



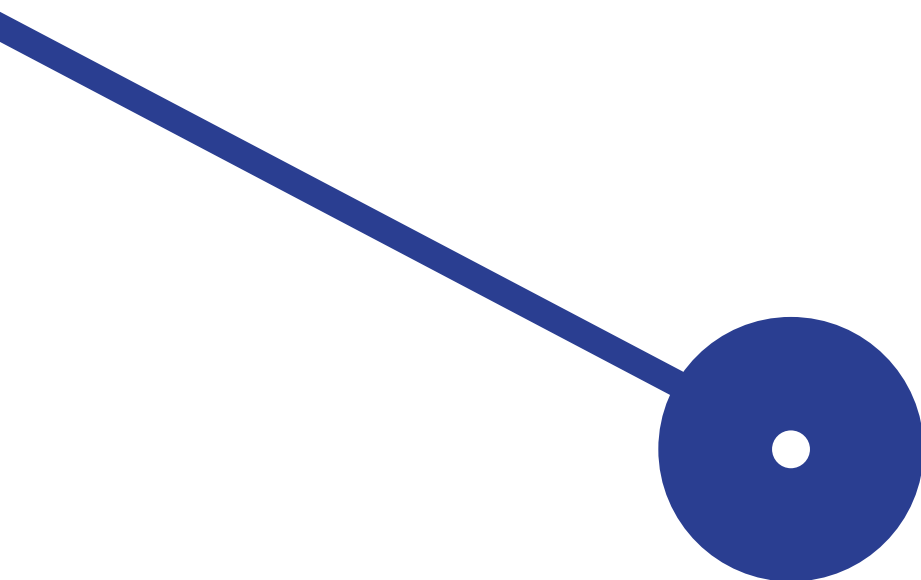
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Helena Sofia Moreira Silva

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Helena Sofia Moreira Silva**

## **Relatório Final de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta e

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Helena Sofia Moreira Silva**

## **Relatório Final de Estágio**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta e

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

## AGRADECIMENTOS

Revisitando a célebre frase de Fernando Pessoa – “Eu sou do tamanho daquilo que vejo e não do tamanho da minha altura” – não faria sentido continuar sem deixar um agradecimento a todos os que permitiram que eu me tornasse maior do que a minha, e que visse sempre ainda mais além do que a vista alcança.

Primeiramente, um agradecimento à minha mãe, o meu maior pilar, a minha maior inspiração, o meu maior e melhor modelo. A pessoa que me deu asas, me ensinou a voar e que segurou o meu voo sempre que as minhas asas se cansavam. À minha irmã, que trocou cada lágrima minha por um sorriso, que transformou em paz todos os desassossegos, e que manteve sempre viva em mim a essência de ser criança. Ao meu pai, por ser a estrela que hoje ilumina o meu caminho, e a quem dedico esta vitória, esperando continuar a ser motivo de orgulho, hoje, e por toda a minha vida.

Aos meus avós, por ajudarem a traçar este caminho, desempenhando o seu papel duplo de pais e avós, e a quem espero poder retribuir em dobro o tanto que me ofereceram. Aos meus tios e padrinhos, pelo apoio incondicional no seguimento deste sonho que tanto significa para mim. À minha afilhada, por oferecer à minha vida um maior significado e me fazer querer ser sempre mais e melhor.

À Inês, pelo amor, carinho, dedicação e paciência. Por me ajudar a percorrer este caminho sem nunca largar a minha mão, acalmando o meu coração nos momentos de maior aperto e celebrando as minhas vitórias com o maior orgulho. Por me mostrar que a tristeza pesa menos quando dividida e que a felicidade vale mais quando partilhada.

À Ana, pela amizade que com a distância se fortifica, pelas longas horas de conversa e desabafos, pelas palavras e gestos de apoio que tornaram este caminho mais fácil de percorrer. Ao Romeu, por acompanhar este percurso desde o início, nem sempre de perto, mas aplaudindo cada vitória alcançada.

À Daniela, o meu par pedagógico, pela perfeita harmonia entre as duas. Por todos os momentos, todas as horas, não só de trabalho, mas também de diversão. Pela compreensão, pela cumplicidade, pela amizade que se criou e que prevalecerá por toda a vida e pelas memórias que jamais se desvanecerão.

À Sofia, por acompanhar diretamente este percurso. Pelos momentos em que os sorrisos e a boa-disposição prevaleceram sobre as inquietações. Pelo apoio, pelo carinho, pela amizade.

A todas as crianças com quem tive a sorte de cruzar o meu caminho, por todas as vezes em que os seus sorrisos curaram o meu coração inquieto. Pela oportunidade, não só de crescer e aprender, mas também de brincar.

Às orientadoras cooperantes, por me receberem, não só nas suas salas, mas também nos seus corações. Pela partilha de ideias, conhecimentos e experiência. Pelo carinho, apoio e compreensão. À assistente operacional, por me acolher tão gentilmente no seu grande coração.

Por fim, às supervisoras institucionais, Professora Margarida Marta e Professora Susana Sá, pelo acompanhamento e disponibilidade, pela partilha de saberes e pelo incansável trabalho que orientou a prática e tornou possível a realização deste relatório.

## RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo espelhar o percurso formativo realizado pela mestranda, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, através de uma análise e reflexão acerca do mesmo, explanando a importância do estágio realizado em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, e construção de um perfil duplo.

A prática pedagógica regeu-se a partir de fundamentos teóricos e legais, imprescindíveis para a formação profissional, em conjunto também com o conhecimento acerca das características do grupo e do contexto educativo, formando assim uma prática sustentada, com significado e intencionalidade. Para tal corroborar, serão apresentadas algumas das atividades dinamizadas em ambos os contextos, sob uma perspetiva analítica e reflexiva, e que reflita a mobilização dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos, que se baseiam numa perspetiva socioconstrutivista, focando a criança como principal agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Importa também salientar o contributo da Metodologia de Investigação-Ação, cujo enfoque se situa nos processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, procurando a melhoria da ação educativa através de um olhar crítico e reflexivo.

O trabalho colaborativo e as relações estabelecidas com todos os intervenientes do processo educativo, através da partilha de saberes, ajudaram a traçar este percurso formativo, contribuindo também para a construção da identidade profissional enquanto futura docente de perfil duplo.

**Palavras-Chave:** Prática educativa; Socioconstrutivismo; Metodologia de Investigação-Ação; Reflexão; Colaboração

## ABSTRACT

The main objective of this report is to reflect the formative path taken by the master's student, within the Supervised Educational Practice, through an analysis and reflection on it, explaining the importance of the internship carried out in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education for her personal and professional development, and the construction of the dual teaching profile.

The pedagogical practice was guided by theoretical and legal foundations, essential for professional training, together with knowledge about the characteristics of the group and the educational context, thus forming a sustained practice, with meaning and intentionality. To corroborate this, some of the activities promoted in both contexts will be presented, under an analytical and reflective perspective, reflecting the mobilization of pedagogical, didactic, and scientific knowledge, which are based on a socio-constructivist perspective, focusing on the child as the main agent of their development and learning process. It is also important to highlight the contribution of the Research-Action Methodology, which focuses on the processes of observation, planning, action, reflection, and evaluation, seeking to improve educational action through a critical and reflective look.

The collaborative work and the relationships established with all those involved in the educational process, through the sharing of knowledge, helped to trace this formative path, also contributing to the construction of a professional identity as a future teacher with a dual profile.

**Keywords:** Educational practice; Socioconstructivism; Research-Action Methodology; Reflection; Collaboration

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.    PRINCÍPIOS BASILARES DA EDUCAÇÃO .....	3
1.1.    PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	10
1.2.    PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	18
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
1.    CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	27
1.1    CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	29
1.2    CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	36
2.    METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	47
1.    O PERCURSO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	47
2.    O PERCURSO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	62
METARREFLEXÃO.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exploração do moinho elétrico e manual.....	52
Figura 2 - Pintura com o corante natural.....	52
Figura 3 - Exploração das catapultas .....	54
Figura 4 - Identificação das rimas.....	57
Figura 5 - Exploração da técnica de pontilhismo .....	59
Figura 6 - Exploração das barras coloridas.....	64
Figura 7 - Exploração das molas.....	65
Figura 8 - Exploração do colar de contas .....	67
Figura 9 - Pintura com a tinta obtida .....	72
Figura 10 - Diapositivos do <i>quiz</i> "1,2,3, um <i>quiz</i> de Português" .....	76

## **LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

**AAAF** – Atividades de Animação e Apoio à Família

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DL** – Decreto-Lei

**EI** – Educador de Infância

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**IA** – Investigação-Ação

**JI** – Jardim de Infância

**LSBE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MIA** – Metodologia de Investigação-Ação

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**MTP** – Metodologia de trabalho de projeto

**NAS** – Necessidades Adicionais de Suporte

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PE** – Projeto Educativo

**PEA** – Perturbação do Espectro de Autismo

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UC** – Unidade Curricular

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**UNICEF** – United Nations Children's Fund

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

# INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo imprescindível para a obtenção do grau de Mestre.

Considerando o perfil duplo de docência ao qual este mestrado habilita, consagrado no âmbito do Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, este relatório pretende dar conta do percurso formativo realizado em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), espelhando a concretização dos objetivos propostos pela PES, dos quais se destaca a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, bem como a problematização das exigências da prática profissional com vista ao desenvolvimento de competências pessoais e socioprofissionais, dando significado ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. Baseando-se a PES numa perspetiva de construção colaborativa dos saberes profissionais, o documento pretende também espelhar a importância que os momentos de análise e reflexão que aconteceram entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, possuíram ao longo deste percurso formativo.

O percurso em ambos os níveis educativos ficou marcado pelo contexto no qual se desenvolveu, sendo este a pandemia mundial causada pelo vírus SARS-CoV-2, originário da doença COVID-19, pelo que importa destacar que, quer no momento em que se iniciou a prática na EPE, quer no momento em que se iniciou a prática no 1ºCEB, as crianças tinham passado por um período de quarentena, que afetou não só o seu desenvolvimento e aprendizagem, como também a prática pedagógica, devido às medidas implementadas para prevenção contra este vírus.

O percurso desenvolvido no âmbito da PES iniciou-se no 1ºCEB, com uma turma do 1º ano de escolaridade, com cerca de 20 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, seguindo-se da EPE, que se desenvolveu num grupo de 19 crianças, com idades entre os três e os seis anos. Apesar de a PES ter decorrido nestes moldes, o presente relatório apresentará, em todo o seu decorrer, a EPE, numa primeira instância, e o 1ºCEB, numa segunda.

Deste modo, no que concerne a estrutura do relatório, o mesmo está dividido, para além da introdução e reflexão final, em três capítulos que apesar de distintos, se complementam, articulando a teoria e a prática através da explicitação das ações desenvolvidas em contexto de estágio, recorrendo à análise e reflexão a partir de pressupostos teóricos.

O primeiro capítulo apresenta, assim, os pressupostos teóricos e legais que nortearam a prática pedagógica, dando conta dos princípios basilares que caracterizam o perfil duplo do docente, bem como os paradigmas comuns aos dois níveis, seguindo-se de uma apresentação das especificidades de cada um destes.

O segundo capítulo agrega a caracterização do ambiente educativo, de extrema importância para orientar a prática, focando-se na organização não só do espaço físico (do estabelecimento e das próprias salas), como também na organização do tempo e do espaço, sem descuidar também as relações que neste ambiente se desenvolvem. No segundo capítulo é ainda dedicado um subcapítulo à metodologia adotada no âmbito da prática educativa – a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) – dando conta da sua importância ao nível da formação docente e da sua implicação na PES.

No terceiro capítulo são elencadas as ações desenvolvidas ao nível da EPE e do 1ºCEB, sob uma perspetiva analítico-reflexiva, numa dinâmica de mobilização de conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos, retomando ideias apresentadas no primeiro capítulo, e de reflexão acerca da sua pertinência e relevância ao nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em conta a caracterização do contexto já apresentada no segundo capítulo.

Por fim, a metarreflexão apresenta-se como um espaço de análise retrospectiva de todo este percurso formativo inicial, destacando alguns pontos fulcrais no âmbito do mesmo, destacando a sua contribuição para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que ajudaram a construir a identidade pessoal e profissional.

# **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

O presente capítulo pretende dar a conhecer os pressupostos teóricos e legais que sustentam a prática educativa, na medida em que “os saberes teóricos são importantes e úteis para compreender e analisar as práticas” (Lopes da Silva, 2013, p. 301). Deste modo, o mesmo subdivide-se em três partes fundamentais que dizem respeito, numa primeira instância, aos fundamentos teóricos gerais da Educação, e que, posteriormente, se aprofundam nas valências da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, considerando a importância de conhecer as suas especificidades num contexto de formação de docentes de perfil duplo. Neste sentido, apresentam-se, na primeira parte, algumas ideias que norteiam a Educação, como alguns normativos legais, a evolução dos paradigmas educacionais e questões a eles inerentes, passando também pela formação docente e transição educativa da EPE para o 1º CEB. Posteriormente, no que diz respeito ao perfil e prática docente na EPE, retrata-se um pouco da perspetiva histórica da EPE em Portugal, dando-se posteriormente a conhecer o seu enquadramento legal e teórico, ao nível dos documentos orientadores, modelos curriculares e alguns princípios fundamentais que acompanham a prática. Por fim, ao nível do 1º CEB, são apresentados alguns normativos legais, bem como teóricos, que dão conta de alguns conceitos fundamentais como a gestão curricular, a educação inclusiva e a diversificação de recursos neste nível educativo.

## **1. PRINCÍPIOS BASILARES DA EDUCAÇÃO**

De acordo com o artigo 14º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (Jornal Oficial da União Europeia, 2016), o direito à educação preconiza-se como um direito fundamental de todos os cidadãos, estando consagrado no 28º artigo da Convenção sobre os Direitos das Crianças [United Nations Children's Fund (UNICEF), 1990]. Na Constituição da República Portuguesa (1976), o mesmo é também legislado, nos artigos 73º e 74º, em paralelo com o direito à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, estando igualmente contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece a estrutura atual do sistema escolar português (Lei nº46/86, de 14 de outubro de 1986). No artigo 73º, é ainda apresentado o conceito de democratização da educação, que preconiza a criação de condições, incluindo através da

escola, que permitam a atenuação das desigualdades sociais, económicas e culturais e o desenvolvimento de competências que permitam a participação democrática na vida em sociedade, concedendo à escola uma importante componente social. Assim, a escola constitui-se como uma instituição social organizada para assegurar um conjunto de aprendizagens tidas como necessárias para um “dado tempo e contexto” (Roldão & Almeida, 2018, p.7) e que deve ter em conta e ser capaz de responder às necessidades desta realidade social (Lei nº46/86, de 14 de outubro).

Ora, a sociedade, em consonância com o processo de globalização, encontra-se em constante mudança e com sucessivas transformações e seria expectável que a Educação conseguisse acompanhar e responder com sucesso aos desafios que por esta vão sendo impostas. Em Portugal, esta parceria entre o contexto escolar e o contexto social, começou a ser tida em conta em meados da década de 70, na era pós-revolução, com a difusão de informação e estudos acerca do assunto, dando conta de diferentes paradigmas de Educação (Sebastião & Correia, 2007). O modelo de ensino vigente em Portugal, à semelhança com o de outros países, teve origem aquando da Revolução Industrial, e, inspirado nas organizações militares e fabris, tornou-se naquilo que hoje se designa como Modelo Tradicional. Este paradigma caracteriza-se pelo seu currículo centralizado, valorizando o saber enciclopédico das crianças e onde o papel do docente se restringe à exposição/transmissão dos conteúdos, negligenciando qualquer participação da criança no processo aprendizagem (Varela, 2013).

A partir da década de 60, os sistemas educativos começaram a falhar e foi nesta altura que começaram a emergir diferentes teorias de aprendizagem e desenvolvimento (Viegas, 2008). De entre muitos, o denominado paradigma construtivista, baseado na psicologia de Piaget, mas ainda com contribuições de outros psicólogos como Bruner e Ausubel, foi o paradigma que mais se destacou em oposição ao modelo tradicional, devido às suas ideias vanguardistas (Varela, 2013). Piaget (1975), afirmava que o desenvolvimento e aprendizagem da criança acontece quando esta interage com o meio e com os materiais, sendo a partir desta ação que esta assimila informações, construindo assim a sua visão e interpretação do mundo. Assim, o paradigma construtivista veio transformar o papel da criança, colocando-a no centro da ação educativa como protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, contrariando a ideia de que a criança era um “mini-adulto”, que vigorava até então. Uma vez que o papel da criança se alterou, o mesmo aconteceu com o papel do docente, que, no âmbito deste paradigma, se transformou num papel

de mediador e orientador deste processo de ensino e aprendizagem, procurando instigar as crianças a questionar-se e investigar o que ansiavam aprender (Fosnot, 1996; Tavares, 1995).

No âmbito desta perspectiva construtivista, John Dewey apresentou a sua contribuição, ao nível da construção da própria aprendizagem através da ação, num conceito denominado *learning by doing*, ou “aprender a fazer”, afirmando que aprendendo através da ação, essa aprendizagem apropriava-se de um maior significado para a criança (Dewey, 2002). Dewey (2002) defendia que a interação com materiais concretos concedia uma componente prática à aprendizagem e que dotando essa aprendizagem de uma utilidade ou um fim, essa aprendizagem se tornaria ainda mais significativa para a criança, pois só dessa forma ela compreenderia o mundo que a rodeia. Esta visão coincidia com a visão construtivista da aprendizagem, pois Piaget defendia também que a aprendizagem se construía através do contacto com o objeto do conhecimento.

O construtivismo, de acordo com Varela (2013), caracteriza-se por preconizar o conhecimento enquanto construção social, valorizando um currículo mais flexível, e um conhecimento mais amplo, ao invés de unidades fechadas e isoladas que, aparentemente, não possuem qualquer conexão entre si. Segundo Rabello e Passos (2010), esta perspetiva estima a dimensão biológica, ou seja, o desenvolvimento biológico, com a ideia que o tempo define o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, a aprendizagem.

A abordagem construtivista da aprendizagem encontrava algumas limitações no campo social e cultural, que Piaget não havia tido em conta. Vygotsky, por sua vez, procurou acrescentar esta dimensão social ao paradigma construtivista, num paradigma que viria a denominar-se o socioconstrutivismo (Varela, 2013). O socioconstrutivismo de Vygotsky contempla, em adição ao preconizado no paradigma construtivista, a dimensão social que afirma que a criança aprende interagindo com o meio e com os outros, afirmando que a aprendizagem partilhada se constitui como um modo fundamental de aprender (Rubtsov, 2009). Dentro desta perspetiva, surge então o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que designa o espaço entre o desenvolvimento real, que são as capacidades já desenvolvidas pelas crianças e que lhe permitem resolver problemas autonomamente, e o desenvolvimento proximal, que é o desenvolvimento potencial da criança, que ela pode alcançar com a interação com indivíduos que estejam num estágio mais avançado (Oers, 2009), dado que, de acordo com Vygotsky (2007) são as aprendizagens que acontecem na ZDP que potenciam ainda mais a aprendizagem das crianças. Vygotsky destaca ainda a importância da linguagem e comunicação para este processo,

afirmando que as crianças não aprendem apenas fazendo, mas fazendo-o em conjunto e comunicando (Vonta, 2009).

Deste modo, importa abordar o trabalho por projeto, que, incorporando o trabalho colaborativo, valoriza proporcionar uma aprendizagem significativa à criança (Varela, 2013). A aprendizagem em colaboração com os pares, constitui-se como parte fundamental do processo de aprendizagem, uma vez que em conjunto as crianças confrontam as suas ideias, transformando-as e criando um novo conhecimento, num processo de co-construção do conhecimento (Wells, 2001, citado por Damiani, 2008) visando assim uma aprendizagem mais significativa para a criança.

John Dewey desenvolveu uma pedagogia neste sentido, designada de Pedagogia de Projeto, baseada no trabalho por projetos, que eram criados pelas crianças de forma cooperativa e colaborativa (Westbrook & Teixeira, 2010). Kilpatrick, discípulo de Dewey, abordou as ideias do seu professor acerca do trabalho por projeto no livro "O método de projeto", sendo esta a primeira aparição deste conceito e assim, com base nestes dois pedagogos, nasce o conceito de Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma metodologia centrada numa perspetiva de trabalho cooperativo e colaborativo e que prima, pela construção do conhecimento por parte da criança através do mesmo (Vasconcelos et al., 2012).

No âmbito da PES, a MTP foi a metodologia utilizada para dinamizar o projeto na EPE, este a ser aprofundado no Capítulo III, sendo que no 1º CEB o projeto realizado foi um projeto de intervenção sobre uma dificuldade das crianças, sendo este também aprofundado mais à frente, e dando conta da versatilidade dos trabalhos por projeto. O trabalho por projeto pode ser utilizado de diversas formas e para diversos fins, constituindo-se como um espaço privilegiado para a articulação de saberes de diversas áreas como um todo, potenciando assim a aprendizagem das crianças, pois segundo Roldão (2004, citada por Vasconcelos et al., 2012), o conhecimento constrói-se a partir de abordagens holísticas do conhecimento, dado que este tipo de trabalho proporciona à criança um grande avanço no seu próprio desenvolvimento. (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos et al., 2012).

O paradigma construtivista começou a difundir-se em Portugal na época pós 25 de abril, tendo começado a ser posto em prática nas últimas três décadas. A inserção deste paradigma no sistema educativo português não foi de todo suave, uma vez que o paradigma tradicional se mantinha muito alicerçado, encontrando barreiras como um currículo muito rigoroso e pouco

flexível e um corpo de docentes formatados para a pedagogia centrada nos próprios. Apesar deste paradigma se centrar na criança e na sua própria construção do conhecimento, o docente possui um papel muito importante neste processo, sendo necessário que estes estejam aptos para que tal possa acontecer, o que se desenvolve através da sua formação. Como afirma Nóvoa (1992, p.17) “a mudança educacional depende dos professores [e dos educadores] e da sua formação”, sendo este o passo que permite lhes recolher as ferramentas necessárias para proporcionar às crianças uma aprendizagem rica e significativa, pois conforme afirma Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimentos, mas proporcionar à criança oportunidades e ferramentas para a sua própria construção.

Da mesma forma que se preconiza a autoconstrução do conhecimento por parte das crianças, o mesmo caminho deve ser seguido no que concerne a formação docente, sendo uma das principais ações desse processo a reflexão, uma vez que é a esta que permite o avanço e a evolução no desenvolvimento profissional, através da construção de novos raciocínios e formas de pensar (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996). A formação de docentes deve também passar por diversas fases de reflexão que permitam aos docentes perceber como podem autodesenvolver a sua própria aprendizagem e formação, pois como afirma Freire (1996) o momento fundamental da formação contínua dos mesmos é a capacidade de reflexão sobre a prática, estando a própria contemplada no DL nº240/2001, de 30 de Agosto, onde está descrito que o docente “Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional (...)” (Artigo 4º). Como tal, ao desenvolver a capacidade de reflexão sobre as próprias práticas, os docentes melhoram também a qualidade das suas aprendizagens ao longo da vida. Esta reflexão pressupõe um grande investimento por parte do docente no sentido de estar sempre a atualizar as suas práticas e a rever a sua formação de modo a oferecer o melhor de si às crianças, garantindo-lhes a melhor experiência de aprendizagem possível já que “a verdadeira mudança apenas terá lugar quando as pessoas estiverem dispostas a ampliar as suas zonas de conforto.” (Korthagen, 2012, p.156), dando conta do compromisso que deve ser feito pelo docente em estar em constante debate com as suas próprias práticas, traçando assim o caminho para que a mudança se possa fazer sentir.

Ainda no âmbito da formação de docentes, importa dar conta também do perfil duplo de formação dos mesmos à qual este mestrado qualifica, estando este definido pelo DL nº241/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância

(EI) e do Professor do 1º CEB, sendo perspectivadas as dimensões fundamentais para um desempenho profissional que prime por uma educação plena e construção de conhecimentos significativos para as crianças. Em ambas as valências se encontram aspetos semelhantes e divergentes, sendo que um dos aspetos que ambas têm em comum, é que tanto na EPE quanto no 1º CEB, o regime vigente é a monodocência.

A monodocência tem sido alvo de sucessivos debates e estudos no sentido de entender as suas vantagens e desvantagens, encontrando uma das suas limitações no isolamento e solidão dos professores e educadores, que condena, em parte, a troca de ideias entre docentes que poderiam certamente enriquecer as suas práticas e o seu conhecimento (Pacheco, 2001). A monodocência exige um grande esforço por parte do docente, exigindo, de acordo com Perrenoud (1993) uma polivalência demasiado ampla, já que este tem de dominar diversas áreas que se constituem por si só como áreas de especialização (Silva, 2003). Neste sentido, à semelhança do que acontece na aprendizagem das crianças, considera-se a importância do trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes. De acordo com Santos (2007), o docente é, tradicionalmente, muito solitário, cabendo-lhe quase a totalidade de decisões, responsabilidades e até dificuldades, sendo o trabalho colaborativo e cooperativo uma mais-valia em diversas dimensões. De acordo com Santana (2007), a cooperação e colaboração originam um clima de maior conforto e bem-estar, estabelecendo laços mais fortes entre as pessoas, tendo em conta que, trabalhar colaborativamente não é sinónimo de trabalhar sempre coletivamente (Roldão, 2007). O trabalho colaborativo pressupõe um trabalho em articulação, onde os intervenientes pensam em conjunto para alcançarem os melhores resultados possíveis, juntando as suas contribuições pessoais e partilhando novos conhecimentos, novas formas de pensar e atuar (Santos, 2007).

Este tipo de trabalho encontra-se também contemplado no DL nº240/2001, de 30 de agosto, enquanto “fator de enriquecimento da sua [docente] formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências” (p. 5572), sendo este também um ponto fulcral no que diz respeito à construção da sua identidade profissional, já que “as relações entre colegas são referentes nucleares da identidade dos docentes” (p. 346). Dubar (1997, citado por Marta & Lopes, 2012) afirma que a identidade “(...) é um produto de sucessivas socializações” (p.13) que ocorrem em diversos tempos e lugares (Marta & Lopes, 2012), sendo que a formação profissional inicial possui um papel determinante para o processo de construção da identidade profissional. A socialização profissional deve ser tida em conta desde o primeiro momento de formação, com o

intuito de dar a conhecer a realidade da profissão, dando espaço para o confronto entre as representações que se desenvolveram acerca da profissão e a imagem que de cria de si próprio em relação à mesma (Nascimento, 2007). Assim, no âmbito da formação inicial, são destacadas três dimensões sob a qual se processa a construção da identidade profissional, sendo elas a dimensão motivacional, que diz respeito à escolha e motivação para o exercício desta profissão, a dimensão representacional, que se relaciona com as representações tidas acerca da profissão, como referido anteriormente, e a dimensão socioprofissional, que abrange fundamentalmente as questões sociais e relacionais que se destacam como cerne da socialização profissional (Nascimento, 2007). Esta socialização, dada a sua importância, não se constitui como um processo estanque, dado que a construção da identidade profissional se apresenta como “uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida” (Cunha, 2008, p. 27), acontecendo através da constante reflexão sobre as práticas, o que por si só pressupõe uma “(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p.13) e profissional.

Assim, considerando a importância da socialização profissional e do trabalho colaborativo, estes ganham um maior significado tendo em conta a qualificação deste mestrado para a docência em ambas as valências, sendo que seria expectante que, partindo destes pressupostos, se tirasse partido dos mesmos no sentido de trabalhar para suavizar a transição entre a EPE e o 1ºCEB, uma vez que estas, apesar de possuírem características que as distinguem, possuem também outras que as unem e que constituem um grande potencial para a continuidade educativa, estando esta ideia subjacente à de união, coerência e também complementaridade (Zabalza 2004).

As fortes características que demarcam a EPE e o 1ºCEB, tornam a transição educativa de um nível para o outro, um grande choque para as crianças. A entrada no 1º ciclo marca a entrada no ensino formal, sendo esta vista, de acordo com Fernandes (2000), como algo crítico devido a todas as questões à mesma inerentes, como as mudanças a nível do espaço e da rotina, bem como de interações entre colegas e entre docentes. Segundo Alarcão (2008), a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico “denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais: a dos educadores de infância e a dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”. Neste sentido e como tentativa de facilitar esta transição e criar uma continuidade educativa entre os dois níveis, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) delineiam, num tópico com o mesmo nome, algumas

estratégias, que se subdividem em três grandes tópicos, sendo eles a articulação entre docentes, o envolvimento das crianças e a participação dos pais e da família (Lopes da Silva et al., 2016). Dentro destes, destacam-se algumas ideias fundamentais como a comunicação e o debate entre educadores e professores, assente na partilha dos processos de aprendizagem e das práticas adotadas que possam ser articuladas para com o nível seguinte, bem como a partilha de informações acerca da aprendizagem e especificidades de cada criança, como forma de tentar dar uma continuidade ao que a criança já aprendeu (Lopes da Silva et al., 2016). É ainda destacada a importância de familiarizar a criança com este processo, conversando com ela sobre o mesmo, e, se possível, dando-lhe a conhecer o espaço para a qual vai transitar, fazendo ainda menção à participação da família neste processo como forma de o tornar ainda mais “suave” (Lopes da Silva et al., 2016). A transição educativa deve ser tida como algo positivo, uma vez que, de acordo com Castro e Rangel (2004) esta constitui-se como uma oportunidade para crescer, aprender coisas novas e alcançar um novo estatuto na sociedade.

Deste modo, e reavendo a ideia supracitada, importa encontrar pontos comuns e que sejam passíveis de ser trabalhados em ambas as etapas educativas, procurando assim suavizar a transição educativa entre as duas, mantendo vivos no 1º CEB os ideais que norteiam a EPE, e não esquecendo também na EPE a implicação do 1ºCEB para a vida das crianças. Desta forma, importa também explanar os pressupostos e especificidades que definem o perfil, quer do EI, quer do Professor de 1ºCEB, e que serão abordados de seguida.

## **1.1. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR**

De acordo com a Lei-Quadro da EPE, esta define-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”, sendo as instituições de EPE prestadoras de serviços direcionados para o desenvolvimento da criança através de atividades educativas e de apoio à família (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

A preocupação com a EPE, em Portugal, já data desde o início do século XIX, em pleno regime monárquico, existindo enquanto iniciativa privada e com maior incidência numa

componente de apoio à família, como “meio de superar as condições deficitárias da educação familiar” (Marta, 2015, p.25), descurando assim a componente educativa.

A partir desse momento, a EPE passou por vários períodos e fragilidades, tendo estabilizado no período pós-revolução, quando começam a ser publicadas medidas legislativas reguladoras desta valência, sendo a primeira a Lei nº5/73, de 25 de julho, dando conta da reforma do sistema educativo e do qual a EPE passa a fazer parte. Ainda assim, só em 1977 se constitui a rede pública de jardins de infância, regulada pela Lei nº 5/77 de 1 de fevereiro, ficando assim a EPE sob tutela do Ministério da Educação, sendo também nesta altura que se começam a difundir as ideias construtivistas em Portugal, como foi abordado no subcapítulo anterior. É também neste seguimento que, em 1997, surge a Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), consagrando os seus princípios, e referindo-se à mesma como a primeira etapa da Educação Básica, mesmo esta sendo de carácter facultativo, não fazendo parte do ciclo de escolaridade obrigatória.

Por conseguinte, ficam também definidos na Lei-Quadro os objetivos para a EPE, que passam pela promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança e estimulação do seu desenvolvimento global, respeitando as suas características individuais; a inserção da criança em grupos sociais diversos, promovendo o respeito pelas diferentes culturas; a contribuição para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; o desenvolvimento da expressão e da comunicação e o despertar da curiosidade e pensamento crítico (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, para além de outros, dando assim conta da importância da EPE para o desenvolvimento holístico da criança, como alicerce para todas as aprendizagens que esta fará ao longo da sua vida. Ainda no mesmo ano, é desenvolvido um documento com orientações para a EPE, denominado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, destinando-se à sua organização, em consonância com os objetivos apresentados na Lei-Quadro para a EPE, e que é reformulado e atualizado em 2016, com as contribuições de “duas décadas de aplicação e auscultação de muitas instituições e indivíduos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.4).

As OCEPE constituem-se como referência para o EI, não se constituindo como um programa a ser minuciosamente cumprido, como acontece nos níveis seguintes, mas sim, e como o próprio nome indica, como um conjunto de orientações que apoiam o EI na sua prática, ajudando-o a construir e gerir o currículo, e a refletir acerca das “finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação”, (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5), ou

seja, a sua intencionalidade educativa. Tendo em conta a importância da gestão curricular na EPE, é concebido um documento dedicado à mesma, a Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, integrando princípios sobre a organização curricular e a avaliação na EPE, apresentando alguns instrumentos a ser considerados no apoio à organização e gestão curricular como o Projeto Curricular do Estabelecimento e o Projeto Curricular de Grupo. Ambos possuem o objetivo de definir estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo, adequando-os, numa primeira instância ao estabelecimento, e numa segunda, a cada grupo, já que a prática do educador deve ter em conta “as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades” e considerando “a família e sua cultura na sua ação educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p.12). A Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, menciona ainda que o educador deve, na sua prática, ter em conta os objetivos definidos na Lei-Quadro da EPE, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo e a continuidade e intencionalidade educativas, sendo nesta base que se organizam também as OCEPE.

Em relação à avaliação, de acordo com a Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, esta constitui-se como “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (p.2), considerando a sua importância no sentido de “apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens” (p.14). Assim, a avaliação assume no âmbito da EPE uma dimensão formativa, como “instrumento de apoio e suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p.2), assentando sobretudo na observação dos progressos das crianças, com vista a apoiar e (re)ajustar a ação educativa para que estas possam desenvolver-se e aprender, atuando ao nível da flexibilização e adequação do currículo.

Para além dos referentes teóricos e legais acima referidos, existem ainda outros – os modelos curriculares – que os complementam em diversas dimensões, podendo auxiliar, se o EI assim o entender, a sua prática pedagógica, já que se constituem como um critério de qualidade da mesma (Formosinho, 2007). De acordo com Spodeck e Brown (1996) um modelo curricular é “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p.15), baseando-se em teorias de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e formas de organização de recursos e oportunidades de aprendizagem das mesmas. Deste modo, as opções metodológicas adotadas no âmbito da PES sustentaram-se quer nas OCEPE, quer nos

pressupostos de alguns modelos curriculares para a EPE, que de seguida serão apresentados, como o High-Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o modelo Reggio Emilia, o Método Montessori, e a pedagogia de Waldorf, já que estes modelos atuam como instrumentos promotores da qualidade da ação educativa (Folque, 2012).

A aprendizagem pela ação, que já no subcapítulo anterior foi citada, é um dos princípios basilares e característico do modelo High-Scope, sobre a conceção de que, através da mesma, “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.5). A implicação e envolvimento das crianças na sua própria aprendizagem acontece de forma natural, advindo da sua necessidade de responder a questões e problemas que surgem da exploração que esta faz do meio que a rodeia, sobre temas de seu interesse e curiosidade (Hohmann & Weikart, 2009). O ambiente de aprendizagem, a rotina diária, a interação adulto-criança e a avaliação, são os princípios que, contendo no seu cerne a aprendizagem na ação, caracterizam este modelo, que valoriza também as atividades no espaço exterior (Hohmann & Weikart, 2009). A abordagem High-Scope tem também em consideração a autonomia das crianças, através da realização de escolhas e tomada de decisões, ao nível da rotina, dos espaços e dos materiais, sendo este dividido em áreas de interesse definidas de acordo com os interesses das crianças, permitindo-lhes uma “vivência plural da realidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66), experienciando o mundo de diversos ângulos.

De ideias bastante similares às anteriores, principalmente no que diz respeito à organização do tempo e do espaço, situa-se o MEM, que, baseado nos ideais de Freinet, se define como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007, p.127). Assim, o MEM caracteriza-se por preconizar um clima de expressão livre das crianças, numa base de valorização das suas ideias e opiniões, trabalhando sobretudo na base de projetos. É no âmbito destes projetos que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças se vão construindo, na medida em que parte das próprias o mote para o mesmo, que orientam a sua investigação em cooperação com os pares (Serralha, 2009). A organização do tempo estrutura-se sobre uma sequência lógica, incluindo os momentos diversificados, como as atividades no âmbito de projetos, as atividades no recreio e também atividades coletivas (Niza, 2007). O MEM define-se ainda pela existência de diferentes instrumentos de regulação, como planos, quadros e diários, que orientam as atividades do grupo. Tal como no modelo High-Scope, também no MEM se segue a organização do espaço por áreas

de interesse, ou ateliers (seguindo a pedagogia de Freinet), caracterizados pela existência unicamente de materiais reais e naturais, aproximando-se mais dos ambientes das sociedades adultas, destacando-se também a área central de trabalho coletivo, uma vez que o trabalho por projetos em cooperação requisita a sua existência (Niza, 2007).

Considerando os princípios do trabalho por projeto acima referidos, este tipo de trabalho inclui-se também no âmbito das dimensões pedagógicas do modelo Reggio Emilia. Neste modelo, o trabalho por projeto “resulta de uma colaboração entre as crianças, os educadores, o artista plástico, o pedagogo, os pais e, por vezes, outros elementos da comunidade” (Lino, 2007, p. 112), considerando assim a amplitude de um trabalho por projeto ao nível da comunidade educativa, tendo as famílias como “portadoras de valores culturais, que enriquecem a cultura global da própria escola” (Vecchi, 2017, p.19). Os projetos, desenvolvidos pelas crianças, são feitos colaborativamente, tendo cada criança um papel fundamental para o mesmo, para o qual contribuem com as suas melhores capacidades e conhecimentos (Lino, 2007). O educador possui também um papel essencial neste sentido, apoiando as dinâmicas do grupo e providenciando os recursos de que necessitam (Lino, 2007). O modelo Reggio Emilia possui também uma particularidade que o distingue de todos os outros, a valorização do sentido estético, pois percebe o ambiente onde acontece a ação educativa como um espaço belo e cuidado, que proporcione uma sensação de bem-estar físico e psicológico à criança e ao adulto que nele intervêm (Vecchi, 2019). Para além do espaço, interior e exterior, também as expressões artísticas são valorizadas, dando ênfase às mais variadas formas de expressão simbólica que dão sentido ao conceito de “cem linguagens” da criança, que são as inúmeras formas pela qual uma criança se pode manifestar e comunicar e que são exploradas no âmbito dos ateliers também típicos deste modelo (Lino, 2007).

O método Montessori, assim designado pelo nome da sua fundadora, Maria Montessori, também em conformidade com os modelos acima apresentados, caracteriza-se pela valorização da criança como centro do seu processo educativo, sendo todo o ambiente educativo construído a pensar na criança (Silva, 1991). O método Montessori preconiza a organização do seu ambiente baseado em princípios como a autonomia, independência, iniciativa, capacidade de eleição, desenvolvimento da vontade e autodisciplina, focando-se também na existência de materiais específicos pensados para os mesmos fins (Silva, 1991). Na pedagogia Montessori, os materiais possuem um papel crucial para o desenvolvimento e autoconstrução das crianças, sendo através

do “diálogo com os materiais que a criança controla o seu próprio processo de aprendizagem” (Lillard, 1973, p. 60), sublinhando assim a sua importância, já que cada material, em Montessori, possui um objetivo específico que deve estar de acordo com as necessidades das crianças e lhes deve ser dado no momento certo do seu desenvolvimento (Lillard, 1973).

Apesar de não se caracterizar formalmente enquanto modelo curricular, a Pedagogia de Waldorf apresenta também pressupostos que se destacam no âmbito do desenvolvimento da criança, considerando períodos de desenvolvimento de sete anos, onde o primeiro se foca na interação com o mundo fora das paredes escolares, em correlação com a natureza, aprendendo sobre ela e com ela (Steiner, 2013), um aspeto que ganha uma maior amplitude no contexto em que se desenvolveu a PES, onde as crianças foram privadas deste contacto por conta dos períodos de confinamento estipulados em Portugal. Assim, definem-se como características desta pedagogia a já referida valorização da natureza e espaço exterior, o respeito pelo tempo da criança nas suas aprendizagens, descurando os processos mais direccionados para a alfabetização precoce, a valorização de atividades artísticas como música, pintura, e até mesmo jardinagem, não esquecendo também a valorização dos interesses e necessidades das crianças (Steiner, 2013).

Uma vez explicitados os pressupostos de cada modelo, importa referir que, apesar de distintos, todos os modelos se baseiam em princípios semelhantes, com bases construtivistas que preconizam a criança no centro da sua ação educativa. Deste modo, as atividades dinamizadas ao longo da PES denotam traços de todos estes modelos: a valorização da autonomia das crianças, a aprendizagem pela ação, a valorização do espaço exterior, a importância do lúdico, a interação com os materiais, o envolvimento da família e o trabalho por projetos foram alguns destes princípios tidos em conta na prática pedagógica, marcando assim o percurso na PES, e que serão retomados no Capítulo III.

Não obstante, importa também aprofundar alguns destes princípios, considerando o seu papel determinante para o processo educativo das crianças, como a valorização do espaço exterior. O espaço exterior é, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), um espaço educativo que contém inúmeras potencialidades e oportunidades educativas, devendo por isso ser alvo de tanta atenção quanto o espaço interior. Este espaço pode e deve ser uma extensão das atividades e/ou projetos que se dinamizam no espaço interior (Lino, 2007), sendo que as crianças o utilizam também para prolongar as brincadeiras do interior, movendo-as para um espaço mais amplo, e

interagindo com ele (Hohmann & Weikart, 2009). O jogo espontâneo das crianças no espaço exterior constitui-se como ambiente de excelência para o adulto observar e compreender os interesses e capacidades das crianças, pois é um espaço menos estruturado e onde as crianças se sentem mais livres para explorar (Hohmann & Weikart, 2009).

O espaço exterior apresenta “características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), no entanto, o espaço exterior tende a ser desvalorizado por alguns profissionais da educação, sendo majoritariamente visto como um espaço apenas direcionado para as brincadeiras livres das crianças, não explorando as potencialidades que o mesmo oferece. Neste seguimento, e apesar de não estar exclusivamente relacionado com o espaço exterior, faz sentido também explicitar a importância do brincar, sendo este ato “uma das tarefas de infância com maior responsabilidade no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor” (Marques, 2019, p. 22).

Enquanto brinca, a criança amplia o seu conhecimento acerca do mundo, sendo através dos sinais, gestos, objetos e espaços que esta evidencia o sentido que o mundo tem para ela (Migueis & Abrantes, 2017). Na suabrinca, as crianças expressam os seus medos e emoções, fazem perguntas, constroem sentidos e significados, desenvolvendo também a sua criatividade e imaginação, à medida que interpretam e representam diferentes comportamentos (Marques, 2019, p. 22). É importante diferenciar a visão do brincar, num sentido de a criança estar ocupada e entretida, da visão do brincar enquanto atividade estimulante e promotora do desenvolvimento e aprendizagem, sendo que esta visão pressupõe um grande envolvimento da criança, que é demonstrado através do seu empenhamento, concentração e prazer nesta atividade (Lopes da Silva et al., 2016).

O brincar é a atividade natural da criança, sendo “uma necessidade e um direito de todas as crianças” (Marques, 2019, p.22). A atividade lúdica das crianças compreende inúmeras dimensões, incluindo a dimensão sociológica, na medida em que esta atividade é dotada de uma grande significação social, não só ao nível da representação de papéis e figuras sociais (Migueis & Abrantes, 2017), como também ao nível da interação com o outro. Assim, constitui-se como meio para a promoção de relações entre crianças e também entre as crianças e o educador, uma vez que o educador pode participar nas brincadeiras das crianças, estando, mesmo que não o faça, em constante observação de modo a conhecer os interesses e capacidades das crianças, para que possa planear propostas que partam desses mesmos pontos e possam ser aprofundados e

alargados (Lopes da Silva et al., 2016), podendo dar origem a diferentes projetos. O trabalho por projeto, como já explicitado no subcapítulo anterior, pode ser utilizado de diversas formas e para diversos fins, privilegiando a articulação de saberes de diversas áreas, que ajudem a criança a construir o seu conhecimento a partir de abordagens holísticas do conhecimento (Roldão, 2004, citada por Vasconcelos et al., 2012). De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), o desenvolvimento da criança acontece como um todo, pois todas as dimensões se interligam e atuam simultaneamente e por essa razão as áreas de conteúdo devem ser tidas em conta de um modo “integral e globalizante” (Lopes da Silva et al, 2016, p.10).

O trabalho de projeto dá abertura para o trabalho articulado entre as áreas de conhecimento, numa dinâmica transdisciplinar (Vasconcelos et al., 2012), sendo que, seguindo esta linha de articulação de diferentes áreas do saber, os projetos, “promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). O desenvolvimento de projetos no âmbito da EPE, permite a mobilização de diversos princípios acima referidos, para além da atividade lúdica e transversalidade de saberes, como a aprendizagem pela ação, a interação com os materiais e também o envolvimento da comunidade educativa, assumindo uma grande relevância para a construção de aprendizagens significativas para a criança e tendo também um peso significativo na prática pedagógica, fazendo assim parte da PES, como mais à frente será explicitado.

Em toda a prática pedagógica e no âmbito de todos os pressupostos supramencionados, o papel do educador, quer explicita ou implicitamente, constitui-se como fundamental para orientar as crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Retomando a ideia apresentada no início deste subcapítulo, tal como a EPE foi ganhando um novo significado, também o papel do EI se modificou para se tornar mais do que apenas “cuidar” e “tomar conta de crianças”, passando assim a ser assente num caráter educativo e num cuidado já baseado no conhecimento e no saber pedagógico. Desta forma se articulam o cuidar e o educar, fundamental para uma aprendizagem em conjunto e vida em comunidade (Marta, 2015), numa das dimensões mais importantes ao nível da construção da identidade profissional do educador, que é a relação com os outros, num processo de socialização, sendo que, de acordo com Abreu (2001) “as construções identitárias são então um produto da articulação entre a individualidade de cada um e a relação que se constrói com os outros” (p.87).

## 1.2.PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1º CEB, de acordo com a LBSE, constitui-se como a primeira etapa da educação escolar, num percurso de formação com a duração de quatro anos num conjunto de nove, com frequência obrigatória e gratuita (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Este nível de ensino é da responsabilidade de um só professor (monodocência), com a possibilidade de coadjuvação em áreas especializadas, tendo como objetivo específico o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, Artigo 8º), dando conta das áreas sobre as quais a aprendizagem incide neste nível.

O 1º CEB incorpora ainda alguns objetivos gerais que dizem respeito à formação geral do indivíduo, recaindo não só sobre a construção de conhecimentos como também no seu desenvolvimento global enquanto pessoa e cidadão (Lei nº46/86 de 14 de outubro). Sendo esta dimensão tão importante para a vida adulta, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) vem aprofundar estas ideias, num conjunto de competências que definem o que se espera que o indivíduo desenvolva ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, detendo-se como um normativo de referência para a organização do sistema educativo (Martins et al., 2017). Estas competências surgem baseadas os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (Delors, 2010), que preconizam a educação ao longo da vida, pois a aprendizagem e a formação não se limitam apenas ao processo de escolarização. Estes valores e competências constituem-se, então, como uma ferramenta para intervir na sociedade de forma ativa, consciente e responsável e para que os mesmos sejam alcançados, é necessário um grande esforço e compromisso por parte de toda a comunidade educativa (Martins et al., 2017). Com a publicação do PASEO, surge, um pouco mais tarde, um documento complementar a este, denominado Aprendizagens Essenciais, cujo objetivo assenta na promoção e desenvolvimento das áreas de competência expressas no PASEO, designando não só os conhecimentos disciplinares relevantes e indispensáveis, como também os processos cognitivos necessários para a construção dos mesmos e o saber fazer a que ele se associa, ou seja, a concretização do que aprendeu.

Considerando a importância dos documentos orientadores no âmbito da prática pedagógica, em todos eles existem indicações específicas para os docentes, expondo algumas propostas ou orientações que os mesmos devem seguir, para além da legislação que guia e descreve qual o perfil específico de desempenho profissional (DL nº241/2001, de 30 de agosto), dando assim conta da dimensão do trabalho do professor, que excede, em grande escala, o espaço de sala de aula. Isto exige, por parte do professor, um grande investimento não só no sentido de conhecer os documentos como também no sentido de conseguir incorporar, de forma eficaz e pertinente, as sugestões nas suas práticas. Neste seguimento, importa conhecer um pouco do currículo que diz respeito ao 1ºCEB, através da sua matriz curricular-base, decretada pelo DL nº176/2014, de 2 de agosto, e complementada no DL nº55/2018, de 6 de julho.

Neste último documento é estabelecido o currículo dos ensinós básico e secundário, tendo como referência o primeiro, dando conta das áreas curriculares e suas respetivas cargas horárias semanais, como linhas orientadoras da prática pedagógica. Desta matriz, que nos apresenta as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física e Inglês, enfatiza-se a abordagem às áreas de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como “áreas de integração curricular transversal”, assumindo a sua “dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (DL nº55/2018, de 6 de julho, Anexo 1), levantando algumas questões pertinentes que mais à frente serão adereçadas. Nesta matriz se destaca também a preponderância das áreas de Matemática e Português que, apesar de importantes e determinantes no âmbito do 1º Ciclo, considerando a sua transversalidade para com outras áreas, pode expressar uma conotação negativa no que diz respeito à desvalorização de áreas como a Educação Artística, cuja importância tanto se tem debatido na atualidade. A sua importância, reconhecida no âmbito do DL nº 344/90, de 2 de novembro, afirma que “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”, sendo portanto uma “elevada prioridade da reforma educativa em curso (...)” (DL nº 344/90, de 2 de novembro).

A existência de indicações horárias para as diferentes áreas, apesar de norteadora, pode conceder ao currículo um cunho ainda mais forte no que respeita à fragmentação de saberes e que pode, em parte, limitar a prática docente. De acordo com Formosinho (1987), o currículo escolar constitui-se como um espaço de saberes fragmentados, que criam no aluno a ideia de que cada conteúdo é um saber isolado, dificultando, assim, a sua capacidade de perceção desses próprios

saberes. Tendo em conta que esta segmentação dificulta a aprendizagem das crianças, cabe ao professor encontrar soluções para que as linhas entre os diferentes saberes se tornem mais ténues, encontrando um espaço plural entre as áreas disciplinares (Pombo et al., 1993) o que se relaciona, diretamente, com o poder do professor em gerir e flexibilizar o currículo de modo a conseguir contornar esta tendência. Consultando o DL acima referido, verifica-se a existência de um artigo (Artigo 12º) dedicado a este tópico, denominado “Autonomia e flexibilidade curricular”, que dita que a escola tem a capacidade de gerir até cerca de 25% o currículo, mais precisamente no âmbito da carga horária proposta, acima já comentada. Mas o que significa, então, o termo gestão curricular? De acordo com Roldão e Almeida (2018), gestão curricular é decidir o que se ensina, o porquê, como, quando, com que meios, com que organização e com que finalidade. Este é, portanto, um conceito que abrange muito mais do que apenas a carga horária decretada para cada área curricular.

Conforme afirma Roldão (2000), a gestão curricular deve assentar sobre o princípio de fazer com que todos os alunos aprendam, no sentido também de combater a exclusão, interligando-se com o conceito da educação inclusiva, que mais à frente será retomado. De acordo com Cosme e Trindade (2012) a importância dos professores se assumirem como gestores curriculares prende-se com necessidade de respeitar as particularidades dos alunos e fazer com que estes aprendam de acordo com a sua realidade e personalidade, tirando o maior partido das suas próprias experiências enquanto cidadãos. Os mesmos autores afirmam ainda que a atividade docente é maioritariamente uma atividade de gestão curricular, já que, os professores devem tomar decisões relativas a conteúdos, materiais, espaços, tendo em conta o contexto da(s) sua(s) turma(s), sabendo ainda que nem todos vão aprender ao mesmo tempo e da mesma maneira e por isso devem escolher as melhores estratégias para garantir que a aprendizagem se efetiva de uma forma eficaz para todos (Cosme & Trindade, 2012). Este é um trabalho contínuo que pressupõe que o professor esteja constantemente envolvido na realidade dos alunos, que os conheça, não só superficialmente, mas de uma forma que lhe permita usar esses conhecimentos para lhes proporcionar uma aprendizagem rica e que vá ao encontro das suas experiências. Além disso, a gestão curricular possui outra componente chave para o ensino e aprendizagem dos alunos, que é a capacidade de mobilização de um conjunto de conhecimentos das mais variadas áreas do conhecimento, no sentido de as relacionar e interligar, para assim proporcionar ao aluno uma ideia integral acerca dos mesmos, auxiliando a sua aprendizagem. De acordo com Beane

(2003), esta abordagem que procura estabelecer relações entre as diferentes componentes de currículo, denomina-se de Integração Curricular, considerando no seu seio a articulação curricular, que diz respeito à efetiva mobilização deste currículo integrado no âmbito da prática pedagógica.

A articulação pedagógica pode ser caracterizada por alguns conceitos, definidos por Pombo (2006) como “uma família de quatro elementos que se apresentam como mais ou menos equivalentes: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (p.3), sendo que “as suas fronteiras não estão estabelecidas nem para aqueles que as usam (...) nem para aqueles que as procuram definir” (p.3), pelo que são conceitos que geram algum debate ao nível do seu significado. Ainda assim, de acordo com Leite (2012), a multidisciplinaridade assume-se como a organização em áreas isoladas, que, ocasionalmente estabelecem relações entre si, seguindo-se da interdisciplinaridade, que visa uma integração de conteúdos entre as diversas áreas que ajudem as crianças a desenvolver uma visão global desse conhecimento, e, por fim, a transdisciplinaridade, que é a quase total ausência de barreiras entre as áreas, numa base de trabalho por projetos, onde de uma única temática se exploram diversos conteúdos que tenham por base os conhecimentos de cada área (Leite, 2012).

Pombo (2006) afirma que, apesar dos seus diferentes significados, todas se unem numa única palavra – disciplina – ou seja, as áreas curriculares, e cujos prefixos se assemelham no sentido em que todos pressupõem uma relação de articulação entre os saberes (Pombo, 2006). De acordo com Raposo (2013), ao articular os diferentes saberes, o docente cria um ambiente de aprendizagem estruturado e coeso, que proporciona aos alunos aprendizagens consistentes e significativas. A mesma autora afirma que o conhecimento tem de ser suficientemente abrangente para que a aprendizagem se efetive da melhor maneira e que, se o conhecimento é globalizado, não pode nem deve ser abordado apenas na visão de cada área disciplinar (Raposo, 2013). Assim se determina a importância da gestão curricular numa perspetiva de articulação entre as áreas curriculares, combinando não só os conhecimentos numa dimensão global, como também estratégias de abordagem dos mesmos, sem negligenciar o conhecimento acerca das vivências e contextos de cada aluno, conhecendo os seus interesses, necessidades e dificuldades, para assim se criar uma ligação entre as aprendizagens e a realidade de cada aluno, pois “antes de ensinar o que quer seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém. (Serres, 2013, p.11)”, sendo este um dos motes tido em conta no âmbito da PES.

Esta ideia retoma o conceito supramencionado – a educação inclusiva – que vem sendo preconizada nos últimos anos, como uma das respostas a um desafio que à escola foi colocado e para o qual a mesma não estava preparada: a massificação do ensino (Roldão, 2000). A educação inclusiva, constitui-se como um processo que procura responder de forma eficaz às diferentes necessidades dos alunos [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2015], estando o mesmo contemplado e aprofundado no DL nº54/2018, de 6 de julho, preconizando, assim, a resposta “à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Artigo 1º). Este DL apresenta-se como revogatório da Lei 21/2008, de 12 de maio, distanciando-se assim dos conceitos de “Educação Especial” e “Necessidades Educativas Especiais e reconhecendo a importância da diferença, sem necessidade de a estereotipar, mas sim de a proclamar e respeitar. Com base neste princípio, Rodrigues (2014) afirma que não faz sentido existir o Direito à Educação, sem este se relacionar diretamente com a Inclusão, considerando imprescindível assumir práticas inclusivas, pois de acordo com o mesmo autor, “uma escola que não adote uma política inclusiva não pode ensinar todos os alunos (...) (p.7). A promoção de uma escola e educação Inclusiva aglomera diversas dimensões, sendo que a “passagem” para uma escola inclusiva depende em larga escala de uma gestão flexível do currículo num trabalho colaborativo de todos os intervenientes, que vise a criação de oportunidades para que todos os alunos atinjam “o seu máximo potencial, garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais” (Pereira et al. 2018, p. 11).

Segundo César (2003), uma escola que se denomina inclusiva deve celebrar e olhar a diversidade como uma riqueza, entendendo-a como um espaço de partilha e crescimento pessoal e social. A escola inclusiva procura assim romper com a ideia de que se deve ensinar o mesmo a todos como se de um só se tratassem (Pereira et al., 2018) e é neste sentido que se destaca o conceito de diferenciação pedagógica, um pressuposto que prevê a ação pedagógica tendo em conta todos os alunos, as suas necessidades e especificidades, podendo as atividades propostas variar, para diferentes alunos, no seu conteúdo, finalidade, tempo, modo de realização, recursos e apoios (Pereira et al., 2018), sendo este um elemento determinante a ter em conta na PES. A diferenciação pedagógica, dá ênfase ao papel do professor no sentido da procura de respostas para que a aprendizagem dos alunos possa efetivar-se, pelo que implica o recurso a estratégias

diversificadas que possam permitir o sucesso educativo dos mesmos (Henrique, 2011), algo que se procurou ter em conta ao longo da PES.

Por conseguinte, de acordo com Martins et al. (2017), a ação educativa “implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens” (p. 32), no qual se inclui também a diversificação de recursos. Nesta perspetiva, a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto apresenta um dos recursos pedagógico-didático mais considerado ao nível da escolaridade obrigatório, o manual, tendo-o como recurso pedagógico-didático pré-determinado, embora não exclusivo, que contempla informações com qualidade científico-pedagógica em conformidade com os conteúdos presentes no programa em vigor. O manual contempla ainda propostas de atividades didáticas e de avaliação de aprendizagens, assentando o seu objetivo na contribuição para o desenvolvimento de competências e aprendizagens propostas no currículo nacional (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto). A utilização do manual tem sido alvo de constante debate, considerando algumas vantagens e desvantagens, das quais se destacam a agudização da fragmentação dos saberes e também a facilidade de criação de hábitos de rotina mais vinculados (Pacheco, 2001, citado por Calado & Neves, 2012), algo que se verificou no contexto no qual se desenvolveu a PES, onde o manual se constituía como um recurso que norteava a prática pedagógica, sendo um dos elementos mais presente na rotina da turma. Portanto, este foi um aspeto pelo qual se procurou intervir, não descartando o manual, mas sim equilibrando a sua utilização com a exploração de outros recursos, respeitando sempre a rotina que a orientadora cooperante mantinha com a turma.

Não obstante, a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto aponta ainda para outros recursos didático-pedagógicos ao critério do professor, que apoiem a sua ação e contribuam para a aprendizagem da criança, seja qual for o seu teor, sendo a sua exploração autónoma ao manual. Os recursos pedagógico-didáticos são ferramentas que auxiliam a aprendizagem das crianças, tendo como principal função a ajuda na compreensão acerca do contexto em que se insere. Como recursos pedagógico-didáticos podemos destacar vários exemplos como jogos, vídeos, filmes, músicas, livros, podendo os recursos serem tecnológicos ou “manipuláveis”. A diversificação de recursos foi um dos elementos que norteou a PES, destacando-se o recurso a materiais manipuláveis, no âmbito da Matemática, sob o qual se desenvolveu um projeto de intervenção. Considerando esta área curricular, a mesma constitui-se como palco para a aprendizagem pela descoberta, onde os materiais manipuláveis possuem um papel determinante (Botas, 2008).

Tendo em conta a sua dimensão manipulável, estes materiais oferecem à criança uma experiência sensorial que é ainda mais importante do que o material em si (Botas, 2008). De acordo com o antigo Programa de Matemática do Ensino Básico, “os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias Matemáticas”, sendo este o mote para a sua utilização ao longo da PES, sobretudo como facilitador da passagem do concreto para o abstrato.

Outro dos recursos utilizado ao longo da PES e cujo potencial é transversal a todas áreas curriculares são as obras de Literatura para a Infância. A Literatura para a Infância, para além das suas inúmeras potencialidades ao nível do Português (desenvolvimento da linguagem, enriquecimento do léxico, compreensão de textos, criação de hábitos de leitura, ...), constitui-se como um meio de socialização, formação, estimulação da imaginação, educação para as emoções, entre outros (Carvalho, 1987). A dimensão do fantástico e imaginário, inerente às obras literárias para a Infância, assume-se como espaço privilegiado para criação de dinâmicas que possam despertar nas crianças o interesse e curiosidade por saber mais acerca de diversos conteúdos, tendo este mundo imaginário como palco para tal, concedendo assim à aprendizagem um carácter mais lúdico.

O lúdico em sala de aula constitui-se como “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilidade, sendo, portanto, reconhecidos como uma das atividades mais significativa – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social” (Salomão e Martini, 2007). Considerando a transição entre a EPE e o 1ºCEB, que já no subcapítulo anterior foi abordada, um dos aspetos que, infelizmente, se tende a perder aquando da entrada no 1ºCEB é a valorização do jogo e dos momentos lúdicos, que, segundo Roloff (2010), podem constituir um elemento de diferenciação na aprendizagem das crianças, concedendo-lhes um sentimento de felicidade e entusiasmo e adicionando aos conteúdos uma vertente que se relaciona mais com a realidade das crianças. De acordo com a mesma autora, o lúdico constitui-se ainda como um elemento que enriquece a dinâmica das relações na sala de aula, possibilitando um fortalecimento da relação entre o professor e aluno, um fator que é também muito determinante no processo de ensino e aprendizagem (Roloff, 2010).

Nesta linha de pensamento, importa também destacar os recursos relacionados com as TIC, considerando a sua dimensão transversal a todas as outras áreas, como referido na matriz

curricular do 1ºCEB, e que se constituíram também como uma base sólida para a dinamização de atividades na PES. Apesar dos frequentes debates que se colocam face à utilização das TIC, a sua importância é assumida com base na sua presença nos documentos curriculares orientadores, sendo apresentadas orientações curriculares que se articulam com o desenvolvimento das competências presentes no PASEO. Estas orientações curriculares dividem-se em quatro domínios fundamentais: Cidadania Digital, Investigar e Pesquisar, Colaborar e Criar e Inovar, de onde se destacam a compreensão do mundo digital, a comunicação e atuação no mesmo, ao nível da pesquisa e investigação, desenvolvendo também competências ao nível do pensamento a computacional (Ministério da Educação, 2018). De acordo com Batista et al. (2017) a promoção da utilização das TIC em sala de aula é fundamental, pelo que os professores devem procurar adequar as suas estratégias para as incluir no seu quotidiano, já que estas se constituem como um elemento motivador da aprendizagem, tendo implicações ao nível do envolvimento das crianças nas atividades propostas. As TIC abrangem um elevado de número de ferramentas que oferecem variadas formas de trabalhar, consoante o objetivo pretendido, pelo que, quando devidamente utilizadas, potenciam a aprendizagem das crianças “através da descoberta, surgindo como um meio que pode ser usado por alunos e professores de forma livre e criativa (Batista et al., 2017, p.2).

Por fim, importa ainda dar conta de uma dimensão fundamental no âmbito do 1ºCEB, que diz respeito à avaliação, sendo esta parte integrante da prática pedagógica e que constitui “um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” tendo como objetivo fundamental a “melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (DL nº17/2016, de 4 de abril, Artigo 23º). No âmbito da avaliação, o DL nº17/2016, de 4 de abril, aponta para três das suas modalidades, sendo estas de responsabilidade interna, ou seja, competem aos professores e órgãos de gestão da escola, sendo estas a avaliação diagnóstica, sumativa e formativa. A primeira diz respeito ao conhecimento dos alunos, na medida em que tem como finalidade a definição de estratégias de ensino pertinentes e que contribuam para a integração dos alunos (DL nº17/2016, de 4 de abril). A segunda reporta-se às avaliações realizadas no final de cada período letivo, constituindo-se como uma apreciação global das aprendizagens, classificando-as tomando-as como referente para a progressão ou retenção (DL nº17/2016, de 4 de abril). E a terceira, a avaliação formativa, comporta um carácter mais sistemático e contínuo,

que permite a constante adequação das práticas pedagógicas considerando as características dos alunos, sendo que, para tal, recorre a diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação (DL nº17/2016, de 4 de abril). A avaliação formativa foi a avaliação privilegiada no âmbito da PES, em conformidade com a MIA que privilegia os processos de observação, reflexão e avaliação como ferramentas imprescindíveis para a constante melhoria das práticas pedagógicas, sendo este um tópico a ser aprofundado no capítulo seguinte. Considerando, assim, a importância do conhecimento das crianças e da sua realidade, o próximo capítulo focar-se-á também na apresentação das especificidades não só dos grupos, como também do contexto em que se encontram.

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

Assumindo que a prática educativa se desenvolve tendo em conta diversos fatores, conhecer o contexto educativo revela-se importante para compreender as decisões pedagógicas tomadas ao longo da PES. Deste modo, ao longo deste capítulo será apresentado e caracterizado o contexto onde foi desenvolvida a PES, conhecendo as suas fragilidades e potencialidades, começando primeiramente por uma caracterização geral da instituição, que foi a mesma para os dois níveis educativos, seguida de uma caracterização individual dos mesmos e, por fim, a apresentação da metodologia de investigação utilizada durante este percurso, assumindo a sua importância e conexão com o conhecimento do contexto educativo como forma de orientar a prática pedagógica

### **1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES, quer na EPE, quer no 1ºCEB, foi realizada num Centro Escolar pertencente ao Grande Porto, agrupando num mesmo estabelecimento os dois níveis educativos. O Agrupamento em que o mesmo se insere, reúne ainda quatro jardins de infância, dois centros escolares, uma escola básica de 2º e 3º ciclos e ainda uma escola básica e secundária. De acordo com o Projeto Educativo do agrupamento (PE, 2018-2021), este agrupamento indica como seus pilares o saber, a aprendizagem, a liberdade, a estabilidade, a responsabilidade e integridade, a curiosidade, reflexão e inovação, a sustentabilidade, o humanismo e ainda a inclusão, revelando-se deveras promissor. No PE é ainda explicitada a sua missão, que passa pela prestação de um serviço de qualidade, com ferramentas que possibilitam o desenvolvimento de competências ao nível cognitivo, afetivo e motor, culminando na construção de cidadãos ativos, conscientes e participantes (PE, 2018-2021).

Em relação à escola enquanto instituição, esta subdivide-se entre a EPE e o 1º CEB, possuindo espaços comuns a ambos, como a entrada, os corredores, o refeitório, a biblioteca, o espaço exterior, que apesar de comum é designado a cada uma das valências, e um átrio que faz a ligação entre os dois espaços. A biblioteca é utilizada por ambas as valências, possuindo cada

grupo um dia estipulado para tal, que acontece de três em três semanas. Na biblioteca, as crianças têm acesso a livros, a um projetor com quadro interativo, computador com internet, mesas e sofás, existindo ainda, periodicamente, a exposição de trabalhos que as crianças podem visitar. A escola não possui um espaço de recreio interior, apenas um pequeno átrio utilizado quando as condições climáticas não permitem a utilização do espaço exterior, estando este equipado com alguns materiais como jogos e também algumas mesas e cadeiras, bem como a exposição de produções feitas pelos diferentes grupos da EPE e do 1º CEB.

O espaço específico do 1º CEB, divide-se por 2 pisos, sendo o piso inferior dedicado ao 1º e 2º anos e o superior para o 3º e 4º anos. Em cada um dos pisos encontram-se casas de banho, quer para meninos e meninas, quer adaptadas para crianças com necessidades especiais, contando ainda com um elevador que liga os dois pisos. Ao longo dos corredores encontram-se as salas de aula, e ainda outras salas mais pequenas destinadas a reuniões, ou arrumos existindo também, no piso de cima, uma sala dedicada à Matemática às TIC, com diversos recursos como jogos matemáticos, materiais manipuláveis, computadores e tablets com ligação à internet e, no piso de baixo, uma sala destinada às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). O 1º CEB possui ainda um espaço exterior descoberto, sob a forma de um campo de futebol, que é utilizado atualmente em horários desfasados, por conta das medidas impostas pela pandemia.

Em relação ao espaço da EPE, este estende-se por um longo corredor, onde se situam as salas de atividades, que são seis no total, sendo uma dedicada delas dedicada às AAAF e atividades de Educação Física. No início do corredor existe ainda uma casa de banho e um espaço de arrumação para as crianças colocarem os seus pertences. Existe também uma sala tipo escritório e um pequeno espaço de arrumação de materiais. No final do corredor encontra-se o espaço exterior pertencente exclusivamente à EPE, que é um espaço coberto e com pavimento de borracha, onde existe um escorrega, triciclos, pneus, e outros materiais estruturados e não estruturados. Tal como o espaço exterior destinado ao 1ºCEB, também este é utilizado em horários desfasados, pela mesma razão já acima referida. Este espaço é rodeado por espaços verdes, com algumas árvores, estando este espaço a ser dinamizado pelos diferentes grupos, uma vez que existe também uma horta pedagógica explorada pelos grupos.

## 1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O processo educativo acontece, de acordo com as OCEPE, num determinado tempo, espaço e grupo onde se insere a criança, e que é pautado pelas interações com outras crianças e adultos (Lopes da Silva et al, 2016). Assim, importa dar conta destas dimensões, no âmbito do contexto em que se realizou a PES, justificando assim as decisões pedagógicas tomadas na prática, que serão aprofundadas no Capítulo III.

Deste modo, em relação ao grupo com o qual a PES se desenvolveu, este era constituído por 20 crianças, das quais 11 eram do sexo masculino e as restantes do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, tendo a maioria quatro anos. À data da realização do estágio, duas crianças começaram a frequentar o Jardim de Infância (JI) no início do 2º semestre, estando por isso ainda em fase de adaptação, pois apesar de já terem frequentado o JI no ano anterior, passaram muito tempo em casa por conta da pandemia e consequentes confinamentos. Houve ainda uma terceira criança que, apesar de fazer parte do grupo, nunca frequentou o JI.

Destas 20 crianças, apenas duas eram de nacionalidade estrangeira, sendo uma (criança A) brasileira e outra (criança B moldava). Estas duas crianças revelavam algumas dificuldades ao nível da fala, tendo a criança A sido acompanhada externamente por um terapeuta da fala, durante algum tempo. Ainda assim, apesar desta questão, era possível compreender o discurso destas crianças. Dentro do grupo, existia ainda uma outra criança que frequentava a terapia da fala, a criança C, e duas que frequentavam outras terapias externas, a criança D e a criança E. A criança D estava também a ser acompanhada por uma Equipa Local de Intervenção, com o intuito de avaliar o desenvolvimento e a adequação do plano individual da mesma no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. No que diz respeito a este programa, havia ainda duas crianças sinalizadas para o mesmo, a criança E e a criança F. A criança E revelava ainda outras complicações, estando diagnosticada com paralisia cerebral, causando problemas ao nível físico e motor, como a dificuldade de movimentação e locomoção e também a rigidez muscular, sendo por isso alvo de um maior cuidado e atenção dentro do grupo. Dentro do grupo existiam ainda algumas crianças com dificuldades ao nível da gestão de emoções e frustrações, como a criança B, a criança F e a criança G, que também pressupunham alguma atenção redobrada.

Através da observação sistemática, que foi ocorrendo ao longo de toda a prática educativa, foi possível verificar que este grupo era bastante assíduo e pontual, sendo também muito autónomo, empenhado e participativo nas atividades e projetos desenvolvidos, onde se destaca o seu entusiasmo pelos mesmos. Mesmo assim, algumas crianças revelavam relutância e dificuldade no cumprimento das regras, apesar de estas terem sido construídas em conjunto, como o respeito pelo espaço do outro, quer no tapete, quer na fila, havendo necessidade de atuar nesse sentido. As crianças demonstravam ainda dificuldades ao nível da gestão das emoções e frustrações e da motricidade fina, mais exatamente na pega e manipulação de materiais mais minuciosos, sendo estes aspetos alvo de atenção no âmbito da planificação de atividades.

Quanto aos seus interesses, as crianças demonstravam interesse em modelar plasticina, fazer recortes, colagens e pinturas com diversos materiais, em tela ou na mesa, e também brincar ao faz de conta onde, a partir do jogo dramático representavam situações significativas para as mesmas, e que excediam os limites das áreas de interesse presentes na sala, como representações de cabeleireiros, autocarros e também castelos. No geral, todas as crianças demonstravam também interesse na natureza, mais exatamente os insetos e as plantas, frequentemente explorados no âmbito da horta pedagógica, e curiosidade em conhecer outras realidades culturais passadas e presentes. Algumas crianças revelavam também interesse em ouvir histórias e lengalengas, folhear livros, fazer construções com materiais estruturados ou não estruturados, dentro e fora da sala de aula, e também ouvir música, fazendo esta parte da sua rotina, e envolvendo diversos estilos musicais.

De um modo geral, e como já foi referido anteriormente, as crianças eram muito autónomas, e revelavam, com poucas exceções, conhecimento e respeito pelas regras construídas pelo grupo. Eram curiosas e interessadas e gostavam muito de se expressar em grupo e apresentar os projetos/produções, que iam fazendo ao longo do dia, a nível de desenho, pintura, recorte ou construções com diversos materiais, demonstrando a sua criatividade e atuando ao nível da sua Educação Artística e Formação Pessoal e Social. Revelavam já alguns conhecimentos ao nível de outras áreas como reconhecimento e escrita do seu nome, a identificação de algumas letras e o reconhecimento de alguns fonemas e grafemas, a ordem dos números, realização de contagens e identificação de formas geométricas em objetos do

quotidiano e ainda conhecimentos no âmbito do respeito e da preservação do ambiente, fazendo a reciclagem, compostagem e reaproveitamento de materiais.

Do ponto de vista das relações e interações, essenciais para o desenvolvimento do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016), estas caracterizavam-se como positivas, quer entre criança e adultos, quer entre as próprias crianças. A relação entre as crianças, apesar de ser geralmente positiva, baseando-se no companheirismo e entreaajuda, tinha de vez em quando algumas interações mais complicadas, maioritariamente causadas pelas crianças com maior dificuldade em gerir as suas emoções, o que resultava, por vezes, em abordagens mais agressivas. Nestas situações o papel da educadora era fundamental, pois esta atuava enquanto mediadora, ouvindo as crianças e tendo sempre por base o diálogo e a compreensão de ambas as partes, tentando resolver o problema desafiando o pensamento das crianças em relação ao que estão a fazer, para que elas fossem, aos poucos, compreendo as suas atitudes e o funcionamento do mundo à sua volta (Hohmann & Weikart, 2009). A relação das crianças com a assistente operacional e, principalmente, a educadora era muito positiva, tendo por base os afetos, mas havendo sempre um clima de respeito mútuo, e confiança entre ambos. Neste grupo, um dos aspetos que se destacou pela diferença foi a existência de um nome que o identificava, tendo este sido escolhido em grande grupo e que se denominava “Inventores”, e que concedia ao grupo uma maior ligação e sentido de pertença ao mesmo.

A relação entre a escola e a família, igualmente fundamental para a educação da criança, viu-se reduzida, ao nível do contacto direto e presencial, por conta das medidas impostas no âmbito da pandemia da Covid-19, que impediam as famílias de entrarem no recinto escolar e, por conseguinte, de participarem diretamente em atividades e/ou projetos. De acordo com Mata e Pedro (2021), o envolvimento da família possibilita a ambos os contextos um melhor conhecimento acerca das suas crianças, ajudando a desenvolver estratégias de resolução de problemas de uma forma mais eficaz, pelo que a educadora tentava ao máximo que as famílias acompanhassem de perto as atividades dos seus educandos, partilhando com eles fotos e vídeos, através de um grupo no *Whatsapp* e também através de um *padlet*, que descrevia e enquadrava algumas atividades que iam sendo feitas, acompanhadas também de fotografias. Esporadicamente, havia também reuniões online entre a educadora e as famílias, com o objetivo de dar conta de alguns assuntos importantes envolvendo as crianças, sendo estas duas das

estratégias propostas por Hohmann e Weikart (2009) para envolver a família no processo educativo.

No que concerne a organização do tempo, as rotinas constituem-se como uma sucessão de eventos que a criança já conhece, atuando como “organizadoras estruturais das experiências quotidianas” (Zabalza, 2000, p. 52). na medida em que contribuem para que esta compreenda a sucessão do tempo, e vá, aos poucos, organizando-o de forma autónoma. Assim, a rotina do grupo tinha início pelas 9h, com o acolhimento das crianças, no tapete, que incluía algumas atividades como uma pequena conversa informal com as crianças, a marcação das presenças no quadro de presenças, a eleição do chefe, responsável por guiar o grupo durante o dia, e ainda a canção dos bons dias.

O acolhimento, apesar de englobar este conjunto de atividades, era, como toda a rotina, flexível, uma vez que variava consoante o estado de espírito das crianças: se estavam mais agitadas, que acontecia normalmente quando chegavam do fim-de-semana, se tinham mais vontade de conversar e partilhar situações quotidianas ou se até se a educadora trazia algo novo para lhes mostrar. A higiene e o lanche da manhã seguiam-se ao acolhimento, e aconteciam dentro da sala de atividades, antecedendo as atividades livres no espaço exterior, caso as condições climatéricas o permitissem. No final destas atividades, seguia-se o momento de higiene, na casa de banho para que as crianças pudessem, no tempo seguinte, brincar livremente ou realizar alguma atividade mais estruturada juntando-se posteriormente em grande grupo no tapete para conversar um pouco e/ou apresentar alguns projetos e produções aos colegas, dando-lhes a voz e deixando-as explicar o que tinham realizado. Seguia-se o momento de higiene antes da hora de almoço, que acontecia das 12h até às 13h30, sendo a última meia hora de jogo espontâneo no exterior. Assim tinha início o período da tarde, com a higiene e o momento de relaxamento, durante cerca de 15 minutos, para as crianças se acalmarem e descansarem um pouco. De seguida, havia a realização de algumas atividades mais estruturadas, dentro ou fora da sala, existindo ainda assim atividades livres, que podiam ou não ser intercaladas com as atividades realizadas, se estas fossem em pequenos grupos. A rotina do grupo terminava às 15h30, com a higiene e o lanche da tarde.

Como já acima foi referido, esta rotina era muito flexível, sendo que os eventos rotineiros poderiam não acontecer, ou acontecer em tempos diferentes dos “estipulados”. Ainda assim, no âmbito das atividades relacionadas com a construção do quadro de presenças, foram associadas

aos dias da semana algumas atividades fundamentais, como o dia da Educação Física, o dia da Música, o dia das histórias e o dia das arrumações, que para além de ajudarem as crianças a identificar os dias em que se encontravam, pautavam as atividades desse mesmo dia, o que não significava que estas não pudessem ocorrer noutros. Além destas atividades, havia também outras recorrentes durante a semana, ao nível da horta pedagógica, que aconteciam sempre que o clima o permitisse e diziam respeito à observação e monitorização da mesma, bem como o seu cuidado ao nível da rega. Outro aspeto a destacar diz respeito à utilização de sons e/ou música ao longo do dia, pautando diferentes momentos, como os bons dias, a arrumação de materiais e também o momento de relaxamento, reconhecendo a importância da música nos primeiros anos de vida, que se transforma numa outra linguagem, denotando a abertura das crianças em ouvir e até mesmo fazer música (Hohmann & Weikart, 2009). A rotina do grupo em muito correspondia aos modelos de High/Scope e MEM, contando com atividades livres, em ambientes diferenciados, momentos de conversa e debate, atividades em grande e pequenos grupos e ainda atividades enquadradas em projetos, e ainda a existência de instrumentos de regulação, como o quadro de presenças (Oliveira-Formosinho, 2007; Niza, 2007).

Em relação ao espaço físico, este, dependendo do modo como se organiza, cria um ambiente de aprendizagem que influencia e condiciona as dinâmicas de trabalho e aprendizagens que no mesmo acontecem (Forneiro, 2000). Deste modo, importa caracterizar a sala de atividades, que é, de acordo com as OCEPE, “a expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 26), sendo definida por Lino como um “terceiro educador” (Lino, 2007, p.104). A sala em questão possuía no seu centro um conjunto de mesas, divididas em dois grandes grupos, que eram ladeadas por quatro paredes, tendo uma delas um conjunto de janelas em todo o comprimento, o que concedia ao espaço bastante luz natural, e a sua paralela uma bancada com um lavatório.

Dotada de alguns espaços de arrumação, como estantes e móveis, a sala possuía, distribuídas pelo espaço, oito áreas de interesse: os jogos de mesa, o espaço de leitura, a casinha, a garagem, as construções e jogos de tapete, as artes visuais, o tapete/área de acolhimento e a área do Castelo, construída no âmbito da PES, e da qual se falará no próximo capítulo. Este modelo de organização por áreas de interesse encontrava influências no âmbito dos modelos curriculares

de High/Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM) tendo a sua importância justificada pela necessidade de incentivar e apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades ao gosto da criança, ao mesmo tempo que esta desenvolve a sua capacidade de autonomia e iniciativa, e estabelece relações sociais com outras crianças, fundamentais para o seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2009).

As áreas prediletas das crianças eram a área da casinha, das construções e das artes visuais, onde passavam a maior parte do seu tempo. Sendo assim, importa descrever e caracterizar de uma forma mais aprofundada estas áreas, e as suas implicações no âmbito do desenvolvimento das crianças.

A área da casinha era uma das mais procuradas pelas crianças, sendo muito importante ao nível do seu desenvolvimento, já que lhes permite o desenvolvimento de uma imagem coerente da sua realidade mais próxima (Hohmann & Weikart, 2009). Do ponto de vista de Hohmann e Weikart (2009), é importante que, dentro da casinha, se crie mais do que um espaço para o faz-de-conta, como um quarto, uma sala ou uma garagem, o que se verificava nesta área, já que esta se dividia entre a cozinha e o quarto. Na parte da cozinha existiam diversos materiais estruturados, desde eletrodomésticos até loiças, contando também com uma mesa e quatro bancos. Na parte do quarto existia um armário, um espelho, uma cama e um carrinho de bebé, bem como alguns materiais como uma mala de médico e outra de cabeleireiro, que atuavam na transformação do espaço para um consultório ou cabeleireiro.

A área das construções, situada no espaço ao lado da manta, possuía uma estante de arrumação em cubos que continha todo o tipo de materiais de construção, desde legos a blocos e outros materiais estruturados e não estruturados. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), a área das construções funciona bem num espaço amplo, uma vez que não há limites para a mesma, podendo estender-se até outros espaços da sala, e também perto da área da casinha, permitindo utilização de ambas em simultâneo. Aqui, as crianças tinham oportunidade de dar asas à sua imaginação e criatividade, criando diferentes projetos, sendo os seus favoritos a construção de casas com legos.

A área das artes visuais, que se compunha por uma tela e um cavalete e se alargava até às mesas, era o espaço onde as crianças podiam fazer pinturas, desenhos, recortes e colagens, e também explorar todo o tipo de materiais, como diferentes tipos de papel ou outros materiais de moldar e modelar. Este era um espaço livre e onde a criança agia autonomamente, contribuindo

para o desenvolvimento da sua criatividade, sensibilidade estética e onde esta protagonizava experiências de aprendizagem que atuavam na sua expressão espontânea (Lopes da Silva et al, 2016).

Estas áreas apesar de maioritariamente fixas, eram flexíveis e poderiam sofrer alterações ao longo do ano, tendo sempre em conta os interesses das crianças, sendo que estas alterações aconteciam por vezes de forma espontânea, como a transformação da área da casinha num castelo, ou num cabeleireiro, algo que acontecia frequentemente. Em todas as áreas se destacava a diversificação de materiais, que principalmente na área dos jogos e das construções, davam sentido à distinção entre brinquedos e materiais, sendo que Maria Montessori acreditava que os brinquedos eram de tal forma estruturados que não deixavam espaço para a criança inventar (Salomão, 2013). Muitos dos materiais encontrados nestas áreas estavam em conformidade com o foco dos materiais Montessori, que era apoiar a criança na sua autoconstrução e desenvolvimento psicológico, através, fundamentalmente, do denominado controlo do erro, que permitia à criança reconhecer o seu erro ou vitória, concedendo-lhe uma maior independência em relação ao adulto (Lillard, 1973).

Ainda no âmbito do espaço físico, importa também mencionar o espaço exterior, que funciona como uma extensão da sala de atividades, sendo também um espaço educativo com diversas potencialidades e oportunidades educativas (Lopes da Silva et al., 2016). A rotina do grupo comportava diversos momentos no espaço exterior, como atividades livres espontâneas, a dinamização da horta pedagógica, momentos de relaxamento, atividades em grande grupo, como jogos ou atividades motoras ou a exploração livre do espaço. As crianças demonstravam um especial interesse e curiosidade na natureza, priorizando a exploração de materiais/objetos naturais, sendo este um interesse tido em conta e que serviu como mote para diversos trabalhos por projeto neste âmbito, juntando duas vertentes características do modelo Reggio Emilia, a valorização da relação com a natureza e o desenvolvimento de trabalhos por projeto, enquanto contexto para a investigação e aprendizagem das crianças (Lino, 2007).

Como foi já abordado ao longo do texto, o ambiente educativo não seguia, na sua organização, um modelo curricular específico, existindo vestígios e influências de cada um deles, que faziam deste um espaço e um grupo únicos, destacando-se, no entanto, a organização do espaço e das rotinas ao nível dos modelos High/Scope e MEM, os materiais ao nível de Montessori e a sensibilidade e relação com a natureza ao nível do Reggio Emilia. Transversal a

todos os modelos, ressalta-se a valorização da aprendizagem pela ação e experiência, primando pelo desenvolvimento da autonomia e também as questões inerentes às relações e interações, quer entre crianças, quer entre crianças, adultos e comunidade.

## **1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No que diz respeito ao grupo, a PES foi realizada numa turma de 1º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, sendo eles 12 meninas e os restantes meninos, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Em relação ao contexto familiar, não foi possível aceder a essas informações, uma vez que ainda não existia um plano curricular de turma. De qualquer modo, do que foi possível observar e concluir através de diálogos com a orientadora cooperante, as crianças eram residentes nas zonas limítrofes da instituição, pertencendo a contextos socioeconómicos medianos, ou seja, de classe média e média-alta.

Na turma, existiam três crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), a criança A com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), a criança B com alguns conflitos em relação à gestão de emoções e também ao nível da fala, e a criança C com complicações ao nível cognitivo, originadas por uma anomalia no cromossoma 17. A criança A, com PEA, revelava dificuldades de concentração e sensibilidade ao toque que, apesar de tudo, não influenciavam de uma forma determinante a sua aprendizagem, já que demonstrava compreender e aprender com sucesso os conteúdos explorados, principalmente na área da Matemática, sendo acompanhada individualmente não só na escola como também fora dela. Quanto à criança B, que demonstra problemas ao nível da gestão de emoções, esta demonstrava dificuldades em lidar com o seu fracasso, ou quando era chamada à atenção, no entanto era uma criança muito aplicada e que gostava muito de ir ao quadro. Tinha ainda dificuldades no que diz respeito à fala, sendo, por isso, acompanhado por um terapeuta, fora da escola. A criança C apresentava o caso mais severo, sendo, portanto, alvo de maior atenção, devido ao seu diagnóstico. Para além de dismorfias físicas, a criança revelava diversas dificuldades de atenção, concentração e sérias dificuldades na leitura e escrita. Esta criança era alvo de um maior tempo de acompanhamento individualizado na

sala, e acompanhamento especializado fora da escola. Ainda assim, por ser acompanhada mais individualmente, revelava melhorias e reagia muito bem a reforços positivos, sendo utilizadas diversas estratégias para o seu apoio, como a ligação entre os conteúdos e os desenhos animados que gostava, ajudando-o a compreender melhor o que era dito. Havia ainda uma quarta criança, que apesar de não constar enquanto criança com NAS, apresentava algumas limitações que revelavam também uma necessidade de um acompanhamento especializado.

Tanto este fator, quanto a grande diferença de idades, eram elementos que influenciavam imenso a dinâmica em sala de aula, principalmente o processo de ensino e aprendizagem, que ficava, em parte, comprometido, uma vez que a diferenciação pedagógica não era tida em conta. Conforme foi já referido no Capítulo anterior, o docente deve considerar a heterogeneidade discente para adaptar a sua prática pedagógica ao contexto, conhecendo os interesses, dificuldades e limitações das crianças e, para tal, necessita também de ferramentas e instrumentos que lhe permitam organizar atividades enriquecedoras e pensadas para potenciar a aprendizagem de cada uma das crianças, a chamada diferenciação pedagógica, o que pressupõe um trabalho de investigação e reflexão por parte do mesmo. No entanto, tendo em conta as observações realizadas, todas as atividades eram standardizadas e aplicadas a todas as crianças e a professora, por si só, não conseguia dar um apoio mais individualizado às crianças que mais necessitavam.

Durante a semana, eram três os momentos em que a turma, e em especial os alunos com NAS possuíam um acompanhamento mais individualizado, proporcionado pela professora de Educação Especial. Apesar da ajuda indispensável, o progresso feito nesse momento por esses alunos rapidamente se desvanecia quando deixavam de ser acompanhados. Neste sentido, é pertinente considerar que apenas uma professora titular e uma de apoio esporadicamente não eram o suficiente para acompanhar os alunos nesta fase tão importante da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

De acordo com a teoria construtivista de Bruner, baseada na teoria de aprendizagem de Jean Piaget, a aprendizagem deve ser organizada em espiral, começando com representações mais básicas e passando, gradualmente, a níveis de representação mais complexos, o que significa que, se os conhecimentos ficarem comprometidos à medida que são explorados, isso terá implicações para as aprendizagens futuras (Raposo, 1995), sendo esta primeira fase determinante para todo o processo de aprendizagem futura. Para além disto, e como não poderia

deixar de ser nesta idade, as crianças eram muito irrequietas e distraídas, e a professora, por si só, não conseguia estar atenta e responder a todas as solicitações que surgiam de cada uma.

Apesar de ser normal nesta fase, é possível inferir que o comportamento das crianças era ainda mais evidenciado devido ao atípico ano que tiveram anteriormente, já que, com passaram alguns meses em casa e muitas das competências, habilidades e capacidades que seriam importantes adquirir nessa fase ficaram comprometidas, pois o acompanhamento individual de cada uma não pôde ser privilegiado. Uma dessas capacidades, e a mais evidente era a motricidade fina, que se revelou muito comprometida, refletindo-se, posteriormente, nas dificuldades na escrita e atividades manuais. Esta situação dificultava bastante o trabalho da professora, e acentuava ainda mais os diferentes ritmos de trabalho de cada criança, sendo que os alunos com maiores dificuldades não conseguiam acompanhar os outros e a professora não conseguia atender a todas essas dificuldades e ainda acompanhar as crianças com um ritmo mais rápido ou mais lento. Esta foi uma situação que se procurou rematar ao longo da PES, não só no âmbito do projeto de intervenção, como também ao longo das restantes atividades planificadas e que revelou, por fim, resultados positivos.

Neste contexto, destaca-se a importância da diferenciação pedagógica, podendo ser utilizadas estratégias como o trabalho cooperativo, entreajuda para colmatar, de alguma forma, esta discrepância de ritmos na turma (Clérigo et al., 2017), sendo esta uma das estratégias utilizadas no decorrer da PES. A turma revelava ainda muitas dificuldades na área do Português, uma vez que o desenvolvimento da consciência intrassilábica e fonémica se encontrava comprometido, tendo sido por isso alvo de especial atenção no âmbito da PES, considerando que a professora acabou até por adiar a exploração de novas letras antes que as anteriores estivessem devidamente interiorizadas. De acordo com Freitas et al., (2007), a consciência intrassilábica e fonémica são de desenvolvimento mais lento e esta capacidade de manipular os sons da fala influencia em grande escala o processo de aprendizagem da leitura, o que explica as dificuldades das crianças na junção de sons para formar palavras, e a necessidade de reforçar a aprendizagem neste sentido.

Quanto aos interesses da turma, não era fácil observá-los: a rotina vincada da turma pouco espaço deixava para que as crianças pudessem demonstrar um pouco mais acerca de si mesmos. Ainda assim, ao longo do tempo, foi possível identificar alguns dos seus gostos e interesses, como a área de Estudo do Meio, pois eram muito curiosos e gostavam de comunicar e

expressar as suas ideias e opiniões e, no geral, todos gostavam muito de jogos, atividades manuais como pinturas e colagens e também atividades ao ar livre. Também foi possível observar o seu gosto por desenhos animados e videojogos, que se procurou também ter em conta no decorrer da PES.

A este propósito, revela-se de extrema importância a explicitação da rotina da turma. No que diz respeito ao horário, apesar de existir um horário estipulado no que diz respeito às áreas curriculares, este horário era flexível e podia ser ajustado mediante as necessidades da turma. Ainda assim, sendo esta uma turma de 1º ano, a rotina passava, no seu cerne, pela exploração, semana a semana, de uma letra e um número, sendo a maior parte dos momentos de escrita e registo. No entanto, apesar de ser de extrema importância a prática da escrita, a rotina das crianças baseava-se praticamente toda na resolução de fichas, quer do manual, quer do livro de fichas ou outras distribuídas pela professora. Durante as aulas, eram poucas as atividades diferenciadoras, que primassem pelo pensamento e criatividade das crianças, existindo ainda assim pequenos momentos de debate entre alunos, na sequência de algumas questões abertas onde as crianças eram convidadas a explicar o porquê de concordarem ou não concordarem com algumas respostas de outros colegas. Além disso, as crianças eram convidadas, também, a partilhar algumas situações quotidianas, embora isso não fosse utilizado como mote para abordar um novo conteúdo, ou para partir para a exploração de um outro. Os exemplos reais e quotidianos eram escassos, sendo apenas utilizadas as ideias presentes nos manuais para ilustrar aquele conteúdo. De acordo com Mendes (2009), é importante que o professor procure demonstrar relações entre os conteúdos e o contexto onde se inserem as crianças, para que estas desenvolvam uma maior compreensão do mundo em seu redor e atribuam significado ao mesmo conteúdo. Como tal, procurou-se, nas atividades planificadas, incluir este aspeto, criando alguns momentos de diálogo e interação com as crianças e procurando relacionar alguns conteúdos com a sua própria realidade, ou com realidades que lhes fossem próximas e significassem algo para elas, que acontecia quando se recorria ao contexto das obras literárias que foram sendo exploradas ao longo da PES.

O trabalho em grupo ou mesmo pares não era privilegiado, sendo que todas as atividades eram de cariz individual e o trabalho por projeto, tão importante para a aprendizagem das crianças, era inexistente. O trabalho por projeto e o trabalho em grupo estão estritamente relacionados, sendo que o trabalho por projeto agrega diversas formas de trabalho, incluindo trabalho em

pequenos ou grandes grupos. De acordo com Pires (2009) o trabalho de projeto promove diversas competências relacionadas com o trabalho de equipa, a comunicação, a interpretação de diversos papéis e a utilização de conhecimentos para diversos fins. Além disso, este tipo de trabalho proporciona às crianças diversas experiências significativas, tornando-as agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento. Procurando colmatar, ou pelo menos minimizar estas situações, tentou-se privilegiar, na planificação de atividades, o trabalho em grupo ou em pares, embora nem sempre tenha sido possível devido, sobretudo, à situação pandémica e às restrições por esta imposta. Procurou-se também dinamizar um projeto seguindo a MTP, mas, respeitando a rotina e o trabalho da docente com a turma, dinamizou-se um projeto de intervenção, que será aprofundado mais à frente no relatório.

A gestão da turma era complicada, uma vez que as crianças ainda se estavam a habituar ao novo contexto e às novas regras da sala de aula, que se encontravam até afixadas na sala, e foram previamente discutidas em grande grupo, como forma de regular o funcionamento da sala de aula. Ainda assim, as crianças distraíam-se facilmente e o seu nível de concentração era baixo, que era ainda mais visível dado o teor das atividades, que muitas das vezes não despertavam tanto o interesse e a curiosidade das mesmas para a aprendizagem daquele conteúdo. Nesta fase, o recurso a atividades práticas e lúdicas é de extrema importância, conforme foi explicitado no Capítulo I, sendo o que garante uma ponte entre a EPE e a entrada no 1º CEB, e a falta de tempo dedicado ao jogo neste nível de ensino pode traduzir-se, na maior parte das vezes, no desinteresse por parte das crianças em aprender novos conteúdos.

As atividades lúdicas oferecem um cariz mais prático às atividades, deixando a criança experimentar e aprender espontaneamente, no seu ritmo e tempo, e são reconhecidas como atividades que proporcionam aprendizagens mais enriquecedoras e significativas, determinantes para todo o processo de aprendizagem da criança (Salomão & Martini, 2007). No que diz respeito ao contexto em questão, as atividades propostas pela docente dificilmente englobavam este caráter lúdico, sendo que eram maioritariamente estanques, não possuindo um fio condutor entre elas e as estratégias utilizadas eram praticamente as mesmas diariamente – o uso do manual e do livro de fichas e, por vezes, o computador. Assim, em contexto de sala de aula, o único recurso tecnológico utilizado era o computador e mesmo esse era apenas para reproduzir os conteúdos presentes no manual e por isso não eram aproveitadas as diversas potencialidades tanto deste recurso quanto de outros, considerando que “as técnicas de ensino que potenciam o uso das TIC

oferecem grandes oportunidades e potencialidades na inovação dos métodos de ensino e de aprendizagem, motivando os alunos neste processo” (Batista et al., 2017, p.1). As atividades seguiam regularmente o mesmo caminho e eram sempre idealizadas e guiadas pela professora, que, ainda assim, fazia o acompanhamento, em grande grupo, exercício a exercício. No decorrer das aulas, era notório que a maior parte da turma não era capaz de acompanhar o ritmo a que os exercícios eram feitos e isso fazia com que, ou acabassem por não fazer as atividades, ou que as fizessem mais “à pressa” não tirando o tempo necessário para as compreender. Mesmo assim, a professora ia colocando perguntas, frequentemente, escolhendo aleatoriamente as crianças para a responder, e criando assim picos de atenção que as deixa um pouco mais concentradas e ansiosas por responder a qualquer pergunta.

No que diz respeito à diversificação de recursos, apesar de existirem alguns recursos disponíveis na sala, os mesmos não são eram rentabilizados como deveriam, como é o caso do computador, como já foi abordado anteriormente, ou até os recursos mais didáticos disponibilizados pelo manual. A exploração de materiais manipuláveis também não era tida em conta, mesmo sendo este um recurso tão importante para este [e não só] nível de ensino. Em concordância com outras estratégias já supramencionadas, a utilização de materiais manipuláveis, comunica com vários sentidos das crianças “envolvendo-o fisicamente, sendo esta interação favorável à aprendizagem” (Almiro, 2004, p. 7). Os materiais manipuláveis possibilitam a compreensão e exploração de conceitos e ideias mais abstratas, sendo uma ferramenta importante para o ensino da matemática e foi por isso que, em conformidade com este mote, se procurou integrar este aspeto na rotina da turma, através de um projeto de intervenção que visava proporcionar às crianças experiências de aprendizagem diversificadas, com a exploração de materiais manipuláveis, sendo este abordado de forma aprofundada no Capítulo III.

No que diz respeito à sala de aula deste grupo, esta era dotada de mesas, cadeiras, uma bancada com lavatório, uma secretária e alguns armários de arrumação. A sala ainda não possuía grandes materiais em exposição, uma vez que, por ser do 1º ano, estes materiais iam sendo colocados ao longo do ano, à medida que eram explorados e feitos, como o abecedário, números, trabalhos manuais, entre outros. Segundo Arends (2008), a organização da sala é o espelho da intenção pedagógica, existindo diversos modelos de organização da mesma, mediante o que o docente pretende. Na sala em questão, as mesas e cadeiras dividiam-se ao longo de três filas com cinco mesas cada uma, tendo cada mesa dois lugares. De acordo com Arends (2008), esta

disposição das mesas e cadeiras em filas privilegia um ensino mais expositivo, onde o docente se constitui como um orador e as crianças como ouvintes, e cujo trabalho colaborativo e cooperativo não é privilegiado, sendo este um tópico a ser abordado mais à frente no texto.

A sala possuía ainda alguns recursos tecnológicos como um rádio e um computador, utilizado pela docente para reproduzir algumas músicas e alguns exercícios presentes nos manuais, embora a sala não fosse dotada de um projetor, o que fazia com que as crianças tivessem dificuldade em ver o que era mostrado no ecrã pequeno do computador. O único espaço onde a professora poderia utilizar o projetor como recurso para alguma aula/atividade era a biblioteca, o que fazia com que toda a turma tivesse de se deslocar à mesma. Ainda assim, havia a oportunidade de requisitar um projetor para a sala, embora existisse apenas um para dividir por todas as turmas. A sala possuía ainda um quadro branco, ligeiramente acessível às crianças, devido à sua estatura, o que se tornava complicado uma vez que elas o utilizavam bastante diariamente. Na sala existiam diversos materiais como cartolinas, folhas, marcadores, lápis e colas, acessíveis às crianças sempre que destes necessitassem. Apesar de não fazer parte da sala em questão, a professora podia ainda requisitar *tablets*, caso quisesse utilizá-los em alguma atividade, havendo, no entanto, uma questão determinante, sendo esta a falta de acesso à Internet via *wi-fi* nesta sala, já que a Internet só podia ser acedida através de um cabo especial para o efeito.

Ao longo desta análise, foram destacados alguns tópicos relevantes que conduzem a uma reflexão sobre a prática e a sua adequação ao contexto onde esta se desenvolve, sendo desta forma que a mudança e a transformação se tornam passíveis de acontecer, revelando-se assim revela-se importante para o desenvolvimento não só da prática educativa como do ponto de vista da investigação, contando como um ponto de partida para a mesma, a partir de uma metodologia de IA, que será aprofundada no tópico seguinte.

## **2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A prática educativa constitui-se como um espaço de questionamento, onde o docente se interroga acerca de todos os aspetos inerentes à sua figura, como os seus objetivos de ensino, os seus métodos e estratégias e também a forma como avalia o todo o processo e os seus resultados (Latorre, 2003). Esta vertente questionadora relaciona-se intimamente com a investigação, à

qual se atribui um papel muito importante no âmbito da Educação, sendo esta uma das partes fundamentais para a formação contínua dos docentes. A investigação acompanha e auxilia os mesmos ao longo das suas práticas, permitindo o desenvolvimento de ações planeadas e fundamentadas e que atribuem ao conceito de docente um novo significado – o de investigador (Estrela & Estrela, 2001). De acordo com Latorre (2003), os profissionais de educação desempenham um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação, sendo o docente como investigador considerado uma ferramenta de transformação das práticas pedagógicas. Também no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o papel do docente enquanto investigador é reforçado, preconizando a reflexão sobre as práticas, com o apoio na experiência e na investigação como forma de crescimento e desenvolvimento profissional.

Assim, tendo em conta a importância da investigação no âmbito da formação docente, utilizou-se ao longo da PES, uma metodologia de IA, que representa uma relação simbiótica com a educação, focando-se na prática educativa e na reflexão sobre a mesma (Coutinho et al., 2009). A definição deste conceito tem sido alvo de debate, pelo que existem diversas visões acerca do mesmo conceito. Ainda assim, de acordo com Ferreira (2008), a IA diz respeito a um processo de investigação cujo objetivo passa pela mudança e melhoria de algum aspeto do funcionamento de uma organização, estando a este inerentes processos de inovação e transformação, decorrentes de uma “intervenção reflexiva, cientificamente informada e produtiva, geradora de conhecimentos teóricos e operatórios generalizáveis” (Benavente et al., 1990, p.6).

De acordo com Fernandes (2006), a metodologia de IA, reflete exatamente o que o seu nome indica, ou seja, tem como objetivo a investigação e ação, que permita a obtenção de resultados para ambas. A IA difere da investigação tradicional em vários aspetos, principalmente no sentido da produção não só de um novo conhecimento como também na oportunidade de responder de forma eficaz a um problema real (Ferreira, 2008). Esta é uma metodologia de pesquisa, que se baseia na necessidade de responder a uma situação/problema real e com diversas características como o facto de ser prática e interventiva, ou seja, não se debruça apenas na teoria, apoiando-se também em ações deliberadas (Coutinho, 2005 citada por Coutinho, 2009), é também participativa e colaborativa, preconizando a intervenção de todos os envolvidos, e crítica, graças ao seu carácter transformador (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho, 2009), é cíclica, já que se desenvolve numa espiral de ciclos (Cortesão, 1998, citado por Coutinho, 2009), e auto-avaliativa, uma vez que se encontra em contínua avaliação (Coutinho, 2009).

Para uma melhor compreensão acerca do processo metodológico da IA, importa dar a conhecer algumas visões acerca do mesmo, que se apoiam sobretudo no modelo de Lewin, que se baseia em partir de uma ideia inicial, originando a criação de um plano de ação, que se coloca em ação, e se avalia as suas limitações, para ser posteriormente retificado e colocado em ação novamente (Lewin, 1946, citado por Coutinho, 2009). Desta forma, e baseando-se nestas ideias, Kemmis, Elliot e Whitehead conceberam novos modelos, mais direcionados para o contexto educativo, comportando quatro fases fundamentais, sendo elas a planificação, a ação, a observação e a reflexão, fases estas que acompanharam todo o percurso na PES, sendo a observação e a reflexão transversais às restantes fases.

A observação, que a toda a prática pedagógica está inerente, é, segundo Estrela (1994), o primeiro passo para uma prática fundamentada, estando ela também muito presente no âmbito da PES, principalmente nos primeiros momentos de contacto em contexto, sendo alvo de reflexão para ser posteriormente tido em conta no âmbito das práticas. De acordo com Amaral et al. (1996) a observação tem inúmeras vantagens para a intervenção na ação pedagógica, e constitui-se como fundamental para a mesma, existindo para o efeito alguns instrumentos e técnicas que auxiliam este processo. Ao nível da PES, quer ao nível da EPE, quer ao nível do 1º CEB, foram utilizados como instrumentos de observação e registo, o diário de bordo, os registos fotográficos, as notas de campo e as grelhas de observação.

O ato de planificar, do ponto de vista de Zabalza (2000), é um ato que faz parte da prática pedagógica, sendo determinante para o sucesso educativo. De acordo com o mesmo autor, planificar é criar um plano de ação a partir de uma ideia ou problema inicial, prevendo o quê, o como, o porquê e o quando tal pode ocorrer (Zabalza, 2000). Planificar constitui-se como um processo complexo que envolve múltiplos fatores, uma vez que é necessário traçar um percurso com sentido para as crianças e que lhes ofereça uma aprendizagem significativa, tendo em vista os seus interesses, necessidades e dificuldades, e que se colmate numa ou mais metas previamente definidas e planificadas (Canavarro et al., 2014 citados por Oliveira et al., 2018). Tal aconteceu, sobretudo na EPE, já que a planificação previa a definição desses interesses, necessidades e dificuldades das crianças que guiavam posteriormente as atividades a serem propostas, para que atuassem sobre os mesmos, criando assim um fio condutor entre essas atividades. A planificação do 1ºCEB considerava os mesmos aspetos, embora de uma forma distinta, considerando o currículo para este ciclo existente, mas primando também pela existência

de um fio condutor entre todas as atividades planejadas. Deste modo, apesar de diferentes, as planificações permitiram pensar e refletir acerca de vários fatores, tendo em conta o conhecimento dos grupos em questão, as suas aprendizagens, interesses e dificuldades, como ponto de partida para outras aprendizagens que possuam significado para as crianças, guiando assim a prática pedagógica.

A prática e a reflexão são processos interdependentes que permitem identificar problemas a resolver (Coutinho et. al. (2009), questões a responder e oportunidades para refletir, associando-se assim às ideias de Schon, que afirma a existência da reflexão em várias etapas, como a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, reforçando a transversalidade da mesma em todo o processo educativo (Coutinho et al., 2009). A reflexão, na visão de Perrenoud (2000), auxilia o docente na sua prática, uma vez que permite que este controle as suas práticas futuras baseando-se nessa mesma reflexão, contribuindo também para a investigação no âmbito do ensino e aprendizagem. Tendo em conta a transversalidade da reflexão, também a mesma aconteceu ao longo da PES, ocorrendo antes da ação, na ação e depois da ação, em conformidade também com as ideias de Schon. Os guiões de pré-observação, foram utilizados para reflexão antes da ação, na medida em que auxiliaram a reflexão acerca da pertinência da atividade para aquele contexto e grupo, bem como as estratégias a serem utilizadas para a mesma e ainda a antecipação de dificuldades que pudessem ocorrer e como estas poderiam ser colmatadas, constituindo-se como um instrumento fundamental para a prática. No âmbito da reflexão na ação, foram utilizadas as grelhas de observação que, mediante alguns parâmetros, permitiram uma observação mais direcionada e que davam conta do patamar das crianças em relação a esses mesmos parâmetros, ajudando a redirecionar a prática, caso fosse necessário. Quanto à reflexão pós-ação, as narrativas colaborativas e individuais e as reuniões de reflexão pós-ação foram os instrumentos fundamentais para refletir sobre a prática, uma vez que constituíam momentos de reflexão, em tríade, com o par pedagógico e orientadoras cooperantes, no que respeita às narrativas colaborativas e em quarteto, com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, no que respeita às reuniões de reflexão pós-ação. Estas reuniões ocorriam logo após a prática, com uma troca de ideias e comentários entre todos, acerca das atividades, mencionando os pontos fracos e fortes e aspetos a melhorar para o futuro, sendo fundamental para a construção do saber profissional. As narrativas foram também muito importantes para esta reflexão, permitindo a partilha de relatos

acerca das experiências pedagógicas, permitindo aprofundar e desenvolver conhecimentos acerca do ensino e aprendizagem, sendo importante não só para o par pedagógico, como também para as orientadoras cooperantes, funcionando como um “catalisador de reflexão e de mudança do professor, decisivo (...) para a conceção e realização de novas experiências de aprendizagem” (Reis, 2008, p.5).

Como afirma Ferreira (2008), o ensino constitui-se como uma atividade de pesquisa, de investigação da qual se origina uma atividade autorreflexiva que permite a melhoria das práticas docentes. A educação transforma-se assim numa ação intencional e fundamentada e o ensino numa prática complexa, desocupando o seu lugar enquanto uma técnica, ou seja, uma aplicação da teoria, para ocupar um lugar de processo reflexivo sobre a própria prática, visando uma transformação da mesma, tendo em conta o contexto em que se insere (Ferreira, 2008).

Assim, e no que diz respeito à PES, e como foi mencionado ao longo deste subcapítulo, a metodologia de IA esteve presente em todo este processo formativo, na procura da construção de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e que fosse desafiante para ambas as partes, destacando-se a importância da reflexão para que tal fosse possível, num processo não só individual como também compartilhado com o par pedagógico, as supervisoras institucionais e as orientadoras cooperantes.

# **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Considerando os pressupostos teóricos e o contexto em que se desenvolveu a PES, abordados nos anteriores capítulos, importa dar conta das ações desenvolvidas no âmbito da mesma, sob um ponto de vista analítico e reflexivo, que se constitui como essencial para a construção pessoal do conhecimento e do saber profissional (Junior, 2010).

Deste modo, o presente capítulo pretende apresentar a descrição e análise de algumas das ações desenvolvidas nos contextos educativos, nomeadamente na EPE e 1ºCEB, respetivamente, estando estas estritamente relacionadas, então, com os fundamentos teóricos e legais já apresentados (Capítulo I) e com a contextualização do ambiente educativo (Capítulo II), articulando assim a teoria e a prática.

## **1. O PERCURSO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Como já foi abordado no subcapítulo anterior, a PES decorreu sobre uma metodologia de investigação, a MIA, que, através de uma dinâmica entre a teoria e a prática, coloca o docente em constante debate com as suas práticas, a partir da análise das mesmas e consequente produção de efeitos sobre estas (Amaral et al., 1996, p. 116). Para que este processo possa ocorrer, existem algumas técnicas que auxiliam o docente na recolha de dados e informações que são posteriormente alvo de análise e reflexão e lhe permitem atuar sobre a sua prática, entre elas a observação, assente na observação direta da ação, e a conversação, assente na interação verbal com os intervenientes do ambiente em questão (Coutinho et al., 2009). Foi com base nestes pressupostos que decorreram as primeiras semanas de estágio, focando-se na observação direta do ambiente educativo, recolhendo informações que permitissem conhecê-lo mais profundamente, sendo estas informações complementadas com outras, recolhidas através da conversação com a orientadora cooperante. Estas informações foram indispensáveis para a

planificação de atividades que se adequassem à realidade educativa, partindo do conhecimento dos interesses, necessidades e dificuldades do grupo, que se apresentarão de seguida.

Como já foi referido no Capítulo II, o grupo evidenciava algumas dificuldades ao nível da gestão de emoções e frustrações, e respeito pelo espaço e materiais dos colegas. As atividades mais minuciosas, como o recorte e colagem e ainda a manipulação de pequenos objetos e materiais eram também pontos em que as crianças revelavam alguma dificuldade. Quanto aos seus interesses, e apesar das suas dificuldades neste sentido, as crianças gostavam realmente de realizar recortes e colagens, desenhos e pinturas e também manipular diferentes materiais como plasticina ou outras pastas de modelagem. As crianças demonstravam também um grande interesse pela audição de histórias, revelando sempre muita curiosidade em conhecer todo o ambiente que envolvia essas histórias. Fazia ainda parte dos seus interesses o jogo simbólico e dramático, brincando sobretudo ao faz-de-conta onde representavam reis e rainhas e simulavam batalhas para proteger o seu castelo.

Como mencionado no Capítulo I, e tendo em conta todas as suas vantagens, foi tido em conta, no âmbito da PES, o trabalho por projeto, tendo-se dinamizado um projeto que se estendeu desde o início até ao final da prática pedagógica, utilizando a MTP e seguindo todas as suas fases, que de seguida serão explicitadas. O mote para dinamização deste projeto surgiu do crescente interesse das crianças pelos castelos e a vida nos mesmos, originado por uma visita à biblioteca, onde se encontrava uma exposição de castelos construídos por algumas crianças do 1ºCEB. Aqui, as crianças puderam explorar os mesmos, fazendo diversas perguntas como “De onde é este castelo?” ou “Quem vivia neste castelo?” e também comentários como “Gostava muito de morar aqui!”. Notando, desde logo, este interesse por parte das crianças, decidiu-se fazer a leitura de uma história que se enquadrasse nesta temática, sendo esta “A Princesa Baixinha”, que contava a história de uma princesa que, apesar de ser baixinha, queria demonstrar o seu valor e, para isso, partiu numa viagem onde enfrentou diversos obstáculos, como um grande dragão, um bando de condores e ainda os feitiços de uma bruxa, ajudando assim o seu povo, que valorizou e aplaudiu os seus atos. Esta história, que foi acompanhada por um fantoche desta princesa, foi muito bem recebida pelas crianças, que quiseram desde logo interagir com a princesa, fazendo-lhe diversas perguntas acerca da sua vida, da sua família e do seu castelo. Desta forma, confirmou-se a curiosidade das crianças por esta temática, e assim se determinou a 1ª fase da MTP, com a

definição de um problema, que neste contexto se apresentou como um interesse específico do grupo.

Assim sendo, e dando início à 2ª fase da MTP, que diz respeito à planificação e desenvolvimento de atividades, foram realizados alguns mapas conceituais, que foram sendo atualizados ao longo de todo o projeto, e que guiavam os possíveis caminhos a seguir, uma vez que estes eram elaborados pelas e com as crianças, de modo a espelhar os seus interesses e curiosidades. Destes mapas conceituais, apesar de não se conseguir dar resposta a tudo, destacaram-se algumas ideias, que foram concretizadas, como a exploração do vestuário na época das rainhas e reis, a exploração dos equipamentos e instrumentos de defesa utilizados em batalhas e a construção e decoração dos castelos. A partir destas ideias, surgiram diversas atividades, algumas das quais serão aprofundadas imediatamente.

Por conseguinte, dá-se início à 3ª fase da MTP, com a execução das atividades, das quais se destacam a construção de uma nova área de interesse – o castelo, a construção de adereços que caracterizassem diferentes personagens da realeza escolhidas pelas crianças, e também a exploração de diferentes armas de defesa utilizadas nas batalhas. A construção da nova área de interesse constituiu-se como um processo que englobou diversas atividades, tendo esta ideia surgido no seguimento da obra “A Princesa Baixinha” de Beatrice Masini, que já acima foi mencionada. Após a dramatização desta história, onde a Princesa ofereceu ao grupo um desenho do seu Castelo para que este fosse pintado e exposto na sala, uma das crianças referiu que poderiam criar o seu próprio Castelo (V: “podíamos fazer um castelo só nosso”), e assim começou este percurso, que contou com a visita virtual ao Castelo de Santa Maria da Feira e ainda a exploração de outros castelos nacionais, com o intuito de perceber qual o castelo que se assemelhava mais àquele que as crianças gostavam de ver na sua sala. A partir daí, partiu-se para a construção da maquete do castelo mais votado pelas crianças, que foi construído a partir de materiais reutilizáveis e que seria um protótipo para a criação do castelo na sala.

Neste sentido, importa então dar conta de algumas das atividades dinamizadas no seio deste projeto, sendo que serão aprofundadas três atividades, que dizem respeito à exploração de uma caixa, no âmbito da construção do castelo, a realização de pinturas com corantes naturais (frescos), neste caso, o café, e também a construção de uma catapulta. Outras atividades serão abordadas pelo outro elemento do par pedagógico, sendo estas a construção de um pictograma que dava conta das personagens que cada criança queria interpretar, a pintura com corantes

naturais, mais especificamente a beterraba, a leitura e exploração da lengalenga musicada “D. Afonso Henriques” de Luísa Ducla Soares e Daniel Completo e o jogo da “cauda do dragão”, dando assim a conhecer outras faces deste projeto.

Dando início à explicitação e análise das atividades desenvolvidas, a primeira a ser explicitada diz respeito ao começo da efetiva construção desta área, que seria construída a partir de uma caixa reaproveitada de um eletrodoméstico. No dia em que se tinha pensado começar esta construção, levou-se a caixa para a sala antes de as crianças chegarem, e, assim que elas chegaram e viram a caixa, instalaram-se logo em volta dela, tentando abri-la e espreitar para dentro dela, e perguntando-se o que lá poderia estar, o que criou um ambiente de curiosidade e entusiasmo que perdurou durante algum tempo. Neste contexto, percebeu-se que, antes de construir o castelo, era importante deixar as crianças explorar a caixa um pouco mais, dada a sua vontade em o fazer. Assim, fizeram-se algumas atividades que não haviam sido planeadas, como a exploração da caixa enquanto túnel, um jogo de luz e sombras no seu interior e ainda um levantamento de ideias acerca do que poderia ser aquela caixa, na qual surgiram opções como “um avião”, uma “casa”, “um carro”, “uma gruta”, entre outros. Por fim, e dada a vontade das crianças em desvendar algo no seu interior, fez-se uma pequena brincadeira em que a Princesa Baixinha se escondeu dentro da caixa, fazendo uma surpresa às crianças. Considerando as potencialidades de um material não estruturado, Hohmann e Weikart (2009) afirmam que por vezes o simples ato de manipulação de um material revela-se mais rico do que a sua utilização para o fim estipulado, já que as crianças projetam nestes materiais os seus gostos e interesses, como aconteceu quando as crianças diziam o que poderia ser aquela caixa.

Ainda no âmbito desta exploração, fez-se, em grande grupo, um levantamento das características da caixa (a sua forma, tamanho, cor), o que deu origem a uma atividade que também não estava planeada. Aquando da exploração das características da caixa, uma criança comentou “A caixa é maior do que a H.”, e assim surgiu a ideia de marcar, na própria caixa, as alturas de cada criança e adulto, explorando assim diversos conceitos como “o mais alto”, “o mais baixo”, “maior do que”, “menor do que” e “da mesma altura que”.

No decorrer da atividade, as crianças mostraram-se muito participativas, na medida em que as próprias faziam previsões da altura dos colegas quando estes iam marcá-la na caixa, formulando até diversas hipóteses entre eles (G: “o mais alto vai ser o A e o mais pequeno vai ser o E”; L.P: “eu acho que o mais baixo vai ser o P”), entrelaçando-se assim com a metodologia científica, no sentido

do confronto entre teorias a serem posteriormente confirmadas e onde se revelava o seu entusiasmo sempre que essas teorias se confirmavam. Assim, esta atividade ajudou as crianças a compreenderem os atributos mensuráveis delas próprias, que permitem a comparação entre cada um e que definem também uma característica que faz parte da sua identidade, atuando ao nível do reconhecimento destas características e auxiliando a criança a construir a sua própria identidade, ao passo que desenvolve também o seu léxico, enriquecendo o seu vocabulário com novas palavras e expressões (Lopes da Silva et. al, 2016). Nesta atividade, destaca-se ainda a importância que o processo de reflexão na ação tem para toda a prática pedagógica, uma vez que, não se denotando ou desvalorizando este interesse das crianças apenas para seguir a planificação, estar-se-ia a privar as crianças de uma exploração importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Esta atividade de exploração da caixa, apesar de não ter sido planeada, revelou-se importante, destacando a implicação que a exploração de diferentes materiais tem para as crianças, sendo que estas lhe atribuem diferentes significados. Ainda que esta atividade não se relacione diretamente com o projeto, decidiu-se incluí-la no mesmo precisamente pela importância de se compreender que um material ou objeto não serve um único fim e que é importante demonstrar que, neste caso, uma caixa não se esgota numa única atividade. Hohmann e Weikart (2009) afirmam que as próprias caixas de cartão são materiais muito apelativos para as crianças dado o grande leque de potencialidades que estas oferecem, atuando também ao nível da imaginação e jogo simbólico da criança (Sager & Sperb, 1998). Tal se verificou nesta atividade, uma vez que esta caixa adotou diversos significados até culminar, finalmente, no castelo, que ganhou esse significado a partir do momento em que se recortou, na caixa, a sua porta, janelas e ameias, seguindo as indicações do que as crianças projetaram para o seu castelo e que teve continuidade com a sua pintura e decoração (com as bandeiras e brasões de família).

Sendo a construção da área de interesse um processo longo, esta proporcionou algumas atividades que foram surgindo à medida que esta ia também ganhando forma, como a atividade a ser explicitada de seguida. Com o castelo já construído, pintado e decorado por fora, surgiu a ideia, por parte de duas crianças que lá brincavam, de o decorar por dentro, originando assim uma atividade de pesquisa com o intuito de saber de que forma eram decorados os castelos nos tempos antigos, chegando assim às obras denominadas “Frescos”, que eram pinturas feitas em paredes ou tetos utilizando corantes naturais aliados a outras substâncias. Desta forma se

projetou a experimentação desta técnica, utilizando dois corantes naturais, a beterraba e o café, sendo este último o alvo da posterior análise.

A pintura dos frescos com o corante natural proveniente do café surgiu no seguimento de uma exploração do próprio café, conhecendo a sua origem, o seu ciclo, os processos pelo qual este passa (apanha, torra, moagem), os seus diferentes estados (fruto, grão, pó), e as suas características (cor, cheiro, textura), ao nível do grão e do pó, tendo as crianças tido a oportunidade de experimentar um dos processos, neste caso, a moagem, através de um moinho elétrico e outro manual (Figura 1), fazendo assim um paralelo com o tipo de instrumentos utilizados no tempo dos reis e rainhas, que eram maioritariamente manuais. Após a exploração do café em grão e moído, englobando a enumeração das suas características, iniciou-se a sua dissolução em água, dando assim origem à tinta a ser utilizada para pintura dos frescos, explorando alguns conceitos como “flutua” / “não flutua”, “dissolve-se” / “não se dissolve”, desenvolvendo a sua comunicação oral, ao nível de expansão do seu vocabulário, e também ao nível conhecimento do mundo que a rodeia, promovendo o desenvolvimento da literacia científica (Martins et. al, 2007). Uma vez criada esta tinta, as crianças tiveram oportunidade de a explorar através de um material que desconheciam até então, sendo este os pincéis de dedo. Na exploração deste material, assistiu-se a um grande entusiasmo e empenho em realizar as pinturas, que resultou numa grande diversidade destas, e que refletiam a identidade e autenticidade de cada criança, pois perante o uso de um mesmo material, conseguiram demonstrar a sua individualidade, desenvolvendo também o seu sentido estético, a motricidade fina e a coordenação olho-manual (Figura 2).



Figura 2 - Exploração do moinho elétrico e manual



Figura 1 - Pintura com o corante natural

Apesar de as crianças terem acesso a este material, tiveram também oportunidade de explorar a tinta livremente, pintando com os seus dedos/mãos, vertendo a tinta para a folha e movimentando-a para criar diferentes produções. A decisão de utilização dos pincéis de dedo, conecta-se com facto de oferecer às crianças diferentes materiais e técnicas de pintura que pudessem potenciar a sua imaginação e criatividade, uma vez que foi uma atividade feita em pequenos grupos, e outros grupos utilizaram outros materiais e técnicas, como a pintura com seringas e também com cola, onde posteriormente se deitava o café moído, desvendando assim o desenho realizado com a cola. Esta estratégia despertou muito a curiosidade das crianças em experimentar todas as técnicas e materiais, principalmente no momento final, em que, em grande grupo, cada grupo teve a oportunidade de mostrar os seus trabalhos e a técnica que utilizou, sendo nestes momentos de partilha que se enriquecem as aprendizagens das crianças, através da exposição e debate acerca dos trabalhos realizados (Lopes da Silva et. al, 2016).

Esta atividade foi muito bem-sucedida do ponto de vista do envolvimento das crianças, dado que estas demonstraram, ao longo da mesma, muita curiosidade, interesse e entusiasmo em explorar este material, sendo que, normalmente, o seu conhecimento acerca do mesmo restringe-se simplesmente à bebida do café, não lhe conhecendo outros fins (como o seu uso enquanto tinta), nem conhecendo a sua origem, resultando assim numa aprendizagem para as mesmas. Considerando o interesse natural das crianças pela natureza e os seus fenómenos, é importante oportunizar situações que continuem a alimentar esse interesse e curiosidade pela exploração do mundo em seu redor (Martins et al., 2009), como aconteceu nesta atividade ao nível da exploração do café, focando também as potencialidades de um material natural como palco de aprendizagens significativas para as crianças.

Ainda no âmbito deste projeto, importa dar conta de uma última atividade que ocorreu na penúltima semana da PES, e que se contextualiza na prévia exploração de alguns instrumentos de defesa medievais, dada a vontade das crianças em conhecer um pouco mais acerca dos cenários de batalha para defesa dos castelos. Após a exploração da constituição de um castelo, através da visita virtual ao Castelo de Santa Maria da Feira e exploração de outros, onde as crianças demonstraram muito interesse em conhecer mais acerca da defesa do castelo, decidiu-se fazer uma exploração mais aprofundada acerca deste tópico. Assim, surgiu a oportunidade de as crianças manipularem e explorarem algumas miniaturas de armas medievais, como a besta, a estrela da manhã e a catapulta, tendo esta última despertado um especial entusiasmo nas

mesmas. Uma vez que, devido a estas armas serem já antigas, não foi possível experimentá-las, surgiu a ideia de se criar uma catapulta para que as crianças pudessem ter essa oportunidade. Esta atividade teve início em grande grupo, mostrando um exemplo da catapulta que se iria construir e fazendo uma pequena demonstração acerca do seu funcionamento. Neste momento em grande grupo, as crianças puderam experimentar a catapulta e desconstruí-la para assim compreenderem os materiais necessários para a sua construção. Posteriormente, dividiu-se as crianças em três pequenos grupos, de seis/sete crianças cada um, para que em cada um pudessem construir algumas catapultas e experimentá-las. Como forma de reaproveitar e reutilizar alguns materiais existentes na sala, decidiu-se que se utilizariam para a atividade alguns paus de gelado para a base da catapulta e tampas de garrafas para formar a concha da mesma, utilizando elásticos para segurar todas as peças (Figura 3).



Figura 3 - Exploração das catapultas

Apesar de esta atividade não poder ser feita autonomamente pelas crianças, precisando sempre de algum apoio principalmente para a colocação dos elásticos, à medida que as catapultas iam sendo construídas, as crianças começavam a brincar com elas, utilizando pequenos pedaços de papel como bolas, simulando assim as batalhas, e fazendo até pequenas competições para ver qual a bola que chegava mais longe, ou até mais alto. O processo de compreensão de como se manipulava a catapulta foi uma descoberta, uma vez que as crianças iam percebendo, à medida que experimentavam, que não podiam, por exemplo, pressionar com demasiada força na concha, ou que tinham que manipular a catapulta com as duas mãos, utilizando uma para segurar a catapulta e a outra para pressionar a concha, pois caso não o fizessem a catapulta saltava em conjunto com a catapulta, sendo esta uma aprendizagem que só é possível pela experimentação, dando assim significado ao conceito de *learning by doing*, já abordado no Capítulo I. Assim, esta

atividade constituiu-se como uma atividade em que as crianças estiveram ativamente envolvidas, compreendendo todo o processo de construção e funcionamento de um instrumento, a partir da desconstrução e reconstrução dos seus elementos constituintes, sendo a partir deste tipo de construções a três dimensões que se promove o desenvolvimento de alguns conceitos matemáticos ao nível da geometria. Para além destes conceitos, destaca-se também o desenvolvimento de aprendizagens ao nível do Conhecimento do Mundo, reconhecendo uma vertente da história medieval, neste caso, as armas de defesa de um castelo, e pelo qual as crianças demonstraram especial interesse e permitiu “distinguir o presente do passado (...), levando-as a compreender as semelhanças e as diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais, dos avós e outros mais distantes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 89).

Embora neste subcapítulo se tenham aprofundado apenas três atividades, o projeto contou com um conjunto de atividades que culminaram na realização de um desfile temático, tendo esta sido a última atividade do projeto, e que coincidiu também com a última fase da MTP. Nesta última fase, que diz respeito à divulgação e avaliação do projeto, optou-se por fazer uma divulgação a nível da escola, realizando um desfile onde as crianças pudessem mostrar os adereços e fatos por elas criados, demonstrando assim um pouco do que foi realizado ao longo do mesmo. Neste desfile, foi possível demonstrar o trabalho das crianças na construção dos adereços para a personagem que representavam, dando a conhecer também uma lengalenga musicada na qual as próprias também criaram algumas quadras. Assim, este desfile foi divulgado através de cartazes informativos, por toda a escola, estando também afixado no painel informativo que se encontra fora da escola, para dar a conhecer a iniciativa a toda a comunidade educativa. Ainda assim, devido às medidas impostas pela pandemia, as famílias não poderiam assistir a este desfile pois a sua presença não é permitida no interior da escola. Não obstante, as crianças tiveram oportunidade de levar para casa os seus adereços, para mostrar às famílias as suas produções, e foi realizada também uma sessão fotográfica a cada criança, vestida a rigor e à porta do castelo que todas tinham construído, com o intuito de partilhar com cada família este projeto.

A partilha de fotos foi um dos meios mais utilizado para o envolvimento das famílias neste projeto, sendo que, como já foi mencionado no capítulo II, esta partilha era feita a partir de um grupo de *Whatsapp* do qual todos os pais e encarregados de educação faziam parte, dando assim conta de todo o desenrolar deste projeto. Considerando a importância do envolvimento da família

no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme foi abordado no Capítulo I, este foi um dos pontos mais frágeis neste projeto, já que as famílias apenas tiveram participação ativa numa das atividades, apesar da sua ajuda ter sido imprescindível para a recolha de alguns materiais necessários para a construção dos adereços. Deste modo, as famílias puderam participar neste projeto construindo o seu próprio brasão de família com as crianças, onde tinham que encontrar e representar elementos que fizessem parte da identidade da família. Estes brasões seriam posteriormente expostos no castelo, como forma de as crianças compreenderem que todos fazem parte e contribuíram para a construção do mesmo, reforçando também o seu sentido de pertença ao grupo. Ainda como parte da divulgação, e como forma de dar a conhecer às famílias, de forma aprofundada, todas as atividades feitas no âmbito deste projeto, foi construído um *padlet* que compilava essas mesmas atividades, contando com fotos e um pequeno resumo acerca de cada uma delas, encontrando-se organizado de forma cronológica.

A avaliação do projeto, que também faz parte da última fase da MTP, foi sendo realizada ao longo do mesmo, numa avaliação formativa, observando as crianças nas suas intervenções e percebendo o significado que o projeto teve para as mesmas, sendo que estas demonstravam muito entusiasmo e orgulho perante as atividades feitas, denotando-se também a sua aprendizagem à medida que o projeto se ia desenvolvendo, pois iam mobilizando conhecimentos e conceitos abordados no âmbito do projeto e que refletiam as suas aprendizagens, incorporando-as no seu discurso. Os seus comentários e intervenções ao longo, e até no final do projeto, ofereciam *feedback* sobre o mesmo, constituindo-se como uma forma de avaliação deste, e de onde se destacou o significado que este projeto teve para elas.

Embora o projeto tenha decorrido durante toda a PES, outras atividades fora deste foram também desenvolvidas, pelo que se torna importante aprofundar algumas destas, dando assim conta da diversidade de atividades dinamizadas no contexto. Assim, aprofundar-se-ão duas atividades que dizem respeito à exploração de uma lengalenga e também à exploração de uma técnica de pintura denominada “pontilhismo”. Para além destas, o outro elemento do par pedagógico dá conta de outras atividades como a pintura com “lápiz cor de pele” e também uma atividade de modelagem com pasta da farinha. Por fim, será ainda apresentada a atividade realizada no âmbito da dinamização do espaço exterior, que diz respeito à construção de uma caixa de areia.

Por conseguinte, segue-se a análise da atividade de exploração de uma lengalenga, denominada “Que está na varanda?”, de Luísa Ducla Soares. Esta atividade começou pela leitura desta lengalenga, da qual as crianças gostaram muito, já que o trabalho com lengalengas era um trabalho que já fazia parte da rotina do grupo, e no qual as crianças se envolviam ativamente. Após a exploração da lengalenga, e de forma espontânea, as crianças começaram a enumerar alguns sítios/objetos, replicando o que acontecia na lengalenga (P: “o que está na sala?”, L.P: “o que está no castelo?”), e assim surgiu a ideia de se criar uma continuação desta lengalenga, mas da autoria dos Inventores. Assim, para acompanhar as ideias que iam surgindo, decidiu-se fazer numa folha uma representação pictórica dos diferentes versos, tendo esta sido feita pelo par pedagógico. À medida que as crianças iam dando ideias, ia sendo feito o desenho das mesmas, criando assim uma associação entre a imagem e as palavras, que ajudava as crianças a compreender e memorizar a lengalenga. Ainda assim, no final, surgiu ainda a ideia de se enriquecer a lengalenga colocando os versos escritos por baixo de cada desenho, ajudando assim na associação entre os grafemas e os fonemas. Deste modo, imprimiu-se os versos e, em pequenos grupos, foi sendo feito um pequeno jogo de identificação de grafemas, sendo que as crianças tinham que escolher um verso e encontrar o seu correspondente, identificando as rimas através dos grafemas iguais, pintando-os de uma mesma cor (ex: - “O que está atrás da pORTA? - Uma velha mORTA”; - “O que está na cozINHA? - A coroa da raINHA”) (Figura 4).

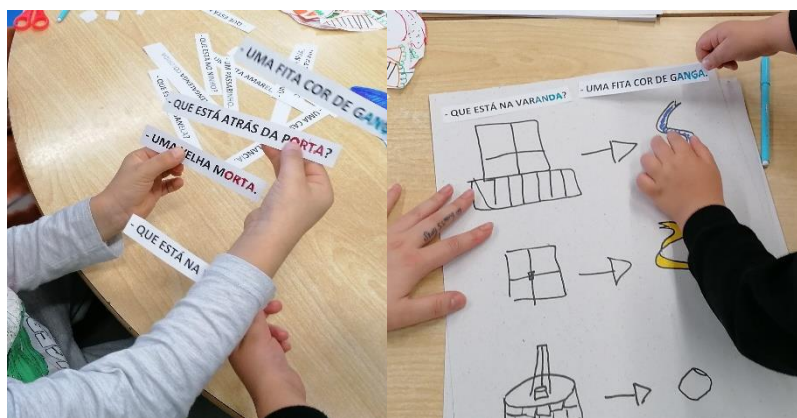


Figura 4 – Identificação das rimas

Segundo Sim-Sim et al. (2008), a identificação de palavras com as mesmas terminações indica que as crianças estão a progredir ao nível do conhecimento da língua materna, uma vez que este é um processo de reflexão sobre a mesma, sendo este tipo de jogos muito apreciados pelas

crianças, devido ao seu caráter lúdico, e que, além de desenvolverem a consciência linguística, são também uma chave para o “sucesso da aprendizagem da leitura” (p.55).

Ao longo da atividade, as crianças tiveram sempre uma postura ativa de participação na mesma, dando ideias acerca de possíveis rimas, pelo que se criou um pequeno momento de debate entre todas, já que às vezes surgiam palavras que não rimavam e as próprias diziam já sabiam identificar essa situação. Ainda assim, foi necessário um apoio quer do par pedagógico, quer da educadora para explicitar algumas situações em que as crianças tinham dúvidas. Esta situação aconteceu também aquando da identificação das rimas, uma vez que, na lengalenga da Luísa Ducla Soares, havia duas rimas com grafemas diferentes (varANDA/gANGA), o que dificultou essa mesma identificação. Embora enquanto fonemas as duas consoantes se assemelhem, uma vez que ambas possuem o mesmo modo de articulação (pronunciam-se fechando totalmente o aparelho fonador), a sua grafia é diferente, o que causou alguma confusão nas crianças. Não obstante, conseguiu-se explicar de uma forma mais simples, e como estas eram as únicas palavras nesta situação, as crianças conseguiram identificar com sucesso todas as outras. Esta atividade foi muito bem-sucedida, conseguindo mobilizar conhecimentos muito relevantes do ponto de vista linguístico, sendo que as crianças demonstram um especial interesse por este tipo de atividades. Não obstante, ainda que as crianças conseguissem identificar com sucesso os versos pelas imagens, teria sido importante que elas tivessem participado no processo de desenho, sendo que tal não aconteceu uma vez que foi uma atividade realizada em grande grupo e, à medida que as crianças iam dando as suas ideias, surgiu a necessidade de se registar de forma pictórica para que essas ideias não se perdessem. Assim, decidiu-se que, uma vez que aqueles foram os desenhos feitos aquando da criação desta lengalenga, fazia sentido que fossem os mesmos a identificar os versos criados, pois as crianças já tinham interiorizado aquela associação.

Em relação à segunda atividade, esta diz respeito à exploração de uma técnica de pintura denominada “pontilhismo” que consiste na realização de uma pintura utilizando apenas pontos. A atividade surgiu no cerne de uma pesquisa de alguns pintores e artistas, no âmbito do dia da Arte, onde as crianças tiveram a oportunidade de conhecer diferentes pintores e técnicas de pintura, das quais uma chamou especial atenção, que foram as pinturas realizadas recorrendo a técnica de pontilhismo. Rapidamente as crianças conseguiram identificar de que forma estas pinturas eram feitas e por isso propôs-se a experimentação desta técnica posteriormente. Nessa

pesquisa, as crianças demonstraram interesse também em experimentar a técnica em desenhos à sua escolha, sendo que lhes foi dada a oportunidade de escolherem qual o desenho que queriam pintar, dos quais surgiram ideias como flores, princesas, super-heróis, *pokémons*, entre outros. A atividade foi dinamizada em dois grupos de cerca de oito/nove crianças cada um e esta teve início com uma pequena explicitação da atividade, no sentido de explicar que, para realizar a pintura as crianças teriam acesso a cotonetes para fazer os pontos, podendo utilizar também os seus próprios dedos, fazendo uma pequena demonstração de como poderiam fazer. Ao longo da atividade, foi notória a tendência das crianças em “pincelar” a tinta com os dedos ou os cotonetes, como se de um pincel se tratasse, sendo que algumas tiveram realmente dificuldade em manipular os cotonetes para fazer os pontos. Uma vez que a motricidade fina é uma das dificuldades das crianças, a utilização dos cotonetes na atividade aconteceu também por este motivo, já que é um material mais fino e curto do que os pincéis, lápis e marcadores que as crianças estavam habituadas a utilizar. Apesar desta dificuldade, todas as crianças se empenharam e tentaram ir ao encontro do proposto, e dando sempre o seu melhor (Figura 5).



Figura 5 – Exploração da técnica de pontilhismo

Como tal, o desenvolvimento da motricidade fina foi um elemento de destaque ao nível desta atividade, onde se destacou também o desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças, realçando o seu cuidado nestas produções, uma vez que representavam algo com especial significado para a criança.

Como habitual em outras atividades, quer os elementos do par pedagógico, quer a educadora e a assistente operacional, realizaram a atividade ao lado e em conjunto com as crianças, sendo que, por ser uma atividade de exploração livre e na qual as crianças estavam muito envolvidas, não existiam muitas solicitações, pelo que estes elementos iam rodando pelos grupos para dar algum apoio que fosse necessário. O trabalho em grupos mais pequenos é uma das estratégias mais utilizadas neste grupo, sendo as atividades feitas habitualmente em três

pequenos grupos de seis/sete crianças, de forma a conseguir responder e apoiar de forma mais individualizada cada criança. Para esta atividade, como forma de rentabilizar os materiais, decidiu-se fazer apenas dois grupos, pelo que se pensou que poderia ser mais complicado gerir os grupos, mas tal não aconteceu. Um dos pontos que se considera que contribuiu para o envolvimento das crianças foi o facto de estas terem a oportunidade de pintar um desenho à sua escolha, sendo que estas escolheram desenhos com significado para si, e que exibiam com orgulho aos colegas, à medida que iam pintando, reforçando ainda mais a importância de conectar as atividades dinamizadas com os contextos e realidades das mesmas.

A última atividade a ser explicitada, e como já foi mencionado anteriormente, diz respeito à dinamização do espaço exterior, sendo esta impulsionada pela supervisora institucional. No capítulo I foi já abordada a importância que o espaço exterior tem para o desenvolvimento integral da criança, sendo uma forma de esta se expressar e também de se conectar com a natureza, constituindo-se como palco de diversas aprendizagens. Desta forma, procurou-se encontrar uma forma de dinamizar o espaço exterior do recinto escolar para que este potenciase ainda mais as aprendizagens das crianças, na medida em que este é um espaço que já possui um conjunto de materiais de livre exploração para as crianças, como foi explicitado no Capítulo II.

O espaço exterior é, desta forma, um espaço amplo e que possui uma área verde, sendo uma parte utilizada no âmbito da horta pedagógica e a outra utilizada livremente pelas crianças, de onde se destaca o interesse das crianças pela exploração da terra. Este interesse levou à criação de um pequeno espaço na sala de atividades para as crianças explorarem a terra com a supervisão dos adultos, tendo as crianças demonstrado um grande entusiasmo nesta exploração, e curiosidade pela exploração de outros materiais, como a areia. Assim, e em conversa com as outras estagiárias, deu-se a conhecer este interesse das crianças e notou-se que este era um interesse comum aos três grupos, pelo que ficou marcada a ideia de se criar um espaço, no exterior, dedicado à exploração de areia, e onde as crianças tivessem acesso a materiais de construção como pás, colheres, panelas e outros recipientes que potenciasses ainda mais esta exploração. De acordo com as OCEPE, o espaço exterior constitui-se como espaço privilegiado para o contacto e exploração de materiais naturais, como a terra e a areia, podendo estes materiais ser explorados no âmbito de outras atividades, dentro e fora da sala de atividades (Lopes da Silva et. al, 2016). Assim, levou-se esta proposta às orientadoras cooperantes, que aprovaram a ideia e deram ainda outras sugestões, como as suas dimensões e onde se poderia

localizar, dando conta também das responsabilidades que acarreta a construção de uma caixa de areia, sendo que esta deve ser muito bem isolada e tapada, para prevenir a contração de infeções que pudessem acontecer por causa da infiltração de animais na caixa.

Deste modo, delineou-se um projeto para a sua construção e apresentou-se o projeto à coordenadora do estabelecimento de ensino de forma a compreender se este era um projeto exequível ou não. Para a construção da caixa, pensou-se em colocar uma lona de plástico no chão, para evitar as infiltrações e criar uma camada de proteção entre a terra e a areia, utilizando pneus para delimitar a caixa, uma vez que eram um material de fácil acesso e que criava também uma barreira de proteção para o caso da ocorrência de alguma queda, pois não é um material rijo. A caixa teria também uma lona para ser coberta, que ficaria presa nos pneus, fechando assim a caixa completamente. Uma vez aprovada esta ideia, começou-se a efetiva construção da caixa, tendo as crianças participado nesta construção através da pintura dos pneus a colocar na mesma, que se subdividiram entre todos os grupos do JI, para que todos pudessem colocar um pouco de si na caixa.

A construção da caixa constituiu-se como um projeto que excedeu os limites do estabelecimento de ensino, já que foi necessária uma autorização por parte da Junta de Freguesia do local, bem como uma avaliação, por parte de um engenheiro, tendo sido também a Junta de Freguesia a ceder a areia e colocá-la no local escolhido, pelo que este foi um processo que passou por diversas etapas. Quando a caixa estava, por fim, concluída, deu-se a sua inauguração, sendo que cada par pedagógico levou o seu grupo para explorar a caixa, começando por definir algumas regras de funcionamento deste espaço, como a higienização das mãos imediatamente a seguir à saída da caixa, a utilização da caixa por somente quatro a cinco crianças de cada vez, a supervisão obrigatória de um adulto no local e também o cuidado para não colocar as mãos, nem a areia na boca. Quando puderam finalmente explorar a areia, as crianças ficaram muito entusiasmadas, principalmente quando deram conta que tinham acesso a utensílios para realizarem a sua exploração, que utilizavam maioritariamente para construir castelos e fazer bolinhos (R.F: “eu vou construir o nosso castelo”; M.M: “eu estou a fazer o meu almoço”). Hohmann e Weikart (2009) afirmam as potencialidades do espaço exterior no sentido da transformação de comportamentos por parte das crianças mais sossegadas e calmas em contexto da sala de atividades, demonstrando-se mais aventureiras no exterior, algo que se denotou também no âmbito desta atividade com

algumas crianças que se “libertaram” nesta atividade, sendo que a brincadeira no exterior constitui para a criança um momento espontâneo e de aventura e risco (Neto, 2007).

Sob forma de reflexão, conclui-se que as atividades desenvolvidas ao longo da PES, quer dentro, quer fora do projeto, foram atividades que tiveram um grande significado para as crianças, pelo que se considera que se conseguiu responder de forma eficaz às dificuldades e também aos interesses que as crianças iam demonstrando ao longo da PES. Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, ao longo da prática pedagógica foram sendo mobilizados diversos conhecimentos, sendo também construídos outros, destacando-se a importância que o trabalho colaborativo assumiu neste sentido, não só com o par pedagógico, como também com a educadora cooperante e a assistente operacional. Este trabalho colaborativo acontecia quer na ação, quer antes e depois da mesma, numa dinâmica de entreatajuda entre todas, sendo esta enriquecida pelos contributos da supervisora institucional, dando assim um maior significado a este tipo de trabalho que se baseava no constante debate com as próprias práticas, com o intuito de as reinventar e proporcionar às crianças as melhores condições para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

## **2. O PERCURSO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

À semelhança da EPE, também o percurso no 1ºCEB decorreu tendo em conta a observação direta e recolha de informações acerca do ambiente educativo, imprescindível para a planificação de atividades que fizessem sentido no contexto educativo, procurando ir ao encontro dos interesses, necessidades e dificuldades do grupo. Foi então que, partindo da observação, se verificou a dificuldade das crianças na passagem do concreto para o abstrato, no âmbito da Matemática, sendo esta dificuldade também confirmada pela orientadora cooperante. Como apresentado no Programa de Matemática, a aprendizagem em Matemática deve partir do concreto e passar, de forma gradual para o abstrato, respeitando o ritmo das crianças e promovendo o seu gosto por esta área (Bivar et al., 2013). Desta forma, surgiu a ideia de transformar esta dificuldade numa potencialidade, através de um projeto de intervenção que procurasse auxiliar as crianças neste processo, recorrendo, para tal, a materiais manipuláveis. Tendo em consideração que o contacto e interação das crianças com materiais manipuláveis era escasso e que a Matemática se constitui como área de excelência para a exploração dos mesmos,

como foi apresentado no Capítulo I, considerou-se que o desenvolvimento de um projeto que atuasse neste sentido, seria muito pertinente, primando por uma aprendizagem pela descoberta, proporcionada por essa manipulação de materiais (Botas, 2008).

Vale (1999) afirma que os materiais manipuláveis auxiliam a criança num estágio mais concreto e num estágio mais avançado, onde se junta o concreto e o abstrato, avançando posteriormente para o abstrato, onde a exploração desses materiais é dispensada. No entanto, e como a orientadora cooperante mencionou na entrevista feita no âmbito deste projeto, realizar atividades que promovam a exploração destes materiais não é fácil de se fazer num regime de monodocência. Estas atividades implicam sempre uma supervisão e apoio mais individualizado, bem como uma gestão mais segura da turma, já que são atividades mais práticas e que despertam algum entusiasmo nas crianças, principalmente em grupos que não possuem esta vertente na sua rotina, como foi o caso. Por conseguinte, procurou-se incluir na rotina do grupo a manipulação destes materiais, com o mote de que este “trabalho” pudesse ter continuidade posteriormente de uma forma mais natural e num ambiente em que as crianças já estivessem mais familiarizadas com a exploração de materiais.

Sendo assim, este projeto, denominado “Diversificação de materiais na aprendizagem da Matemática no 1º ano”, foi sendo desenvolvido ao longo da prática educativa, acompanhando os conteúdos relativos à introdução dos números até 10 e suas composições e decomposições, bem como em adições e subtrações com esses mesmos números, e cujos objetivos passam por “propiciar o entendimento dos números como uma parte de um todo”, “delinear um percurso evolutivo desde a concretização à abstração”, “promover o desenvolvimento da motricidade fina” e “proporcionar às crianças aprendizagens significativas no domínio de Números e Operações”.

Assim, importa dar conta de algumas das atividades dinamizadas no âmbito do projeto, começando pela exploração de dois recursos distintos, mas que fazem parte de uma mesma sequência didática, sendo estes as barras coloridas e as molas. A contextualização desta planificação, que diz respeito à intervenção de três dias, surge dando continuidade à anterior, que dizia respeito à aula observada, e que gira em torno da obra “A casa da Mosca Fosca”, de Eva Mejuto, abordada através de um teatro de sombras no âmbito da exploração do número sete. A obra é posteriormente retomada, com uma nova trama, criada propositadamente para que as crianças pudessem participar na história, ajudando a resolver o problema colocado através da realização de alguns desafios lançados pelas próprias personagens da história, que, inicialmente

seriam apenas desafios matemáticos, mas que como não foram realizados, foram adaptados para comportarem também outras áreas abordadas nesta semana, como o Português e o Estudo do Meio, reforçando o caráter transversal da Literatura para a Infância para a aprendizagem de outras áreas, considerando as suas potencialidades, já abordadas no âmbito do Capítulo I.

A trama inventada dava continuidade à história original, com a apresentação de um problema por parte da personagem principal – a Mosca Fosca – que pedia a ajuda das crianças para recuperar a receita perdida do seu bolo favorito, encontrada em pedaços pelos seus amigos, que lançavam desafios às crianças e lhes concediam um pedaço da receita sempre que elas os completassem com sucesso, para que no final os pudessem juntar e devolver à “Mosca Fosca”. Deste modo, um dos desafios lançados era o desafio do “Sapo Larapo”, que desafiava as crianças a explorarem a decomposição do número oito, utilizando um recurso do próprio manual – um conjunto de barras coloridas que representam uma versão em 2D das barras *cuisenaire*, e que, apesar de estar ao dispor para uso a qualquer momento, ainda não havia sido utilizado. Assim, foi pedido que as crianças destacassem um determinado número de barras de cada cor, sendo que cada cor representava um certo valor, colando no caderno a barra correspondente ao número oito e explorando as restantes, colocando-as por baixo dessa mesma barra até a preencher na totalidade, descobrindo, deste modo, uma forma de decompor esse mesmo número (Figura 6).

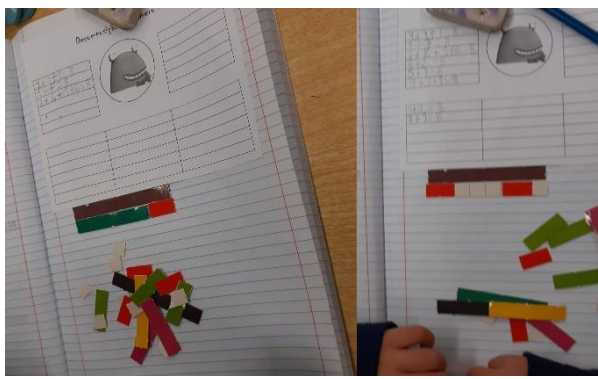


Figura 6 - Exploração das barras coloridas

Sempre que era explorado um novo número, era também apresentada a barra colorida correspondente, pelo que as crianças já conheciam previamente o valor de cada uma das barras. No entanto, algumas crianças tiveram dificuldades nesse sentido, acabando por recorrer aos cartazes dos números afixados na sala, onde estão representadas estas barras, o que as induziu em erro, uma vez que a cor das barras representadas nos cartazes não correspondiam à cor das barras no manual, mesmo apesar destes cartazes fazerem parte dos materiais disponibilizados

para o professor no âmbito deste manual. Portanto, foi necessária uma indicação visual, no quadro, que auxiliasse as crianças neste sentido, o que ajudou bastante na dinâmica da atividade. Por ser um material tão frágil e tão minucioso, propiciou a que as crianças facilmente perdessem algumas barrinhas, ou que as misturassem com as dos colegas, o que pressupôs uma especial atenção para este aspeto. Apesar destas situações, a atividade decorreu normalmente, as crianças estavam muito envolvidas na tarefa, e o seu entusiasmo na manipulação destes materiais não foi perturbador, uma vez que as crianças já compreendiam melhor a dinâmica inerente à exploração dos mesmos, sendo, no entanto, como sempre, necessária uma supervisão mais aproximada de cada criança.

A atividade foi, assim, bem-sucedida, ajudando mais uma vez as crianças a compreenderem a decomposição dos números que vão explorando, descobrindo diversas formas para tal, e ajudando também na construção do sentido do número, olhando para cada número como um só e como um todo. A ideia inicial para a atividade seria a exploração das barras *cuisenaire* em 3D, mas na impossibilidade de encontrar esse material em quantidade suficiente para todas as crianças, decidiu-se tirar proveito dos materiais oferecidos no âmbito do manual, abrindo a porta para o seu uso mais regular.

Ainda na mesma sequência didática, e seguindo a linha dos desafios propostos pelas personagens da história, surge o desafio do “Morcego Ralego”, que propunha uma atividade de consolidação de adição e subtração com os números explorados até ao momento, com o auxílio de alguns cartões e molas para o efeito. Cada criança recebia, assim, um conjunto de oito molas e um cartão para as prender, e ainda um destacável para colarem no seu caderno e registarem as operações que eram ditadas por alguns problemas expostos pelo próprio “Morcego Ralego”, utilizando assim as molas para a resolução desses mesmo problemas (Figura 7).



Figura 7 – Exploração das molas

O recurso à resolução de problemas, já explorado também em semanas anteriores, revelou-se muito motivador para as crianças, uma vez que estes descreviam situações contextualizadas na história e com as personagens que estas já conheciam, ficando mais envolvidas na atividade e entusiasmadas em a resolver. Na perspetiva de Simon (1977), os problemas apresentam situações que pressupõe a chegada a um resultado sem se saber antecipadamente qual o caminho a seguir para tal, no entanto, escolheu-se oferecer às crianças um caminho para as auxiliar nessa chegada ao resultado, proporcionando-lhes uma experiência também sensorial e que se revelasse mais significativa para as mesmas nesta idade. A resolução de problemas é uma das componentes mais importantes na área da Matemática, podendo ser utilizada, como ponto de partida, meio-termo, ou ponto de chegada no ensino-aprendizagem da Matemática, ajudando a compreender e consolidar ideias matemáticas (Ponte & Serrazina, 2006).

O material utilizado neste desafio foi um dos mais significativos do ponto de vista motor, que foi uma outra vertente que se procurou incluir no projeto, devido às dificuldades das crianças também a este nível. O processo de pega e manipulação das molas foi complicado para algumas crianças, em especial para uma, que teve muitas dificuldades em conseguir prender as malas no cartão, sendo que acabava por partir as molas, apesar de estas serem bastante maleáveis. Esta criança foi assim alvo de um acompanhamento mais individualizado, contando não só com o apoio das estagiárias como também da sua colega de mesa, acabando o par por realizar as atividades em conjunto, o que ajudou bastante a criança com mais dificuldades. Toda a dinâmica da atividade foi muito interessante, já que as crianças estavam muito entusiasmadas com aquele material, procurando até fazer jogos de cores com as suas molas, utilizando molas da mesma cor para distinguir diferentes parcelas de uma mesma operação.

Aquando do processo de realização dos problemas, procurou-se desenvolver problemas cujas operações não tivessem mais de quatro parcelas, para que as crianças pudessem utilizar os diferentes lados do cartão para distinguir essas mesmas parcelas, tornando assim mais fácil a sua compreensão. Esta estratégia foi bem-sucedida, pois a maioria das crianças compreendeu esta ideia, que ajudou bastante as crianças com mais dificuldades neste sentido. Outras crianças, apesar de não fazerem esta distinção entre parcelas, conseguiam realizar as operações com sucesso, uma vez que eram crianças que já conseguiam mais facilmente abstrair-se do material para resolver estes problemas, demonstrando já um desenvolvimento na sua passagem do concreto para o abstrato. Esta questão foi uma das mais desafiantes para a gestão do grupo e do

tempo, uma vez que os diferentes ritmos de cada criança se sobressaíram bastante nesta atividade, o que levou a que fosse necessário recorrer a outra estratégia, sendo esta, sempre que possível, a entreajuda entre colegas de mesa. Esta entreajuda correu bem, no geral, havendo apenas alguns casos em que esta parceria gerou uma normal, embora pequena confusão, facilmente resolvida. Deste modo, esta foi uma das atividades em que mais se notou as diferenças entre os níveis de abstração em que cada criança se encontrava, revelando assim já alguns “frutos” deste projeto que já vinha sendo desenvolvido ao longo das últimas semanas.

Um dos últimos materiais manipuláveis a ser explorado fez parte da última sequência didática realizada, que visava maioritariamente a consolidação de alguns conteúdos explorados até então. Para esta planificação, recorreu-se a um tema e um contexto de aprendizagem baseado na observação e informações que já haviam sido recolhidas no âmbito dos gostos e interesses das crianças, que foram, neste caso, os desenhos animados. Na tentativa de criar um ambiente de aprendizagem mais motivador e entusiasmante para as crianças, procurou-se utilizar algumas personagens de desenhos animados dos quais as crianças gostam muito, para criar alguns desafios que pudessem guiar as atividades dessa semana, que se baseava no desaparecimento dessas mesmas personagens, deixando pistas para que pudessem ser encontradas posteriormente. Estas pistas eram dadas às crianças quando estas realizavam com sucesso as atividades propostas, sendo as próprias a ir recolher as personagens perdidas. Uma dessas atividades dizia então respeito à composição e decomposição do número 10, atividade auxiliada por um colar de contas (Figura 8).

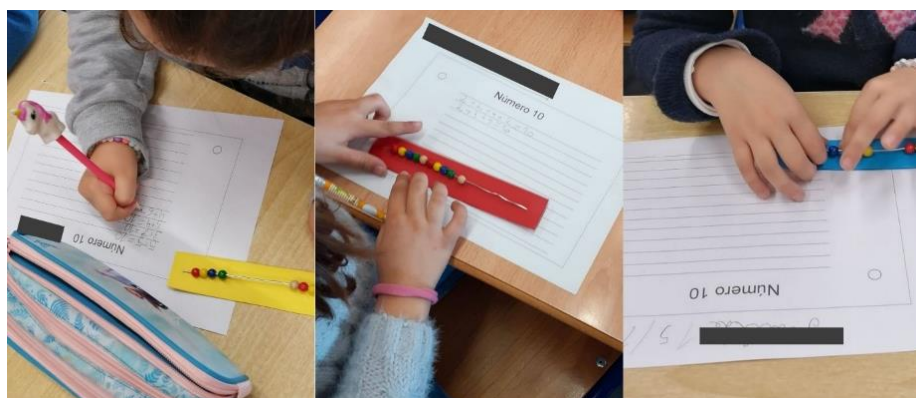


Figura 8 – Exploração do colar de contas

Esta atividade teve lugar numa sala equipada com material matemático e tecnológico, uma vez que as crianças faziam uma atividade utilizando os *tablets* posteriormente. Uma vez que as mesas desta sala se encontravam agrupadas, as crianças ficaram organizadas em três grandes

grupos, o que originou uma dinâmica diferente no grupo, já que estas não estão habituadas a esta organização, gerando assim alguma agitação. As crianças gostaram muito de manipular o colar de contas, que foi feito com cartolina, arame e as contas de várias cores, o que lhes chamou muito a atenção. Ainda assim, e há semelhança do que aconteceu em atividades anteriores, a discrepância entre as crianças que ainda necessitavam de manipular o material e as que já o dispensavam foi muito mais notória. Apesar de esta ser uma situação já esperada, não se contou que esta discrepância fosse tão determinante ao ponto de criar uma maior agitação, que tornou a gestão do grupo um pouco mais difícil. Tendo isto em conta, teria sido importante encontrar uma alternativa que respondesse melhor a estas necessidades e potenciase ainda mais a aprendizagem das crianças. Não obstante, a exploração deste material por parte das crianças com maiores dificuldades na abstração ainda foi totalmente necessária, ao ponto de algumas delas pedirem o material para as auxiliar noutras atividades.

Num total, ao longo das intervenções, foram explorados seis diferentes materiais, sendo eles massas, barras coloridas, tampas de garrafas, molas, moldura do 10 e uma plataforma online onde as crianças podem realizar operações de adição e subtração de uma forma interativa e lúdica. A decisão de integração desta plataforma, denominada *Atr Mini*, no projeto, prendeu-se com o facto de que o contacto e interação com ferramentas tecnológicas era escasso e que a oportunidade de interagir com o tablet seria um diferente tipo de manipulação, mas igualmente importante e divertido para a aprendizagem das crianças, tendo em conta a importância das TIC para a aprendizagem das crianças, conforme mencionado no Capítulo I. Corroborando também com esta ideia, decidiu-se, como forma de divulgação deste projeto aos pais e encarregados de educação, construir um livro digital que demonstrasse o percurso de exploração destes materiais, tirando assim partido das tecnologias, e onde estivesse explicitado o objetivo destas atividades no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo do projeto foi notável a progressão da postura das crianças face aos recursos utilizados, no sentido de os encararem como uma ferramenta de auxílio à sua aprendizagem, e não meramente como um brinquedo, demonstrando também que é possível utilizar materiais do quotidiano para explorar a Matemática, tornando-a mais divertida e concedendo-lhe um significado diferente. Ainda relacionado com o projeto, importa destacar uma situação ocorrida com uma das crianças que tinha mais dificuldades de abstração, ao qual foi oferecido um pequeno saco com um conjunto de paus (paus de espetada), aquando da exploração do número cinco, e que

a acompanhavam em todas as atividades. Sempre que eram realizadas atividades de Matemática, esta criança retirava da sua mochila o saquinho com os pauzinhos, que manipulava para conseguir realizar as operações. Sempre que era introduzido um novo número, as professoras estagiárias ofereciam à criança mais um pauzinho para que esta pudesse continuar a utilizar este material, sendo este então um material recorrente no cotidiano da criança e que ela demonstrava ajudar imenso no seu raciocínio. Mais tarde, uma outra criança revelou também necessidade de ter sempre consigo um material que pudesse manipular para auxiliar nos cálculos, ao que as professoras estagiárias concederam também um saco com os mesmos pauzinhos.

Num balanço final, a partir da análise das grelhas de observação e de uma entrevista à orientadora cooperante, notou-se um grande progresso no desenvolvimento da capacidade de abstração das crianças, principalmente naquelas que demonstravam mais dificuldade nesse sentido. A orientadora cooperante mencionou ainda que “eles começaram até a gostar mais da matemática, porque já sabiam que quando iam para essa área tinham sempre um recurso novo para aprender”, evidenciando assim a influência do projeto na maneira em como as crianças encaravam a Matemática.

No final, e retomando uma ideia abordada no início deste capítulo, considera-se que este projeto conseguiu coincidir com o pressuposto do desenvolvimento gradual do conceito de abstração, apresentado no Programa de Matemática, fomentando o gosto das crianças pela área e, sobretudo, respeitando os seus ritmos de aprendizagem (Bivar et. al, 2013).

Uma vez que o projeto se focou na área da Matemática, importa também dar conta de algumas atividades realizadas na PES, no âmbito de outras áreas, começando pela área de Português, uma vez que se pretende destacar uma atividade que faz parte da sequência didática acima mencionada. Nesta semana, na área de Português, as ideias propostas diziam respeito à consolidação dos fonemas já estudados, através de atividades de divisão silábica, escrita e leitura de palavras e frases. Dentro do grupo, existem ainda, e como é natural, algumas dificuldades ao nível da consciência fonológica, ou seja, existem crianças que ainda revelam dificuldade em compreender as palavras como um conjunto de unidades singulares, não sendo capazes de compreender e manipular estes segmentos.

A consciência fonológica é uma das capacidades mais importantes na aprendizagem da leitura e escrita, pois considera a capacidade de “analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as

palavras” (Sim-Sim et al., 2008, p. 48), e é através do desenvolvimento linguístico progressivo que se criam as condições necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita. Deste modo, privilegiou-se o trabalho neste sentido, insistindo na identificação dos fonemas e das sílabas, passando posteriormente para a formação de palavras.

Nesta atividade, procurou-se utilizar um material que pudesse ser manipulado pelas crianças, para que elas compreendessem a mobilidade destas estruturas silábicas de modo a formar diferentes palavras, sendo esse material as tampas de garrafas. Assim, cada tampa possuía uma sílaba e era distribuído às crianças um certo número de tampas para que estas pudessem formar diferentes palavras. O número de tampinhas dadas a cada criança era diferente dependendo do seu ritmo, ou seja, nesta atividade procurou-se fazer uma diferenciação pedagógica, oferecendo às crianças com maior facilidade neste sentido um maior número de tampas e às crianças com mais dificuldades um menor número, para que estas pudessem compreender melhor a manipulação das sílabas, formando palavras mais simples numa primeira fase. Esta foi uma atividade mais livre e autónoma, pois as crianças iam manipulando as sílabas e apontando no seu caderno, acabando por trocar também algumas ideias com os colegas de mesa, com comentários entre eles como “Se colocares a sílaba *da* no fim dessa palavra ficas com uma nova palavra” ou “Experimenta colocar esta sílaba (pega numa tampinha) antes ou no meio dessa a ver se dá alguma coisa”, o que criou um ambiente de cooperação e entreaajuda muito importante entre os colegas.

Ao longo da atividade procurou-se ainda acompanhar mais individualmente as crianças com maiores dificuldades, ajudando-as a identificar, primeiramente, as sílabas e, posteriormente, tentando formar palavras de duas sílabas. Uma das principais dificuldades das crianças é o facto de, ao juntarem duas sílabas e as lerem separadamente, facilmente se esquecem da sílaba que leram primeiro, não conseguindo identificar qual a palavra formada. Esta situação levou à adoção de uma estratégia que consistia na atribuição de uma das sílabas da palavra à criança e a outra a outra pessoa, que podia ser a professora estagiária ou o colega de mesa, para que cada uma delas dissesse a sua sílaba consecutivamente, e, assim, a criança pudesse entender qual a palavra formada por esses segmentos. Esta estratégia foi muito bem-sucedida, uma vez que as crianças compreendiam muito mais facilmente a palavra formada por aquelas sílabas, constituindo-se como uma forma diferente e mais “divertida” de realizar esta atividade, sendo esta até replicada por pares de outras mesas no sentido de se entreaajudarem. A atividade mobilizou capacidades tais como a segmentação de palavras em sílabas, a aglutinação de sílabas em palavras e a

manipulação e substituição de sílabas em palavras, capacidades determinantes no âmbito da consciência fonológica, que diz respeito à compreensão das componentes do discurso em frases – palavras – sílabas – fonemas, contribuindo assim para o desenvolvimento progressivo e sequencial desta consciência (Sim-Sim, 2009). No que diz respeito à área de Estudo do Meio, a atividade eleita faz parte também da planificação anterior, numa articulação com as áreas de Artes Visuais e Inglês, tocando num dos pontos já referidos na Capítulo 1, sendo ele a interdisciplinaridade. De acordo com Pombo et al. (1993) os docentes devem encontrar um espaço plural entre as áreas disciplinares, sendo este um passo determinante para a criação de um ambiente de aprendizagem que proporciona uma melhor aprendizagem às crianças. Esta articulação preconiza-se assim numa atividade de exploração de cores, primárias e secundárias, propondo a realização de uma atividade prática como forma de descobrir o que acontece quando se juntam duas cores primárias. Segundo Martins et al. (2007), a escola deve ser um espaço de formação científica, pelo que “cada indivíduo deve dispor de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico que lhe permita compreender alguns fenómenos importantes do mundo em que vive” (p. 16). As atividades práticas são designadas por todas as situações em que o aluno se envolve de forma ativa numa determinada tarefa, inserindo-se esta atividade no âmbito de uma experiência de verificação/ilustração, pretendendo dar conta do comportamento das diferentes cores de tinta quando misturadas entre elas (Martins, et al., 2007).

A atividade começou com uma discussão acerca do que seriam e quais seriam as cores primárias, ao que as crianças foram dando alguns palpites. Posteriormente, e abrindo o manual na página que dizia respeito a este conteúdo, as crianças puderam comprovar as suas ideias, criando assim o mote para abordar as cores secundárias e para a realização da atividade. Numa tabela presente no manual, as crianças puderam escrever as suas previsões individualmente e com os lápis de cor, antes de o fecharem para realizarem, efetivamente, a atividade. Uma vez fechado o manual, foram distribuídos por cada par dois pincéis e um recipiente, e cada fila ficou responsável pela descoberta de uma das três cores secundárias – a primeira fila misturava a cor azul e vermelho, a segunda misturava a cor amarelo com azul e a última fila misturava a cor amarelo com vermelho. Esta atividade gerou alguma agitação pois à medida que as crianças misturavam as tintas, iam falando e dizendo alto as cores que começavam a obter, dizendo se acertaram ou não. Não obstante, as crianças estavam muito contentes e entusiasmadas por poderem fazer uma atividade mais prática, principalmente tendo em conta que, da parte da tarde, as crianças estão

habitualmente mais agitadas, e esta atividade conseguiu acompanhar a sua disposição para a realização de atividades, principalmente pela sua vertente plástica, que as crianças frequentemente exploravam apenas através de colagens. Finda esta parte, cada fila foi convidada a partilhar as suas descobertas, dizendo quais as cores que juntaram e qual a cor que obtiveram, enquanto iam apontando no manual se a sua previsão se tinha verificado ou não.

Uma vez preenchida a tabela, passou-se à atividade seguinte, que visava a utilização das tintas na pintura de um desenho, sendo este desenho relacionado com o tema da sequência didática – as personagens dos desenhos animados. Assim, cada fila estava encarregue de pintar o desenho da personagem que fosse da cor que cada uma descobriu, sendo elas o “Darwin” de “O Mundo de Gumball”, na cor laranja, a “Elsa” do filme *Frozen*, na cor roxa e o “Hulk” de “Os Vingadores”, na cor verde (Figura 9). As crianças entraram em êxtase com esta atividade, o que confirmou o quanto elas ficam motivadas e envolvidas nas atividades quando estas espelham algo que se relaciona diretamente com elas.



Figura 9 – Pintura com a tinta obtida

De acordo com Alcará e Guimarães (2007), as crianças estão motivadas quando se mostram entusiasmadas na realização das atividades e dispostas para a realização de outras, criando assim uma maior envolvência no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, pode destacar-se o conceito de motivação intrínseca, que é quando a criança se envolve numa tarefa por esta lhe proporcionar interesse e satisfação e não por uma motivação externa, que seria para receber recompensas, quer estas sejam materiais ou sociais, como a aprovação ou elogio de outros (Duque et al., 2016).

Enquanto as crianças pintavam os seus desenhos, foram sendo colocadas algumas perguntas acerca do nome das cores em inglês, ao qual estas foram dando os seus palpites, e à medida que iam dizendo uma cor, pedia-se que cada uma das crianças a repetisse, fazendo assim

uma articulação com a área do Inglês. No final desta atividade, e como estava planejado, a ideia seria continuar a atividade verificando a reação das cores obtidas com as cores preto e branco, no entanto, uma vez que não foi possível levar estas tintas, esta parte foi apenas discutida com as crianças, o que ficou um pouco aquém no que diz respeito à sua aprendizagem, pois teriam compreendido melhor se tivessem realmente explorado esta teoria. Assim, a atividade terminou, mais uma vez, com a articulação do inglês, através de uma música que apresentava as cores, bem como a pergunta “What’s your favourite colour?” e consequente resposta “My favourite colour is...” à qual todas as crianças tiveram a oportunidade de responder, criando assim um espaço plural entre as áreas de Estudo do Meio, Artes Visuais e Inglês.

Relativamente à Educação Artística, como apresentado no Capítulo I, esta é uma área que vê o seu espaço mais negligenciado no desenvolvimento da criança e que, segundo Mateus et al. (2017), acontece devido a razões como o reconhecimento da importância superior das áreas como o Português e a Matemática e também a ideia de que as crianças, por serem desenvolverem naturalmente capacidades de criatividade e imaginação, não necessitam de um processo de ensino tão organizado quanto o existente para as outras áreas. Não obstante, do ponto de vista de Oliveira (2017), a educação artística

“atende à possibilidade de expressão e privilegia a comunicação; o diálogo visa a compreensão humana permitindo-nos perceber o que nos rodeia e as suas qualidades, pressupõe a possibilidade de diferentes olhares, de novos modos de ver e estar, investe na transformação do nosso modo de ser, apela à atividade do pensamento, à inteligência, ao sentido estético e à liberdade, aproximando-nos dos outros (p.15)”

Considerando, assim, a importância da educação artística para a criança, procurou-se, no que diz respeito às intervenções, explorar estas áreas sempre que possível. De todas as áreas das Expressões, a área que foi mais negligenciada no âmbito das intervenções foi Educação Física, não estando presente em nenhuma das planificações, já que foi difícil encontrar uma oportunidade para a explorar. Não obstante, foi possível, em diversos momentos distintos, explorar as Artes Visuais, Música e, numa escala menor, a Expressão Dramática, que foi apenas explorada numa das intervenções que aconteceu em díade, na segunda aula observada e que será explicitada de seguida.

Esta atividade contou com dois blocos, um primeiro dedicado a um *quiz* interativo no âmbito da área do Português e um segundo dedicado à Música e Expressão Dramática, com a

realização de uma pequena dramatização. O tema desta planificação era “Senhora Dona Anica” por conta da canção popular de mesmo nome que delineia as atividades de expressões e dá vida à personagem “Dona Anica”, que se apresentou desafiando as crianças a realizar as atividades para esses dois blocos. Nesta interpelação, a personagem fez um pequeno discurso acerca das diferentes profissões, incluindo aquelas que a própria já havia exercido, salientando a importância de estudar, saber ler, escrever e contar para poder exercer uma profissão no futuro, desafiando as crianças à realização de um *quiz* para consolidar os fonemas já explorados. Uma vez terminado este *quiz*, foi aberto o espaço para a apresentação da música “Senhora Dona Anica”, para que as crianças pudessem interiorizá-la, acompanhada de uma conversa acerca das profissões abordadas e quais as atividades e objetos a elas associadas. Posteriormente, e já no bloco seguinte, deu-se início à parte da dramatização, numa coreografia da música, organizando as crianças por quatro grupos e atribuindo-lhes, através de um sorteio por papéis, diferentes profissões para serem devidamente caracterizadas e representadas nessa mesma coreografia.

Esta caracterização foi feita através de alguns adereços previamente selecionados para representar as profissões, sendo estas cozinheiros, bailarinos, jardineiros e bateristas. Uma vez divididos os grupos e atribuídas as profissões, as duas professoras estagiárias ajudaram cada grupo a perceber quais os gestos que deveriam representar na coreografia, quando chegasse a parte referente a essa profissão, bem como as instruções do que fazer no resto da música. Assim, ficou estipulado que, durante a parte instrumental da música as crianças circulariam pela sala livremente e, quando comesse a parte cantada, as crianças paravam numa roda, cantavam a música e o grupo à qual a música correspondia fazia a pequena dramatização que tinha preparado. Esta dinâmica foi feita cerca de duas a três vezes, de modo a preparar um momento final, havendo apenas algumas alterações na coreografia, que aconteciam na parte instrumental, quando eram dadas instruções para que as crianças imitassem o modo de locomoção de alguns animais como o coelho, uma cobra ou um pássaro.

Esta foi uma das atividades em que as crianças se demonstraram mais entusiasmadas em participar, criando uma agitação maior do que o normal, já que tiveram a oportunidade de fazer uma atividade completamente diferente da sua rotina habitual. Assim, puderam utilizar a sala como um espaço de “brincadeira”, num momento mais divertido e descontraído, desconstruindo a ideia da sala como um espaço mais formal e inflexível, e que as crianças utilizam apenas para atividades feitas sentadas na sua carteira. Mais uma vez se destacou a importância do lúdico nas

práticas pedagógicas, conforme afirmado no capítulo I, concedendo à atividade uma relação já mais aproximada à EPE e às atividades desenvolvidas nesse contexto, sendo este um elemento importante e determinante ao nível da transição educativa entre os dois níveis. Portanto, as Expressões possuem também este poder de conseguir transformar os espaços em algo completamente diferente e que, aos olhos das crianças, seria algo quase impensável. Deste modo, aliando o património musical português à Música e Expressão Dramática, colaborou-se para a expansão do conhecimento cultural e artístico das crianças, atuando na formação das crianças em cidadãos ativos e envolvidos na sua comunidade (Oliveira, 2017).

Ainda no âmbito desta sequência didática, importa dar conta de uma última atividade, que dado o seu carácter, demonstra uma modalidade de trabalho diferente de outras realizadas ao longo deste percurso. Esta atividade, conforme acima foi já referido, diz respeito a um *quiz*, denominado “1, 2, 3, um *quiz* de Português” (Figura 10) que foi construído pelo par pedagógico sob a forma de um jogo num *PowerPoint* interativo, com o objetivo de promover a consolidação dos grafemas e fonemas já explorados até então, sendo esta dinamizada em grupos. Considerando as medidas de distanciamento social vigentes por conta da pandemia, procurou-se fazer grupos juntando em cada um as crianças que já estavam habitualmente mais próximas na sala de aula, tendo em consideração as vantagens do trabalho em grupo e colaborativo entre crianças. Este foi um ponto que se demonstrou mais fragilizado por conta da pandemia, e que tornou ainda mais significativa esta atividade, já que “as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (Damiani, 2008).

Para realização da atividade, a cada grupo foi distribuído um *tablet* (recurso do manual) para registo das respostas aos desafios, um marcador, uma folha de registo para cada membro, para que pudessem apontar as respostas individualmente e ainda um adereço decorativo, neste caso um arco, para identificar o “chefe” do grupo, sendo o chefe a pessoa responsável, na sua vez, por escrever e ditar a resposta deliberada por todos.

Assim, a atividade ia decorrendo tendo por base as perguntas do *quiz*, e à medida que estas iam sendo feitas, era dado um tempo para cada grupo discutir entre si qual a resposta correta, apontando-a no *tablet*. Posteriormente, o “chefe” de cada grupo mostrava o *tablet* e indicava qual a resposta que o grupo considerava correta, sendo que, quando as respostas dos grupos diferiam, estes confirmavam a sua resposta através do *PowerPoint*, que, selecionando uma resposta correta ou incorreta, apresentava o feedback sobre a mesma (Figura 10), orientando a criança para prosseguir para a pergunta seguinte, no primeiro caso, ou para tentar novamente, no segundo.



Figura 10 – Diapositivos do quiz “1,2,3, um quiz de Português”

Estando a resposta incorreta, existia entre os grupos um pequeno debate, orientado pelo par pedagógico no sentido de compreender o porquê de considerarem tal resposta correta, mobilizando assim os conhecimentos já construídos até então. Quando, em grande grupo, se chegava a um consenso acerca da mesma, confirmava-se a mesma no *PowerPoint* cada criança apontava a resposta na sua folha de registo individual, recorrendo-se a esta estratégia devido à importância de existir também um momento de escrita para todos. Seguiu-se, assim, o desafio seguinte, passando o papel do chefe para outro membro do grupo, para que todos pudessem participar, dando essa oportunidade até às crianças mais tímidas, que se mostraram muito entusiasmadas para tal.

Esta atividade mobilizou um conjunto de estratégias e recursos pedagógicos, destacando-se, uma vez mais o lúdico através do jogo, à semelhança do explicitado na atividade anterior, sendo este uma “situação privilegiada de interação e de desenvolvimento social” (Vandenplas-Holper, 1983, p.47), considerando assim a dimensão também social também presente nesta atividade. A utilização das TIC, cuja importância se abordou também no Capítulo I,

foi um elemento fundamental nesta atividade, contribuindo para a motivação e entusiasmo das crianças em a realizar, dando também conta da importância da diversificação de recursos e estratégias nas práticas pedagógicas. Tendo em conta os desafios encontrados ao longo da PES ao nível das TIC em contexto de sala de aula, considera-se ter conseguido contornar esta situação com sucesso, proporcionando às crianças diferentes experiências, sendo esta sequência didática um espelho disso mesmo, destacando-se as ideias de Santos (2000), que afirmam que a qualidade de um professor não se mede pela quantidade de jogos e atividades lúdicas que este dinamiza, mas sim pela qualidade dos mesmos que este se preocupa em pesquisar e preparar.

De um modo geral, e refletindo acerca de todas as intervenções, existem alguns pontos que merecem ser destacados, uma vez que influenciaram bastante as práticas, sendo o primeiro a questão da utilização do manual, já que neste grupo o uso do manual era recorrente, dificultando um pouco a planificação de algumas atividades. Ainda assim, procurou-se, nessas mesmas planificações, respeitar ao máximo a rotina que a professora tinha com o grupo, procurando equilibrar o uso do manual com outros recursos, tendo em conta que o próprio manual se constitui como um recurso pedagógico-didático importante para apoiar a criança na sua aprendizagem, como já foi referido no Capítulo I, considerando-se que este equilíbrio foi bem conseguido.

Os outros dois pontos dizem questão ao trabalho em grupo e à diferenciação pedagógica, que se julga terem sido pontos que ficaram um pouco aquém das expectativas, apesar da consciência acerca da importância que os mesmos têm para uma melhor aprendizagem da criança. O trabalho em grupo foi um ponto muito afetado pela questão da pandemia e dos cuidados adotados para conter a contaminação do vírus. Todavia, ainda foi possível realizar duas ou três atividades em grande grupo, e outras em grupos menores como em pares e em trios, já que este tipo de trabalho potencia muito a aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de participar ativamente nesse seu processo (Pato, 1995). Não obstante, ressalva-se o sentimento de que este trabalho poderia ter sido adotado em diversas outras ocasiões.

Por fim, no cerne da diferenciação pedagógica, este constitui-se como alvo de maior auto-crítica, já que esta não foi tida em conta tanto quanto se gostaria. De acordo com Henrique (2011) a diferenciação pedagógica é um procedimento que procura criar condições para uma maior e melhor aprendizagem, tendo em conta as características de cada criança, sendo uma “esperança vã” (p.171) a ideia de que as crianças atingem os mesmos objetivos da mesma forma, com o mesmo ritmo, atividades e sob uma mesma metodologia. Considerando o grupo em questão e as

suas especificidades, principalmente no que respeita aos seus diferentes ritmos de aprendizagem, seria expectável uma maior incidência nesse sentido, o que não aconteceu, talvez por falta de um conhecimento mais aprofundado acerca do mesmo. Em vários momentos se procurou ajudar tanto as crianças com um ritmo mais lento, quanto com as crianças com um ritmo mais rápido, mas as principais soluções acabavam por aumentar ainda mais a discrepância entre estas crianças, indo em direção contrária ao pretendido. Uma das soluções que se considera ter sido mais bem-sucedida diz respeito à entajada entre colegas, onde as crianças com um ritmo mais rápido eram convidadas a ajudar outras com um ritmo mais lento, numa interação positiva para ambas as partes, mas que nem sempre se revelou possível devido a vários fatores.

Em suma, e como aconteceu também na EPE, conclui-se que se dinamizaram atividades significativas para as crianças, considerando sempre o respeito pela rotina já determinada no grupo. Ao longo deste percurso, destacou-se a desafiante tarefa de propor atividades com recursos diversificados, já que este era um dos aspetos menos tido em conta na rotina do grupo. Assim, tendo em consideração os recursos utilizados, crê-se que se conseguiu colmatar esta situação, oferecendo às crianças uma melhor oportunidade de aprendizagem. Também neste contexto foram mobilizados conhecimentos teóricos que permitiram uma prática fundamentada e pertinente, à medida que construíram outros conhecimentos basilares para o exercício da profissão no futuro, de onde se enfatiza a importância do trabalho colaborativo entre a díade, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, numa socialização profissional determinante para a construção da identidade profissional.

## METARREFLEXÃO

Alcançando uma meta final neste percurso de formação inicial, importa fazer um último apontamento analítico-reflexivo com o objetivo de destacar alguns aspetos fundamentais que fizeram parte deste percurso formativo, focando a sua importância no desenvolvimento do saber docente e na construção da identidade pessoal e profissional da mestranda. Considerando este percurso de formação inicial como um momento ao qual se atribui uma grande importância ao nível da “produção da identidade profissional” (Canário, 2002, p.40, citado por Nascimento, 2007), foi no âmbito da PES que se construíram conhecimentos, competências, comportamentos, normas e valores inerentes à profissão docente (Loureiro, 2011, citado por Nascimento, 2007). Assim, e tendo em conta as dimensões da construção da identidade docente explicitadas no Capítulo I, destaca-se a dimensão socioprofissional, onde se destaca a socialização profissional, sendo a partir da mesma que se desenvolve a cultura profissional, a partir dos elementos acima explicitados, e que conduzem então à integração neste grupo social e profissional (Nascimento, 2007). Deste modo se foram construindo saberes fundamentais que servirão de base para a prática pedagógica futura, destacando-se o papel da socialização e colaboração neste processo, tendo este um carácter crucial na facilitação da transição para o exercício efetivo da profissão (Nascimento, 2007).

Por conseguinte, dada a importância desta formação inicial, enfatiza-se o zelo pela oferta de uma formação de qualidade, que se reflete no âmbito dos objetivos propostos para a PES, que englobam, de um modo geral, a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos; a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa; a co-construção de saberes profissionais através de projetos investigativos e a problematização de exigências da prática profissional objetivando a aprendizagem ao longo da vida. A priorização do trabalho colaborativo é também frisada, numa perspetiva de construção de saberes profissionais em colaboração com todos os atores do processo formativo, especificamente o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Esta constituiu-se como uma das dimensões mais importantes deste processo formativo, já que este tipo de trabalho se constitui como “(...) um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa [das crianças]” (Lima, 2002, p.8). Assim, ao longo de todo o percurso foi imprescindível a partilha de ideias e saberes entre todos os intervenientes do processo educativo,

seguindo uma linha comum ao que se preconiza para as crianças: a implicação das relações com os pares para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O trabalho colaborativo entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais proporcionaram momentos crítico-reflexivos que permitiram a constante construção de saberes pedagógicos e didáticos, através da partilha de pensamentos, ideias e mesmo dúvidas. Também a dinâmica da díade contribuiu para o crescimento pessoal e profissional, devido à constante partilha de ideias e saberes, e também de emoções e inquietações, que tornaram toda a experiência ainda mais significativa, num percurso partilhado que reflete a importância de trabalhar colaborativamente para se alcançar inúmeras vitórias.

Tendo em vista a habilitação para o perfil duplo concedida por este mestrado, importa enfatizar os desafios que se colocam neste caminho tendo em conta as especificidades dos níveis educativos da EPE e 1ºCEB, sendo que esta problemática ganhou um maior significado considerando os dois grupos nos quais foi realizada a PES, já que, possuindo faixas etárias muito próximas, permitiram uma maior compreensão acerca da importância da transição e continuidade educativa. Apesar de ambos os níveis se reconhecerem num mesmo paradigma – o paradigma socioconstrutivista – não pode deixar de se destacar que, face ao currículo de ambos, o currículo do 1ºCEB não oferece às crianças uma mesma oportunidade para estas se desenvolverem, se descobrirem e se reinventarem, como acontece na EPE, o que faz com que a transição educativa para este nível se componha como um processo difícil e stressante para as crianças. Uma vez que o percurso na PES se iniciou no 1ºCEB, apesar de se procurar criar um equilíbrio entre as suas necessidades e interesses e o currículo e rotina da turma, tendo já consciência desta problemática, a perceção real desta só se concretizou quando se iniciou o percurso na EPE, considerando a tão diferente dinâmica entre os dois níveis. Como tal, enfrentaram-se algumas dificuldades neste sentido, numa primeira instância, como a forma de abordagem das crianças, as suas sucessivas solicitações, a postura perante o grupo e a abertura do espaço, materiais, tempo, e mesmo das interações entre todos, enfatizando a preponderância que estas dimensões constituem para o desenvolvimento da criança e que é mais negligenciado no âmbito do 1ºCEB. Deste modo, o percurso formativo permitiu uma maior consciencialização para esta problemática, focando o papel dos docentes de perfil duplo um elemento-chave para que possam ocorrer mudanças que tornem esta transição um processo mais suave e feliz para as crianças, respeitando o seu tempo e as suas especificidades.

No que diz respeito às ações desenvolvidas em contexto de estágio, sublinha-se a dinamização de trabalhos por projetos, em ambos os níveis educativos, e que, apesar de acontecerem em bases diferentes, tiveram um impacto positivo visível nas crianças. Invocando o que no parágrafo anterior foi indicado, apesar da preconização de uma flexibilização curricular, a rotina do grupo no 1ºCEB não permitiu a dinamização de um projeto sobre uma base de MTP, que seria o pretendido para o grupo. Ao invés disso, realizou-se um projeto de intervenção tendo em conta uma dificuldade do grupo, e que se revelou muito gratificante do ponto de vista do entusiasmo das crianças nas atividades propostas e do qual se recolheram resultados que demonstraram o efetivo desenvolvimento das crianças sobre as suas dificuldades. Já na EPE foi possível realizar um projeto recorrendo à MTP, e que, apesar de ser igualmente gratificante, revelou uma dinâmica totalmente diferente, onde se destacou a participação ativa e o envolvimento das crianças no delinear do próprio projeto, uma vez que este partiu de um dos interesses do grupo, procurando dar respostas às questões que as crianças pudessem ter sobre essa temática.

Numa constante demanda pela transformação e melhoria da prática pedagógica, realça-se a importância da MIA neste sentido, tendo esta tornado possível o constante debate, questionamento e reflexão sobre as práticas, numa base investigativa, sendo a investigação fundamental para a melhoria da qualidade da educação e para o crescimento e desenvolvimento profissional (Latorre, 2003). O caráter cíclico da MIA, da qual fazem parte os processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, permitiu a construção de uma dinâmica que visava proporcionar às crianças aprendizagens ricas e significativas, tendo por base os seus interesses, necessidades e dificuldades.

Por fim, importa também dar conta de um dos aspetos mais importantes deste processo, e que diz respeito à gestão emocional. Este percurso formativo ficou demarcado pelo investimento pessoal e dedicação nele projetado, e do qual fizeram parte sorrisos, lágrimas, anseios e medos. Muitas foram as vezes em que o medo de falhar quis sobrepor-se à vontade de tentar, mas o sorriso das crianças sempre acalmou e aqueceu este, agora grande, coração. Dia após dia, o gosto pela profissão ia crescendo, à medida que se dava conta do desenvolvimento e aprendizagem demonstrados pelas crianças no âmbito das atividades projetadas com essa intencionalidade. Pessoalmente, a ânsia pelo ingresso no mundo da Educação já data desde a idade das crianças que deste percurso fizeram parte, pelo que o término desta etapa de formação inicial, é alvo de

grande alegria, satisfação e orgulho. Este percurso constituiu-se, acima de tudo, como uma jornada de autodescoberta e autoconstrução, e no qual se eternizaram pessoas e momentos que jamais serão esquecidos.

Desta forma se termina este relatório que constitui a penúltima etapa desta corrida, que já tanto se aproxima da meta, mas que, ao contrário do que se possa pensar, não é uma meta que marca o fim, mas sim o início: o início de uma nova maratona que só termina quando o coração parar de bater.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho*. Formasau e Educa.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista Faculdade de Educação*, 22 (2), 11- 42. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002>
- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In M. Miguéns (Dir.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 198-220). Conselho Nacional de Educação (cnedu.pt)
- Alcará, A., Guimarães, S. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, II (1), 177-178. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n1/v11n1a19.pdf>
- Almiro, J. (2004). *Materiais manipuláveis e tecnologia na aula de Matemática*. <http://docplayer.com.br/32691985-Materiais-manipulaveis-e-tecnologia-na-aula-de-matematica.html>
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Batista, A., Pires, A., Brito, E. & Rodrigues. (2017). O uso das T.I.C. como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2502>
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, (2), 91-110. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>
- Benavente, A., Costa, A., Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (29), 55-80. [https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente\\_at\\_al.\\_pp.55-80.pdf](https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al._pp.55-80.pdf)
- Botas, D. O. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º ciclo*. Universidade Aberta.

- Calado, S. & Neves, I. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 25, (1). <https://doi.org/10.21814/rpe.3016>
- Carvalho, B. V. (1987). *A Literatura Infantil – Visão histórica e crítica*. Global Universitária.
- Castro, T. G., & Rangel, M. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, (6), 135-144.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*, 117-149. Porto Editora.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., Cardona, M. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), 98-118.
- Constituição da República Portuguesa (1976). *Defende a independência nacional, garante os direitos fundamentais dos cidadãos, estabelece os princípios basilares da democracia e assegura o primado do Estado de Direito democrático*. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Interações*, (22), 62-79. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64754>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Referencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o\\_Ac%c3%a7%c3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230. <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Delors, J. (2010). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Relógio D'Água.

- Duque, E., Marques, J., Santiago, K., Neves, S. (2016). Motivação para a aprendizagem, construção e validação de uma escala de avaliação. *Holos*, 4, 233-234. <http://hdl.handle.net/10400.14/20814>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (Org.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto Editora.
- Fernandes, A. M. (2006). A Investigação-acção como metodologia. Em A. M. Fernandes, *Projecto SER MAIS* (pp. 69-79). Faculdade de Ciências Universidade do Porto.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade- Perspectivas curriculares*. Porto Editora.
- Ferreira, P. (2008). A utilização da Metodologia de Investigação-Ação na intervenção social: uma reflexão teórica. *Intervenção Social*, (32/34), 217-236. <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1451/1567>
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (1987). *O currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª eds, 125-142). Porto Editora.
- Forneiro, L. (2000). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade na Educação Infantil* (pp. 229- 281). Artmed.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo. Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. EGA.
- Freitas, M., Alves, D., Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187. [https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno\\_investigacao\\_aplicada\\_n5\\_84-94.pdf](https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf)

- Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jornal Oficial da União Europeia. (2016). *Carta dos Direitos Universais da União Europeia*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, (36), 141-158. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>
- Latorre, A (2003). *La Investigación-Acción*. Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Lillard, P. (1973). *Montessori: a modern approach*. Schoken Books.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto Editora.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (3ª eds, 93-122). Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Investigar em Educação*, 9, (27). <https://doi.org/10.25755/int.3412>
- Marques, I. (2019). *A brincar também se educa* (1ªed.) Manuscrito.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidades dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do no milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona da Educação*. (22), 159-175. <http://hdl.handle.net/10437/3885>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R, Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental- Formação de Professores*. Ministério da Educação.

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mateus, R.; Damião, M. H.; Festas, M. I.; Marques, E. (2017). Educação estética e artística no currículo português do 1º ciclo do ensino básico: uma vida de concretização. In Basílio de Simões, R., Serrano, C., Neto, S. Miranda, J. (Orgs), *Pessoas e ideias em trânsito: percursos imaginários* (pp. 229–242). Imprensa da Universidade de Coimbra. [https://doi.org/10.14195/978-989-26-1362-8\\_10](https://doi.org/10.14195/978-989-26-1362-8_10)
- Mendes, I. A. (2009). *Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem*. Editora Livraria da Física.
- Migueis, M., Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 124–125). Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2018). *Orientações curriculares: articulação com o perfil dos alunos*. Ministério da Educação.
- Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (41–2), 207–218. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-2\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9)
- Neto, C. (2007). *Jogo na Criança e Desenvolvimento Psicomotor*. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª eds, 125–142). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.
- Oers, B. (2009). Redescobrir Vygotsky. *Revista Noesis*, (77), 15–16. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel77.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª eds, 43–92). Porto Editora.

- Oliveira, H., Henriques, A., & Gutiérrez-Fallas, L. F. (2018). A integração da tecnologia na planificação de aulas na perspectiva do ensino exploratório: um estudo com futuros professores de Matemática. *PERSPECTIVA*, 36(2), 421-446.
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2483/1/Oliveiramonica2017edartAPECVed.pdf>.
- Pacheco, J. (2001). Monodocência – Coadjuvação. In *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: Monodocência – Coadjuvação* (53-59). Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao\\_curr\\_%201ciclo.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf)
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico: Guia prático para professores*. Texto Editora.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., (...), & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- Perspectivas sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed Editora.
- Piaget, J. (1975). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pires, I. (2009). Resolver um problema, estudar um tema ou concretizar um sonho. *Noesis*, 76, 34-39. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Pombo, O. (2006). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc Em Revista*, 1(1). <https://doi.org/10.18617/liinc.v1i1.186>
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2006). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Universidade Aberta.
- Rabello, E. T., & Passos, J. S. (2010). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>

- Raposo, J. M. M. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos*. Universidade dos Açores.
- Raposo, N. (1995). *A teoria de Jerome Bruner e as suas implicações pedagógicas, em Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra Edições.
- Reis, P. R. (2008). As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15 (16), 17-34.
- Rodrigues, D. (2014). A Inclusão como Direito Humano Emergente. *Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial*, 5 (1).
- Roldão, M. C. (2000). Gestão Curricular – A especificidade do 1º ciclo. In *Gestão Curricular no 1º ciclo – Monodocência e Coadjuvação*, (15-31). Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.  
[http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao\\_curr\\_%201ciclo.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf)
- Roldão, M. (2007). Dossier- Trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis*, (71), 24-29.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Direção Geral da Educação.
- Roloff, E. (2010). *A importância do lúdico em sala de aula*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Rubstov, V. (2009). Redescobrir Vygotsky. *Revista Noesis*, (77), 13-14.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel77.pdf>
- Sager, F. & Sperb, T., M. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 309-326. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200010>
- Salomão, H. A. S. & Martini, M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Psicologia.pt*.
- Salomão, G. (2013). *Objetos Montessorianos: Brinquedo e Material*. <https://larmontessori.com/2013/04/23/objetos-montessorianos-brinquedo-e-material/>
- Santana, I. (2007). Dossier- Trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis*. (71), 30-33.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)

- Santos, D. (2007). Dossier- Trabalho colaborativo de professores. *Revista Noesis*. (71), 46-49.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Santos, S. M. (2000). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Vozes.
- Sebastião, J. & Correia S.V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In Viegas, J. M. L., Carreiras H. e Malamud, A. *Instituições e Política* (107-136). CIES-ISCTE. Celta Editora. ISBN: 9789727742431.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista Escola Moderna*, (35).  
[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_em35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf)
- Serres, M. (2013). *A Polegarzinha*. Bertrand Brasil.
- Silva, A. (1987). *O Método Montessori: cadernos culturais* (2ª ed.). Inquérito.
- Silva, A. (1991). *O método Montessori* (2ª ed.). Editorial Inquérito.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-38). Porto Editora.
- Silva, M. (2003). A integração das expressões no currículo. Questões suscitadas pela elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Educare, Appendere*, 1, 75-85.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Simon, H.A. (1977) The Theory of Problem Solving. In: *Models of Discovery* (pp- 214-244).  
[https://doi.org/10.1007/978-94-010-9521-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-010-9521-1_13).
- Spodeck, B., Brown, P. C. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (p. 13-51). Porto Editora.
- Steiner, R. (2013). *A arte de educar baseada na compreensão do Ser Humano*. Editora Antroposófica.
- Tavares, C. (1995). O respeito à curiosidade infantil. *Comunicação e Educação*, 4, 112-114.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i4p112-114>

- UNESCO. (2015). *Educação Para Todos 2000–2015: Progressos e Desafios*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF. (1990). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vale, I. (1999). Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz , o que se faz. In *Actas do ProfMat 99* (pp. 111–120). Associação de Professores de Matemática.
- Vandenplas–Holder, C. (1982). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Livraria Almedina.
- Varela, B. (2013). *Evolução dos paradigmas educacionais e “novas” tendências nas abordagens pedagógico–didáticas*. Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências. <http://193.136.21.50/bitstream/10961/4702/1/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20dos%20paradigmas%20educacionais%20e%20novas%20tendencias%20pedagogicas.pdf>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil–Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte editora.
- Viegas, M. (2008). *Mudança de paradigma na educação e novos rumos para a atuação de professores e dos psicólogos nas escolas*. Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção.
- Vonta, T. (2009). Redescobrir Vygotsky. *Revista Noesis*, (77), 22–23. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel77.pdf>
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Westbrook, R. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. UNESCO.
- Zabalza, M. (2000). Os Dez Aspectos–chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade na Educação Infantil* (pp. 49–62). Artmed.
- Zabalza, M., (2004), A educação Infantil não é uma questão apenas pedagógica, mas social e económica. *A página da Educação*, 15.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, nº 3. (2018–2021). Projeto Educativo do Agrupamento.
- Bivar, A., Grosso, C., Damião, H., Festas, I., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática: Ensino básico*. Ministério da Educação.
- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril. Diário da República nº 65/2016 – I Série. Educação.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.
- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro. Diário da República nº 253/1990 – I Série. Ministério da Educação.
- Lei nº 5/73 de 25 de julho. Diário do Governo – I Série nº 173. Presidência da República. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.
- Lei nº 5/77 de 1 de fevereiro. Diário da República – I Série nº 26. Assembleia da República. Cria o sistema público de educação pré-escolar.
- Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série nº 34. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

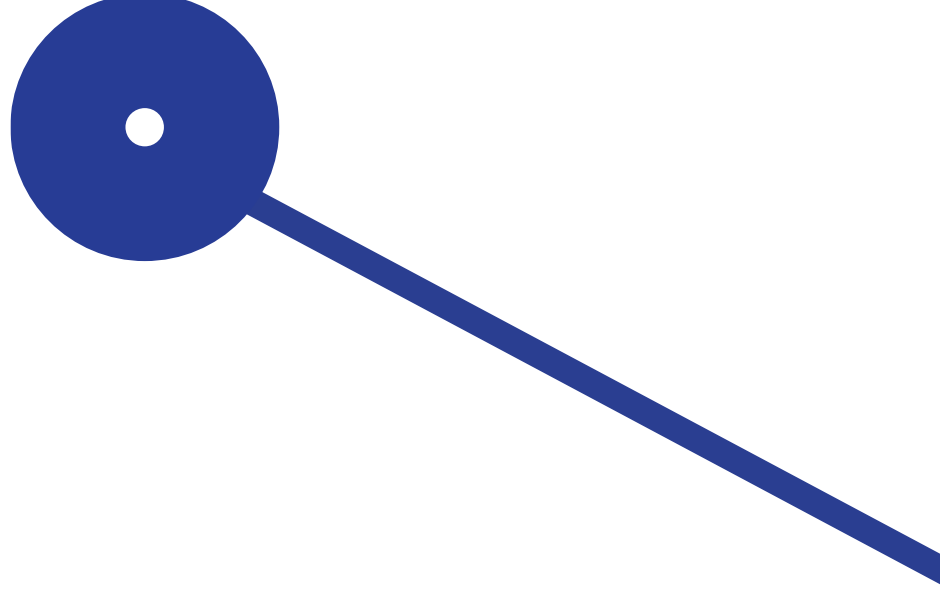
Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237. Ministério da Educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República – I Série n.º 9. Assembleia da República.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., (...), & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



**Relatório de Estágio**  
Helena Sofia Moreira Silva