sanches, 2005,29).

Observando esta metodologia, nota-se que o professor passa de objeto de investigação, a sujeito da sua própria investigação, visto que tem a possibilidade de recolher informações sobre as suas práticas, num momento de reflexão sobre a sua ação

A prática educativa dos docentes poderá ser melhorada e até transformada caso estes realizem uma reflexão-ação-reflexão de forma contínua e sistemática. Assim sendo, todos os profissionais de educação, devem ter em conta a realização desta reflexão de forma que sejam mais empenhados e que se possam envolver mais ativamente no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o processo investigativo e reflexivo

carateriza-se como sendo “um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado de experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.32).

Schön defendia ainda a investigação-ação, que se define como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação que foi executada, encontra-se ligada a um conjunto de “planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas” (Moreira, 2001, p.25).

O professor pode assim ter um papel ativo como ator investigador funcionando deste modo como um objeto de mudança perante os desafios que possam vir surgindo em todos os seus momentos educativos. Tendo em conta esta perspetiva e tal como refere Oliveira & Serrazina (2002, p. 35) ensinar “é uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens”.

Não obstante, é importante salientar que as mudanças introduzidas por um professor num contexto educativo, só terá o devido sucesso caso os restantes profissionais de educação o aceitem e colaborem com estas mudanças, para que deste modo se possa dar resposta aos problemas encontrados.

Em jeito de conclusão, a prática investigativa e reflexiva de um professor pode proporcionar-lhe “oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais responsáveis, melhores e mais conscientes” Oliveira & Serrazina (2002, p. 29). Posto isto, o professor com caráter reflexivo e investigador é caracterizado por questionar e se questionar a si mesmo, tentando desta forma construir estratégias adequadas às crianças com quem trabalham, adequando deste modo as estratégias a cada situação educativa.

Prática educativa: observação, planificação, intervenção e avaliação

A Prática Pedagógica tem um papel fundamental na formação inicial de professores e encontra-se com especial destaque no documento de trabalho sobre a Formação de Professores do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas onde é referido que “a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (...) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (...) mas tem que integrar uma componente prática e reflexiva” (Alarcão, Ponte, & Alarcão, 1997, p. 8).

Embora exista diversidade de propostas de formação de professores nas instituições de Ensino Superior em Portugal, todas destacam a prática educativa como sendo o momento mais importante da formação de qualquer estudante. Este momento torna-se fulcral visto ser o primeiro contacto dos futuros professores com os alunos, e representa a oportunidade de poderem exercer a sua atividade profissional sendo sujeitos a uma supervisão pedagógica.

O processo de prática educativa envolve três sujeitos ativos, que constituem um grupo de supervisão formado pelo professor supervisor, pelo professor cooperante e pelo professor estagiário. Sendo que ainda é importante ter em conta que os alunos são, ainda que de forma indireta, o elemento primordial e central do processo da prática pedagógica.

A prática educativa abarca alguns momentos fundamentais para um bom decorrer da mesma, destacando-se a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação. Todavia, para além destes momentos existe um que se afigura também importante que é o primeiro contacto entre os três intervenientes da prática, no qual é estabelecido qual o papel que deverá ser desempenhado por cada um dos intervenientes, e por outro lado o professor supervisor tem a competência de desenvolver uma relação de abertura e de interesse, fazendo com que o professor estagiário não se sinta ansioso e nervoso (Galveias, 2008).

O momento de observação tem uma relevância significativa tornando-se fulcral para fundamentar a intervenção realizada pelo professor estagiário. É através da recolha de informação sobre a forma como as crianças vão realizando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, no processo de ensino-aprendizagem, que se verifica que algumas das áreas são mais delicadas do que outras e por isso é necessário adequar e ajustar as práticas.

A planificação deve sempre ser elaborada pelo professor estagiário de duas formas, autonomamente e com o auxílio do professor cooperante. O professor estagiário deve planificar atividades que potenciem um ambiente estimulante e desafiante para os alunos, tendo em conta os dados retirados da observação. Citando Serra (2004, p. 111) “o educador, apesar dos momentos em que propõe actividades, é sensível às solicitações das

crianças”, quando pensa em tarefas o professor deve ter em conta as preferências dos alunos.

O momento de intervenção exige que cada atividade seja desenvolvida tendo sempre em conta as características das turmas, as atividades devem ter um caráter inovador, dinâmico e criativo para que se permita o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos visto que “os materiais inseridos nos programas (...) não têm necessariamente de ser aborrecidos” (Machado, 2011, p. 64). Este momento permite ainda que o professor estagiário realize a reflexão na ação o que ajuda para posteriormente melhorar as suas práticas.

A avaliação deve assumir um caráter diagnóstico, formativo e sumativo, todos estes tipos de avaliação devem ser realizados no decorrer de uma atividade com o objetivo de podermos aferir se um aluno desenvolveu ou não novas aprendizagens.

O processo de prática pedagógica envolve diversos profissionais e por isso torna-se bastante complexo. Neste processo o professor supervisor e o professor cooperante têm o papel de criar condições para que o processo de desenvolvimento do futuro profissional de educação se vá produzindo e ajustando conforme as necessidades e dificuldades que forem surgindo.

A importância da supervisão na formação de professores

A supervisão apresenta-se como uma área em que se insere num novo modelo de intervenção na docência e na ação do docente e remete-nos para alguns conceitos tais como finalidades, competências, objetivos, estratégias, responsabilidade e avaliação. Alarcão e Roldão (2008) defendem a supervisão como “um dispositivo de trabalho regular nas escolas em múltiplas modalidades” e não apenas parte integrante do currículo de formação inicial de professores.

Alarcão (2000, p. 18) refere que “a supervisão inicialmente só pensada em termos da formação inicial e do contexto da sala de aula necessita ser repensada” uma vez que a supervisão pode ser realizada de uma forma mais ampla e para melhoria de toda a escola, para melhorar as práticas que estão a ser realizadas, pensando na qualidade da escola.

O principal objetivo da supervisão visa o desenvolvimento de uma capacidade crítica e reflexiva das práticas por parte dos profissionais de educação. A sala de aula é o local primordial de análise de estratégias e metodologias utilizadas e a tomada de algumas decisões pedagógicas.

O supervisor deve estimular o papel colaborativo, para que as responsabilidades sejam repartidas, mas também na mobilização dos novos saberes adquiridos. Este deve assumir-se como o agente principal da mudança, impulsionador das aprendizagens, deste modo deve planificar atividades, observar aulas e experimentar novas práticas desenvolvendo um olhar crítico sobre a ação educativa.

No decreto-lei n.º 95/97 de 23 de abril pode ler-se que “Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão de formação inicial e contínua de educadores e professores” posto isto pode-se observar que a supervisão constitui um momento de extrema importância na formação de professores.

Todavia, o decreto-lei n.º 15/2007 argumenta no sentido de ser necessário valorizar o trabalho realizado pelos Educadores, Professores dos Ensinos Básico e Secundário na organização das escolas e ao serviço da aprendizagem dos alunos.

Sendo a supervisão um processo, dela fazem parte várias etapas, a planificação que contempla uma reflexão para a ação, a intervenção que engloba a reflexão na ação e na reflexão realizada posteriormente à ação. Este processo forma um ciclo contínuo que se fortalece pela “colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.

A supervisão torna-se um processo fundamental ao desenvolvimento dos futuros profissionais de educação no qual se abraçam momentos em que é possível construir e problematizar as suas próprias vivências e com isso desenvolver-se quer a nível profissional como pessoal. A prática de ensino supervisionada assume assim um papel central em toda a formação de professores.

O trabalho colaborativo na prática educativa

O trabalho colaborativo caracteriza-se como sendo uma importante estratégia no desenvolvimento dos profissionais de educação e vem sendo estudado como uma forma de ajudar a implementação de diversas mudanças educativas nas escolas. A colaboração entre pares proporciona momentos de reflexão ao longo de todo o processo de formação e por outro lado proporciona o desenvolvimento de diversas competências, a nível cognitivo, pedagógico e social.

A colaboração, observada num processo de trabalho colaborativo, é vista como impulsionadora do crescimento dos professores e do desenvolvimento das turmas e das escolas com quem e onde trabalham. Todo este trabalho afigura-se muito importante visto promover a inovação e a mudança nas práticas que estão a decorrer nas escolas. Para que essa mudança seja possível torna-se necessário que os profissionais de educação arranjem uma motivação no que à implementação de técnicas inovadoras nas suas práticas diz respeito. Citando Serrazina (1999, p. 41.) “a mudança nas práticas parece ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de refletir sobre as suas práticas”.

Os professores cada vez mais são desafiados e incentivados para adotarem uma postura de colaboração, isto pode acontecer através da execução de atividades em conjunto, tais como a planificação, a realização e a avaliação de atividades, bem como a realização de projetos internos e externos da escola.

Todavia, trabalhar em colaboração não é tarefa fácil, pelo que os professores têm de aprender com os seus pares, com os formadores, com os seus alunos e com outros elementos da comunidade escolar.

Fullan & Hargreaves (2001, p. 35.) consideram que “as culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspetos da vida da escola”, uma vez que se podem exprimir de diversas formas, não só dentro da sala de aula mas também no exterior, estes gestos simbolizam simpatia e compreensão.

Trabalhar em colaboração passa por interagir com as pessoas de uma forma que permita facilitar os processos envolvidos, integrando as diferenças existentes e valorizando a partilha de conhecimentos e experiências, pondo em destaque o enriquecimento dos profissionais em detrimento dos erros que possam aparecer no decorrer do trabalho.

A colaboração abarca diversas formas de relação entre pares, estas relações podem partir da vontade de um grupo docente; de cada professor que decide integrar-se neste tipo de trabalho; de diversos professores, mas apenas quando encontram interesses comuns e por isso nem sempre esse trabalho tem os melhores resultados.

O trabalho colaborativo apresenta diversas vantagens uma vez que neste tipo de ambiente os momentos de inovação são mais constantes, conseguem ser mais facilmente implementados, desenvolvidos e concebidos. A colaboração permite ainda garantir um percurso profissional mais motivado por parte dos professores o que leva a que os alunos aprendam melhor e consigam consolidar um processo de ensino e aprendizagem, deste

modo o insucesso assume um papel minoritário, uma vez que alunos motivados conseguem desenvolver melhor as suas aprendizagens.

Num processo de colaboração as relações nem sempre se afiguram fáceis, para desenvolver um trabalho colaborativo é fulcral que exista uma relação de confiança, respeito e diálogo mútuo entre pares. Todas estas relações são fundamentais para que os elementos do grupo de colaboração não entrem em conflitos nem em momentos de revolta.

A sociedade tem vindo a evoluir muito rapidamente e por isso para os professores será cada vez mais difícil trabalhar de forma individual. Os professores terão de aprender a trabalhar colaborativamente entre eles com o objetivo de desenvolver e potenciar novas oportunidades de aprendizagem para os alunos.

O papel do professor na educação

“A educação é a ferramenta mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”
(Nelson Mandela, 1993, p.66)

A educação tem um significado imprescindível para o desenvolvimento de todas as crianças, tanto em sociedades do passado como na sociedade atual. O processo de educação pode transmitir à criança mudanças significativas no sentido da garantia de um futuro melhor.

Com o passar dos anos, o conceito de educação foi sofrendo diversas influências, sendo que uma delas era vista como o desenvolvimento das diversas potencialidades interiores da criança, tendo o professor apenas o papel de tentar exterioriza-las, e a outra seria o conhecimento que a criança ia adquirindo através das experiências que ia vivenciando (Martins, 2004).

O processo educacional não se esgota com os pressupostos previstos nas legislações uma vez que este tem uma dimensão mais lata do que apenas ensinar ou instruir. A educação tem dois sentidos, no seu sentido mais amplo, representa tudo aquilo que pode ser realizado para desenvolver a criança, e no seu sentido mais estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de diversas habilidades e competências por parte das crianças.

Em Portugal, a educação passou por diversas fases, tendo estado a cargo do Estado Novo que formou uma escola conhecida por “escola nacionalista” que tal como refere Arends (1995, p.33) tinha por objetivo “que todos os jovens adquiram tal conhecimento, transformando-se em cidadãos adultos, produtivos e trabalhadores”, os conhecimentos acima mencionados referem-se ao respeito e disciplina que era imperativo em tempos do Estado Novo.

Passados alguns anos dá-se o dia da Liberdade e após o dia 25 de abril é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que passa a defender que todos os cidadãos, incluindo as crianças têm direito à Educação.

Tal como refere Roldão (2009, p. 11.) “educar é (...) acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro”, este pensamento vai ao encontro do que é dito na LBSE nos dias de hoje, sendo que ao longo dos tempos esta lei foi sofrendo alterações para que se pudesse adaptar às exigências da sociedade ao longo dos anos.

Confrontando as ideias acima elencadas pode verificar-se que o papel do professor, no modelo tradicional, é o centro do ensino tendo apenas um papel de transmissor, transmitindo aos alunos os conhecimentos estabelecidos em documentos normativos.

Por outro lado, o aluno apresenta um papel de passividade do qual se espera que adquira todos os conteúdos e que os tenha “na ponta da língua”. Contrariamente, o modelo construtivista “defende que o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência.

Posto isto, o aluno assume um papel de explorador e a sala de aula passa a ser um lugar onde se pode fazer uma viagem exploratória que se realiza através do diálogo e da troca de ideias que promove uma construção bastante significativa de conhecimentos.

Tendo em conta este modelo, também o professor passa a ter um papel diferente no processo de aprendizagem, visto que este passa a ser um orientador do processo de ensino e de aprendizagem, que ajuda os alunos a chegar da melhor forma à construção de conhecimentos significativos, acompanhando sempre com proximidade todos os êxitos e os fracassos que a criança vai vivendo, procurando entender quais as suas maiores fragilidades para lhe dar reforço positivo.

A criança desde os primeiros anos de vida vai vivenciando diversas experiências que proporcionam diversas aprendizagens, posto isto, a criança quando chega à escola já traz algumas aprendizagens, não é uma página em branco. Com isto, o professor deve avaliar as ideias das crianças para que possa a partir de alguma vivência iniciar o desenvolvimento de novas aprendizagens que deste modo podem ser mais significativas para as crianças.

A ligação entre conhecimentos existentes do passado e conhecimentos adquiridos na escola, ajuda a melhorar as aprendizagens, tal como refere Estanqueiro (2012, p. 34.) “os alunos aprendem melhor quando conseguem ligar os novos conhecimentos às aprendizagens anteriores e à realidade concreta em que se inserem”.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, defende que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola permite navegar através dele” (Delors, 1999, p.89) ao longo de toda a sua vida.

Ser professor, após todo este caminho de evolução, constitui um complexo processo que abarca um longo percurso de experiências, reflexões e aprendizagens. Cabe aos profissionais de educação acreditar no ensino como sendo uma atividade de equipa sempre tendo em conta o importante papel investigativo, através do qual se pretende “fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação”.

Contudo, as crianças tal como os adultos, necessitam de diversas chaves para que lhes seja possível desenvolver novas aprendizagens, não sendo exequível responder com a uniformidade dos processos e dos conteúdos.

Tendo em conta todas estas necessidades, proporciona-se às escolas “um aumento da autonomia (...) na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas” (Decreto-Lei 139/2012), com o objetivo de “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende”.

Surge assim um conceito de gestão flexível do currículo visto que apenas a existência de soluções diferentes e ajustadas a cada situação singular, poderá favorecer o sucesso educativo de todas as crianças.

Transversalmente a todos estes aspetos encontra-se o professor que se afigura como sendo a figura principal para “preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo de maneira determinada e responsável” (Delors, 1999, P.47).

O desempenho do docente encontra-se enquadrado, tendo em conta o decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto em quatro dimensões indispensáveis “para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste [professor] aos sucessivos desafios que lhe são colocados”.

Posto isto, segundo a dimensão profissional, social e ética os professores vão assumindo o papel daqueles que ensinam sempre apoiados na reflexão e na partilha das práticas educativas, procurando sempre estruturar essas práticas com o intuito de formar jovens com sentido crítico e autonomia na sociedade e capazes de respeitar a diferença cultural e pessoal dos outros. Todos os docentes devem assumir as suas funções com responsabilidade partindo de “três qualidades fundamentais: sensibilidade relacional, sentido de justiça e integridade pessoal” (Baptista, 2011, p.7).

A Criança em Idade Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, OCEPE (2016, p.15) “referem que a educação pré-escolar é a “primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida”.

Este processo de aprendizagem afigura-se de extrema importância na vida das crianças, e sendo o primeiro contacto das mesmas com o sistema de ensino, é essencial que seja bem-sucedido e aliado a aprendizagens significativas (Pinheiro, 2012).

A relevância de uma aprendizagem de continuidade é ainda reforçada por Roldão (2008, p.177) que expõe a ideia de que o “desenvolvimento é um processo complexo, continuado, interativo e nunca terminado (...)” e que depende de muitos fatores, tais como a escola.

Na infância, primeira etapa da vida de um ser humano, as crianças dependem dos adultos e confiam neles de forma absoluta. Tal como enunciado por Urra (2010, p.101) “a criança vive com intensidade, e está dotada de sensibilidade e fantasia”. As crianças possuem uma grande inocência e pensamento no futuro que as faz viver sustentadas num mundo perfeito e de fantasia.

Na idade pré-escolar a criança apresenta um desenvolvimento de linguagem muito célere, citando Urra (2010, p.101) “a criança já consegue dizer 900 palavras” e também já é capaz de construir e produzir frases simples e começa a formar imagens e cenários mentais o que possibilita ao desenvolvimento e aquisição de termos.

Cunha e Nascimento (2005, p.13), referem que é nos primeiros anos de vida que as potencialidades da criança começam a ser desenvolvidas. Os mesmos expõem, ainda, que todo o ser humano tem direito a mecanismos que desenvolvam a inteligência, e que as crianças devem ser colocadas em contacto com atividades que as estimulem, bem como devem ser autónomas na participação em atividades de enriquecimento de competências cognitivas. Caso não exista esta autonomia nas crianças as múltiplas inteligências podem ser desperdiçadas ou o seu potencial poderá sair adulterado em algumas áreas.

Segundo a Convenção dos Direitos das Crianças da UNICEF (2004)

a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa

sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. (p.21)

As aprendizagens como um processo de evolução decorrem desde o momento do nascimento e vão sendo progressivamente construídas e desenvolvidas tendo em conta as condições e as características do meio que rodeia a criança.

Formosinho (2002, p.48), menciona que a “globalidade da criança pequena requer das educadoras um alargamento de responsabilidade pelo funcionamento da criança”, o educador exerce “uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas”.

Cabe ao educador ter bom senso e proporcionar brincadeiras que promovam descobertas para os problemas propostos. No entanto, nada acontece quando não existe uma boa relação pedagógica entre o educador e a criança.

Neste momento, a afetividade entre as partes assume um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem. Na medida que a criança deve sentir-se bem, envolvida num ambiente que estimule os seus sentidos, segura e onde exista respeito mútuo para que esta possa agir com naturalidade e espontaneidade.

Citando as OCEPE (2016, p.24), “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.”.

Posto isto, a Educação Pré-Escolar assume um papel importantíssimo na formação do raciocínio lógico. E deve ser vista como uma etapa de grande responsabilidade, dando autonomia ao educador para escolher estratégias e definir práticas pedagógicas que promovam o sucesso educativo.

Moreira e Oliveira (2003, p.20) revelam que, o nível Pré-Escolar, deve contribuir para que as crianças possam desenvolver as suas próprias capacidades e gostos, e ajudá-las a interpretar as mais variadas situações e tomar decisões sobre a sua vida pessoal e social.

Silva (2002) enuncia:

não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade, mas que se perspetive no sentido da educação no sentido da educação ao longo da vida, devendo contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (p.17).

Os objetivos gerais pedagógicos para a Educação Pré-Escolar segundo as Orientações Curriculares (1997) são:

- . Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;

- . Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

- . Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

- . Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

- . Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

- . Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

- . Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

- . Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

- . Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (p.15).

“A Educação Pré-Escolar é muito mais que uma preparação para a escolaridade obrigatória, e que cabe ao educador ter bom senso e proporcionar brincadeiras a fim de buscar soluções para problemas propostos” (Moreira e Oliveira, 2003, p.23).

O educador em colaboração com o jardim de infância e a família deverão proporcionar momentos de partilha e de brincadeiras que promovam o desenvolvimento global de todas as crianças.

Capítulo I- Contextos Educativos

No presente capítulo serão apresentadas características dos contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo 2018/2019.

Apresentação dos contextos

1.1. Caracterização da instituição/Instituições

Casa da Sagrada Família

A Casa da Sagrada Família de Penafiel situa-se na parte Histórica da Cidade. Esta casa foi comprada nos anos 40, por três senhoras, que a restauraram em virtude do edifício se encontrar em ruínas.

Esta Instituição denomina-se Centro Paroquial - Casa da Sagrada Família de Penafiel e localiza-se neste concelho, situando-se na Rua Direita n.º 87, junto à Igreja Matriz desta mesma cidade, sendo uma instituição tipo IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). O Centro Paroquial – Casa da Sagrada Família de Penafiel é um edifício, posteriormente, adaptado para o efeito.

Inicialmente, davam sopa aos pobres, que iam batendo à porta, e com o passar do tempo prestavam algum apoio domiciliário aos mais carenciados. Posteriormente, e com a contribuição de D. Zulmirinha, “a menina rica do Porto”, foi fundado um internato para meninas abandonadas. A casa foi alargando, e o internato começou a acolher crianças com carências aos mais variados níveis, vítimas de maus tratos enviadas pelo tribunal, filhos de mães solteiras com poucos recursos, entre outros.

Com o passar do tempo e de acordo com as necessidades da população, a Instituição começou a funcionar também como externato. Feitas algumas diligências e tomadas as providências necessárias, abriu-se uma sala para crianças com idades compreendidas entre os 2 e 5 anos. Num espaço de quatro anos, os pedidos dos pais aumentaram de tal forma que se tornou urgente a implementação de três salas de jardim e a creche. Paulatinamente, esta valência foi-se sobrepondo ao internato/externato.

Atualmente, não existe nenhuma criança em regime de internato ou externato, funcionando esta instituição com três valências específicas: creche, jardim-de-infância e ATL.

A sua missão assenta no desenvolvimento de uma ação centrada na promoção do bem-estar biopsicossocial das crianças e respetivas famílias, numa perspetiva de educação ao longo da vida, respeitando a dignidade humana e os valores cristãos. Tendo sempre presente: valores éticos, equidade e solidariedade social, crescimento e desenvolvimento cultural e promoção da participação familiar e social.

Funcionamento da Instituição

Atualmente na instituição existem seis salas de creche, quatro salas de Pré-escolar e três salas de ATL. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Instituição assinou o acordo em 1982 com a Segurança Social.

A nossa Instituição é atualmente constituída pelas seguintes respostas sociais:

- Creche;
- Jardim de Infância;
- C.A.T.L

Para além disso, presta apoio social a famílias carenciadas da cidade de Penafiel. Esta é uma Instituição que desenvolve a prática da solidariedade social bem como os interesses e direitos da criança, estimulando a sua vocação educacional e cultural.

Condições físicas

Esta Instituição dispõe de três valências, estando estas divididas do seguinte modo:

Creche Polo I

Esta valência dispõe de 3 salas, localizadas no segundo andar da Instituição. Apresenta uma lotação de 40 crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e dois anos.

A distribuição das crianças é a seguinte:

- Sala Dos Passarinhos (0 anos/ Berçário): 9 bebés;
- Sala Dos Koalas (1 ano): 15 crianças, que dispõe de um compartimento que funciona como dormitório;
- Sala Dos Pinguins (2 anos): 16 crianças;

Creche Polo II

Atualmente a distribuição das crianças é a seguinte:

- Sala Dos Pandas (0 anos/Berçário): 8 bebés.
- Sala dos Girafinhas (1 ano): 12 crianças.

- Sala dos Esquilinhos (2 anos): 16 crianças, dispõe de um compartimento de apoio à sala.

Pré-escolar

Esta valência dispõe, igualmente, de 4 salas.

Apresenta uma lotação de crianças, com idades compreendidas entre os três anos e cinco anos

- Sala dos Peixinhos (3 anos): 25 crianças;
- Sala dos Sapinhos (3/4 anos): 20 crianças;
- Sala dos Papagaios (4 anos): 25 crianças;
- Sala dos Leõezinhos (5 anos): 25 crianças.

C.A.T.L

Atualmente dispõe de cinco salas para as crianças que frequentam estas valências: 60 crianças.

Instalações/Espaços

No que diz respeito às instalações, a Casa da Sagrada Família é um edifício antigo, com aproximadamente 70 anos, que foi reconstruído e adaptado consoante as suas funções, e que se encontra em bom estado de conservação. É um espaço bastante amplo que tem uma área bruta de 2436m² divididos 2 edifícios: o edifício principal e um pavilhão gimnodesportivo/ginásio utilizado para a realização de atividades de índole físico.

A Instituição dispõe de quatro recreios exteriores. Dois dos recreios são de maiores dimensões onde existem equipamentos apropriados para as crianças e que são utilizados pelas crianças das salas dos 3, 4 e 5 anos e por vezes do ATL. É um local bastante amplo e utilizado sempre que é possível, uma vez que o contacto com o exterior permite que as crianças soltem toda a energia armazenada durante as atividades na sala. Os restantes recreios são mais pequenos, utilizados pelas crianças da sala de 1 e 2 anos, nestes não existe equipamentos colocados no pavimento, mas existem outros brinquedos (por exemplo: legos, bonecas, carros, bolas...) para que as crianças brinquem livremente e possam dar uso a sua imaginação e criatividade.

Na parte interior a instituição é constituída por 4 pisos, que se encontram divididos em diversas áreas e espaços.

No piso térreo há a sala de acolhimento das crianças, um gabinete administrativo, três despensas, duas interiores e uma exterior, uma cozinha, três refeitórios, sendo um para os funcionários, e uma recepção.

O piso 1, é composto por uma sala de reuniões, um refeitório para a sala de 1 ano, uma sala de atividades para os 0 anos, uma copa de apoio à sala dos 0 anos, uma sala de atividade para os 2 anos, uma sala de atividade para os 3 anos, uma despensa de apoio.

No piso 2, o espaço encontra-se dividido em duas salas de aulas (ATL), uma sala de arrumos, uma sala de atividades para os 2 anos, uma sala de atividades, um dormitório e um refetório para a sala de 1 ano, uma sala para os 0 anos, um berçário, uma sala de apoio, uma sala de amamentação, uma sala de isolamento, uma lavandaria, uma sala de arrumos, uma garagem e os depósitos do gás.

O piso 3 é constituído por duas salas de aula, um recreio coberto, uma sala de pintura, uma sala de arrumos e um ginásio.

No que respeita a instalações sanitárias, estas devidamente equipadas para serem usufruídas por adultos, crianças, e, por isso, possuem mobiliário reduzido adaptado ao seu tamanho nomeadamente sanitas e lavatórios. Existe no piso 1 uma casa de banho preparada para pessoas com mobilidade reduzida. Este espaço é destinado à higienização das crianças, por isso, estão sempre limpos, e localizam-se próximo das salas de atividades das crianças, de modo a que as crianças tenham um acesso fácil e rápido. Todos estes aspetos/características estão presentes nas instalações sanitárias da Casa da Sagrada Família nos vários pisos. Além de existirem instalações sanitárias no interior do edifício, se, as crianças se encontrarem no espaço exterior, por exemplo no recreio, ou no pavilhão gimnodesportivo, também têm ao seu dispor instalações sanitárias.

Todos os espaços acima mencionados têm por objetivo zelar pela segurança das crianças e, por isso, todas as divisões encontram-se equipadas com o material necessário de forma a garantir o seu pleno desenvolvimento.

Além disto, deve-se destacar que, em toda a instituição, também existem instalações de aquecimento, utilizado no período de inverno, e equipamentos contra incêndios (portas corta fogo), assegurando, deste modo, o bem-estar das crianças, bem como de todos os funcionários.

Recursos Humanos

A Casa da Sagrada Família é uma instituição que é frequentada por um total de aproximadamente 211 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 10 anos

de idade das quais 68 pertencem à valência da creche, 78 ao jardim-de-infância e 68 ao ATL.

Do corpo de pessoal docente e não docente fazem parte: uma diretora técnica que acumula funções como: assistente social e delegada de segurança, 8 Educadoras de Infância, 4 na valência da creche e 4 no jardim-de-infância, sendo que uma é a coordenadora pedagógica, (cargo que é rotativo), uma professora do 1º ciclo para a sala de ATL, uma escriturária, 5 auxiliares e 10 ajudantes da ação educativa, 2 cozinheiras, uma encarregada geral que é também a coordenadora de segurança, e 5 trabalhadoras de serviços gerais.

Penafiel, anteriormente Vila de Arrifana de Sousa, elevada a cidade por D. José I a 3 de março de 1770, pertencente ao distrito do Porto, encontra-se limitada a norte pelos concelhos de Lousada e Amarante, a Este, pelo Marco de Canaveses, a Oeste por Paredes e a Sul por Castelo de Paiva.

Esta cidade ocupa uma área de 22,52 Km², apresentando uma densidade populacional de cerca de 15 711 habitantes (Wikipédia, 2018).

O Agrupamento de escolas D. António Ferreira Gomes foi institucionalizado no ano letivo 2007/08, tendo como seu patrono o Bispo do Porto, uma das mais importantes personalidades da igreja do séc. XX.

Assim, o nosso contexto de acolhimento, a creche “Santo António dos Capuchos” e a creche e jardim de infância “O Capuchinho”, pertencem à Santa Casa da Misericórdia de Penafiel, sendo esta uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A Santa Casa da Misericórdia de Penafiel estende a sua ação social a crianças e idosos, aqui surgiram várias valências com os esforços das administrações da Santa Casa, principalmente na década de 80 e nos primeiros anos do século XXI. Esta crescente criação de valências permitiu um novo fôlego, tornando-a como uma das referências locais de assistência social, sendo que esta instituição social pretende promover a pessoa humana dentro de um espírito de ajuda e solidariedade.

Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”

Rés-chão (Jardim de Infância)

1 – Sala polivalente

Espaço de acolhimento, chegada e partida. A luminosidade provém de duas janelas, as quais também permitem às crianças a sua visualizam para o exterior.

Possui uma televisão, um dvd e materiais de desgaste como lápis de cor, marcadores, plasticina, papel, etc.

2 – Escritório

Espaço partilhado por todas as educadoras da instituição para realização de reuniões e momentos de planificação de atividades uma vez que possui computador e impressora.

3 – WC

O WC dos adultos tem iluminação natural o que permite o arejamento, também possui polibã com chuveiro.

O WC para pessoas com necessidades especiais tem as dimensões legais para que possa circular qualquer tipo de cadeira de rodas, estando preparado com todo o tipo de proteção necessária, sendo um espaço luminoso.

Os 2 WC's das crianças possuem saboneteiras líquidas e água morna, tem um polibã em cada um deles, num dos wc's existe um espaço de muda de fraldas com prateleira que serve para colocar os objetos de higiene pessoal da criança que ainda se encontra em fase de desfralde.

4 – Cozinha

Espaço com passagem direta tanto para a área de armazenamento como para o refeitório, neste espaço existe todas as condições necessárias para a confeção de alimentos.

5 – Refeitório

Espaço amplo e com boa iluminação natural, mas por vezes é necessário recorrer à iluminação artificial. As crianças do Jardim (3, 4 e 5 anos) juntam-se neste espaço na hora das refeições.

6 – Sala dos 3 anos/vermelhos

Espaço amplo e luminoso, este está dividida em dois espaços e possui duas grandes janelas, as quais permitem acesso direto para o parque exterior.

7 – Sala dos 4 anos/verdes

Este espaço tem uma dimensão menor, mas é bastante luminoso, com duas grandes janelas, as quais dão acesso ao parque exterior.

8 – Sala dos 5 anos/azuis

Espaço amplo e luminoso, com duas grandes janelas, onde estas dão acesso ao parque exterior. Esta sala possui uma televisão, dvd e um computador.

Primeiro andar (Creche)

9 – Fraldário/WC

Este espaço está destinado à sala dos 2 anos, amplo e luminoso, tem bancada com colchões para muda de fraldas, uma banheira com chuveiro, 3 sanitas adaptadas ao tamanho das crianças e outra para crianças com restrições motoras. Nas paredes existe prateleiras que servem para colocar os produtos de higiene de cada criança.

10 – Sala dos 0/bebés

Espaço para a brincadeira, onde existe uma diversidade de brinquedos de estimulação sensorial. Existe uma área para muda de fraldas, um armário com prateleiras para produtos de higiene e uma divisão para a refeição.

11 – Copa de leite

Espaço onde se prepara os leites, lanches e o empratamento dos almoços. Possui fogão, lava-loiça, aquecedor de biberões, micro-ondas, cafeteira elétrica e frigorífico.

12 – Sala do 1 ano/bebés

Espaço com área de brincadeira, bancada para muda de fraldas, um armário para produtos de higiene e outro para material de desgaste. Este espaço é separado pela área de refeições por uma parede de vidro.

13 – Sala dos 2 anos

Espaço com luz natural, dividida em diferentes áreas pedagógicas de acordo com os grupos que frequentam este espaço.

14 – Sala polivalente

Espaço para a dinamização de atividades comuns às salas, bem como dormitório da sala 2 anos, para a receção matinal e entrega de crianças no final do dia.

Neste espaço tem uma televisão, dvd e material didático para a diversão das crianças.

15 – WC

Os WC's de adultos são espaços com luz natural e arejados, um dos wc's contem polibã com chuveiro.

16 – Vestiário

Espaço com cacifos individuais para as funcionárias.

Espaço exterior (comum às duas valências)

O espaço exterior com uma diversidade de materiais tanto para crianças com idades de pré-escolar como para crianças de creche. Este espaço tem uma cobertura que permite a sua utilização em dias de sol excessivo. O piso é apropriado, porque amortece o choque em caso de queda.

1.1. Organização da instituição de estágio

Creche e Jardim de Infância “O Capuchinho”

	Recursos físicos	Recursos materiais	Recursos Humanos
Creche (1º andar)	Átrio/zona de acolhimento	- Televisão; - Leitor de DVD; - Material didático.	5 Educadoras Licenciadas; 8 Auxiliares de Ação Educativa;
	Copa	- Frigorífico/Banca; - Esterilizador de biberões; - Micro-ondas; - Fraldário/Banheira; - Catres.	2 Auxiliares de Serviços Gerais; 6 Crianças na sala dos 0 anos; 12 Crianças na sala do 1 ano; 13 Crianças na sala dos 2 anos;
	Vestiário		19 Crianças na sala dos 3 anos;
	Despensa		19 Crianças na sala dos 4 anos;
	2 Instalações sanitárias (adultos)		20 Crianças na sala dos 5 anos;
	1 Instalação sanitária (crianças)		1 Cozinha;
	Berçário com fraldário		1 Ajudante de cozinha.
	Sala de atividades 12-24 meses	- Armários; - Materiais didáticos; - Rádio.	
	Dormitório Sala de atividades 24-36 meses	- Armários; - Materiais didáticos; - Rádio.	

	Salão polivalente/dormitório	
Jardim de Infância	Átrio	
	Salão polivalente/zona de acolhimento/dormitório	
	Vestiário	
	Dispensa	
	3 Instalações sanitárias (adultos)	
	2 Instalações sanitárias (crianças)	
	Sala de atividades dos 3 anos;	- Armários; - Rádio; - Mesas e cadeiras.
	Sala de atividades dos 4 anos;	- Armários; - Rádio; - Mesas e Cadeiras.
Sala de atividades dos 5 anos;	- Rádio; - Televisão; - Computador com internet; - Mesas e Cadeiras;	
Áreas comuns	Refeitório	- Equipamentos para a confeção de alimentos;
	Cozinha	- Armários com louça; - Mesas e Cadeiras.
	Dispensa da cozinha e zona de frio	
	W.C. para funcionários da cozinha	
	Sala de atendimento e reuniões/escritório	- Secretária; - Cadeiras; - Computador; - Impressora; - Armário.

1.2. Caracterização do(s) grupo(s)

1.2.1. Sala dos Girafinhas

Organização do Espaço Educativo

A organização do espaço da creche deve ter em conta as necessidades específicas de cada idade. Para uma boa organização da sala depende todo o funcionamento diário da mesma (atividades, repouso, etc.) e conseqüentemente o bem-estar de quem nela permanece diariamente, crianças e adultos.

O ambiente da sala é estruturado de acordo com esta faixa etária o que permite um suscitador contínuo das crianças. A organização do espaço pode sofrer alterações devido à planificação da educadora, a alguma atividade a realizar, aos interesses das crianças e novos materiais que se possam surgir.

As crianças ao chegarem à sala devem encontrar os móveis e os materiais arrumados de forma agradável, bem organizada e convidativa para que se sintam motivadas, saibam escolher o que desejam e colaborem com a organização da sala. A sala é um espaço educativo onde as crianças passam a maior parte do tempo, por isso deve ter-se o cuidado de organizá-lo em função da idade do grupo para lhe permitir a escolha de diferentes tipos de atividades.

A sala de 1 ano apresenta um espaço amplo e está organizada, tendo em conta a segurança das crianças e de forma a assegurar a visibilidade entre os diferentes espaços, o que possibilita a observação das crianças, todos se veem mutuamente, o que favorece a relação entre pares em diferentes atividades e a melhor visibilidade por parte do adulto. Para além disso, esta apresenta-se com todos os cuidados de higiene, proporcionando um ambiente acolhedor e de bem-estar.

O chão e as paredes são de linol, ou seja, material confortável, resistente e lavável. Todo o mobiliário existente na sala é adequado à idade das crianças. Esta contém três janelas e uma porta que dá acesso aos corredores e exterior da creche, o que concerne uma ótima luminosidade.

Logo que entramos, deparamo-nos do lado esquerdo com um móvel que serve de apoio à arrumação de materiais e documentos e um mudador para a higiene das crianças. O móvel possui um grande número de gavetas, estando uma delas reservada para guardar fraldas, produtos de higiene e objetos pessoais, devidamente identificados. Outra parte dele possui materiais pedagógicos a que só os adultos têm acesso.

É pertinente salientar, que apesar da sala não estar visivelmente dividida por áreas, esta apresenta quatro espaços distintos: o espaço onde se realizam as atividades orientadas (colagens, desenho, pintura, entre outras), espaço da reunião em grande grupo (manta) e um espaço onde se podem encontrar, devidamente organizados, brinquedos. O espaço onde se realizam as atividades orientadas, possui um móvel onde estão os dossiers das crianças, bem como materiais (lápiz, cola, folhas, pincéis, tintas) para as diferentes atividades. Estes materiais não estão ao alcance das crianças, pois só são explorados com o auxílio do adulto.

Existe também uma mesa e bancos para a realização das várias atividades. O espaço destinado para as reuniões de grande grupo é situado no canto da sala, delineado com uma manta. Do lado oposto, desse espaço, numa das paredes encontra-se o quadro dos aniversários e um placard onde são expostos os trabalhos das crianças. O que está exposto é fulcral uma vez que constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Ao lado do espaço das atividades orientadas podemos encontrar três cestos, devidamente identificados por cores, para que na hora da arrumação as crianças consigam realizar uma seriação e categorização.

Um pertence aos carros e bonecas, outro aos legos e jogos de encaixe e ainda o que guarda objetos ligados ao quotidiano (pratos, copos, telefones, computadores, jogos de chão).

Existe ainda um ponto de água com uma prateleira onde colocamos os copos com água individuais e devidamente identificados. A sala é usada também como dormitório e o mobiliário é reorganizado de forma a colocar 12 catres para o repouso diário das crianças. A sala não é o único espaço utilizado pelas crianças da creche.

O almoço e o lanche realizam-se no refeitório (situado praticamente ao lado da sala) e o recreio, na época de verão, é feito no espaço exterior da instituição.

Durante os períodos de acolhimento, as crianças permanecem na sala dos 2 anos. Sendo o espaço o segundo educador, este foi pensado e organizado segundo as necessidades das crianças e será alterado sempre que seja pertinente, sendo este um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas no seu dia a dia, em contexto educativo.

Caraterização do Grupo dos Girafinhas

De forma a caracterizar este grupo, foram necessárias observações atentas e reflexivas acerca das características mais subjacentes de cada uma delas, e conversas formais e informais com a educadora de infância e auxiliar de ação educativa para que, deste modo fosse possível conhecer as suas principais necessidades, as suas competências e interesses. Foi a partir deste primeiro contacto, que tentei compreender cada um na sua individualidade e proporcionar a cada criança um ambiente harmonioso e de extrema confiança, para que se sintam apoiadas e encorajadas durante todo o seu processo de desenvolvimento.

A sala de 1 ano é constituída por um grupo de 12 crianças, com idades compreendidas dos 12 meses aos 24 meses. Neste grupo, verificam-se 5 crianças do sexo feminino e 7 crianças do sexo masculino. Estamos assim na presença de um grupo homogéneo, em que as crianças que o constituem nasceram todas no ano de 2017. No que diz respeito à frequência do berçário, só 3 crianças é que não o frequentaram, ficando estas ao cuidado de familiares.

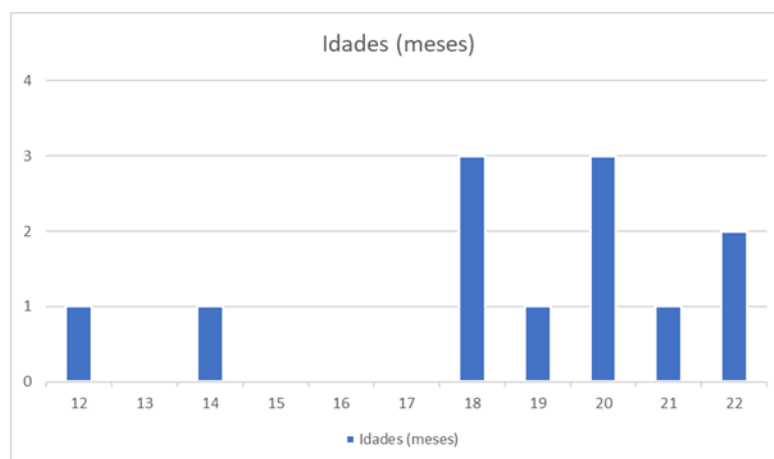


Gráfico 1- Idades das Crianças



Gráfico 2- Frequência das Crianças na Instituição

Os primeiros anos da vida de uma criança são de extrema importância porque é entre os doze e os vinte e quatro meses que a criança se vai deparar com tarefas como continuar a crescer, adquirir novas habilidades psicomotoras que lhe ajudarão a ganhar a sua autonomia e estimular as relações com os outros, tornando o adulto que rodeia a criança num modelo para o seu crescimento e amadurecimento.

Posto isto, nesta faixa etária o jogo infantil é fundamental para o crescimento individual, o faz de conta, permite à criança um desenvolvimento, desde a inteligência sensório-motor da primeira infância ao pensamento pré-operatório dos anos do pré-escolar. Para além do seu papel no desenvolvimento cognitivo, o jogo também tem funções importantes no desenvolvimento físico, emocional e social de cada criança.

Devido à faixa etária, este é um grupo que possui pouca autonomia e que ainda não adquiriu as regras sociais básicas para conceber comportamentos adequados à sala de atividades. Este dispersa-se com muita facilidade, principalmente na hora do acolhimento. Em atividades livres, posso verificar que a relação criança/criança não é sólida, existindo por vezes momentos conflituosos, talvez devido ao seu egocentrismo normal desta idade. A partilha dos brinquedos e a realização das atividades são os principais motivos para a existência deste tipo de comportamentos, sendo estes a serem muito trabalhados pois é a partir dos mesmos que se começam a perceber como viver em sociedade e que existem regras subjacentes ao relacionamento com os outros.

São crianças centradas em si próprias, chegando em certos momentos a ser ligeiramente egocêntricas, encontrando-se numa fase de afirmação aliada ao negativismo. Apresentam um período de concentração curto e gostam de repetições. São crianças que têm necessidade de estar sempre em ação e possuem uma elevada energia motora.

As experiências que tive oportunidade de vivenciar com o grupo, permitiram-me constatar que era mais rentável o trabalho individual, uma vez que deste modo me era permitido “acompanhar a criança mais de perto” e responder com maior facilidade e qualidade às suas necessidades. Assim sendo, tentei sempre organizar o grupo para que todos tivessem de igual modo um envolvimento nas atividades propostas e ainda um aproveitamento satisfatório e que a necessidade de cada criança seja atendida.

Este grupo tem uma enorme necessidade de explorar o espaço, sendo para ele o lúdico o fundamental, gostam de brincar junto das outras crianças, mas não com elas, quer livremente quer em atividades orientadas.

As crianças ainda não sabem utilizar os brinquedos adequadamente, todos querem sempre o que o amigo tem para brincar no momento, o que por vezes gera breves brigas entre eles que acabam por resolver de forma pacífica na maior parte dos casos. Contudo considero que seja normal devido à sua faixa etária, uma vez que para as crianças pequenas, o conflito é visto, não, como uma discordância de perspetivas, mas uma situação em que a vontade do outro se torna um obstáculo para que ela faça o que deseja (Selman, 1980).

Este é um grupo dinâmico, que se entusiasma facilmente com atividades propostas, desde que estas tenham uma componente lúdica bastante elevada, é um grupo de crianças que adora brincar e explorar os jogos de encaixe, por exemplo legos e construções com blocos. Conseguindo permanecer um longo período de tempo, para a idade precoce que apresentam, sentados no chão a brincar.

A nível dos hábitos de higiene, todas as crianças usam fralda à exceção de uma que está a iniciar o desfralde, por sua iniciativa, indo ao pote quer por sua solicitação quer por sugestão de um adulto, e ainda não lavam nem secam as mãos sozinhas. No entanto, conseguem pedir a ajuda do adulto quando se sentem “suja” (nariz, mãos).

A nível da alimentação, algumas necessitam de ajuda para comer a sopa, sendo que algumas já conseguem realizar esta tarefa sozinhas, por outro lado, o prato principal apenas 2 crianças não comem sozinhas. Ainda assim, o adulto ajuda sempre na tarefa, auxiliando com as últimas colheres de sopa ou comida. São crianças que não têm qualquer receio em experimentar alimentos novos.

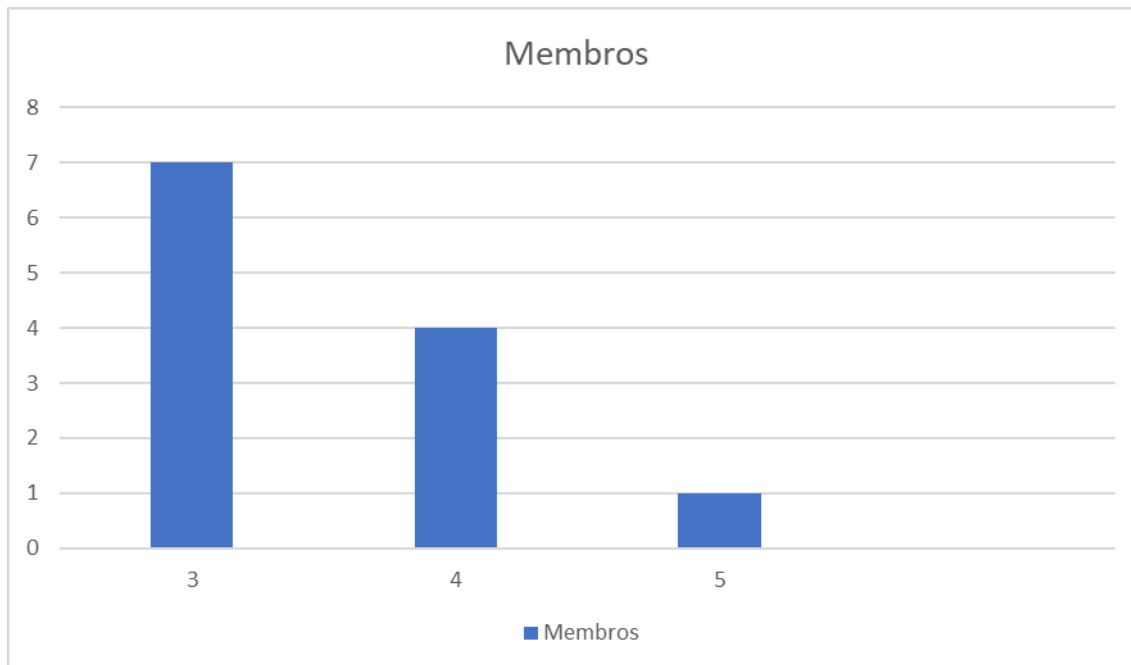
Algumas crianças já usam um discurso adequado à sua faixa etária, sabendo manifestar desejos, interesses e necessidades, constatando-se o desenvolvimento gradual da linguagem. No entanto, ainda existe uma parte delas que comunicam com gestos, utilizando pouco o discurso verbal. A maioria do grupo é capaz de dizer o seu nome e o dos colegas, de compreender os nomes de objetos comuns e de responder a perguntas simples.

A nível da motricidade global, estas caminham para trás, apanham a bola em movimento, correm e chutam uma bola com alguma facilidade (aquelas que já andam bem, pois 2 das crianças ainda não iniciaram a marcha, sendo que fazem 12 meses no final do ano).

Os principais interesses deste grupo são as histórias, a audição de canções e a dança. De acordo com a faixa etária em que estão inseridas, as crianças, revelam ainda, algumas dificuldades em compreender e aceitar algumas regras básicas de comportamento (ex. dificuldade em manter-se sentadas durante toda a refeição).

A maioria das crianças que frequentam esta sala vive com os pais.

Tabela 1- Membros do Agregado Familiar



Verifica-se que a maior parte das crianças são filhos únicos, sendo que 4 têm 1 irmão e apenas 1 das crianças tem 2 irmãos.

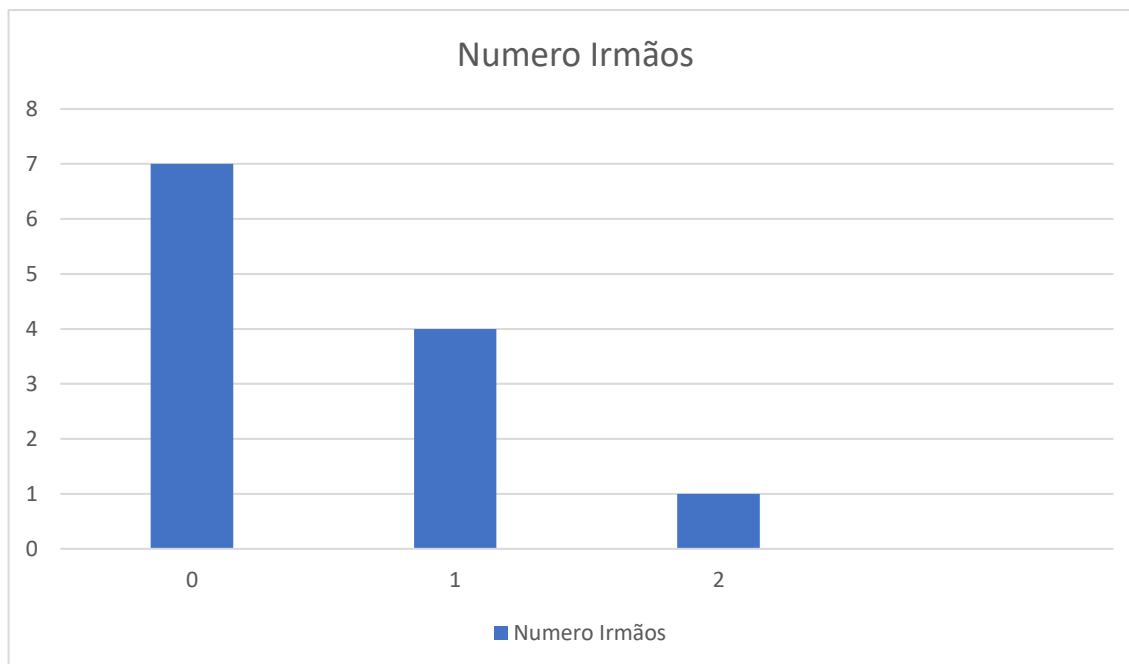


Tabela 2- Número de irmãos

São residentes na zona de Penafiel e o transporte, maioritariamente utilizado, na deslocação para a instituição é o carro. A situação profissional dos pais é estável e são de um nível socioeconómico médio.

As crianças possuem um ambiente familiar estável: são crianças bem cuidadas, com pais dedicados e atentos ao seu dia a dia na instituição, participam nas reuniões de pais (individuais) e nas atividades de sala e da escola para as quais são convidados.

É importante salientar, que é um grupo com uma enorme dependência do educador e que é ele o fio condutor para todo o seu processo de desenvolvimento. Principalmente por este motivo, cabe ao adulto, enquanto educador criar e potenciar um ambiente educativo fomentando uma estabilidade e gerir o ambiente educativo de forma a proporcionar a maior estabilidade e harmonia nas relações criança/criança e adulto/criança.

Organização do Tempo Educativo

Rotinas diárias da Sala dos Girafinhas

Revela-se necessário e importante estabelecer horários, rotinas para uma boa organização das atividades que a criança possa vir a desenvolver. As rotinas são importantes para a criança e para o adulto uma vez que melhoram a organização de tempo. O tempo educativo deve ter uma distribuição flexível, que corresponda a momentos que se repetam com uma certa periodicidade.

Numa sala de Creche existe uma ordem de atividades que é respeitada todos os dias: acolhimento, reforço matinal, conversa em grande grupo, atividades lúdicas pedagógicas livres, momento de conversa em grande grupo, higiene, almoço, preparação para o repouso, repouso, despertar e preparação das crianças, lanche, higiene e novamente atividades orientadas ou livres. É de referir que esta rotina é normalmente cumprida, há exceção da terça-feira de manhã, pois a mesma é destinada para sessões de Babyoga e às segundas-feiras de tarde que é dia de Música.

Esta organização temporal procura ainda integrar as atividades preconizadas no projeto curricular e as inerentes à natural sequência do ano (sazonais e/ou festas), assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestos pelas crianças. É através desta rotina diária que as crianças aprendem a noção de tempo, por exemplo, a criança, segundo Mary Hohmann et al (1979, p.819), “desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, a criança pode começar a compreender o horário do Jardim de Infância como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir”.

As referências temporais estabelecidas pelas rotinas transmitem segurança à criança. Através delas ela sabe o que pode fazer e prevê a sucessão de acontecimentos diários (ex. almoço, repouso, lanche, etc.).

A NOSSA ROTINA	
07h30 às 09h30	Acolhimento
09h30 às 10h	Lanche da Manhã
10h às 11h	Atividade orientada/livre
11h às 12h	Almoço
12h às 15h	Higiene / Sesta
15h30 às 16h	Lanche
16h às 18h	Atividade orientada/livre
18h às 19h30	Fim do dia

*Sempre que as condições climatéricas permitirem fazemos recreio no exterior, na época de verão.

- Babyoga- Terças-feiras das 10h15- 10h45

- Música- Segundas-feiras das 16h- 16h30

É importante referir que, apesar de essencial, a rotina diária também tem de ter um carácter bastante flexível. O educador tem de estar atento aos ritmos naturais e

1.2.2. Sala dos Azuis

Organização do ambiente educativo

A organização do espaço do Jardim de Infância deve ter em conta as necessidades específicas de cada idade. Para uma boa organização da sala depende todo o funcionamento diário da mesma (atividades, repouso, etc.) e conseqüentemente o bem-estar de quem nela permanece diariamente, crianças e adultos.

O ambiente da sala é estruturado de acordo com esta faixa etária o que permite um suscitador contínuo das crianças. A organização do espaço pode sofrer alterações devido à planificação da educadora, a alguma atividade a realizar, aos interesses das crianças e novos materiais que se possam surgir.

As crianças ao chegarem à sala devem encontrar os móveis e os materiais arrumados de forma agradável, bem organizada e convidativa para que se sintam motivadas, saibam escolher o que desejam e colaborem com a organização da sala. A sala é um espaço educativo onde as crianças passam a maior parte do tempo, por isso deve ter-se o cuidado de organizá-lo em função da idade do grupo para lhe permitir a escolha de diferentes tipos de atividades.

A sala dos 5 anos apresenta um espaço amplo e está organizada, tendo em conta a segurança das crianças e de forma a assegurar a visibilidade entre os diferentes espaços, o que possibilita a observação das crianças, todos se veem mutuamente, o que favorece a relação entre pares em diferentes atividades e a melhor visibilidade por parte do adulto. Para além disso, esta apresenta-se com todos os cuidados de higiene, proporcionando um ambiente acolhedor e de bem-estar.

O chão e as paredes são de linol, ou seja, material confortável, resistente e lavável. Todo o mobiliário existente na sala é adequado à idade das crianças. Esta contém duas janelas e uma porta que dá acesso ao exterior do Jardim de Infância, o que concerne uma ótima luminosidade.

Logo que entramos, deparamo-nos do lado esquerdo com um móvel que serve de apoio à arrumação de materiais e documentos.

É pertinente salientar, que apesar de a sala não estar visivelmente dividida por áreas, esta apresenta quatro espaços distintos: o espaço onde se realizam as atividades orientadas (colagens, desenho, pintura, entre outras), espaço da reunião em grande grupo (manta) e um espaço onde se podem encontrar, devidamente organizados, brinquedos. O

espaço onde se realizam as atividades orientadas, possui um móvel onde estão os dossiers das crianças, bem como materiais (lápiz, cola, folhas, pincéis, tintas) para as diferentes atividades.

Existe também duas mesas e bancos para a realização das várias atividades. O espaço destinado para as reuniões de grande grupo é situado no canto da sala, delineado com uma manta. Do mesmo lado encontra-se numa das paredes o quadro dos aniversários e um placard onde são expostos os trabalhos das crianças. O que está exposto é fulcral uma vez que constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos.

Existe ainda um ponto de água com uma prateleira onde colocamos os copos com água individuais e devidamente identificados. A sala não é o único espaço utilizado pelas crianças do Jardim de Infância.

O almoço e o lanche realizam-se no refeitório (situado praticamente ao lado da sala) e o recreio é feito no espaço exterior da instituição.

Durante os períodos de repouso as crianças permanecem na sala dos 4 anos. Sendo este espaço pensado e organizado segundo as necessidades das crianças e será alterado sempre que seja pertinente, contudo este é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas no seu dia-a-dia, em contexto educativo.

“[...] o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes. Adotando uma perspetiva sistémica e ecológica, detalha-se a importância da organização do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, abordando-se em seguida aspetos da organização do ambiente educativo da sala, como suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade, enumerando-se, ainda, as diferentes interações e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas” (Silva; Marques; Mata & Rosa, 2016, pp.5-6).

Desenvolvimento da criança 5 anos

A criança com 5 anos já percorreu significativamente o seu desenvolvimento como um todo, mas ainda lhe falta treze anos para ser considerada adulta.

As suas capacidades, os dons, as qualidades e a sua personalidade já se começam a manifestar, a criança mostra a sua individualidade, assim os 5 anos marca o fim e o começo de uma nova etapa de crescimento, onde a criança parece ter mais consciência de si e do mundo ao seu redor, tornando-se mais dona de si e ao mesmo tempo mais reservada e séria.

Nesta fase gosta de estar em família, principalmente em casa ou seja perto do que reconhecem como seguro, sente-se à vontade no seu mundo, isto quer dizer que ela vive o aqui e o agora, mas ainda não consegue formar conceitos e nomear emoções abstratas, uma vez que tem grande sentido de posse, sobretudo com as coisas de que gosta e tem, gostam de rotinas, de imitar os outros, gosta de experiências imediatas, também começam a surgir os medos.

Contudo começam a demonstrar maior concentração nas suas atividades individuais, também cooperam com as outras crianças da sua idade e gostam de explicar os seus trabalhos aos adultos como forma de aprovação.

Em relação à imaginação e à fantasia continuam a exagerar nas histórias fantásticas, apesar de começar a distinguir o real do imaginário e por vezes consegue-se aperceber quando está a ser enganada.

A idade dos 5 anos engloba muitas características difíceis de resumir, por isso o perfil de comportamento apesar de existir como um modelo padronizado são sempre influenciados pelo contexto, cultura e individualidade de cada criança, desta forma é importante percebermos um pouco do que é esperado em cada idade, mas não deve ser levado à risca, uma vez que existem ramificações na padronização.

“[...] compreende o período que se estende dos três anos até o final do quinto ano de vida. É uma idade de descobertas, imaginação, curiosidade e de desenvolvimento de padrões sócio-culturais de comportamento. [...] Numerosos autores são de opinião que o período mais crítico do desenvolvimento emocional e psicológico da criança vai desde o nascimento até o ingresso na escola” (Whaley & Wong, 1989, p.273).

Desenvolvimento motor

O desenvolvimento das crianças rege-se na maioria das vezes pelo seu crescimento. No entanto, não devemos esquecer outras variáveis do desenvolvimento, sendo elas as características físicas, bem como as aptidões mentais.

Os aspetos do desenvolvimento das crianças em idades pré-escolares prendem-se com o amadurecimento de competências a vários níveis, “o desenvolvimento físico, a maturação das várias estruturas corporais, o desenvolvimento motor, a progressiva consecução das várias competências motoras, o desenvolvimento cognitivo, o crescimento do funcionamento intelectual da criança, ou o desenvolvimento social, mudança no modo como a criança lida com os outros” (Gleitman, 1999, p. 664).

Quando se aborda a temática do desenvolvimento infantil, deve privilegiar-se alguns aspetos que são comuns a todas as crianças à medida que se fortalecem, tais como a diferenciação, o crescimento e a progressão ordenada de acontecimentos.

O desenvolvimento motor revela ser de extrema importância na vida das crianças, neste caso concreto na faixa etária dos 5/6 anos. Nesta ótica realçamos que é esperado que a criança já seja capaz de controlar os seus movimentos de forma autónoma e que consiga dominar o seu próprio corpo. Afinal, é através do movimento e controlo do corpo que a criança brinca e socializa com os seus pares, garantindo deste modo a sua independência, o que contribuirá para que progressivamente tenha um melhor conhecimento de si mesmo enquanto ser individual.

A etapa do desenvolvimento motor preconiza um conjunto comum de aquisições que na criança com 5 anos se manifesta em descer escadas com um pé em cada degrau, copiar figuras geométricas, números e palavras simples, em letras maiúsculas e minúsculas; faz nós e corta com as tesouras seguindo as linhas e, em algumas situações, já consegue escrever frases. Nesta faixa etária, a criança pode ainda mudar de direção enquanto corre e consegue manter o equilíbrio.

Posteriormente, com o decorrer do desenvolvimento, a criança começa a estabelecer a preferência por utilizar mais uma mão, e um pé, processo conhecido lateralidade. O desenvolvimento motor em crianças de 5 aumenta o rigor na precisão, resistência, velocidade, coordenação e força durante o crescimento.

Desenvolvimento cognitivo

A mente das crianças vai crescendo e desenvolvendo, do mesmo modo que o corpo. O estudo que se debruçou no desenvolvimento cognitivo e crianças. O psicólogo Suíço foi o pioneiro no desenvolvimento de métodos de estudo, que incidiam no modo como as crianças encaram e observam o mundo que as rodeia.

Os estádios de desenvolvimento cognitivo abarcam períodos de desenvolvimento que diferem ao longo das diferentes faixas etárias, iniciando-se no nascimento e culminando na vida adulta.

O período da inteligência sensório-motora (do nascimento até cerca dos dois anos), o período pré-operatório (dos dois aos sete anos), o período das operações concretas (dos sete aos onze anos), e o período das operações formais (dos onze anos em diante).

As crianças com 5 anos encontram-se no estágio pré-operatório de desenvolvimento cognitivo, sendo que este engloba crianças entre os dois e os sete anos. Os limites etários propostos encontram-se em limites aproximados e, por isso, podem por vezes sobrepor-se no desenvolvimento de algumas crianças.

O estágio pré-operatório de desenvolvimento caracteriza-se por momentos em que as crianças geralmente manifestam egocentrismo, o que as incapacita de conseguir adotar as perspectivas das outras crianças e dos adultos que as rodeiam.

Sob outro prisma, as crianças podem manifestar e utilizar o pensamento simbólico, podem começar a comunicar e interagir com os outros, podendo em alguns casos começar a manifestar empatia e estabelecer relações de amizades duradouras com os pares, envolvendo-os nas suas brincadeiras e aprendizagens.

Desenvolvimento psicossocial

O desenvolvimento psicossocial, segundo estudos de Erik Erikson, compreende oito fases distintas que se iniciam no nascimento e se estendem até à terceira idade, estas fases são comuns a todos os cidadãos, mas cada uma se adequa mais a certa fase da vida, e ao desenvolvimento de cada pessoa enquanto ser individual.

Os estágios psicossociais de Erikson abarcam os períodos posteriormente mencionados que se estendem ao longo das várias faixas etárias.

Confiança básica vs. Desconfiança básica (0-1 anos)

Autonomia vs. Vergonha/dúvida (1-3 anos)

Iniciativa vs. Culpa (3-5 anos)
Produtividade vs. Inferioridade (5-11 anos)
Identidade vs. Confusão de Identidade (Adolescência)
Intimidade vs. Isolamento (Início da Idade Adulta)
Generatividade vs. Estagnação (Idade Adulta)
Integridade vs. Desespero (Terceira Idade).

Através de interações sociais, as crianças na faixa etária dos 5 anos começam a desenvolver um sentimento de orgulho nas suas realizações e habilidades.

As crianças que são regularmente encorajadas e elogiadas pelos pais e professores desenvolvem um sentimento de competência e começam a acreditar nas suas capacidades. Aquelas que recebem pouco ou nenhum incentivo dos seus pais, professores ou pares vão duvidar das suas capacidades e vão desacreditar de eu poderão ser bem-sucedidas.

O sucesso das crianças de tenra idade nesta fase do desenvolvimento psicossocial remete-nos para a competência das nossas próprias capacidades para lidar com elas e para as encaminhar naquele que será o percurso para que possam alcançar o sucesso a todos os níveis.

Caracterização do grupo

Trata-se de um grupo de 17 crianças todas elas com muita vontade de falar e ser ouvidas. Algumas apresentam discursos egocêntricos e dificuldade em esperar a sua vez para falar, dentro deste grupo existem crianças com dificuldades na articulação, na construção da frase e com vocabulário reduzido. É um grupo extrovertido e participativo que adora falar de si, da família, do que fazem fora da escola e nos fins-de-semana. Adoram verbalizar os seus gostos e preferências, o seu agrado ou desagrado.

Uma grande parte da criança interessa-se pela escrita de letras/nomes que conhecem e números, adoram escrever e desenhar, gostam de ouvir histórias e poesias, lenga lengas, trava línguas, entre outros, também gostam de cantar e participar em danças de roda e outros jogos de movimento, alguns por sua iniciativa, outros por iniciativa do adulto.

Este grupo gosta de brincar ao faz de conta reproduzindo situações da vida diária, inventam brincadeiras com materiais que encontram à sua disposição, revelam prazer em participar em atividades de carácter motor e de jogo simbólico.

São crianças recetivas às solicitações do adulto, umas são mais introvertidas, outras são mais expansivas, mas relacionam-se bem com os adultos que conhecem, com os adultos que visitam a nossa sala e com todas as crianças da sala.

Algumas crianças demonstram não saber brincar nas áreas e não conseguir permanecer muito tempo na mesma área, verificou-se também a existência de crianças com dificuldades em pegar no lápis e na tesoura.

Neste grupo existe uma diversificação de escolhas, onde algumas crianças querem escrever letras e números, outras desenhar e recortar e outra parte prefere atividades de expressão dramática.

Organização do tempo educativo

Revela-se necessário e importante estabelecer horários, rotinas para uma boa organização das atividades que a criança possa vir a desenvolver. As rotinas são importantes para a criança e para o adulto uma vez que melhoram a organização de tempo. O tempo educativo deve ter uma distribuição flexível, que corresponda a momentos que se repetam com uma certa periodicidade.

Numa sala do Jardim de Infância existe uma ordem de atividades que é respeitada todos os dias: acolhimento, reforço matinal, conversa em grande grupo, atividades lúdico-pedagógicas acompanhadas e/ou livres, momento de conversa em grande grupo, higiene, almoço, preparação para o repouso, repouso, lanche, higiene e novamente atividades orientadas ou livres. É de referir que esta rotina é normalmente cumprida. Esta organização temporal procura ainda integrar as atividades preconizadas no projeto curricular e as inerentes à natural sequência do ano (sazonais e/ou festas), assim como as provenientes dos interesses espontâneos e/ou manifestos pelas crianças. É através desta rotina diária que as crianças aprendem a noção de tempo, segundo Mary Hohmann et al (1997), “a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (p.224).

As referências temporais estabelecidas pelas rotinas transmitem segurança à criança. Através delas ela sabe o que pode fazer e prevê a sucessão de acontecimentos diários (ex. almoço, repouso, lanche, etc.).

Manhã	09h30 – Acolhimento 09h45 às 11h30 – Introdução ao tema/atividade orientada da manhã 11h30 às 12h00 – Atividades livres/arrumar/higiene 12h00 às 14h30 – Almoço/higiene/descanso
Tarde	14h30 às 15h30 – Atividade orientada da tarde/atividades livres 15h30 às 15h40 – Higiene 15h40 às 16h00 – Lanche 16h00 – 17h30 – Atividades livres

2. Reflexão sobre os contextos

2.1. Creche

A elaboração do estágio no contexto creche abriu vários horizontes e permitiu concluir que um professor para ser um bom profissional tem que estudar, refletir, adequar e respeitar cada criança que integra um grupo de uma sala de creche, tem de ter em consideração as características individuais de cada criança. Cada criança é um ser único e especial.

Neste sentido, o educador tem como função planificar, orientar e avaliar as práticas mais adequadas a cada contexto, tendo sempre em mente as características de desenvolvimento das crianças e, para que isso aconteça, é essencial que o educador saiba observar e comunicar, mas também é fundamental que saiba atuar de acordo com os objetivos esperados para o desenvolvimento global da criança.

Sabendo que as crianças passam cada vez mais tempo nas escolas e que, as creches são espaços cada vez mais procuradas pelas famílias para deixarem as suas crianças, o educador assume um papel crucial no desenvolvimento destas, uma vez que, é com ele que a criança passa grande parte do dia e, por isso, ele deve deter informação sobre o desenvolvimento e aprendizagem para que possa proporcionar um desenvolvimento integral e um crescimento saudável das suas crianças.

Em suma, posso referir que, a elaboração deste trabalho e a experiência do estágio fez com que: adquirisse novos conhecimentos, relativamente ao crescimento e desenvolvimento da criança no decurso do primeiro ano pois, neste momento, para além de possuir mais informações sobre as características das crianças com 12, 15 e 18 meses de idade, também me sinto mais capaz de compreender alguns dos comportamentos das crianças perante uma determinada situação, pois tudo que acontece tem uma explicação; mas também possibilitou o desenvolvimento de outros conhecimentos, que, em algum momento, já haviam sido adquiridos, mas que não foram muito aprofundados, nomeadamente sobre as teorias explicativas do desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano.

Esta experiência e todos os ensinamentos partilhados e as dificuldades e desafios contribuíram de certa forma para que o percurso profissional e pessoal da estagiária saísse bastante enriquecido.

Posto isto, é-me permitido concluir que, este trabalho revelou ser um enorme desafio e que há aspetos a melhorar no futuro, considero que, ainda, será muito útil visto

que, a partir deste momento, poderá ser a base da intervenção que será realizada em contexto de jardim de infância e será um objeto fundamental no momento de adequar da melhor forma as práticas a realizar.

O relatório aborda todas ou praticamente todas, as noções básicas que um educador não deve esquecer, em momento algum, quando trabalhar em contexto de creche visto que, todo o trabalho que é desenvolvido pelo educador deve ser pensado em prol do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por fim, resta referir que a prática realizada em creche constituiu um momento de grande partilha e aprendizagem e que contribuirá para o futuro da mestrandia quer como profissional, quer como pessoa, possibilitando e permitindo a cada novo dia uma oportunidade de crescer e desenvolver ainda mais a paixão que me está inerente há muitos anos.

2.2. Jardim Infância

“Não se pode falar de educação sem amor”

(Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, 1921-1997)

Na sociedade atual torna-se cada vez mais necessário ensinar com amor visto que os alunos necessitam a cada dia que passa de mais carinho e atenção. Para tal requer-se cada vez mais um conjunto de futuros profissionais de educação qualificado de modo a garantir qualidade de ensino e a assegurar momentos ricos de aprendizagem.

Nos dias de hoje torna-se fundamental que os professores trabalhem lado a lado com os alunos e que tenham em consideração todos os ensinamentos partilhados por estes, uma vez que tal como refere Estanqueiro (2012, p. 36) “um professor só vai longe se caminhar com os alunos”, tendo isto em conta as estagiárias procuraram sempre valorizar os êxitos dos alunos e acreditar nas suas capacidades o que permitiu uma maior proximidade entre todos.

A oportunidade de estagiar em Jardim de Infância revelou-se um desafio ainda mais imponente, no sentido que passei a trabalhar em par pedagógico, o que possibilitou que enriquecesse ainda mais as práticas que desenvolvi e possibilitou uma maior reflexão, quer individual, como em par e em grupo de trabalho com a educadora cooperante e a professora orientadora.

Para que esta proximidade fosse possível procuramos sempre planificar as práticas de forma reflexiva tendo em conta as necessidades das crianças com as quais nos encontrávamos a trabalhar de modo a que as atividades propostas fossem motivadoras e desafiantes e que com elas as crianças pudessem desenvolver aprendizagens significativas.

Para cativar a atenção dos alunos as estagiárias procuraram sempre surpreendê-los recorrendo ao uso de recursos diversificados tentando proporcionar dentro da sala de aula momentos de interesse e entusiasmo. Por outro lado, tivemos também em atenção os momentos que um plano de aula deve conter de forma a planificar atividades com um encadeamento lógico e adequado.

Por vezes surgiram algumas dificuldades no que à gestão do tempo diz respeito, uma vez que o tempo disponibilizado para as atividades nas primeiras práticas mostrava

ser insuficiente. Visto que não eram conhecidos pelas estagiárias os ritmos de trabalho e de aprendizagem dos alunos. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada com o decorrer do tempo através de um acompanhamento mais atento das crianças e dos seus ritmos de trabalho.

Toda a caminhada trilhada pelas estagiárias ficou pautada por momentos de observação, planificação, cooperação e intervenção sempre acompanhadas por reflexão numa procura de melhor estruturação do processo de ensino e de aprendizagem e da compreensão aprofundada das práticas educativas realizadas.

Trabalhar em par pedagógico permitiu às estagiárias vivenciar a escola como um espaço onde é possível realizar um trabalho colaborativo que se afigurou crucial nos momentos da prática pedagógica que tinha sempre como objetivo trabalhar rumo ao sucesso dos alunos.

Todavia também os “pequenotes” deste contexto educativo revelaram um papel fundamental, uma vez que foi com eles que as estagiárias realizaram diversas reflexões que permitiram crescer ao longo dos momentos do estágio; experimentaram os diferentes papéis de ser professor, com a colaboração destes alunos tudo se afigurou possível.

A articulação de saberes também provou ser fulcral no desenvolvimento das práticas das mestrandas, embora por vezes a sua presença não fosse de muito fácil observação. Esta metodologia de trabalho foi utilizada pelas estagiárias sempre que possível uma vez que a consideraram como sendo a única forma de realizar as suas práticas.

Fazendo uma retrospectiva de todo o percurso realizado as estagiárias sentem alguma saudade das experiências vivenciadas neste contexto. O percurso tornou-se uma experiência desafiante e enriquecedora. Revelou ser uma caminhada repleta de certezas e algumas dubiedades, alegrias, e em certos momentos algumas lágrimas, mas todas estas sensações possibilitaram a aquisição de novas competências e conhecimentos. Aprendizagens que nos acompanharão sempre em práticas futuras que se serão inspiradas nos olhares e nas palavras que permitiram e ajudaram ao nosso crescimento pessoal e profissional.

Parte II- Componente Reflexiva

Capítulo I.- Os Materiais Manipuláveis na Aprendizagem Significativa da Matemática

Trabalhar matemática em educação de infância segundo as OCEPE

As crianças constroem conhecimentos mesmo antes de entrarem no Jardim de Infância, estes conhecimentos são construídos com estímulos que recebem do mundo que os rodeia, através de jogos, brincadeiras e de conversas e dessa forma sem elas se aperceberem já estão a adquirir conhecimentos.

Apesar de elas adquirirem estes conhecimentos antes da entrada no Jardim de Infância, é neste que elas irão desenvolver aprendizagens significativas, com o apoio dos profissionais da educação. Portanto é de reforçar que a educação é um direito de todas as crianças.

“A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (UNICEF, 1989, p.21).

Na infância ocorre um grande desenvolvimento do ser humano e é neste período que devem ser criadas as bases para esse desenvolvimento geral de uma forma significativa.

“O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (OCEPE, 2016, p. 10).

Desta forma na educação pré-escolar as crianças ao brincarem devem começar a construir as suas primeiras relações com a matemática, porque quando a brincadeira é realizada livremente e com atividades lúdicas, estas promovem a sua participação ativa e irão despertar a sua curiosidade.

Assim, a aquisição da matemática por parte da criança faz com que ela consiga criar uma estrutura do seu pensamento em relação ao espaço e ao tempo, sendo sempre realizadas a sua transmissão de conhecimento com atividades lúdicas, onde a educadora deve conseguir aproveitá-las de forma a conseguir ajudá-las nesse processo.

“[...] tendo a matemática um papel essencial na estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida do dia a dia e para as aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo” (OCEPE, 2016, p. 6).

A matemática nas orientações curriculares para a educação pré-escolar abrange vários temas matemáticos, sendo estes os números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida e interesse e curiosidade pela matemática.

No caso dos números e operações “as crianças discriminam quantidades desde muito cedo e parecem também ter um sentido aritmético precoce que é evidente quando, por exemplo, têm a ideia de que, quando se junta mais um elemento, a quantidade resultante fica maior” (OCEPE, 2016, p.76), isto acontece pelo facto de se realizar contagens orais, onde estas estão presentes nos jogos, histórias e entre outros materiais que devem de estar presentes e à sua disposição.

Em relação ao tema organização e tratamento de dados “na vida do jardim de infância, surgem muitas oportunidades de recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações do quotidiano e da realização de experiências e projetos” (OCEPE, 2016, p. 78).

Quanto à geometria e medida “a criança contacta e experiência inúmeras situações onde a geometria e a medida estão presentes e que poderão ser mobilizadas para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos matemáticos, permitindo assim que a criança se aperceba da utilidade da matemática no dia a dia” (OCEPE, 2016, p. 79).

No interesse e curiosidade pela matemática podemos observar que as “capacidades matemáticas faz parte do desenvolvimento da criança, a aprendizagem da matemática assenta não só na apropriação de determinadas noções matemáticas, mas

também no despertar de interesse e curiosidade que levem a criança a desejar saber mais e a compreender melhor” (OCEPE, 2016, p. 83).

Sendo de reforçar pela nossa parte que a educadora tem um papel fundamental no que respeita à comunicação matemática, sendo que esta deve realizar/promover um diálogo entre crianças, onde consiga criar situações para elas serem participantes ativos, desta forma com estes diálogos a educadora também consegue perceber quais os conhecimentos que as crianças já adquiriram, sendo mais facilitador para ela construir e realizar novas tarefas, de forma a existir progresso na aprendizagem do grupo.

“[...] encorajar as crianças a falar sobre o que observam, o que pensam, o que experimentam e querem experimentar sobre a matemática ou com ela relacionada, encorajá-las a criar registos e textos partilháveis com os outros é essencial para o êxito da comunicação matemática” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 61).

Assim e remetendo o que foi dito anteriormente as primeiras noções matemáticas constroem-se e desenvolvem-se através das suas vivências do dia-a-dia, por isso a educadora deverá apoiar as crianças no seu desejo de aprender e aproveitar as inúmeras oportunidades que surgem na sala do Jardim de Infância no dia-a-dia de forma a conseguir explorar a matemática, uma vez que a diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas ajudarão numa construção de uma base efetiva e cognitiva sólida para a aprendizagem da matemática.

“No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano. O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (OCEPE, 2016, p. 74).

Desta forma e aproveitando as vivências do dia-a-dia no nosso estágio utilizamos a atividade do preenchimento da tabela de presenças, o quadro do tempo, das estações do ano, dos dias da semana, dos meses do ano e dos dias dos meses, para trabalhar a matemática, uma vez que estas atividades implicam classificação e contagem de forma a contribuírem para a aquisição de noções, relações e propriedades matemáticas, facilitando

o seu desenvolvimento lógico-matemático em cada uma das crianças do nosso grupo de trabalho.

Portanto a criança nesta atividade ao adquirir a noção de tempo consegue identificar o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual. Assim com estas explorações pretendemos também que a criança consiga reconhecer diferentes situações, onde mais tarde irá diferenciar e nomear, através de princípios lógicos que lhes permitem classificar os acontecimentos com uma ou mais propriedades, criando relações entre eles, sendo também importante que a criança consiga estabelecer padrões de forma a desenvolver o seu raciocínio lógico.

Perante todas as vantagens referidas anteriormente ainda queremos reforçar que para além disto tudo falado por nós o estudo da matemática também ajuda as crianças na construção de conhecimentos em relação a outras áreas de saber.

“A Matemática como área do conhecimento e disciplina escolar é essencial na resolução de diversas situações oriundas de práticas sociais, de outras áreas do conhecimento e da sua própria estrutura. Em outras palavras, o conhecimento matemático é fundamental em uma grande diversidade de situações” (Santos, 2018, p. 1).

Materiais Manipuláveis e a Matemática

O estudo da matemática deve iniciar-se nos primeiros anos de vida das crianças, é esperado que nos primeiros anos de escolaridade, nas creches e jardins de infância, os educadores explorem as noções matemáticas.

Tal como referem as OCEPE (2016) “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (p.74), recorrendo a diversos métodos e materiais, para que desta forma consigam formar cidadãos com boas bases matemáticas para o futuro, com desejo continuo de aprender.

O apoio dos educadores e profissionais de educação “deverá corresponder a uma diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas, que constituam uma base afetiva e cognitiva sólida da aprendizagem da matemática.” (OCEPE,2016; p.74)

A comunidade educativa tem tido duas atitudes diferentes quanto à utilização de material didático: há quem defenda a importância da sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, e há quem recomende cuidado à sua aplicação.

Os materiais foram introduzidos nos anos 30, nos currículos escolares.

A utilização de materiais foi impulsionada por diversos pedagogos, entre os quais se destacam, Maria Montessori, Decroly e Pestalozzi.

Froebel, na década de 40, iniciou a utilização de diversos jogos e materiais. Este denominou por jogos, as atividades realizadas nos jardins-de-infância e dons, o material utilizado nestas atividades.

As técnicas mais utilizadas até aos dias de hoje na educação pré-escolar, devem muito a Froebel; segundo o pedagogo, as atividades práticas representam um recurso fundamental no desenvolvimento de aprendizagens significativas, pois permitem o treino de habilidades que as crianças já possuem e o surgimento de outras.

Montessori centralizou a sua pedagogia científica na iniciativa, e na utilização de um material pedagógico especialmente desenhado para alcançar cada um dos objetivos que se propunha trabalhar com as crianças.

Este material educativo, com forte apelo à percepção visual e manipulativa através da sua utilização, pretende levar a criança à aquisição do conhecimento. Ela afirmava que os sentidos são o suporte da inteligência e acreditava não existir aprendizagem sem ação.

Há fatores associados ao sucesso no uso de manipuláveis. Quando os materiais são planeados como parte integrante de uma tarefa ou atividade, por vezes, os alunos começam a integrar o seu uso forma rotineira, sem darem conta de que o estão a fazer.

Esta utilização autónoma por parte dos alunos, acontece quando o professor ou educador se envolve no processo educativo e utiliza e manuseia o material perante as crianças, de modo a explicitar como estes podem ser manipulados e como nos ajudam a resolver problemas que de outra forma pareciam não ter solução. Dando às crianças o tempo e distanciamento necessário para pensar e refletir com sentido as atividades que estão a ser executadas.

Por outro lado, se não forem utilizados convenientemente, os materiais podem ser agradáveis e úteis, para brincar e jogar, mas supérfluos para aprender, visto que esta brincadeira e jogo não têm nenhuma intencionalidade inerente, não desenvolvem aprendizagens significativas. As interpretações diferem de criança para criança e de professor para professor. É necessário dar um tempo para o material ser explorado, de forma a criar intuições no processo ensino e aprendizagem.

Parte III- Componente Investigativa

Introdução

1. Problemática

As galopantes transformações sociais impõem constantes reorganizações e reajustes nos processos de ensino aprendizagem, convocando todos os intervenientes, concretamente os professores e os educadores para que possam fazer face aos desafios decorrentes das práticas pedagógicas.

Neste registo, os futuros educadores e professores têm de estar preparados face às exigências e necessidades, obrigando-se a diversificar estratégias que possam coadjuvar e /ou mitigar eventuais dificuldades, concretamente nas áreas como a matemática. Tendo em conta esta problemática, Loureiro (2004, p. 89) refere que “uma das ideias dominantes é a da necessidade de proporcionar aos futuros professores uma formação matemática que os prepare para ensinar para a compreensão de ideias e conceitos matemáticos e para o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação”.

Assim, face ao que foi dito, entende-se que a matemática ao lidar com objetos e relações abstratas, mobiliza uma linguagem que carece de desconstrução, por forma a proporcionar experiências de aprendizagem para que as crianças possam ter a oportunidade de explorar a matemática de forma lúdica e, concomitantemente pedagógica e no que à Educação Pré-Escolar diz respeito, a matemática assumirá, um papel significativo na formação integral das crianças, justificando, orientar esta investigação a partir da seguinte questão: **Qual a prevalência da utilização dos materiais manipuláveis na educação pré-escolar?**

2. Metodologia

Martins (2011) citando Quivy e Campenhoudt (1992) refere que:

“Uma investigação é (...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica. (...) Por conseguinte, o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma a que o seu trabalho possa iniciar sem demora e estruturar-se com coerência.”

Numa investigação qualitativa não se parte de hipóteses, apenas dos dados recolhidos e tal como mencionado por Carmo e Ferreira (1998, p.46) “o investigador é o instrumento de recolha de dados, a validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência. (...) a questão da objectividade do investigador constitui o principal problema da investigação qualitativa”.

A investigação qualitativa compreende cinco características, intrinsecamente relacionadas com o investigador, sendo elas:

- Recolhe os dados necessários à sua investigação;
- Descreve o que recolheu e só depois começa a analisar os dados recolhidos;
- Preocupa-se com todo o processo, o que aconteceu, produtos e resultados finais obtidos;
- Analisa de forma intuitiva os dados;
- Responde às questões “porquê” e “o quê”.

Deste modo, a investigação pode ter um cariz inteiramente qualitativo, contudo para a sua validação há uma constante e importante utilização de instrumentos de recolha de dados de cariz quantitativo.

Quivy e Campenhoudt (1992, p.159) defendem que “cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso”.

Visto que uma grande parte do meu estudo será realizado com crianças torna-se crucial não esquecer que cada criança é um ser individual e único, cada um tem os seus mecanismos para resolver as situações que lhe vão sendo apresentadas.

Ludke e André (1996, p.21) corroboram esta ideia reforçando que “o estudo de caso tem como preocupação central a compreensão de uma instância singular.”

O objeto de estudo deve ser entendido como uma representação singular, historicamente situada onde o objeto de estudo deverá ser visto e entendido como único e tratado como tal.

A utilização da metodologia de investigação qualitativa permitirá através da recolha e análise de dados compreender de que forma a problemática e os objetivos que foram desenhados se relacionam da forma esperada e se os resultados obtidos são relevantes para o estudo que se pretende fazer.

2.1. Questão de investigação

Objeto da pesquisa

Os Materiais Manipuláveis

- São devidamente utilizados na educação Pré-Escolar?
- Proporcionam uma maior motivação nas crianças?
- Potenciam aprendizagens significativas?
- Facilitam a estruturação e aquisição de conceitos matemáticos?

2.2. Objetivos

Geral

. Avaliar/Aferir a prevalência/pertinência do uso de materiais manipuláveis.

Específicos

- . Compreender de que forma os materiais manipuláveis são integrados no ensino da matemática.
- . Aferir se a manipulação de materiais potencia aprendizagens matemáticas.
- . Desenvolver conceitos matemáticos sólidos partindo da manipulação de materiais.

2.3. Paradigma de investigação

O presente estudo inscreve-se num paradigma de investigação, e tem como objetivo fundamental avaliar/aferir a prevalência/pertinência do uso de materiais manipuláveis na educação pré-escolar.

Este tema torna-se interessante do ponto de vista da investigação, tendo em conta o período que atualmente se vive no ensino da Matemática em Portugal, marcado por mudanças significativas e por alterações ao processo de desenvolvimento curricular.

Mediar as aprendizagens matemáticas com recurso a materiais manipuláveis e outros instrumentos pedagógicos, permite que as crianças ultrapassem dificuldades e concretizem alguns conceitos matemáticos, e por isso se torna pertinente a realização deste estudo, de modo a avaliar a importância da utilização dos mesmos.

Vários investigadores defendem que os objetivos do domínio da Matemática, integrado na área de Expressão e Comunicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, dependem decisivamente do trabalho, que o professor realiza diariamente na sala de aula, da interação que promove com o grupo onde trabalha, das formas de trabalho que utiliza bem como dos papéis que atribui aos alunos e a si mesmo.

Posto isto, torna-se pertinente salientar o papel da matemática, na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens significativas da criança, envolve que o professor proporcione experiências diversificadas, em diferentes contextos e com materiais díspares que proporcionem ambientes propícios à aprendizagem e à experimentação.

A presente investigação surge nesta linha de pensamento, pois interessa pensar sobre a questão do conhecimento e aprendizagens matemáticas significativas com materiais manipuláveis.

Ensinar demonstra ser uma atividade complexa, que não se reduz apenas à realização de um conjunto de rotinas – muito pelo contrário. Os momentos de aprendizagem assumem diariamente todos contornos de uma prática de resolução constante de situações problemáticas.

2.4. Contexto de investigação

A amostra foi recolhida em contexto de estágio em pré-escolar na sala dos Azuis, no Jardim de Infância “O Capuchinho”. Trata-se de um grupo de 17 crianças todas elas com muita vontade de falar e ser ouvidas. Algumas apresentam discursos egocêntricos e dificuldade em esperar a sua vez para falar, dentro deste grupo existem crianças com dificuldades na articulação, na construção da frase e com vocabulário reduzido. É um grupo extrovertido e participativo que adora falar de si, da família, do que fazem fora da escola e nos fins-de-semana. Adoram verbalizar os seus gostos e preferências, o seu agrado ou desagrado.

Uma grande parte da criança interessa-se pela escrita de letras/nomes que conhecem e números, adoram escrever e desenhar, gostam de ouvir histórias e poesias, lenga lengas, trava línguas, entre outros, também gostam de cantar e participar em danças de roda e outros jogos de movimento, alguns por sua iniciativa, outros por iniciativa do adulto.

Este grupo gosta de brincar ao faz de conta reproduzindo situações da vida diária, inventam brincadeiras com materiais que encontram à sua disposição, revelam prazer em participar em atividades de carácter motor e de jogo simbólico.

São crianças recetivas às solicitações do adulto, umas são mais introvertidas, outras são mais expansivas, mas relacionam-se bem com os adultos que conhecem, com os adultos que visitam a nossa sala e com todas as crianças da sala.

Algumas crianças demonstram não saber brincar nas áreas e não conseguem permanecer muito tempo na mesma área, verificou-se também a existência de crianças com dificuldades em pegar no lápis e na tesoura.

2.5. Recolha de dados

“A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p. 24).

Observando o método e a questão de partida, bem como os objetivos de investigação que me propus realizar, defini a observação participante e as notas de campo como técnicas a utilizar, pois através destas seria possível recolher as informações necessárias relativamente à exploração dos materiais manipuláveis pelas crianças em idade pré escolar.

indicadores de análise e estabeleceu-se a sua definição que observada devidamente permitiu realizar inferências acerca das aprendizagens que as crianças desenvolviam com a manipulação do mesmo material.

- Informativa – Mediante a observação e manipulação do material, a criança adquire determinada informação em torno das qualidades dos objetos: tamanho, cor...
- Estruturadora – A sua construção e proximidade pode despertar, aguçar, as capacidades sensoriomotoras, precetivas, operativas, etc.
- Modeladora – O seu uso, “delineia” as estruturas cerebrais da criança, contribuindo para a estruturação da sua, formando as suas estruturas mentais.
- Mediadora – O material pode ser mediador entre o concreto e a ideia, pode ser o caminho que leva a criança da ação ao pensamento.
- Relacional – As primeiras noções da criança com os objetos, dos objetos entre si, da sua situação entre o espaço e o tempo, são facilitadas, em grande medida, pela

interação com o material. Através desta captação de relações, vai-se iniciando a capacidade de lógica infantil.

- **Instrutiva** – Deve existir adequação entre os meios didáticos e as distintas funções instrutivas; o educador deve ter isso presente na hora de realizar a sua programação, saber o que pretende desenvolver e estar atento às inquietações da criança, que podem ser despertadas mediante uma preparação cuidadosa das situações.

3. Análise e apresentação dos dados obtidos /ou dos resultados

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos, relativamente à interação que os sujeitos de investigação - alunos da sala dos azuis - estabeleceram com os materiais manipuláveis – ábaco e blocos lógicos.

Foram recolhidas ao longo do estágio diversas evidências, através da observação e registo das interações que os sujeitos de investigação realizavam livremente com os materiais que existiam em sala de aula.

A maior parte das crianças inicialmente utilizava os materiais de forma livre para realizar brincadeiras, sem que existisse uma intencionalidade educativa relacionada com a matemática, provavelmente por relacionar aquele objeto a um brinquedo da sala e não a um material da área da matemática.

No entanto, uma das crianças em certo momento de observação foi mais além e começou a categorizar as peças de um dos materiais manipuláveis – blocos lógicos- por tamanhos, cores e espessuras. Autonomamente a criança foi capaz de entender que mesmo sendo a mesma figura geométrica esta apresentava algumas diferenças. Foi perfeitamente capaz de verbalizar e explicar ao adulto a observação que tinha realizado.

Perante o que foi exposto pode inferir-se que, verificamos apenas uma diferença de abordagem em relação à utilização de materiais pelo grupo de crianças, uma vez que apenas uma conseguiu realizar aprendizagens significativas partindo da manipulação e observação do material manipulável.

Os resultados corroboram o que os autores que mencionei referem, salientando a importância da exploração de materiais manipuláveis para o desenvolvimento da criança, não os deixando apenas pousados para as brincadeiras livres, seria de extrema importância a sua utilização nos momentos de construção de aprendizagens significativas e no processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

O desenvolvimento do presente projeto de investigação constituiu um grande desafio, no entanto, foi bastante gratificante vê-lo ganhar forma, evoluindo de uma forma gradual. Neste momento, e alcançada a reta final, chegou o momento de fazer um balanço do trabalho desenvolvido e avaliar se os objetivos inicialmente definidos foram ou não alcançados.

De uma forma global, torna-se fulcral salientar que todas as observações desenvolvidas pareceram correr da melhor forma, motivando os alunos para aprenderem mais sobre um tema que lhes era tão distante e sobre o qual não tinham conhecimentos já construídos. Pensamos que um dos pontos positivos das observações prende-se com o facto de serem diversificadas, são experiências diferentes das que os alunos estão habituados e por isso acabamos por conseguir motivá-los muito mais para aquilo que estamos a fazer e dessa forma levar a que consigam construir aprendizagens significativas. Mesmo trabalhando na área da matemática que por norma é uma área de que poucos alunos gostam, conseguimos captar a atenção e o interesse dos alunos em todas as situações.

Em diálogo colaborativo informal com a educadora chegamos à conclusão da necessidade de estruturar atividades devidamente planificadas no âmbito dos materiais manipuláveis no ensino da matemática indo de encontro à nossa pesquisa, nomeadamente na estruturação e aquisição de conceitos matemáticos.

Para se poder aferir com mais certezas se estes objetivos foram totalmente cumpridos necessitaríamos de mais tempo, visto que este projeto decorre num curto período de tempo e não permite avaliar com certezas absolutas devido à falta de tempo para se realizar mais atividades e recolher mais dados que corroborassem tudo o que está referido neste projeto.

Terminamos esta experiência investigativa, salientando a importância e a pertinência de trabalhar com materiais manipuláveis desde idades precoces e esperando poder continuar a trabalhar neste projeto, pensando e dinamizando atividades diversificadas para trabalhar o tema relacionando-a com a matemática.

Considerações Finais

“Não se pode falar de educação sem amor”
(Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, 1921-1997)

Na sociedade atual torna-se cada vez mais necessário ensinar com amor visto que os alunos necessitam a cada dia que passa de mais carinho e atenção. Para tal requer-se cada vez mais um conjunto de futuros profissionais de educação qualificado de modo a garantir qualidade de ensino e a assegurar momentos ricos de aprendizagem.

Nos dias de hoje torna-se fundamental que os educadores trabalhem lado a lado com os alunos e que tenham em consideração todos os ensinamentos partilhados por estes, uma vez que tal como refere Estanqueiro (2012, p.28) “um professor só vai longe se caminhar com os alunos”, tendo isto em conta a professora estagiária procurou sempre valorizar os êxitos dos alunos e acreditar nas suas capacidades o que permitiu uma maior proximidade entre ambos.

Para que esta proximidade fosse possível a mestranda procurou sempre preparar as suas práticas de forma reflexiva tendo em conta as necessidades das crianças com as quais se encontrava a trabalhar de modo a que as atividades propostas fossem motivadoras e desafiantes e que com elas os alunos pudessem desenvolver aprendizagens significativas.

Para cativar a atenção dos alunos a professora estagiária procurou sempre surpreendê-los recorrendo ao uso de recursos diversificados tentando proporcionar dentro da sala de aula momentos de interesse e entusiasmo. Por outro lado, a professora estagiária teve também em atenção os momentos que um plano de aula deve conter de forma a planificar atividades com um encadeamento lógico e adequado. Começaram a surgir as principais dificuldades no que à gestão do tempo diz respeito, uma vez que o tempo disponibilizado para as atividades nas primeiras práticas mostrava ser insuficiente. Visto que não era conhecido pela mestranda os ritmos de trabalho e de aprendizagem dos alunos. Esta dificuldade foi ultrapassada com o decorrer do tempo através de diálogos constantes com os educadores cooperantes, os professores supervisores mas também com apoio do par pedagógico e com um acompanhamento atento às crianças.

Toda a caminhada trilhada pela professora estagiária ficou pautada por momentos de observação, planificação, cooperação e intervenção sempre acompanhadas por reflexão numa procura de melhor estruturação do processo de ensino e de aprendizagem e da compreensão aprofundada das práticas educativas realizadas.

O percurso realizado não seria possível sem o apoio e acompanhamento da equipa multidisciplinar dos Professores do ISCE Douro, dos Professores Supervisores, dos Professores Cooperantes e do Par Pedagógico que proporcionaram diversos momentos, nos quais foi permitido aprender mas também em algumas ocasiões ensinar e que se consideram fundamentais para o crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

Com o auxílio dos profissionais acima mencionados foi possível à educadora estagiária vivenciar a escola como um espaço onde é possível realizar um trabalho colaborativo que se afigurou crucial nos momentos da prática pedagógica que tinha sempre como objetivo trabalhar rumo ao sucesso dos alunos.

Todavia também estes “pequenotes” dos diversos contextos educativos se revelaram fundamentais uma vez que foi com eles que a professora estagiária realizou diversas reflexões que permitiram crescer ao longo dos momentos do estágio; experimentou os diferentes papéis de ser professor, com a colaboração destes alunos tudo se afigurou possível.

A participação no desenvolvimento de projetos destinados à comunidade escolar e a presença em reuniões de diversos tipos permitiram à professora estagiária conhecer e contactar com funções que o professor detém que vão para além da sala de aula.

A articulação de saberes também provou ser fulcral no desenvolvimento das práticas da mestranda, embora por vezes a sua presença não fosse de muito fácil observação. Esta metodologia de trabalho foi trabalhada pela professora estagiária sempre que possível uma vez que esta a considera como sendo a única forma de realizar as suas práticas.

Fazendo uma retrospectiva de todo o percurso realizado a mestranda sente saudade das experiências vivenciadas nos dois contextos. Este percurso tornou-se uma experiência desafiante e enriquecedora.

Tornou-se uma caminhada repleta de certezas e algumas dubiedades, alegrias, e em certos momentos algumas lágrimas, mas todas estas sensações possibilitaram a aquisição de novas competências e conhecimentos. Aprendizagens que acompanharão sempre a professora estagiária em práticas futuras que se serão inspiradas nos olhares e nas palavras que permitiram e ajudaram no crescimento pessoal e profissional da mestranda. O desejo de ser educadora ganha agora outra força e ambição.

Bibliografia

- AAVV. (2001). *Influência e Sedução: A Arte e a Ciência na Literatura para Crianças – Comunicação do XIV Encontro*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Abrantes, P., Serrazina L. & Oliveira I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I., (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In Alarcão, In. (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.9-39). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M., et al., (1996). *O Papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de Supervisão*. In Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Barbeiro, L. & Vieira, R. (1996). *A criança, a família e a escola - Vamos Brincar? Vamos aprender?* Leiria: ESEL.
- Barbier, M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, A.; Cebola, G; et al. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Braumann, C. (2002). *Divagações sobre investigação matemática e o seu papel na aprendizagem da matemática*. In J. P. Ponte, et al., (Eds.), *Actividades de investigação na aprendizagem da matemática e na formação de professores*. Lisboa: SEM-SPCE.
- Brocardo, J., & Serrazina, L. (2008). *O sentido de número no currículo de matemática*. In Brocardo, J., & Serrazina, L., & Rocha, I. (Eds) *O sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.

- Cachapuz, A. (2000). *Perspectivas de Ensino*. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência
- Caraça, B. (2000). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Carvalho, C., et al., (2006). *Cooperação Família-Escola –Um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: Acime – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Coll, C. Mastín, E. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L. & Torres, M. (1994). *Avaliação Pedagógica II – Mudança na Escola - Mudança na Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*. In P. Abrantes, & F. Araújo, (org.) Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Delors, J. et al. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 5ª Edição. Porto: ASA Editores.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Duque, A., Fernandes, D., Mariz, B. (2010). *Guia do Professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Freire, Paulo (1996). *A pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gleitman, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- Medeiros, R. & Jesus, M. (2005). O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão. In Alrcão, I., Cachapuz, A., et. al. (Org.) *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Nogueira, M. A. (2005). *A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas*. In: *Análise social*, vol. 40, n.º 176.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Perrenoud, P. (2008). *10 Novas competências para ensinar*. Brasil: ARTMED
- Ponte, J. (1993). *Os professores e as Novas Tecnologias: Desafios profissionais e experiências de formação*. Lisboa: Informática e Educação.
- Ponte, J. (2003). *Investigar, ensinar e aprender*. Actas do ProfMat. Lisboa: APM
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creche: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto editora
- Quivy, R. (2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- Rodrigues, P., Cardoso, A. & et al. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Org. de Estrela, A. & Nóvoa, A. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Rubem, A. (2004). *Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributo nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanchez, S. (1985). *La tutoria en los centros docentes. Manuel del professor tutor*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf> > [Consultado em 07.08.2020].
- SERRA, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação, métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF Portugal. (1990). *Convenção dos Direitos da Criança*. Retirado de: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa Editores.

