

**M**

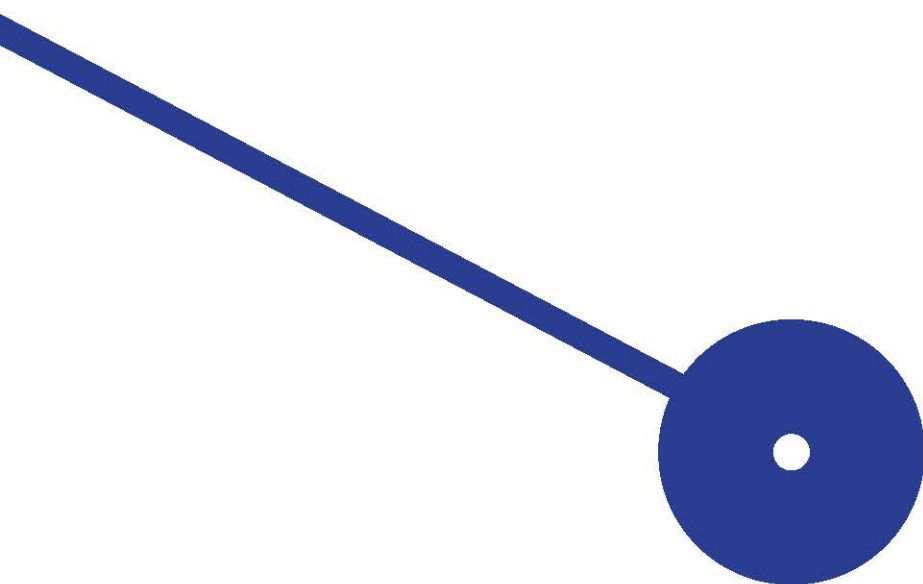
**MESTRADO**

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

# Relatório de Estágio

Andreia Sofia Oliveira Monteiro

09/2022



Escola Superior de Educação

**Andreia Sofia Oliveira Monteiro**

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação:

**Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta**

**Professora Doutora Susana Marques de Sá**

Porto, setembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Andreia Sofia Oliveira Monteiro**

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação:

**Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta**

**Professora Doutora Susana Marques de Sá**

**Porto, setembro de 2022**

Descobrimos, assim, que a educação não é aquilo que o professor [ou o educador] transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtude de experiências realizadas no ambiente.

(Montessori, 1987, p. 16)

## AGRADECIMENTOS

Próxima de findar mais uma etapa da vida, com certeza uma das mais importantes que irei concluir orgulhosamente importa salientar a necessidade de agradecer a todos os que me rodearam e de alguma forma contribuíram para o meu sucesso ao longo deste percurso que se revelou bastante gratificante.

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais, irmã e avós cujo contributo foi essencial na construção da minha personalidade até ao momento de forma a tornar-me no ser humano que hoje sou, resultando igualmente na profissão que escolhi e que com este relatório me submeto a exercê-la futuramente. Por outro lado, agradecer-lhes, de igual forma, todo o incentivo, coragem, motivação e confiança que me forneceram e que em mim depositaram com todo o orgulho que sempre observei em cada um deles para que um dia fosse educadora de infância ou professora do 1º ciclo. Obrigada, também por todas as promessas e pedidos divinos feitos em meu nome, pois sei que existiram muitos com o objetivo de me ajudar a terminar o meu caminho com sucesso.

Ao meu par pedagógico e amiga do coração (talvez ligadas desde vidas passadas) que sempre participou ativamente em todas as ideias que por vezes lhe eram dirigidas como desafio. Sempre enfrentou juntamente comigo todos os desafios que este caminho nos trouxe e sempre celebrou todas as alegrias que o mesmo nos proporcionou. Partilhamos mais do que esta experiência a vida e espero que assim seja sempre para que futuramente continuemos a crescer profissional e pessoalmente juntas. Agradecer-lhe ter estado sempre ao meu lado para tudo o que nos era proposto, partilhando ideias, desabafos, experiências.

Às minhas amigas de sempre e que também fazem parte do meu coração, Ofélia e Cíntia, por termos partilhado esta etapa de vida (assim como tantas outras) unidas. Obrigada por fazerem parte da minha vida de uma forma tão especial, que mesmo à distância por um largo período de tempo, esse tempo não se evidencia e parece que nem existiu. Agradecer a imensidão de mensagens trocadas no sentido de nos motivarmos, alegrarmos e inspirarmo-nos em cada uma de nós para que todas conseguissem ultrapassar esta fase de culminar de um ciclo. Obrigada por estarem sempre à distância de um telefonema, de uma mensagem ou até mesmo de um “cafezinho”.

Às docentes cooperantes pela colaboração, auxílio e dedicação ao nosso percurso e pela valorização e importância atribuídas ao nosso sucesso. Obrigada por nos terem recebido como parte integrante da equipa desde o primeiro dia em contexto pedagógico e me terem oferecido a sensação de segurança e amabilidade que tanto ansiava, uma vez que o receio pelo desconhecido permanecia levemente em mim.

A todas as crianças com que me cruzei ao longo deste ano, e a todas aquelas com que me cruzei em anos anteriores (também em exercício de prática docente, contudo mais reduzida) um grande e especial muito obrigada. Foi com elas que mais aprendi, foi através da magnífica relação estabelecida com cada uma delas que consegui aproveitar esta fase com maior entusiasmo, paixão, dedicação, alegria. Foi também por elas que todos os dias me levantava feliz, entusiasmada, ansiosa, com “borboletas na barriga” para seguir o meu caminho em direção à instituição, mesmo nos dias mais desafiantes. Agradecer o conhecimento, o amor, a alegria, a atenção, a inocência, a transparência e o sorriso que me transmitiram diariamente. Espero que sejam sempre felizes e que futuramente sejam o que quiserem ser.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Margarida Marta e à Professora Doutora Susana Sá, minhas orientadoras supervisoras, porque me fizeram evoluir. Através de todas as conversas e reflexões potenciaram a minha capacidade de analisar pedagogicamente situações em contexto educativo, estimularam a minha criatividade ao desafiarem o que eu suponha ser os meus limites, fizeram-me pensar e melhorar e por tudo isto sou-lhes muito grata. A formação inicial é exatamente uma etapa de crescimento, questionamentos, reflexões, alterações, adaptações sendo igualmente uma fase de muitos anseios e dúvidas, no entanto, a orientação recebida foi essencial para ultrapassar essas mesmas dúvidas e anseios e ao mesmo tempo foi de qualidade porque me fez progredir e melhorar. Sinto e sei que ainda tenho muito para aprender, para refletir, para melhorar, porém, sei também que foi devido ao auxílio das minhas orientadoras que consegui ultrapassar com sucesso vários desafios.

Por último e igualmente importante, gostaria de agradecer à Natureza porque já numa fase final da construção deste relatório, foi a ela que me socorri para me oferecer inspiração e motivação. Nos últimos meses de construção deste relatório senti de uma forma mais intensa o cansaço e a desmotivação (apesar de querer muito terminá-lo com todos os aspetos que gostaria de apresentar), daí a procura pela Natureza tenha surgido como forma de escapar a tais sentimentos que me assolavam. O Parque da Lavandeira foi assim o local do meu refúgio e para lá escapei vezes sem conta para continuar este documento. A Biodiversidade inspirava-me e

motivava-me a escrever mais e melhor. Assim, quero agradecer a este grande fator que contribuiu também ele para ultrapassar os desafios ocorridos ao longo dos últimos meses.

Obrigada a todos que mesmo sem fazerem parte deste processo de forma contínua e tão presente, contribuíram de alguma forma para que este caminho esteja agora no final repleto de bons momentos, alegrias e conquistas.

## RESUMO

O presente relatório foi sendo elaborado ao longo do segundo ano de mestrado, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, retratando o percurso vivido no âmbito da formação docente inicial. Esta revelou-se vital no desenvolvimento de uma identidade profissional docente ao permitir a expansão e articulação de conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos potenciadores de uma práxis de participação centrada na criança e nas experiências a ela proporcionadas à luz da intencionalidade pedagógica. No âmbito de interações qualitativas entre os vários intervenientes do processo educativo, releva-se a presença fulcral da dimensão colaborativa no sentido da emersão de conhecimento, e consequentemente no enriquecimento da ação, através da partilha, reflexão e diálogo de diferentes perspetivas. Inscrevendo-se numa perspetiva socio construtivista, o vigente relatório, procura, através do enquadramento teórico e legal e da seleção das ações pedagógicas desenvolvidas, ressaltar a visão da criança como participante ativo no processo de aprendizagem, assim como a perspetiva do adulto sendo mediador e estimulador das potencialidades de cada criança, atentando às suas especificidades por intervenção da sua capacidade de observação e escuta atenta. Um outro pilar fulcral no estímulo da capacidade reflexiva e indagatória cabe ao desenvolvimento da Metodologia de Investigação-Ação, caracterizadora de uma prática investigativa com vista à transformação tendo em conta ciclos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Assim, como resultado de uma formação dupla, nasce o presente relatório, reflexo da articulação gradual de conhecimentos conducentes a uma visão respeitadora e atenta do desenvolvimento global da criança.

**Palavras-chave:** Colaboração; Metodologia de Investigação-Ação; Paradigma Participativo; Intencionalidade Educativa

## ABSTRACT

This report was written during the second year of the master's degree, within the scope of Supervised Educational Practice, for the award of the master's degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, portraying the journey experienced in the context of initial teacher training. This proved to be vital in the development of a professional teaching identity by allowing the expansion and articulation of theoretical, pedagogical and didactic knowledge, which enhanced a practice of participation centred on the child and on the experiences provided to her in the light of pedagogical intentionality. In the context of qualitative interactions between the various participants in the educational process, the central presence of the collaborative dimension is highlighted in the sense of the emergence of knowledge, and consequently the enrichment of action, through sharing, reflection and dialogue of different perspectives. Following a social constructivist perspective, this report seeks, through the theoretical and legal framework and the selection of the pedagogical actions developed, to highlight the vision of the child as an active participant in the learning process, as well as the perspective of the adult as a mediator and stimulator of each child's potential, paying attention to their specificities through observation and attentive listening. Another central pillar in stimulating the reflexive and investigative capacity is the development of the Research-Action Methodology, which characterises an investigative practice aimed at transformation, taking into account cycles of observation, planning, action, evaluation and reflection. Thus, as a result of a double training, this report is born, reflecting the gradual articulation of knowledge leading to a respectful and attentive vision of the child's global development.

**Keywords:** Collaboration; Action-Research Methodology; Participatory Paradigm; Educational Intentionality

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	XV
RESUMO .....	XVIII
ABSTRACT .....	XIX
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XXI
LISTA DE ABREVIATURA, ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	XXII
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS BASILARES A UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARTICIPADA, DEMOCRÁTICA E CENTRADA NA CRIANÇA.....	3
1.2. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	12
1.3. SER PROFESSOR DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	25
2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	28
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA.....	29
2.2. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	30
2.3. A ORGANIZAÇÃO DA SALA, DAS ROTINAS E DO GRUPO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	38
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	42
3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA .....	47
3.1. A PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR .....	47
3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	64
METARREFLEXÃO .....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
DOCUMENTOS NORMATIVOS E OUTROS.....	95

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Envolvimento das famílias na aprendizagem da criança (Adaptado de Steffy, 1982, mencionada por Estrela & Villas-Boas, 1993) .....	6
Figura 2 – No que consiste a documentação pedagógica (Adaptado de Formosinho et al., 2016, & Cardona et al., 2021).....	17
Figura 3 – Características principais dos quatro modelos pedagógicos da EPE (Adaptado de Maia, 2008; Hohmann & Weikart, 2011; Edwards et al., 2016; Castellarnau & Castro, 2020) .....	20
Figura 4 – Dimensões da Reflexão (Adaptado de Alarcão, 1996; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; & Ribeiro, 2020) .....	46
Figura 5 – Mapa de ideias sobre a temática do projeto (Fase II: Desenvolvimento e Planificação do Projeto).....	50
Figura 6 – Criança a identificar semelhanças entre a borboleta real e uma representação de borboleta na enciclopédia.....	53
Figura 7 – Grupo de crianças a observar a lagarta da borboleta e a formação de colmeias (à esquerda); Observação da representação de outros animais (ao centro); Diálogo acerca de uma das fases do ciclo da borboleta – a lagarta (à direita).....	55
Figura 8 – Criança a pintar um dos pneus delimitadores do perímetro da caixa de areia .....	62
Figura 9 – Uma “francesinha” (à esquerda); Confeção simultânea de várias refeições (ao centro); Criança (So.) a escavar um buraco (à direita).....	63
Figura 10 – Visão holística do projeto de intervenção.....	64
Figura 11 – Obras literárias exploradas no âmbito do projeto de intervenção.....	65
Figura 12 – Dinâmica de trios e pares a desenvolver a oficina .....	67
Figura 13 – Alguns dos registos das crianças com sugestões da turma sobre como reduzir o plástico nos oceanos.....	69
Figura 14 – Capa do audiolivro cuja ilustração foi criada por uma criança da turma .....	69
Figura 15 – Malha quadriculada para a realização da primeira etapa da atividade.....	72
Figura 16 – Processo de construção do terrário.....	75
Figura 17 – Alguns dos ábacos criados pelos alunos.....	81

## LISTA DE ABREVIATURA, ACRÓNIMOS E SIGLAS

SEP – SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

ME – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

1º CEB – 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

EPE – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

EDI – EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

EI – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

OCEPE – ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AE – APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

PASEO – PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

MIA – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

MEM – MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

HS – *HIGH SCOPE*

RG – *REGGIO EMILIA*

MM – MARIA MONTESSORI

NAS – NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE

PES – PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

TIC – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

DGE – DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO

PE – PROJETO EDUCATIVO

DL – DECRETO-LEI

ZDP – ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO

COVID-19 – DOENÇA POR CORONAVÍRUS 2019

CD – *COMPACT DISC*/ DISCO COMPACTO

## INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do segundo ano de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desenvolveu-se o relatório de estágio aqui apresentado. O processo de construção do presente relatório foi, juntamente com a prática pedagógica, um caminho de crescimento e evolução progressivos que culminaram num amadurecimento profissional e pessoal. Isto porque, durante o processo de escrita, procurava-se refletir constantemente sobre as práticas pedagógicas levando assim a uma maior consciência do impacto das mesmas em contexto de PES para assim se conseguir melhorá-las gradualmente.

Desta forma, para tornar a leitura deste relatório coerente, o mesmo foi organizado segundo uma estrutura específica que será apresentada em seguida com o intuito de antever os assuntos explorados. O presente relatório está então organizado em três capítulos que se dividem em subcapítulos específicos relativos aos dois níveis educativos experienciados durante a PES uma vez que este mestrado habilita a um docente de perfil duplo. Porém, apesar de se ter iniciado a PES em contexto de 1º CEB e só após este período se ter vivenciado a prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), a organização deste relatório será desenvolvida de acordo com a sequência cronológica atribuída aos níveis educativos.

O primeiro capítulo tratará numa parte geral inicial aspetos teóricos que sustentam a prática pedagógica em ambas as valências educativas. Analisam-se autores acerca de dimensões como a colaboração, um dos aspetos essenciais no sucesso da PES e no crescimento sentido ao longo do processo; a escola como um local de democracia para uma maior qualidade educativa; o envolvimento (essencial) das famílias na aprendizagem das crianças; a contribuição eficaz da motivação na aprendizagem significativa; entre algumas outras variáveis que poderão ser lidas no decorrer deste capítulo. No seguimento da parte geral apresentada anteriormente, surge o subcapítulo referente aos pressupostos teóricos específicos do contexto de EPE. Neste são abordados e analisados quatro modelos curriculares que orientam práticas pedagógicas inscritas numa pedagogia participativa e com centralidade na criança; a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma vez que, esta foi desenvolvida com o grupo; a avaliação em EPE; a importância do brincar para a criança e a profissionalidade do educador de infância. Já no segundo subcapítulo, dirigido ao contexto do 1º CEB, são defendidos os seguintes pressupostos teóricos, a

utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) como recurso motivador da aprendizagem; o currículo do 1º CEB e o que é ser professor de 1º CEB.

No segundo capítulo, por forma a dar a conhecer a instituição que acolheu o par pedagógico, apresenta-se inicialmente a caracterização geral da mesma e o que esta defende e preza para uma educação de qualidade. Em seguida, e como se observa em todos os capítulos, o foco de caracterização diminui e centra-se na sala de atividades da EPE explorando todas as dimensões educativas presentes em contexto pedagógico – o grupo, o tempo, as interações e os materiais. O subcapítulo seguinte retrata a realidade vivida em contexto de 1º CEB tendo em conta os mesmos aspetos que o subcapítulo anterior. Atendendo ao que foi referido, introduz-se neste capítulo algumas informações importantes a reter que serão necessárias à compreensão do conteúdo presente no capítulo três como os interesses, necessidades e dificuldades observadas no grupo/ na turma bem como na instituição.

Este capítulo culmina num subcapítulo dedicado à metodologia de investigação-ação, presente ao longo de todo o período em contexto pedagógico. Apresenta-se primeiramente a definição de investigação-ação e a importância de investigar para melhorar a prática docente para contextualizar o leitor e de seguida interpreta-se a contribuição desta metodologia no desenvolvimento da prática pedagógica em ambos os níveis educativos.

No terceiro e último capítulo deste relatório, desenvolver-se-á toda a prática pedagógica em ambos os contextos de estágio, inicialmente será descrita e analisada a prática em contexto de EPE e depois a prática em contexto de 1º CEB. O subcapítulo destinado à EPE inicia-se com a contextualização e análise do projeto desenvolvido segundo a MTP, apresentando duas atividades integradas no mesmo. Seguindo esta lógica de apresentação, analisa-se, em seguida, uma atividade paralela ao projeto de grupo e por fim apresenta-se a dinamização do espaço exterior em colaboração com os restantes pares pedagógicos presentes na instituição cooperante.

Após todo o processo relatado e analisado no decorrer de todo este relatório torna-se necessária a escrita de uma metarreflexão no sentido de refletir acerca de todo o caminho percorrido ao longo deste ano letivo, considerando os aspetos positivos e menos positivos de todo o percurso. Relatando igualmente os anseios, as dificuldades, as motivações, as alegrias, as conquistas e o crescimento profissional vividos em contexto de PES.

# 1. CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No presente capítulo serão abordados e analisados os pressupostos teóricos que validaram toda a PES em ambas as valências educativas. Neste sentido, o mesmo será organizado em três subcapítulos, a primeira parte dirá respeito a uma contextualização teórica cujas dimensões tratadas abrangem os dois níveis educativos, a esta seguir-se-á um subcapítulo cujas variáveis em análise serão específicas do contexto de EPE e por fim uma última parte na qual os pressupostos teóricos expostos serão característicos do contexto de 1º CEB.

## 1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS BASILARES A UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARTICIPADA, DEMOCRÁTICA E CENTRADA NA CRIANÇA

Vive-se um tempo de desigualdades (sociais, económicas, culturais, religiosas), pode até afirmar-se que o mundo é por si só um lugar desigual e, à vista disso, a escola<sup>1</sup> deve tentar equilibrá-las tornando-se um local mais harmonioso para as crianças que nela estão incluídas proporcionando-lhes um desenvolvimento humano capaz de compreender o outro uma vez que se procura cada vez mais valores como a empatia, harmonia, justiça, paz (Delors et al., 1998). Sendo a educação vista por Delval (2001) como “um dos pilares de sobrevivência da espécie” (p. 15) a escola pode então assumir-se como um “veículo privilegiado” (Serra, 2004, p. 26) na aquisição de saberes, normas e valores sociais, tais como os referidos anteriormente, que guiarão a criança a (sobre)viver em comunidade e cuja aprendizagem a levará ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de adaptação a novas realidades do mundo em transformação (Grácio, 1995). Tal como Delors, Rodrigues et al. (2010) defendem no livro *John Dewey* uma ideia do mesmo referindo que a escola, para oferecer uma dimensão democrática, deve ser “provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (Dewey, 1895, citado por Rodrigues et al., 2010, p. 20). Respeitando esta linha de pensamento, é essencial uma educação que preze a criança como ser individual, indo ao encontro dos seus interesses, necessidades, dificuldades e ritmos de aprendizagem, já que, esta é um ser único, competente, criativo,

---

<sup>1</sup> O termo utilizado não tem como função atribuir uma dimensão escolarizada aos níveis educativos anteriores ao 1ºCEB, pretendendo apenas referenciar a instituição educativa como um todo

expressivo e repleto de entusiasmos (Cardona et al., 2021). Em consequência de tudo o que se referiu, a escola não pode limitar ou travar a espontaneidade que é intrínseca à criança, apenas deve proporcionar experiências que lhe permitam ser ativa na construção da sua identidade no mundo de diversidade em que vivemos (Marta, 2015) tendo, então, a escola o papel “de criar um entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática” (Rodrigues et al., 2010, p.20) alcançando-se assim “uma escola a querer funcionar como a vida” (Monge, 1992 citado por Serra, 2004, p. 41), ao aproximar naturalmente a realidade social da educação estimulando uma aprendizagem contextualizada já que um dos grandes e ainda atuais problemas da escola é “a oposição que existe entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar” (Delval, 2001, p.6).

Assim como os autores referidos anteriormente, Estrela e Villas-Boas, já em 1993, garantia que era condição imprescindível “uma efetiva igualdade de oportunidades de educação, (...) [visando à] realização de uma sociedade democrática, justa e equilibrada” (p.1). Por conseguinte, a escola deve respeitar e considerar todas estas diferenças considerando-se um elo de ligação ao identificar a pertença de cada criança a um contexto prévio com conhecimentos subsequentes das experiências e estímulos a que é sujeita diariamente. Tendo em conta esta perspetiva, pode então ser afirmado que um educador, no sentido lato da palavra (incluindo o professor, visto que este também é um educador), não é apenas aquele que transmite conhecimento. Se assim fosse, poderia ser facilmente substituído por outros meios e/ou indivíduos que da mesma forma transmitem conhecimento e informação, como por exemplo a internet (um meio de pesquisa e transmissão de conhecimentos). Posto isto, o educador define-se não só pelo conhecimento científico “que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de *saber fazer* com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino” (Shulman, 1987, citado por Roldão, 2005, p.16), ou seja, observa-se também pela didática e pedagogia na articulação de vários saberes através das estratégias desenvolvidas para ensiná-los. Roldão (2005) confirma esta linha de pensamento de Shulman expondo que o saber profissional não se limita apenas “[aos] conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares, nem (...) aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação”, mas pelo contrário o saber profissional no seu todo, “inclui e é feito de todos esses elementos, sem dispensar nenhum” (Roldão, 2005, p.18) integrando igualmente “a aprendizagem que implica a interação com as crianças, a reflexão sobre situações concretas, a formação” (Palacios & Paniagua, 2007, p.147).

Analisando todas as anteriores perspectivas, compreende-se a complexidade da função docente no sentido em que esta “está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição” (Roldão, 2005, p.16). Desta forma, o educador é aquele que ensina integrando simultaneamente uma dimensão afetiva, emocional e humana. É igualmente aquele que orienta a aprendizagem estabelecendo uma “ligação entre dois pólos de que é mediador – o «saber» e o «aprendente»” (Roldão, 2005, p.15).

Por tudo isto, a criança e o docente são dois polos que se completam e são indissociáveis, contribuindo para a aprendizagem mútua. O educador aprende com a criança quando a observa e escuta modificando algo na sua prática para melhorar a experiência pedagógica que lhe propõe. Assim, este só consegue ensinar-lhe algo quando esta se mostra predisposta a aprender conseguindo-se “maior participação das crianças (...) [quando se parte dos] interesses que elas manifestam” (Palacios & Paniagua, 2007, p. 16). Consequentemente, “as diversas intenções [para aprender] têm sido relacionadas com frequência com a motivação intrínseca [originada por algo interior do indivíduo] e extrínseca [originada por algo exterior ao indivíduo]” (Solé, 1999, p. 32), relevando ainda que para Ausubel as verdadeiras aprendizagens, aquelas que detêm significado para a criança, só se despoletam quando esta detém total disposição para aprender estabelecendo relações entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos adquiridos (Solé, 1999) o que contribui para a criação progressiva de uma “rede” cada vez mais complexa e abstrata através da interligação dos mesmos (Delval, 2001).

Na impossibilidade de existência de uma motivação intrínseca, o docente necessita de criar ambientes e dinâmicas estimulantes que despertem essas mesmas motivações. Para Wolsk (1976) dois dos grandes fatores de motivação extrínseca na criança são os “elogios de pais e professores”, valorizando assim a importância do docente no estímulo da motivação. No decorrer da PES foi sempre considerada e valorizada esta dimensão, tendo em consideração o desenvolvimento de temáticas que se entrecruzassem com os interesses e necessidades das crianças, despertando as suas motivações, como será possível ler no capítulo três. É urgente, deste modo, os docentes transformarem metodologias tradicionais em estratégias pedagógicas e didáticas que ativem e desenvolvam o ser explorador, criativo, crítico, questionador, curioso e comunicador que é a criança, para que assim ela seja parte ativa do seu processo de aprendizagem.

A afirmação de Wolsk admitia ainda o contributo essencial da família na elevação da sua motivação observando-se, neste sentido, a importância da relação escola-família e a sua

influência positiva numa melhor qualidade educativa. Devido à total crença nesta relação, a família foi sempre que possível integrada e valorizada no decorrer de toda a PES, relação que será mais explícita no capítulo três com a apresentação das práticas pedagógicas em contexto. O docente deve assim compreender e trazer para o contexto de aprendizagem a realidade próxima da criança já que “o estilo educativo familiar tem as suas consequências na educação escolar e ajuda a estabelecer relações específicas [por parte do educador] com cada um dos estudantes [ou crianças]” (Arias e Vásquez, 2018, p.100) encorajando, motivando e facilitando a sua aprendizagem e desenvolvimento. À visto disso, quem poderia ser melhor para representar o contexto exterior à escola em que a criança está inserida do que a própria família? Arias e Vásquez (2018) concordam com a anterior visão de estreita colaboração entre escola-família defendendo ser necessário “uma comunicação fluída que permita (...) melhorar a educação dos estudantes [e das crianças]” (p.100) ao permitir ao docente adequar de melhor forma as suas estratégias pedagógicas.

Assim a família constitui parte integrante da aprendizagem da criança, sendo fundamental a compreensão acerca do que a criança faz diariamente, o que conseguiu conquistar ou até o que ainda sente dificuldade. Esta relação de proximidade e constante colaboração “eleva a autoestima [das crianças] (...) melhorando os seus resultados de aprendizagem” (Arias & Vásquez, 2018, p.102). Considera-se, portanto, relevante a apresentação de algumas ideias-chave sobre a integração da família na escola que fundamentam igualmente algumas das práticas desenvolvidas durante o período da PES. Tais estratégias constituem-se potenciadoras do envolvimento da família na educação da criança e da sua participação no aumento da autoestima e da motivação para aprender como é possível observar na figura 1.

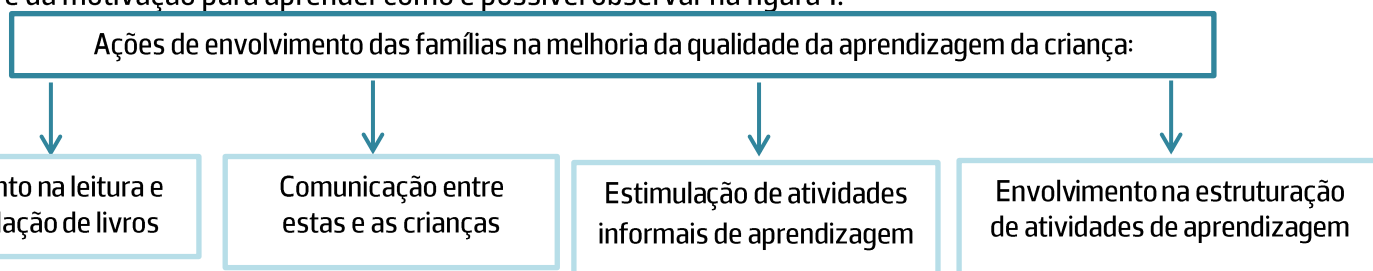


Figura 1 – Envolvimento das famílias na aprendizagem da criança (Adaptado de Steffy, 1982, mencionada por Estrela & Villas-Boas, 1993)

Na EPE e no 1º CEB, por via do desenvolvimento das várias atividades (como por exemplo através da criação de dois *padlet*) foi sempre considerada e valorizada a dimensão familiar das crianças promovendo o seu envolvimento e a colaboração ainda que numa situação atípica decorrente da pandemia. Acredita-se, desta forma, que uma relação entre escola e família onde exista colaboração permanente, confiança, partilha e disponibilidade é sem dúvida uma estratégia

para o sucesso da criança atribuindo importante relevância ao envolvimento das famílias na valoração e reconhecimento que as crianças atribuem às aprendizagens que vão realizando (Mata & Pedro, 2021).

Desta forma, a inclusão das famílias e a estreita colaboração e partilha com estas, por parte das instituições educativas, demonstra mais um princípio na procura por uma escola mais democrática, denotando-se por isto a importância da “colaboração [entre estas], porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com esta complementaridade” (Nóvoa, 2022, p.41). A escola que abre as suas portas a toda a comunidade pratica a democracia em pleno uma vez que “não há educação fora das sociedades humanas” (Freire, 1967, p. 35) e porque “a democracia (...), antes de ser forma política, é forma de vida” (Freire, 1967, p. 80). Assim sendo, a profissão docente é indispensável dado que “a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem” (Freire, 1967, p. 96). Na crença no desenvolvimento de cidadãos ativos para exercer a democracia e se tornarem “força de mudança e de libertação” (Freire, 1967, p. 36). Neste sentido, a situação pandémica experienciada ao longo dos últimos anos foi, indubitavelmente, um grande desafio para a comunidade educativa já que dispôs muitos obstáculos no estabelecimento de tais relações referidas anteriormente. Ainda assim tais barreiras não foram totalmente impeditivas do estabelecimento de interação entre a escola e a família em contexto de EPE porque, apesar destas serem menos frequentes que o habitual, conseguiram ser estabelecidas tendo como intermediário os meios digitais como será possível compreender em algumas das dinâmicas apresentadas no decorrer deste relatório.

A escola democrática visa igualmente à diferença incluindo-a através da adaptação, do respeito e da colaboração para a prática de uma educação mais equitativa sendo, por esta razão, “um fator de coesão ter em conta a diversidade dos indivíduos [procurando sempre o] respeito pela diversidade e pela especificidade” (Delors et al.,1998, p. 54). A diferença está presente em todos os cidadãos e, de igual forma, existe no contexto educativo. O facto de o docente diferenciar atendendo às características próprias de cada criança é trabalhar no sentido de incluir e de oferecer melhores oportunidades para que cada uma atinja o sucesso. Como refere Rodrigues (2001) “a diversidade e a diferença são valores positivos e fatores importantes de progresso” (p.22) e, por esta razão, a escola deve atuar no sentido de não permitir que qualquer forma de desigualdade acentue ainda mais as diferenças derivadas de outros ambientes nos quais a criança se insere e sim enriqueça a sua aprendizagem e desenvolvimento, “evitando tornar-se um

fator de exclusão social” (Delors et al., 1998, p. 54) mas permitindo que todas desenvolvam ao máximo [as] suas potencialidades” (Palacios & Paniagua, 2007, p. 108).

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva (EI), uma escola inclusiva é aqueles “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”. Neste sentido apresentam-se as medidas existentes de apoio à inclusão na aprendizagem que “são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais” (DL n.º 54/2018, de 16 de julho, Artigo 7º). Todas podem ser aplicadas a qualquer uma das crianças, “em função das necessidades educativas [específicas]” (DL n.º 54/2018, de 16 de julho, Artigo 7º) e das dificuldades que cada uma apresente. Clarificando individualmente, as medidas universais, como a diferenciação pedagógica são medidas que visam qualquer criança, as que demonstrem mais dificuldades ou as que possuam um ritmo de trabalho mais avançado e devido a isto também necessitem de apoio individualizado. No caso das medidas seletivas, estas são integradas aquando da insuficiência das anteriores e o mesmo acontece com as medidas adicionais, sendo consequentemente as últimas a ser adotadas, sendo definidas em casos mais graves de apoio individual. Conclui-se então que a EI deve sempre e cada vez mais ser praticada nas escolas visando uma educação mais democrática, a educação para todos. Rodrigues (2006) corrobora a anterior afirmação, considerando três aspetos essenciais na prática plena da EI:

em primeiro lugar desenvolver uma escola que rejeite a exclusão (...) Em segundo lugar, entende-se que a EI promove a educação conjunta de alunos com condições de desenvolvimento muito diferentes (...) Em terceiro lugar a EI procura eliminar as barreiras que de forma irracional, despropositada e mesmo involuntária que são colocadas à aprendizagem (p.11-12)

Com o propósito de respeitar a criança e verificar todos os princípios abordados no decorrer deste capítulo, também como norteadores da PES, estiveram princípios construtivistas e socio construtivistas, teorias de aprendizagem que guiaram a prática articulando-se entre si. O construtivismo apresenta-se como sendo uma teoria que potencia uma perspetiva contemporânea acerca do papel da criança como ser ativo na construção do seu conhecimento, encarando a motivação como elemento fulcral à aprendizagem resultando daí uma aprendizagem com significado (Clement et al., 2013). Deste modo, “construtivismo não significa que o aluno vai inventar de novo (...) [significa assim] que a forma como se acede ao conhecimento (...) não é

através de o decorar e fazer «exercícios de aplicação» mas de o entender” (Rodrigues, 2006, p.14), “a educação do «eu me maravilho» e não apenas do «eu fabrico»” (Freire, 1967, p. 93).

Por outro lado, o sócio construtivismo, criado por Vigotsky, preserva o mesmo papel da criança como sendo ativa na construção do seu conhecimento, todavia, acrescenta a dimensão social. A criança está inserida num contexto social, assim sendo, só faz sentido “realizar uma «leitura social» (...) [uma vez que] o desenvolvimento humano (...) é um desenvolvimento cultural, contextualizado” (Coll & Solé, 1999, p.10-11). Nesta perspetiva, o socio construtivismo defende que para além da criança ser ativa na construção do conhecimento (assim como no construtivismo de Piaget), também as interações que a criança estabelece com os outros e com o meio faz com que adquira competências e capacidades através do desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) – conceito que expressa a distância entre o que a criança realiza de forma autónoma e o que necessita de realizar com auxílio de outrem no sentido de alcançar um nível de desenvolvimento superior (Serra, 2004; Maia, 2008).

Em ambas as teorias, os conhecimentos prévios da criança adquirem uma grande importância defendendo que, já que, esta possui experiências prévias à sua entrada na escola não pode ser considerada uma tábua rasa. Sendo assim, estes são um ponto de partida para a aquisição de outros novos conhecimentos, uma vez que, “graças ao que aluno já sabe, pode fazer uma primeira leitura do novo conteúdo, (...) [atribui-lhe] um primeiro nível de significado e sentido [o que faz] iniciar o processo de aprendizagem do mesmo” (Miras, 1999, p.50). Surge, aqui, o conceito de aprendizagem significativa como uma condição essencial à construção de conhecimentos pois segundo Martín (1999) “uma das condições que Ausebel considerava indispensáveis à realização de aprendizagens significativas era a manifestação, por parte do aluno” (p.29). Reconhece-se que só assim a aprendizagem fará sentido uma vez que a construção de conhecimento é desenvolvida pelo próprio aprendiz dando oportunidade à criança de exercer um papel ativo.

Desta forma, tais teorias prezam identicamente que “uma escola de qualidade será aquela (...) capaz de atender à diversidade (...) que possa aproximar-se de cada um e ajudar cada um a progredir” (Coll & Solé, 1999, p.12), defendendo um encarar das diferenças como oportunidades de enriquecimento da aprendizagem e do papel do educador como mediador agindo no sentido de potenciar capacidades e competências.

Tal como o socio construtivismo defende a aprendizagem desenvolvida pela criança na sua relação de colaboração com os outros e com o meio, um dos princípios basilares da PES foi a

valorização da aprendizagem colaborativa tanto na estimulação do desenvolvimento das crianças recorrendo à ZDP como no sentido de potenciar relações profissionais de partilha e reflexão entre os elementos do par pedagógico e entre este e outros membros da comunidade educativa, como as docentes cooperantes, contribuindo para uma melhoria nas práticas pedagógicas dinamizadas em contexto. Neto (2020) refere a importância do trabalho colaborativo no sentido de promover uma educação pensada para o futuro, uma vez que as características do trabalho colaborativo irão certamente favorecer o desenvolvimento das competências mencionadas pelo autor na seguinte citação.

O que estamos a ensinar hoje na escola terá provavelmente pouca utilidade mais tarde. De acordo com o Fórum Económico Mundial de 2016, o trabalho no futuro exigirá ao cidadão competências para resolver problemas complexos, ter pensamento crítico, ser criativo, trabalhar em equipa e ter capacidade de comunicação (p. 43)

Como será possível compreender no último capítulo deste relatório, a presente dimensão evoluiu em contexto pedagógico através de atividades, projetos e/ou brincadeiras desenvolvidos com os grupos e em momentos de maior espontaneidade das crianças onde se podiam observar interações colaborativas em situações quotidianas. Nesta perspetiva, o docente ao potenciar o trabalho colaborativo “fomenta interações entre os alunos [e crianças, visto que] eles apresentam opiniões, idealizam cenários, constroem imagens e estratégias.” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 44–45). Articulando, desta forma, a sua prática com os documentos norteadores do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), ao desenvolver competências da área do “Relacionamento Interpessoal” e da “Formação Pessoal e Social” respetivamente.

No que concerne à presença da colaboração no desenvolvimento profissional do docente, Malaguzzi, em entrevista a Lella Gandini afirma que “o crescimento profissional vem parcialmente do esforço individual, mas de maneira muito mais rica por meio de discussões com colegas, pais e especialistas” (Edwards et al., 2016, p. 65). À vista disso, Nóvoa (2017) defende de igual forma que a profissão docente e a sua evolução formativa passa evidentemente pelas características e potencialidades da dimensão colaborativa, referindo até que a renovação do trabalho pedagógico passa inquestionavelmente pela reflexão colaborativa da profissão entre os docentes acrescentando em outro artigo de sua autoria que “não é possível aprender a profissão docente [e, conseqüentemente, melhorá-la e adequá-la aos novos tempos] sem a presença, o apoio e a

colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p. 6) encontrando-se “aqui a chave da nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 2022, p. 46).

Esta dimensão colaborativa entre docentes deve ser a base de quaisquer níveis educativos pois só “com esta capacidade coletiva de ação e reflexão, os professores podem ser criadores dos novos ambientes [educativos]” (Nóvoa, 2022, p. 46), pois, tal como defendem Campos (2021), apenas em comunidade se torna possível “abarcando a multiplicidade do problema (...) e pensar as suas diferentes interpretações” (p.25). No entanto, torna-se ainda mais importante preservar e desenvolver em etapas de transição educativa. Assim, esta torna-se uma das vantagens da formação dupla, dado que, apoiará o desenvolvimento da criança catapultando-a para um outro nível educativo de forma a tornar a transição segura e confortável para todos os intervenientes. Como referem Formosinho et al. (2016) apesar de se desenvolverem práticas pedagógicas e parcerias incluindo todos os agentes educativos envolvidos nas transições com o intuito de tornar estes momentos naturais, os mesmos devem ser pensados, dialogados e fundamentados pois assim serão vividos com tranquilidade já que “se recriam de acordo com as pessoas [que experienciam esse contexto], os contextos [e as realidades neles inseridas], as culturas [no contexto integradas]” (p. 11).

Nesta perspetiva, o perfil docente duplo, consagrado neste relatório e promulgado pelo Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto valida “o regime [geral] de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”. Devido à necessidade de promulgação de outro decreto que definisse o perfil específico de docentes da EPE e do 1º CEB, divulgasse o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, consagrador da “aprovação dos perfis de desempenho específicos de (...) qualificação profissional para a docência [de] educador de infância e (...) professor do 1º Ciclo do ensino básico” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Como já mencionado, tal perfil duplo torna-se uma vantagem no contributo que pode oferecer ao desenvolvimento das crianças usufruindo o docente de conhecimentos específicos de ambas as valências possuindo um conjunto de fundamentos teóricos, legais, pedagógicos e didáticos que potenciam conhecimento mais sólido e profundo da criança nestes estágios de desenvolvimento, reconhecendo igualmente competências necessárias a desenvolver e estimular em cada um desses níveis. É assim através destes conhecimentos potenciados pela formação dupla que o docente instiga uma transição mais segura e estável à criança. Segundo as OCEPE é importante oferecer à criança “experiências e oportunidades de aprendizagem que [lhe] permitam (...) desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência,

autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Para que isto seja possível, são necessários a “articulação e trabalho colaborativo entre os profissionais de ambas as etapas educativas” (Quadros-Flores, Ribeiro & Sá, 2018, p.325) cabendo ao educador e ao professor do 1º CEB comunicarem para facilitar esta transição que “envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização feita das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular n.º 17 /DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, p. 6). Desta forma, e devido à formação dupla, a troca de informações acerca da transição e da criança, é facilitada no sentido de existir uma capacidade profissional de interpretação e conhecimento das especificidades de ambos os níveis. Ribeiro (2002) afirma que a transição educativa “implica (...) um currículo construído a partir da base” (p. 61), isto é, qualquer que seja o nível educativo em causa, os docentes devem olhar para a criança à luz daquilo que ela transporta de experiências anteriores, uma vez que estas a foram transformando, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico sendo “que cada ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o” (Ribeiro, 2002, p. 61).

No entanto, e tal como é relatado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, para manter a qualidade da sua formação dupla, o docente necessita de continuar a aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (p. 5569) já que a sociedade se apresenta, cada vez mais, como um local de constantes transformações (Delors et al., 1998). Assim, é incondicional, para uma construção qualitativa da profissão docente, a humildade de reconhecer esta necessidade e a incessante vontade intrínseca de evoluir cada vez mais na profissão através de uma constante reaprendizagem (Mesquita-Pires, 2007).

## **1.2. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA**

Considera-se pertinente iniciar este subcapítulo com a seguinte afirmação, “a educação infantil deve proporcionar experiências e interações com o mundo social e físico de forma ajustada às sucessivas idades que abrange, seguindo princípios pedagógicos” (Palacios & Paniagua, 2007 p.11). À vista disto, ser educador de infância é possuir intencionalidade pedagógica de modo a planificar todas as ações refletindo sobre elas enquanto articula a teoria e a prática. Com igual perspetiva Ribeiro (2002) afirma a existência de dois tipos de orientação bem

distintas a nível pedagógico, uma causadora de um saber a curto prazo e outra geradora de aprendizagens significativas no sentido do desenvolvimento de competências para a vida. Este segundo tipo de orientação resulta assim do fomento de tais experiências que caracterizam a educação de infância (EDI) segundo Palacios e Paniagua. Além disto, importa que o contexto da EPE, seja estimulador do desenvolvimento da criança no sentido de a auxiliar na aprendizagem “de competências e atitudes que permitam a construção de uma identidade própria num mundo global [e diverso]” (Marta, 2015, p. 33). Ser educador de infância é igualmente reconhecer o cariz multidimensional dos conhecimentos necessários à profissão docente como “saberes pedagógicos, científicos, técnicos, relacionais e éticos” (Mesquita-Pires, 2007, p. 208).

No entanto, e apesar da riqueza e simultaneamente da complexidade desta profissão, a mesma caminhou ao longo dos tempos de forma solitária no quadro geral da educação sendo considerada, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, como “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art.º 4) e, somente mais tarde – em 1997 – aquando da aprovação da Lei-Quadro, foi-lhe atribuída um novo enfoque, definindo-se a EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art.º 2). A estes documentos legais, como conquistas na valorização da EPE no desenvolvimento global da criança, junta-se igualmente o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (2012) que prevê, além de outras medidas relacionadas à valorização e elevação da carreira docente, a integração dos educadores de infância na categoria de docentes assim como todos os professores que lecionam até ao ensino secundário. Desta forma, os educadores de infância passam a ser mais valorizados como profissionais com intencionalidade pedagógica e com conhecimentos científicos e legais transpondo assim a visão da profissão “mais basead[a] no instinto e na experiência do que na formação e qualificação” (Brooker, 2010, p. 18).

Inicialmente a EPE era apenas valorizada como local de cuidado, para assim colmatar as necessidades básicas da criança, dado as condições deficitárias das famílias, a nível económico e social. Porém, como referido no parágrafo anterior com a homologação de leis e documentos orientadores, a EPE foi conquistando espaço no Sistema Educativo Português (SEP) e na consideração da sociedade, comprovativa da sua importância no desenvolvimento global da criança, decorrente da visão da criança enquanto ser capaz e individual e da perspectiva da EPE, passando a acrescentar à inicial dimensão de cuidado, a componente educativa, dualidade ética

que permanece até à atualidade como características basilares do contexto da EPE e que serão diferenciadas seguidamente. A profissão do educador de infância implica não só competências cognitivas do saber teórico, mas também competências emocionais espelhadas na “atenção ao bem-estar emocional e físico [do grupo, dando] resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, cuidar e educar tornam-se características fundamentais na EPE que só se entrelaçando naturalmente alcançam o “equilíbrio fundamental para aprender em conjunto e viver em comunidade” (Marta, 2015, p. 114) significando para o educador, que o mesmo estimulou a autonomia do grupo para que tais aprendizagens se desenvolvam fora do contexto da EPE (Marta, 2015). A ética do cuidar na EPE denota-se na “criação de um ambiente securizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24) de interações “de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal, desenvolvidas num clima emocional de relações positivas” entre todos os intervenientes do ambiente educativo que favorecem “múltiplas oportunidades de aprendizagem” (Lopes et al., 2016, p. 106). Relacionando-se, igualmente, com a satisfação das “necessidades básicas da criança (...) transformando o bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional” (Marta, 2015, p. 114). Já a ética do educar, debruça-se sobre a dimensão cognitiva que é instigada nas crianças, através da intencionalidade pedagógica do educador nas atividades que propõe, com o objetivo de fomentar o “desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos” (Marta, 2015, p. 114) centrando-se, de igual forma, na participação ativa não só da própria criança, como também de todos os elementos internos e externos à comunidade educativa no auxílio à construção de conhecimento (Marta, 2015).

O educador deve, portanto, dosear com mestria as referidas éticas na sua profissionalidade para conseguir oferecer às crianças um espaço educativo completo e saudável que as respeite e cuide, mas que também lhes transmita valores e saberes correspondentes à vivência autónoma em comunidade. Esta capacidade compromete o conhecimento individual dos seus limites e competências ao exercer a sua capacidade reflexiva em prol da atribuição de sentido à teoria na sua relação direta com a prática (Marta, 2015). Nesta constante relação, o educador está consciente do Eu, do Outro e do Nós porque esta moderação entre as referidas dimensões, relevam uma ética profissional que “recairá na responsabilidade pelo Outro (criança/aluno) em Si como profissional (educador/professor) e (...)” (Marta, 2015, p. 129) e do Nós nas diárias interações positivas que se estabelecem entre o educador e as crianças. O equilíbrio

entre as anteriores éticas no cotidiano da EPE promove “o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do educador” (Marta, 2015, p. 131).

Após tais considerações acerca da profissão do educador de infância, declara-se a EDI como basilar na construção de uma pedagogia de qualidade tendo como dever oferecer a todas as crianças a possibilidade de potencializar as suas capacidades “ajudando-as a ser singulares, únicas e cidadãs” (Ribeiro, 2002; Bardanca & Bardanca, 2018, p. 28) tornando-as igualmente seres “autónomo[s], livre[s] e solidário[s]” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, art.º 2) por forma a promover “o ideal de que a educação deve servir de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia” (Bruner, 1998, p. 27).

Através da homologação da Lei-Quadro, a EPE adquire maior relevância no SEP ao ser integrada no mesmo como primeira etapa da educação. Consequente deste estatuto reflete-se a necessidade da presença de um currículo e de avaliação tal como já se evidenciava nos restantes níveis educativos integrantes no SEP. Assim, para definir e regular as dimensões referidas previamente, avaliação e gestão do currículo, surge a brochura com autoria de Cardona et al. (2021) designada *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*.

No que concerne à dimensão avaliativa os autores Castilho e Rodrigues (2012) e Mendes e Cardona (2012) referem que “neste nível de educação, a avaliação das aprendizagens praticamente não existe, faz pouco sentido e é desnecessária, ou pouco importante” (Cardona et al., 2021, p. 12) se interpretada segundo uma perspetiva de avaliação sumativa e apenas tendo em conta o resultado. Na EPE, a avaliação ocorre “bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação (...), as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação” (Perrenoud, 1999, p. 11), logo “não há educação sem avaliação” (Cardona et al., 2021, p. 14). Desta forma avaliou-se durante a prática em EPE sempre tendo em conta a sua dimensão de orientar, regular e adequar a ação e o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança no sentido de apoiar sempre a sua evolução (Cardona et al., 2021) considerando “a avaliação mais ao serviço (...) [da criança] do que do sistema” (Perrenoud, 1999, p. 10) ao torná-la protagonista do seu processo de aprendizagem e estimulando o desenvolvimento da consciência das suas competências. Neste sentido, a avaliação formativa e aquilo que se pretende tanto na EPE como na educação em geral é que esta se assuma como “uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades” (Perrenoud, 1999, p. 16) “na documentação do processo e na descrição da aprendizagem [da criança] de modo a valorizar as suas formas de aprender (...) [ao] comparar cada uma consigo

própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15) no sentido de apoiar a melhor reflexão e compreensão da ação futura do educador para com o grupo (Cardona et al., 2021).

Na EPE “a avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando (...) a desenvolver-se (...) [apropriando] o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança” (Cardona et al., 2021, p. 15), não constituindo a avaliação “um fim em si mesma” (Cardona et al., 2021, p. 18). Avalia-se tendo em conta o processo, a evolução da criança e os caminhos que esta fez até às aprendizagens, e não o resultado, esquecendo por completo todo o percurso até ali. É esta avaliação ininterrupta e participada entre todos (crianças, educadores e outros agentes educativos), resultado de processos de reflexão, interpretação e análise do progresso das crianças e do progresso do próprio educador para melhorar a ação pedagógica futura e a qualidade educativa oferecida às crianças, que potencia ambientes mais responsivos às suas necessidades e interesses, inerentemente, mais instigadores, promotores de significado e de diversidade (Cardona et al., 2021).

Para que o educador possa concretizar uma avaliação que regule a sua prática e o progresso do seu grupo no sentido de melhorar a qualidade do ambiente educativo que oferece às crianças é condição essencial conhecê-las, o que acontece por meio de alguns fatores como a observação que dá origem a alguma documentação pedagógica (Figura 2), e conhecer todas as potencialidades do ambiente envolvente.

De igual modo, o currículo na EPE apesar de não se caracterizar pelo “carácter prescritivo, nem normativo” (Serra, 2004, p. 69), exige idênticos conhecimentos por parte do educador para assim poder geri-lo e adequá-lo da melhor forma ao seu grupo. Escrito por Lopes da Silva et al. (2016) as OCEPE constituem-se como o mais importante e principal norteador das práticas pedagógicas, destinando-se a auxiliar práticas de reflexão nos educadores acerca da sua intencionalidade pedagógica assumindo-se como um documento de referência flexível de acordo com cada contexto em específico. Para além deste, exploram-se igualmente dois outros documentos essenciais na regulação do processo educativo institucional e de grupo/turma, remetendo-se para o Projeto Curricular da Escola e para o Projeto Curricular de Grupo/Turma, considerados documentos auxiliares da organização e gestão curricular.

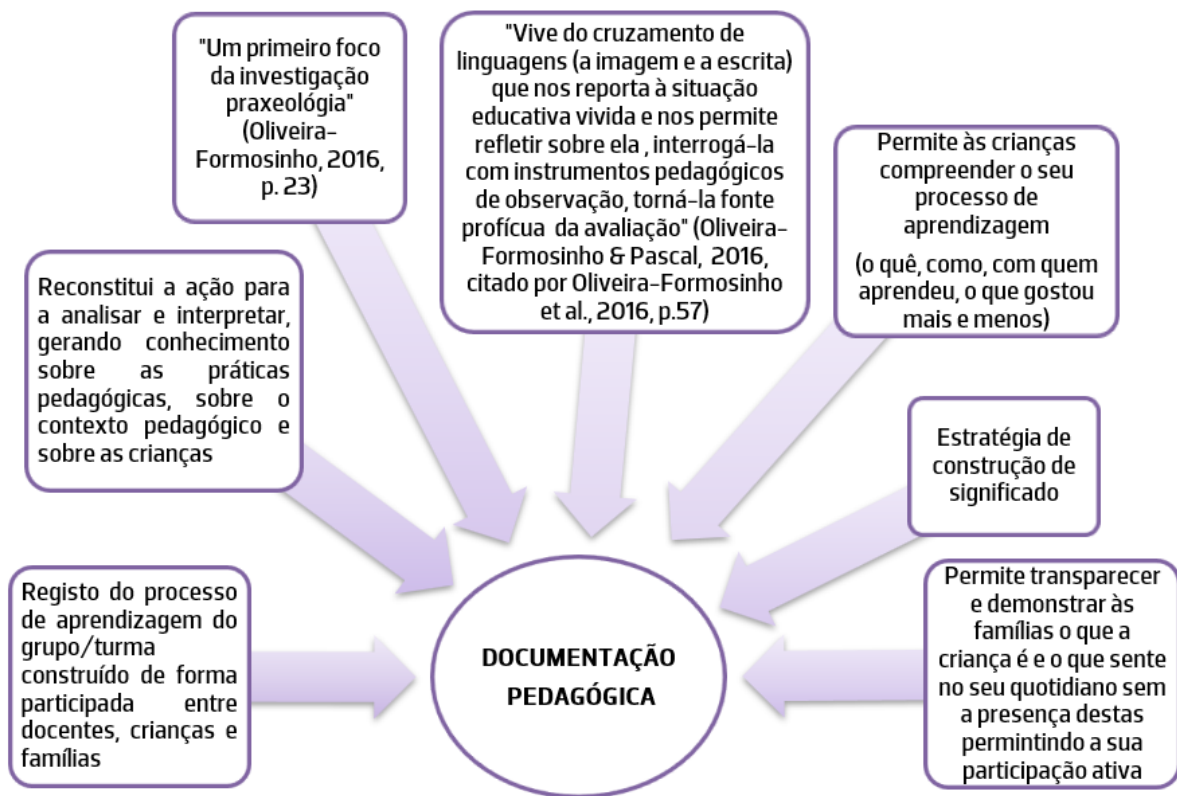


Figura 2 – No que consiste a documentação pedagógica (Adaptado de Formosinho et al., 2016, & Cardona et al., 2021)

Desta forma, o currículo na EPE pode considerar-se a inclusão de todas as propostas pedagógicas (planificadas previamente pelo educador ou as que decorrem da espontaneidade do quotidiano em contexto) que contribuirão para o desenvolvimento global e saudável do grupo, reconhecendo semelhantemente como essenciais as relações estabelecidas entre crianças e entre estas e outros elementos da comunidade educativa (Serra, 2004). Para além disto, o currículo desenvolve-se “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo 1).

Corroborando os anteriores parágrafos no que diz respeito ao contexto da EPE e à gestão de currículo como um local de experiências essenciais no desenvolvimento ativo da criança, apresentam-se as pedagogias participativas. Nestas pedagogias ativas é atribuída à criança “competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2020, p. 19), contrariamente ao ensino tradicional, inserido numa pedagogia transmissiva, onde a criança experimenta “um papel mais passivo-receptivo do que activo-expressivo” (Maia, 2008, p. 55) ao não permitir que esta aprenda através das suas experiências tendo por base os seus conhecimentos prévios ao favorecer “uma instrução demasiado dirigida pelo educador (...) [o que] pode reprimir os (...) interesses e interferir com a aprendizagem autodirigida [da criança]” (Maia, 2008, p. 55).

Desta forma Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a) auxiliam a concluir esta reflexão através da seguinte afirmação “a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer

veicular, [já] a pedagogia da participação centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (p. 8). Com crença nos valores e princípios das teorias construtivistas, e por isso, crentes numa participação ativa da criança na construção do conhecimento, surgem ao longo do tempo modelos pedagógicos que pensam a educação atendendo a uma dimensão flexível e diversificada (Formosinho, 2013). Tais modelos idealizam a educação como uma etapa de crescimento conjunto porque “o espaço [é] partilhado entre a criança e o adulto [baseando-se] no envolvimento na experiência [com significado]” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p. 28). Como referem Delors et al. (1998),

não basta (...) que cada um acumule (...) conhecimentos (...) É, antes, necessário (...) aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (p. 89)

Os mesmos autores referem ainda neste sentido quatro pilares cuja educação deve ser sustentada para assim cumprir a afirmação citada anteriormente, “o *aprender a conhecer* (...) o *aprender a fazer* (...) *aprender a viver juntos* [e] (...) *aprender a ser*” (Delors et al., 1998, p. 90). Estes são pilares que devem guiar a educação, praticados pelas pedagogias de participação, pedagogias ativas onde é mais importante conhecer o mundo e saber relacionar-se com ele e com os outros com o objetivo de formar cidadãos preparados para a vida prática. Como Delors a perspetiva concedida à educação pelos diferentes modelos pedagógicos, analisados seguidamente, não é distinta como assim relata Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a) ao afirmarem que é a democracia o centro da perspetiva destes, uma vez que, tais modelos priorizam o envolvimento dos “atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (p. 8). Para além disso, estes modelos seguem teorias construtivistas e por isso a sua máxima é a “aprendizagem pela ação” (um dos princípios característicos de um dos modelos pedagógicos) onde a criança é convidada a construir a sua aprendizagem através da sua participação ativa. Através disto, se verifica a íntima ligação entre os pilares de Delors e os modelos pedagógicos na defesa pelos mesmos princípios de uma educação ativa, humana e democrática.

No sentido de aprofundar o conhecimento acerca de tais modelos pedagógicos serão agora apresentados quatro, que de formas distintas, mas complementares orientaram a PES. Evidenciam-se agora modelos pedagógicos como o *High Scope* (HS), o Movimento da Escola Moderna (MEM), *Reggio Emilia* (RG) e Maria Montessori (MM). Estes modelos potenciam uma pedagogia de participação onde a criança é respeitada, valorizada, escutada e observada à luz dos seus interesses, motivações e necessidades. Para o harmonioso desenvolvimento de qualquer

um deles é essencial que o educador de infância se coloque no papel de investigador para que através da reflexão da ação consiga potenciar ao grupo aprendizagens qualitativas, oferecendo experiências educativas contextualizadas e envolventes, tendo como principal objetivo o foco na criança. Seguindo este ponto de vista, a reflexão é uma capacidade essencial no desenvolvimento profissional do docente, desenvolvendo-se através de práticas investigativas levadas a cabo pelo educador de infância. Esta desenvolve a observação, caminhando ambas lado a lado, no sentido de colaborarem para o desenvolvimento profissional do educador de infância e para a adequação e melhoria das práticas educativas ao grupo de crianças. É através do aprimorar da observação que o educador consegue uma maior consciência e atenção ao grupo de crianças para em seguida planificar de acordo com o mesmo. Neste sentido, é um processo de crescimento profissional e pessoal que o educador e toda a equipa pedagógica deve adotar a fim da transformação pedagógica.

Anteriormente à apresentação das especificidades de cada modelo, sente-se a necessidade de elaborar uma caracterização breve de dois modelos em específico observados como inspiração na regulação da prática no contexto onde se desenvolveu a PES. Assim no modelo HS encontra-se um princípio máximo, a aprendizagem pela ação, isto é, aprender pela experiência e envolvimento ativa da criança nas diferentes atividades pois só assim resultarão aprendizagens com sentido para ela através da rotina diária que se desenvolve numa sequência «planear-fazer-rever» (Gomes, 2014, p.64) através de experiências-chave (Maia, 2008), outro conceito importante no modelo HS. Desta forma, a criança está a “viver experiências diretas e imediatas (...) [retirando] delas significado através da reflexão (...) [construindo] o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). Através deste planeamento participado entre todos os elementos do grupo, são estimuladas e desenvolvidas nas crianças capacidades de observação, planificação e reflexão atentando sempre aos interesses, necessidades e dificuldades do grupo, considerando-a numa dimensão flexível.

A construção participada da planificação do dia oferece segurança, pois tal conhecimento concede ao grupo previsibilidade e tal como refere Niza (2013) “é no envolvimento e na organização construídas paritariamente (...) que se reconstituem, se criam e se reproduzem os instrumentos (...), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem)” (p. 141).

Numa visão distinta, apresenta-se o MEM que progrediu “de uma conceção empirista da aprendizagem (...) para uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem, através de uma

interação sociocentrada (...) com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza, 2013, p. 139). Aqui encontra-se a concepção socio construtivista baseada em Vygotsky e Bruner onde a construção do conhecimento é realizada na relação estabelecida com os outros uma vez que a aprendizagem “necessita sempre da dimensão social” (Cros, 2000, citado por Gomes 2014, p. 53) considerando-se um dos deveres da escola favorecer e estimular o desenvolvimento social e emocional das crianças (Bruner, 1998) já que, como referiu Malaguzzi no seu livro *As Cem Linguagens da Criança*, “as relações e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo da educação” (Edwards et al., 2016, p. 60).

No MEM a aprendizagem colaborativa não se dirige apenas às crianças, mas sim também aos educadores que, em colaboração com os restantes agentes educativos, desenvolvem parcerias que auxiliam o seu crescimento profissional e pessoal concretizando-se “a escola (...) para os docentes do MEM como um espaço de iniciação a práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 141). Apresenta-se na figura 3 um esquema de caracterização dos quatro modelos referidos porque se considera importante refletir individualmente acerca das especificidades de cada um deles.

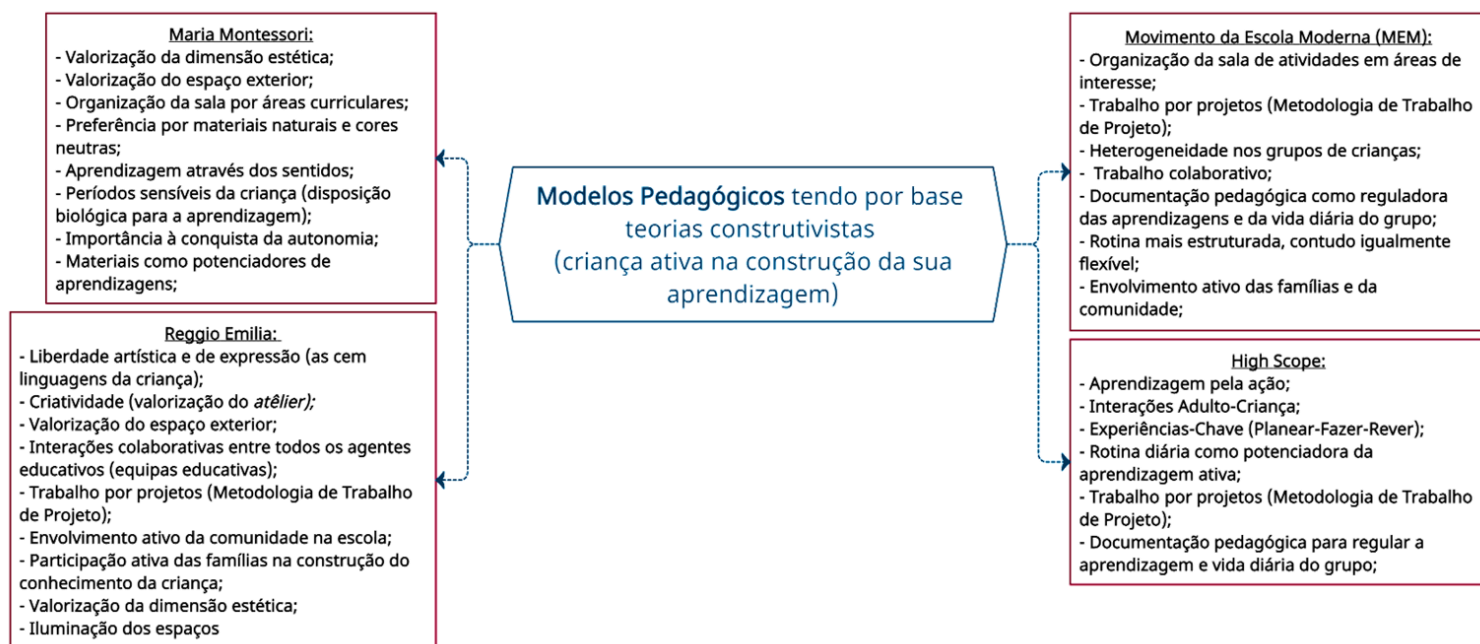


Figura 3 – Características principais dos quatro modelos pedagógicos da EPE (Adaptado de Maia, 2008; Hohmann & Weikart, 2011; Edwards et al., 2016; Castellarnau & Castro, 2020)

Ao longo da PES, não foi desenvolvido nenhum modelo pedagógico de forma pura, porém, como se valoriza a educação participada por todos, “bebeu-se” alguns aspetos dos modelos pedagógicos aqui apresentados. Neste sentido, um dos aspetos presentes em contexto de EPE foi o desenvolvimento de um projeto de grupo (que será globalmente analisado no capítulo que diz

respeito à PES) em torno da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Para que esta metodologia seja desenvolvida corretamente o projeto terá de evoluir respeitando quatro fases distintas – “Definição do problema”, “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”, “Execução” e “Divulgação/Avaliação” (Vasconcelos et al., 2012).

Na primeira fase dialoga-se sobre a curiosidade ou problema sobre o qual se quer investigar, escuta-se e, acima de tudo, valorizam-se os conhecimentos prévios que o grupo poderá ter sobre o tema a investigar partindo desses– “o que já sabemos” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14). Para o desenvolvimento da investigação do projeto, como afirma Malaguzzi “os professores [e educadores] seguem as crianças, e não planos [currículos ou planificações estáticas e pré-determinadas]” (Edwards et al., 2016, p. 77). Elabora-se assim um esquema, designado de “teia”, sobre o que se quer descobrir e através de que recursos e meios serão feitas as mesmas e encontradas (ou não) as respostas pretendidas.

Na etapa da planificação e desenvolvimento do projeto esta metodologia privilegia a flexibilidade e a multiplicidade de possibilidades (Vasconcelos et al., 2012). Esta constrói-se, assim como define a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), na fase de reflexão antes da ação, partindo da observação e do conhecimento do grupo e dos documentos pedagógicos sendo reformulada ao longo “das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15), ao refletir durante a ação. Para isto “elaboram-se mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (Vasconcelos et al., 2012, p.15) definindo-se através de que meios se poderá pesquisar, que atividades poderão ser realizadas e quem as irá realizar, entre outros aspetos que o grupo considere relevantes para a organização inicial do seu projeto.

Na terceira fase, a Execução, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16). Reformulam as teias iniciais ao longo do processo de pesquisa e de ação, comparam as aprendizagens iniciais com as que vão construindo no decorrer do projeto, elaboram produções que são expostas nas paredes da sala para que tudo fique documentado auxiliando o grupo a orientar-se ao longo do processo.

Por fim a última fase, a fase de divulgação/avaliação, “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Novamente o aprender com os outros através da partilha de experiências e conhecimentos que já foram construídos e que neste momento vão ajudar a ampliar a rede de conhecimentos, experiências e saberes de outrem. Devido a isto torna-se fulcral colaborar, partilhar, comunicar, relacionar-se porque, como referiu

Malaguzzi, “o crescimento profissional vem parcialmente do esforço individual, mas de maneira muito mais rica por meio de discussões com colegas, pais e especialistas” (Edwards et al., 2016, p. 65). Portanto nesta última fase, existe uma divulgação do processo e das produções construídas ao longo do mesmo nos corredores da instituição, através de portfólios, fotografias, entre outros recursos e estratégias divulgando a quem o grupo tiver interesse, seja apenas a outro grupo de EPE, seja a toda a instituição ou comunidade externa. No entanto, simultaneamente a essa divulgação, todos os intervenientes desenvolvem uma avaliação do projeto, principalmente de si como interveniente ativo do mesmo. As crianças conseguem avaliar a sua evolução através do que sabem no final de todo o processo conjunto, ao estabelecer uma comparação com a fase inicial assim que observam e interpretam a documentação pedagógica construída exposta no espaço partilhado por todos. Apesar das referidas e caracterizadas fases serem ordenadas estas não resultam na prática como uma sequência, mais uma vez, estática. Mas sim “entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

Para além da MTP, um dos princípios desenvolvidos durante a PES foi a valorização dos sentidos e a aprendizagem que deles decorre. Deste modo, um dos intuitos do par pedagógico foi, sempre que possível, oferecer experiências que estimulassem o desenvolvimento e a discriminação sensorial para que assim conhecessem o mundo porque como afirmava Montessori (1987) temos “os sentidos, que recolhem as impressões a fim de transmiti-las ao cérebro” (p. 157) acrescentando ainda que “a criança que não tem oportunidade de exercer uma atividade sensorial conta com um desenvolvimento menor da mente” (p. 161). Relacionado com a exploração dos sentidos, deu-se igualmente prioridade à liberdade artística e de expressão através de experiências que estimulassem a criatividade do grupo fazendo com que se expressassem de forma livre. Acompanhando estes dois princípios foram tidos também em conta a organização de grupos heterogéneos no sentido de potenciar o desenvolvimento da ZDP através da “interação (...) entre crianças com diferentes níveis de competência” (Cardona et al., 2021, p. 52).

A dimensão do espaço exterior foi especialmente considerada e isso é algo possível de verificar através da leitura do capítulo três uma vez que, para além de outras atividades desenvolvidas neste espaço, foi desenvolvida uma área em colaboração com os restantes pares pedagógicos no sentido de atribuir um maior dinamismo ao espaço exterior da instituição cooperante. A influência destes modelos na PES verificou-se não só nos aspetos já mencionados,

mas também na recorrência a documentos pedagógicos com o propósito de regular tanto a vida cotidiana das crianças como com a utilização do quadro de presenças, como a evolução das práticas pedagógicas desenvolvidas por parte do par pedagógico permitindo a reflexão em todas as suas dimensões.

A aprendizagem pela ação e a experimentação pela descoberta lúdica guiam e sustentam as pedagogias participativas e todos os modelos pedagógicos tendo sido valores, identicamente, valorizados na PES. A criança constrói o conhecimento através da sua própria ação experimentando e explorando o mundo. Surge assim, no seguimento desta afirmação, a valorização do brincar, o brincar livre que “permite às crianças a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia, onde, a sós ou com os outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania” (Ferreira et al., 2017, p. 7). Nesta perspetiva, já Garvey em 1992 acrescentava que para além de permitir o conhecimento do mundo, o brincar “é um comportamento (...) do conhecimento de si próprio e dos sistemas de comunicação” (p.7).

Brincar envolve uma infinidade de aprendizagens significativas para a criança e por essa razão não pode ser privado ou desvalorizado porque as aprendizagens que este envolve representam “a actividade mais importante da infância” (Ferland, 2006, p. 27). No momento de brincadeira com o outro a criança desenvolve competências sociais que serão importantes na sua convivência diária ao aprenderem “as regras da sã convivência e da cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder” (Silva, 2017, p. 16). Mas também a tomar decisões, a resolver conflitos, a gerir a sua autonomia, a inovar (Ferland, 2006), a colocar-se na posição do outro, não só em situações de gestão de conflitos ou de negociação, mas também aquando do jogo simbólico onde têm de encarnar diferentes personagens. O brincar é um momento de negociação, de socialização, de interiorização (porque por vezes também o brincar sozinho é necessário para a criança estar consigo mesma e autoconhecer-se), de libertação, de felicidade, de experimentação e de muita aprendizagem através do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais (Ferland, 2006; & Garvey, 1992). Silva (2017) defende que “ao brincar, a criança assume um comportamento que vai sempre mais além daquele que pauta a sua conduta diária” (p. 17), ou seja, durante a brincadeira ativa a sua imaginação e criatividade e deixa-se libertar através da sua própria expressão, por isso, desafia os seus limites “o que transforma a ação lúdica numa grande fonte de crescimento imanente à «zona de desenvolvimento proximal»” (Vygotsky, 2000, citado por Silva, 2017, p. 17), visto que todo o ambiente que se cria em torno da criança enquanto brinca auxilia-a a progredir no seu desenvolvimento para alcançar novas aprendizagens. Assim sendo, “infância e ludicidade

constituem, pois, um binómio umbilicalmente ligado num compromisso (...) para a formação da criança” (Silva, 2017, p. 27).

Torna-se, nesta perspectiva, significativo esclarecer a relevância deste no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Antes de mais, é fulcral salientar a ideia de que o brincar não é uma atividade pensada para atingir um fim, “brincar não tem outra finalidade além de si próprio (...) a criança brinca para brincar” (Ferland, 2006, p. 43). Logo, a criança não brinca para desenvolver uma certa dimensão dela mesma, mas sim porque é feliz a fazê-lo, brincar “é um admirável motor de desenvolvimento da criança” (Ferland, 2006, p. 43). Broadhead (2010) relembra igualmente que o brincar ressalta nas crianças competências exclusivamente observáveis aquando do ato do brincar de veras criativas e cooperativas. Sendo também através do brincar que se “compreende melhor a herança cultural e os interesses da criança” (p. 104) uma vez que ela os expressa através desta linguagem.

Para além de todas as razões fornecidas anteriormente é também importante vincar o ato de brincar como sendo algo intrínseco à criança (Garvey, 1992), brincar não é só um direito, é uma necessidade” (Neto, 2020, p. 18) e, enquanto o faz, possui “um sentimento de controlo sobre o ambiente e as próprias ações (...) [.] é senhor todo-poderoso na sua brincadeira: aí, é autossuficiente” (Ferland, 2006, p.43) pois “transforma-a e adapta-a aos seus desejos” (Sarmiento & Silva, 2017, p. 41) tornando-se progressivamente mais autónoma. É também a sua principal linguagem permitindo-lhe “soltar o seu mundo interior e as suas emoções, bem como o seu mundo imaginário” (Ferland, 2006, p. 45). Além das competências emocionais e sociais que a criança consegue desenvolver sempre que brinca, competências motoras e sensoriais são igualmente aprimoradas. Na dimensão motora, principalmente aquando da brincadeira no espaço exterior, onde a ampliação do espaço favorece também a expansão da brincadeira da criança. Já a nível sensorial “a manipulação dos objetivos ensina-lhe quais as suas características (são duros, macios, lisos ou rugosos)” (Ferland, 2006, p. 42).

Por todas as razões enumeradas e exploradas anteriormente, a valorização do brincar irá seguramente trazer consigo efeitos benéficos a nível da “capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social (...) competências motoras, cognitivas e sociais” (Neto, 2020, p. 39) não sendo por isso “uma perda de tempo [mas sim] uma via privilegiada para a aprendizagem da criança” (Ferland, 2006, p.51). Por um lado, se o brincar beneficiou o desenvolvimento das crianças em todas as dimensões anteriormente exploradas, por outro lado,

relativamente ao desenvolvimento da PES, o brincar contribuiu para o elemento do par pedagógico fortificar a relação com o grupo através do envolvimento em algumas brincadeiras evitando sempre a intromissão excessiva; aprimorar a capacidade de observação auxiliando posteriormente o registo, análise e reflexão; perceber de forma mais eficiente os diversos interesses, necessidades e/ou dificuldades presentes no grupo de crianças.

### 1.3. SER PROFESSOR DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Contrariamente ao contexto anterior, o 1º CEB é a primeira etapa da educação formal sendo conseqüentemente alargada a legislação referente, tornando-se o currículo prescritivo. Admite-se, portanto, que ser professor do 1º CEB é, de uma perspectiva do “copo meio vazio”, estar em constante pressão visando ao cumprimento de um currículo deveras extenso e, por isso, desadequado ao tempo útil de ensino. Assim, o professor está em permanente conflito entre o que acredita ser uma educação de qualidade, que ouve, atende e valoriza o papel ativo do aluno (praticando uma perspectiva construtivista) e aquilo que é suposto cumprir no tempo delimitado pelos órgãos soberanos através de extensos programas.

Segundo Almeida e Roldão (2018) “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.7). No entanto, e apesar do conceito de currículo poder assumir algumas interpretações diferentes, em 2013, já Roldão definia currículo como sendo o “corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e (...) para nela se integrar de forma satisfatória” (p.131). Para sintetizar, Rodrigues (2001) valida que “a elaboração de um currículo sintetiza, organiza e distribui no tempo todo o conjunto de situações e oportunidades proporcionadas pelos agentes habilitativos da educação da criança” (p.29). Relativamente à variação de interpretações de currículo, esta poderá ser causada pela mutação constante do que incorpora o termo uma vez que “conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado – e continuará a variar” (Roldão, 2013, p.132). Desta forma, “o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade” (Almeida & Roldão, 2018, p.7).

A obrigação de cumprimento deste pressiona os professores na medida em que na realidade de uma sala de aula, com uma turma de 20 ou mais crianças, tendo cada uma delas características e especificidades próprias, com necessidades, interesses, dificuldades e ritmos de trabalho diversos, um currículo tão extenso não pode nunca ser cumprido com a devida qualidade.

Neste sentido, a mudança seria necessária. A mudança de “ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa (...) de ajustar a adequação da oferta às necessidades [da realidade do contexto]” (Almeida e Roldão, 2018, p.8). Esta adequação surge com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que atribuí a cada escola autonomia para gerir o currículo de forma a torná-lo mais adequado, eficaz e exequível. Como é declarado no documento referido, este defende

uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (p.2928)

Através da citação anterior é visível o reconhecimento e valorização concedidos às escolas para gerir o currículo de forma mais flexível e autónoma com a preocupação “que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2929). Este documento homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, surge com o propósito de ser um

referencial para as decisões a adotar [e] (...) matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho; Martins, 2017, p. 4).

No ano subsequente, o Despacho n.º 6944-A/2018, 19 de julho, homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) através de uma reflexão conjunta de vários docentes acerca da necessidade de “uma reorganização curricular em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (...) visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas” (Despacho n.º 6944-A/2018, 19 de julho). À vista disso, as AE “cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa”, além disso, “correspondem a um conjunto comum de conhecimentos (...) identificados como (...) indispensáveis, (...), relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente” (Despacho n.º 6944-A/2018, 19 de julho).

Por conseguinte, estes documentos surgem no sentido de promover uma maior qualidade educativa ao favorecer “aprendizagens efetivas e significativas (...) [mobilizadas] em situações concretas” (Despacho nº 6944-A-/2018, 19 de julho) rompendo assim com os documentos anteriores (o programa e as metas curriculares) sinalizados pelos docentes como demasiado extensos o que não favorecia a “consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como [ofereciam] um obstáculo à inclusão (...) dificultando práticas de diferenciação pedagógica” (Despacho nº 6944-A-/2018, 19 de julho).

Assim enquadra-se o conceito de gestão curricular, que sempre existiu uma vez que “sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir” (Almeida & Roldão, 2018, p.8), porém atualmente esta gestão é realizada pelos intervenientes que beneficiarão do currículo. Enquanto anteriormente a esta autonomia cedida às escolas, o currículo era decidido, planeado e gerido por elementos “distantes da escola e dos professores, [sendo desenvolvida] a nível central” (Almeida & Roldão, 2018, p.9) o que evidenciava uma noção reduzida da realidade dos contextos educativos. Por conseguinte, e para atingir o sucesso dos alunos através da aquisição eficaz e significativa das competências previstas no PASEO (Martins et al., 2017), o docente deve inovar as práticas tendo em vista diversificadas experiências de aprendizagem atendendo sempre aos interesses, necessidades, dificuldades e características dos alunos.

Como se acredita que a inovação das práticas pedagógicas pode ser um dos aspetos fomentadores do sucesso da aprendizagem dos alunos, nomeadamente no estímulo da motivação para aprender, a utilização das TIC foi desenvolvida nesse mesmo sentido considerando esta um recurso promotor da motivação e do envolvimento das crianças na aprendizagem. Numa sociedade globalizada, cujo desenvolvimento tecnológico se desenvolve de forma desenfreada, a colaboração entre as TIC e a Educação deve ser prospetivada, não de forma igualmente desmesurada, mas como um recurso que acrescenta e que enriquece as práticas do docente no sentido de propor aos seus alunos uma aprendizagem com sentido, integrada e virada para o futuro. Aproveitando e valorizando os conhecimentos prévios das gerações mais novas, em relação às TIC, de forma que cada um contrua conhecimentos novos alargando a sua rede mental, tal como já mencionado aquando da abordagem dos aspetos fundamentais das perspetivas construtivistas.

Por outro lado, é na verdade, relevante e atual ter a preocupação de educar para o digital, já que atualmente e cada vez mais, este conhecimento será o promotor de uma ação ativa da cidadania de cada um na sociedade global (Eça et al., 2015) tendo as escolas um papel ativo na

promoção da valorização das TIC pois “os analfabetos do futuro serão aqueles que não souberem usar o computador ou não tiverem a capacidade educativa de aprender a aprender” (Eça et al., 2015, p.171).

As TIC são assim essenciais na lógica da promoção de muitas competências sendo algumas delas a estimulação da colaboração, como no caso, por exemplo, da criação de equipas na ferramenta Kahoot<sup>2</sup>; o incentivo a uma maior participação dos alunos, por vezes, daqueles que habitualmente são os menos participativos; o aumento e fomento da capacidade de comunicação, como ocorreu aquando da apresentação e utilização de um avatar da plataforma Voki em contexto de prática, impulsionando igualmente a participação ativa dos alunos na construção de recursos didáticos, como a criação por parte da turma de um audiolivro (que será contextualizada no capítulo três). Neste sentido, Zabalza (2011) assume a importância das TIC e legitima a necessidade dos “professores as (...) [experimentarem] durante a sua formação inicial, especialmente em contexto de prática” (Martínez-Figueira et al., 2020, p.24).

Assim, com a sua utilização, pretende-se que estas levem os alunos a atingir aprendizagens segundo o enfoque profundo definido por Entwistle. Este é um enfoque de aprendizagem que está intimamente ligado com a motivação do aluno para aprender. O enfoque profundo sugere, como o próprio nome indica, que haja, por parte do aluno, um aprofundamento no conhecimento e na aprendizagem. Coll et al. (1999) explicita que, segundo o criador deste enfoque, o mesmo baseia-se no desígnio de compreensão do significado daquilo que se estuda, sucedendo uma relação entre o conhecimento atual com conhecimentos prévios e com a experiência pessoal do sujeito em causa. Ou seja, o aluno envolve-se intensamente no processo de aprendizagem ao compreendê-lo, associando-o a conhecimentos que já detém cujo grau de compreensão já é detentor.

No seguimento deste primeiro capítulo, onde foram evidenciados pressupostos teóricos que se acredita serem essenciais para uma prática de qualidade, inicia-se, entretanto, o segundo capítulo deste relatório que irá definir e descrever o contexto onde a PES decorreu.

## **2. CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

---

<sup>2</sup> Ferramenta digital cujo objetivo é a criação de quizzes. Esta oferece assim a possibilidade de desenvolver a colaboração sempre que para responder aos quizzes são formadas equipas/grupos de alunos.

Como o nome deste capítulo indica, o mesmo apresentará o contexto onde se desenvolveu a PES, caracterizando, primeiramente, a instituição cooperante através da leitura interpretativa de um documento institucional específico, onde foi possível compreender os seus valores, o que defende e as algumas características gerais do grupo de crianças que integra. À posteriori, e como o ocorrido no capítulo anterior, serão abordadas especificidades da sala e do grupo de crianças em dois subcapítulos distintos explorando em cada um deles aspetos característicos do contexto de EPE e do 1º CEB. Ainda neste capítulo será possível ler-se acerca das características fundamentais da metodologia de investigação desenvolvida ao longo de toda a PES – a MIA.

## **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA**

A PES desenvolveu-se numa instituição pertencente a um agrupamento de escolas localizado na área metropolitana do Porto e através do PE, foi possível compreender alguns aspetos cruciais para a sua caracterização. O mesmo procura assim prevenir o abandono escolar apostando numa educação com vista à inovação e pretendendo desenvolver nos alunos competências de “cidadania ativa, participada e responsável” (Projeto Educativo do Agrupamento, p.5). Concludentemente, a missão deste é a oferta de uma educação de qualidade, concedendo-lhes “ferramentas que permitam a aquisição de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor” (Projeto Educativo do Agrupamento, p.6), competências essas fundamentais para o desenvolvimento global e saudável do aluno e da criança ao longo da vida.

De igual forma, pretende colmatar possíveis lacunas com o desenvolvimento de dinâmicas em parceria com entidades externas, como a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia, mas também outras não discriminadas no documento. Considera-se que a inovação educativa passa também pela participação em projetos, pois esta possibilita a “abertura de horizontes” transportando consigo novas aprendizagens, novos caminhos, novas oportunidades o que acelera o crescimento pessoal e profissional da comunidade educativa envolvida. Considerando igualmente esta visão, o presente agrupamento garante a sua presença nos seguintes projetos: Clube Europeu/Parlamento dos Jovens/Europa vem à escola, sendo este um projeto destinado exclusivamente ao 1.º CEB e de carácter nacional; Lipor Geração+ e Justiça para Tod@s enquadrados numa dimensão de projeto local; Plano Nacional do Cinema (PNC) e Ler+

Jovem de cariz nacional, e por último os dois projetos de âmbito internacional sendo um deles designado de ERASMUS+ e o outro de *Etwinning*.

Importa igualmente salientar que a instituição é constituída por nove instituições agregando dois níveis educativos – EPE e 1.º CEB – apresentando um amplo espaço exterior delimitando a entrada e a parte traseira da escola. Interiormente, organiza-se em dois pisos, sendo que no rés do chão se situa o refeitório, as salas de EPE juntamente com as casas de banho das crianças e uma sala de complemento a outras atividades extracurriculares. Separadamente, encontram-se cinco salas, a primeira corresponde a uma sala de materiais manipuláveis e recursos didáticos enquanto as restantes quatro pertencem aos primeiros dois anos do 1.º CEB, as casas de banho das crianças, uma casa de banho adaptada e o elevador que auxilia no deslocamento ao 1.º andar. No primeiro andar situa-se a biblioteca, as casas de banho, a sala dos docentes e uma sala referente ao ensino especial. Seguindo o corredor encontra-se outra sala de material manipulável e jogos didáticos (relativos à área da Matemática) e as salas dos restantes dois últimos anos do 1.º CEB juntamente com as casas de banho das crianças e com uma casa de banho adaptada.

Relativamente aos recursos, no 1.º ciclo observou-se e concluiu-se que existiam alguns recursos pedagógicos, didáticos e até tecnológicos, no entanto a sua gestão pareceu um pouco assimétrica. Ou seja, em algumas salas deste nível de ensino tais recursos existiam, contudo noutras eram inexistentes. Como exemplo de recurso tecnológico pode ser referido o videoprojetor cuja presença não existia na totalidade das salas o que se demonstrou uma das dificuldades durante a PES (dificuldade que acabou por ser superada ao conseguir requisitar-se este recurso na biblioteca) já os quadros interativos existiam também em apenas algumas salas. Tendo em conta outros recursos concluiu-se que existiam materiais para auxiliar o desenvolvimento de competências matemáticas como o MAB e o ábaco em quantidades suficientes para a exploração simultânea da turma.

## **2.2. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Pensar e agir segundo uma pedagogia participativa é observar e escutar a criança com respeito por todos os seus interesses, necessidades e dificuldades e, por essa razão, a PES desenvolvida no contexto neste subcapítulo aludido, viu na pedagogia participativa uma base

orientadora das práticas pedagógicas. De igual forma, a organização do ambiente educativo deve espelhar os princípios desta de modo a respeitar primordialmente o desenvolvimento orgânico da criança, já que, “os ambientes educativos (...) colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo (...) apoiam (ou não) os educadores (...) [e] respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p.43). Por isto, o ambiente ser organizado no sentido de sempre oferecer à criança oportunidades de ampliar o seu conhecimento, a sua curiosidade, o seu espírito crítico e a sua autonomia.

Anteriormente à caracterização das diferentes dimensões que integram o ambiente educativo da EPE, importa considerar a caracterização do grupo inserido no mesmo. Este era um grupo heterogéneo cuja faixa etária se encontrava entre os três e os seis anos, existindo 12 crianças com três anos de idade, seis com quatro anos, duas com cinco anos e cinco com seis anos de idade, perfazendo na totalidade um grupo de 25 crianças. Os seus interesses integravam-se ao nível da arte tendo sido observado de forma mais concreta o interesse pela pintura, pelo desenho, pelo recorte, pela colagem e pela modelagem. Semelhante interesse foi apresentado por duas áreas da sala em específico – a área da casinha/faz de conta e da garagem/construções. Foi através da observação do anterior interesse e de brincadeiras no espaço exterior que se inferiu a curiosidade e o entusiasmo pelo jogo dramático e conseqüentemente pelo jogo simbólico uma vez que como é referido nas OCEPE “o jogo dramático ou brincar ao «faz de conta» é uma forma de jogo simbólico” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52). A vontade de comunicar oralmente foi sempre manifestada, já que, para além das dinâmicas de partilha oral em grande grupo (desenvolvidas no decorrer do dia), as crianças demonstravam uma inquestionável disposição para expressar-se oralmente, expondo muito das suas opiniões, questões, curiosidades, experiências e situações quotidianas, interesses e vontades.

Através da observação cuidada levada a cabo também no espaço exterior, foi de notar a grande admiração pelo meio ambiente e pelos seres vivos nele integrantes e o conseqüente interesse pela observação atenta da natureza. A primeira observação que conduziu à percepção deste interesse, foi realizada no dia oito de abril enquanto decorria o jogo espontâneo no espaço exterior. Um grupo de aproximadamente seis crianças ajoelhadas na relva formavam um pequeno círculo enquanto observavam uma borboleta, situação essa originária do projeto desenvolvido com o grupo, que será melhor descrito, interpretado e analisado no decorrer do capítulo três.

Relativamente às dificuldades identificadas pode referir-se que as mesmas se centravam de forma muito intensa na gestão das emoções. Analisou-se em algumas crianças a intensa

dificuldade em expressar emoções como a raiva, a frustração ou a tristeza adquirindo, como consequência disso, comportamentos agressivos para com os outros. Muitas vezes quando se tentava ouvir as crianças no sentido de compreender o motivo da agressão ou ofensa a criança argumentava com a seguinte frase: “Porque ele também me bateu!”. Levando o par pedagógico a concluir que, como não era possível gerir as suas próprias emoções de forma a resolver os conflitos através da negociação, recorriam à violência com esse propósito. Para além disto, observou-se dificuldades na partilha de brinquedos e até das brincadeiras, demonstrando mais uma vez a dificuldade destas em negociar ou até mesmo ceder em determinadas situações. Em sequência destas dificuldades e interligada a estas, manifestou-se a dificuldade de aguardarem a sua vez para participar ou expressar-se oralmente. Importa ainda salientar que algumas crianças tinham dificuldade na execução, de forma autónoma, de tarefas de necessidade básica (como ir à casa de banho, almoçar e lanchar), no entanto, todas elas, durante o período decorrido na PES, foram estimuladas no sentido do desenvolvimento da sua autonomia, verificando-se progressivos avanços, culminando numa significativa ampliação da autonomia das crianças na realização destas atividades aquando da saída do par pedagógico do contexto.

Além disto, identificou-se a necessidade de manipulação e experimentação de materiais e recursos diversificados (tanto naturais como reutilizáveis ou recicláveis) que, por serem menos industrializados, permitissem uma maior liberdade criativa e expressiva. Os autores Ferreira et al. (2017) afirmam neste sentido que “o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele, e com ele, aquilo que a sua imaginação lograr alcançar” (p.20) desta forma a simplicidade do brinquedo permite uma exploração espontânea por parte da criança sem a existência de uma função predefinida, potenciando assim que a criança “nunca se (...) [deixa] subjugar pelo conteúdo imaginário do brinquedo, antes determinando ela, em cada instante (...) o curso que à brincadeira pretende dar” (p.20-21).

Após ter sido apresentado o grupo é agora essencial apresentar, descrever e analisar o ambiente educativo envolvente organizando esta apresentação segundo as suas quatro dimensões– tempo, espaço, materiais e interações.

O tempo na EPE organiza-se através das rotinas estabelecidas com o consentimento de todos os elementos educativos que nela irão participar (as crianças, a educadora e a assistente operacional). Na especificidade do contexto da PES, o dia iniciava com o momento de acolhimento ao grupo onde era cantada a canção dos bons dias e onde as crianças partilhavam as suas

novidades. Esta rotina era essencial porque permitia a socialização, desenvolvia a comunicação oral e auxiliava as crianças no reconhecimento dos colegas e dos seus nomes aquando do momento do cumprimento individual. Além disto, elegia-se o responsável do dia, o que potencia o desenvolvimento de competências como a responsabilidade e autonomia, sendo posteriormente marcadas as presenças e identificado o dia da semana respetivo, dinâmica fulcral no desenvolvimento de noções espaço-temporais basilares no desenvolvimento cognitivo da criança.

Eram desenvolvidas atividades orientadas para, posteriormente, se realizar a higienização das mãos e o lanche ainda no interior da sala de atividades. Este momento era igualmente potenciador da socialização entre as crianças permitindo identicamente o desenvolvimento da sua autonomia na concretização das necessidades básicas (como por exemplo, ao conseguir que a criança coma o iogurte de forma autónoma). Seguia-se o momento de jogo espontâneo no espaço exterior e era também neste que se observava o jogo simbólico, muitas vezes, aliado ao jogo motor. O espaço exterior potencia diversas aprendizagens não só sociais, mas também relativas às diferentes áreas consagradas nas OCEPE, apresentando-se por esta razão, como um igual espaço pedagógico. Como Neto (2020) revela “a Natureza ou o ar livre, a rua e a escola são contextos poderosos para se aprender a lidar com medos, superar limites e ganhar segurança em si próprios” (p.110). Carruthers (2013) descreve algumas perspetivas, sobre a cultura da pedagogia ao ar livre praticada na Noruega, ilustrativas dos benefícios do uso do espaço exterior pelas crianças como

o desenvolvimento de aspectos físicos e habilidades motoras; a importância de usar todos os sentidos (...); o fortalecimento da saúde tanto física quanto mental (...); o desenvolvimento de resistência (...); aumento da autoestima [e, por fim, o confronto diário] com novos desafios [desenvolvendo, conseqüentemente, competências de resolução de problemas] (p. 195)

A segunda etapa da rotina da manhã desenvolvia-se segundo dinâmicas planificadas para o dia em questão, assim sendo, terça e quarta o grupo após fazer a sua higiene dirigia-se à atividade de educação física e de música respetivamente. Nos restantes dias, neste período, o grupo distribuía-se pelas áreas de interesse da sala de atividades no desenvolvimento do jogo espontâneo. Após a hora de almoço as crianças brincavam no espaço exterior para, em seguida, iniciarem o momento de relaxamento na sala de atividades acompanhadas da assistente operacional. Concomitantemente, a(s) criança(s) que sentisse(m) necessidade dormia(m) noutra área da sala. Depois deste momento que tinha como intencionalidade serenar emocionalmente e

fisicamente as crianças, desenvolviam-se atividades em várias áreas de interesse da sala em simultâneo. Dinamizavam-se atividades orientadas em pequenos grupos enquanto outros concretizavam o jogo espontâneo nas áreas de interesse. O último momento da rotina diária do grupo era novamente a higienização das mãos e a ida à casa de banho para se dirigirem à cantina com o intuito de lanchar.

No seguimento do anterior parágrafo, salienta-se a importância da flexibilidade da rotina por forma a dar oportunidade ao educador de dinamizar com intencionalidade pedagógica uma sequência de experiências educativas, mas também, e de forma simultânea, potenciar interações das crianças na planificação da sua rotina, dando-lhes voz para dela participarem. Ainda assim, é necessária uma rotina mais ou menos estável, permitindo à criança “apropriar-se (...) [e] conhece[r] a sequência dos acontecimentos e organiza[r]-se aí, cada vez mais independente do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p.87). Portanto a criança “não precisa de ficar ansiosa (...) está menos dependente do adulto (...) fazendo a sua apropriação da sequência de tempos de rotina (...) [o que] contribui para a segurança (...) [da] criança” (p.87-88).

O espaço é outra dimensão do ambiente educativo que deve ser pensado tendo em conta as necessidades e interesses do grupo que o explora tal como todas as outras dimensões pedagógicas. Corroborando a anterior afirmação o autor Resweber (1988) sublinha “que o meio, sendo o prolongamento do corpo da criança, deve ser proporcionado às suas necessidades de apreensão e, sobretudo, deve despertar nela o desejo de se exprimir com prazer” (p. 149). A sala de atividades era constituída por quatro áreas distintas – área da casinha/faz de conta, área da garagem/ construções, área da biblioteca e da iniciação à escrita e, por fim, a área do acolhimento, possuindo também uma área de mesas para as crianças trabalharem individualmente ou em grupos e para o momento do lanche.

Na área da casinha/ faz de conta as crianças desenvolvem o jogo simbólico, mais especificamente o jogo dramático através do “faz de conta”. Esta área permite “uma imersão no quotidiano através da experiência de um papel social” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p.84). Também Neto (2020) afirma que quando a criança brinca nesta área, ela está a representar (através da imitação) a realidade social que observa ou vive no seu quotidiano, sendo através destas representações que a criança aprende o costume adulto. Para além destas imitações da cultura adulta, a criança também poderá brincar a outras situações que recriam através da fantasia e imaginação (como quando brincam aos super-heróis ou às princesas), neste caso, Neto

(2020) afirma que tais situações “permitem aperfeiçoar habilidades motoras e a capacidade de lidar com o medo e a ansiedade” (p.88).

O brincar na área da garagem/ construções estimula a representação de outros papéis sociais, através da imitação de várias profissões práticas (Oliveira-Formosinho, 2013b). É aqui que as crianças amplificam experiências de “exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e «faz-de-conta»” (Hohmann & Weikart, 2011, p.184).

A área da biblioteca e da iniciação à escrita permite à criança um contacto mais perto com a linguagem, através da diversidade de livros e outros suportes de leitura que deve estar presente nesta área. Assim, ao manusear os livros, ao “ler” as ilustrações para contar uma determinada história, a criança apropria-se da linguagem (escrita) através da referida exploração. A diversidade e a realidade são conceitos que devem estar presentes em todas as áreas, mas em especial na área da biblioteca através das histórias que cada livro conta. Como referem os autores Hohmann e Weikart (2011) os livros devem ilustrar

diversidade racial, étnica e de diferentes grupos culturais (...) [;] as referências feitas às cores não devem ser estereotipadas (...) [;] representar uma grande variedade de situações familiares (...) [;] reflectir (...) elementos dos dois sexos (...) de forma equitativa [;] reflectir crianças e adultos com diversas deficiências (...) como pessoas reais que têm característica de ser deficientes (p.177)

Sendo assim esta área é igualmente importante pois permite ao grupo “realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p.84) devendo ser o mais diversificada possível para assim oferecer às crianças as várias realidades do mundo real.

A área do acolhimento situava-se no espaço central da sala de atividades e além do deste momento, tinha como funcionalidade a dinamização de diferentes atividades em grande grupo. Era uma área ampla o que oferecia a possibilidade das crianças nas áreas adjacentes utilizarem aquele espaço para expandir a sua brincadeira, facto este reconhecido e valorizado pelo modelo HS. Apesar deste defender a existência de áreas bem definidas para “aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.165), o HS defende que caso haja uma expansão da brincadeira de uma das áreas para outra deve tornar-se essas áreas contíguas encorajando assim as crianças a relacionarem diversas áreas nas suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2011).

Relacionado com a dimensão anterior fazem parte igualmente os materiais, essenciais no que diz respeito à organização do ambiente educativo. Em cada área existia uma quantidade de materiais que possibilitava “que um bom número de crianças lá [pudesse] brincar em simultâneo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.174). Para além da quantidade, os materiais eram diversificados

auxiliando a criança a explorar diversas formas de brincar ampliando o seu leque de aprendizagens significativas, apelando semelhantemente à inclusão e à diminuição do preconceito, principalmente o racial pois existiam, na área da casinha, bonecos de outras etnias. Eram disponibilizados materiais recicláveis e reutilizáveis para que assim contactassem com o maior número possível de elementos, contudo, e devido à pandemia que atravessamos, esses mesmos materiais não se encontravam já disponíveis na sala e as crianças apenas interagiam com estes quando lhes eram disponibilizados pelo adulto. A organização dos materiais nas áreas era disposta em caixas dentro de prateleiras sem qualquer tipo de obstáculo opaco permitindo o reconhecimento dos objetos no seu interior e também o seu acesso imediato e autónomo por parte das crianças, já que, tais caixas estavam ao nível das crianças.

Por fim, importa revelar e interpretar a última dimensão obrigatória num ambiente educativo – as interações. “Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2013b, p.118) e, no seguimento da anterior citação, Lopes da Silva et al. (2016) salienta ainda o valor do estabelecimento de todo o tipo de relações como oportunidades de aprendizagem para todos os intervenientes das mesmas. Desta forma, interações de qualidade são uma das dimensões que sustentam um ambiente educativo rico, significativo, seguro e de confiança para todos os seus intervenientes, isto porque tais relações se estabelecem com “pessoas que (...) são mais (...) significativas, aquelas cuja presença dá-nos segurança (...) [deixando] uma espécie de molde no qual [as crianças vão] acomodar futuras relações de apego” (Palacios & Paniagua, 2007, p.70). Entre as crianças existiam interações que eram observadas nas conversas entre as crianças, nas partilhas de novidades e de brincadeiras. Muitas vezes quando alguma criança se magoava ou chorava, outras oferecia o seu colo para acalmá-la o que demonstra uma grande sensibilidade emocional para com o próximo e a empatia que nessa criança se desenvolvia com base em tais interações, tal como Piaget acreditava quando sugeriu a socialização dos afetos como uma solução para a superação do egocentrismo das (Musatti, 2007).

As interações adulto-criança eram interações de confiança mútua e de apreço sincero entre os elementos da relação. Quando a educadora se ausentava da sala de atividades para realizar qualquer tarefa no exterior, as crianças perguntavam de imediato pela mesma, por vezes, até porque pretendiam oferecer-lhe um desenho ou uma flor. Através destes gestos se observava que as relações eram pautadas pelo afeto mútuo e pela segurança. Nesta relação, para permitir a

intimidade verificada, o adulto tem o papel ativo de “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, [provocar] o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p.89) para que dessa forma ela se desenvolva. Além disto, para se construírem relações positivas de confiança e segurança entre adulto-criança é essencial que o adulto esteja de forma constante e regular atento às necessidades de cada criança e do grupo em geral, respondendo sempre de acordo com estas (Palacios & Paniagua, 2007). Desta forma tais “relações com adultos de referência na escola” são indubitavelmente fulcrais para “confirmar ou modificar padrões de relação prévios” (Palacios & Paniagua, 2007, p. 71) observados e vivenciados pelas crianças em contextos externos à escola.

Dentro da sala de atividades, e pela observação de alguns meses, a relação entre a educadora e a assistente operacional baseia-se no princípio de colaboração que segundo Lino (2013b) “é a «chave» do sucesso da pedagogia das relações” (p.118). Outra relação entre adultos que a EPE não pode dispensar é a relação entre os educadores e famílias e comunidade externa em geral, visto que esta, tem como principal objetivo convidar a sociedade, e tudo o que de mais real esta oferece, a entrar na instituição para ser parte dela, consciencializando todos que podem assim fazer parte do processo educativo das crianças ao ajudá-las a crescer e a desenvolver-se. Porém, e devido à situação pandémica estabelecida, esta foi a relação mais afetada. Anteriormente, os pais frequentavam o contexto institucional oferecendo ao grupo experiências diversificadas através da dinamização de partilha de histórias, curiosidades ou até de factos sobre a sua profissão ao grupo. No momento da PES, a comunicação com as famílias era essencialmente realizada através de meios de comunicação digital, seja pelo email ou através da partilha de fotografias e vídeos na plataforma digital *Padlet*, criada em colaboração com a educadora com o intuito de registar todos os momentos numa plataforma única e de acesso simples.

No decorrer de toda a caracterização, interpretação e análise das várias dimensões que integram o ambiente educativo, é perceptível uma clara fundamentação com recurso a autores fundadores do modelo HS. Contudo, também existem pontos de interceção com outro modelo, o MEM. Isto porque, em conversa com a educadora cooperante, foi revelado um claro interesse na fusão de vários modelos curriculares para assim adequar o ambiente educativo ao grupo específico, tornando-se esta colaboração entre modelos deveras vantajosa.

A influência do modelo HS, que foi sendo mencionado para fundamentar muitas das dimensões do ambiente educativo, era visível na organização do tempo diário através de uma

rotina, mas também na organização da sala de atividades em diferentes áreas de interesse. Já os traços característicos do MEM observavam-se através igualmente da organização do tempo em rotina diária e também da interceção de alguns dos momentos da mesma com os momentos de rotina delineados pelo modelo como o acolhimento, a planificação em conselho (onde com o grupo se discutia a planificação do dia), as pausas para almoço ou lanche e o momento final de reflexão acerca do dia, que no MEM se designa como “Balanço em Conselho” (Niza, 2013, p.154). Além disto, o MEM estava presente na utilização de documentação pedagógica orientadora do dia em contexto da EPE.

### **2.3. A ORGANIZAÇÃO DA SALA, DAS ROTINAS E DO GRUPO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

No que diz respeito à sala de aula esta encontrava-se adequada à altura das crianças, permitindo a sua autonomia, contudo a disposição das cadeiras e das mesas colocava alguns entraves a uma aprendizagem de estilo mais colaborativo. A disposição da sala de aula primava pela estrutura em filas ou colunas que, como afirma Neves (2014), “está centrado no professor e não no aluno [impossibilitando] a discussão ou as atividades em pequenos grupos” (p.8) não favorecendo a interação entre alunos o que empobrece e dificulta oportunidades de aprendizagem lançadas pelos próprios. No entanto e à luz da situação pandémica, esta poderia ser a disposição de sala possível e permitida pelas autoridades de saúde nacionais.

Relativamente aos recursos presentes na sala, estes eram pouco diversificados e reduzidos o que se tornou uma das maiores dificuldades no início da PES. Já os que se integram na dimensão tecnológica, afirma-se que apenas existia um computador na sala não havendo a presença de um projetor. Este aspeto criou grande dificuldade a nível das intervenções com recurso à tecnologia dado que todos os alunos através do seu lugar tinham de observar a atividade pelo monitor do computador, concluindo uma grande dispersão da turma dada a dificuldade de visualização da atividade em desenvolvimento. Já como recurso de escrita e registo, a sala detinha um quadro branco. Foi referido que tais dificuldades foram experienciadas no início da PES, visto que, a díade não detinha total conhecimento dos recursos existentes ou dos recursos possibilitados na instituição para utilização com a turma. Situação esta que no decorrer do estágio foi sendo contornada, solucionando a dificuldade inicial, assim que detivemos conhecimento de materiais presentes em outros espaços da instituição. Assim que foi conseguido um projetor

portátil, as dificuldades de foco e concentração nas atividades realizadas através do digital não mais foram uma constante já que todos conseguiam visualizar o que estava a ocorrer no computador e participar devidamente nas mesmas.

No que concerne à turma, esta totalizava 21 alunos sendo esta constituída por um grupo heterogéneo de dez raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. Dos 21 alunos que compõem a turma, dois deles requerem apoio pedagógico diferenciado e o outro apresenta necessidades adicionais de suporte (NAS).

O M. demonstrou ser um aluno participativo, comunicador e sociável. Apresentava destreza no cálculo mental e, no geral, na área da Matemática, sendo esta uma área do seu interesse. No que diz respeito à sua maior dificuldade afirma-se que esta se enquadrava na área do Português, nomeadamente no reconhecimento de algumas consoantes e ditongos. No entanto, e após algumas semanas conseguiu reconhecer-se uma excelente evolução na medida em que a criança reconhecia corretamente de forma mais rápida tais letras. Este aluno não estava diagnosticado oficialmente, no entanto era-lhe disponibilizado apoio educativo especializado na área do Português.

A Y. era outra aluna que necessitava de apoio pedagógico diferenciado. Ela demonstrou sempre muito afetividade e era bastante comunicadora. Contudo, importa salientar a pouca autonomia, dado que através da observação depreendeu-se que a aluna tinha necessidade de copiar as respostas sem pensar nelas previamente ou então de solicitar ajuda sem verificar se era capaz de realizar a atividade individualmente. No caso desta criança as dificuldades encontravam-se em ambas as áreas do saber, sendo que a nível do Português as dificuldades eram semelhantes às da criança anterior. Todavia, e após a criança Y. ter faltado devido a situação de isolamento denotou-se um maior afastamento relativamente às aprendizagens adquirida pela criança M. em relação aos conteúdos que anteriormente ambos tinham dificuldade. Na área da Matemática as dificuldades sentiam-se sobretudo a nível das estratégias de cálculo mental.

A criança em seguida descrita revelou assim ser o caso mais crítico a nível de apoio diferenciado. O F. era esforçado, curioso, participativo nas atividades da restante turma e comunicador. No entanto, estas características alteravam-se muito rapidamente quando perdia o entusiasmo na realização de uma atividade que anteriormente detinha. Ainda assim, denota-se o elevado entusiasmo e curiosidade por novos recursos e materiais que coadjuvassem na sua aprendizagem. Apesar das dificuldades do F. em interação com ele e através da observação diária depreendeu-se que a área da Matemática, os números em específico, lhe despertavam um

especial interesse. Todavia na área do Português, nomeadamente as letras, não eram elementos motivadoras para a criança, representando o reconhecimento e a escrita destas uma das suas grandes dificuldades.

Após a apresentação das três crianças detentoras de apoio diferenciado apresentar-se-á o grupo na sua generalidade. Considera-se que este evidenciou ser bastante social, protetor entre si, afável, participativo e enérgico. Por outro lado, observou-se a pouca autonomia do mesmo, as dificuldades de concentração e de motivação e as dificuldades na gestão das emoções, o que se observa pela característica competitiva do mesmo depreendendo-se este aspeto negativo. Isto porque, aquando da seleção de elementos para participar em qualquer atividade, alguns dos alunos restantes demonstravam-se bastante irritados, acabando até por depositar nos objetos alguns gestos mais agressivos. Esta característica, foi algo que se tentou alterar e melhorar diariamente com a criação de atividades em pequenos e em grande grupo e com o confronto de situações onde nem todos poderiam participar ativamente nas atividades e por isso teriam de aceitar ceder a vez a outros colegas. Relativamente à falta de concentração e motivação, considerou-se planificar atividades diversificadas que fossem ao encontro dos interesses do grupo para assim ser possível um maior tempo de concentração e participação ativa.

Concluiu-se assim que maior parte das dificuldades do grupo deveu-se à situação pandémica atravessada no ano letivo anterior e que infelizmente ainda se mantém. A turma encontrava-se ainda a consolidar aprendizagens do ano anterior e por essa razão demonstrava algumas dificuldades em aspetos que comumente já poderiam estar adquiridos, por parte da generalidade.

Os interesses da turma percecionados através da observação e da interação ao longo da PES, manifestavam-se pelo entusiasmo na área da Matemática, como por exemplo através do anseio pelo momento do dia onde realizavam a atividade “Número do dia”, cujo intuito era a descoberta das possíveis decomposições do número do dia da semana respetivo; o interesse pela educação física era visível com a chegada do professor da área e consequentemente com a agitação que se gerava à sua entrada na sala para compreenderem o que iriam realizar naquele dia; o interesse da turma pela natureza foi descoberto pelo par pedagógico de forma mais concreta com a ativa participação da mesma durante uma intervenção realizada cuja variável era a Reciclagem. A partir desta intervenção, o interesse e o respeito pela natureza e pelos animais foi sendo cada vez mais demonstrado ao qual o par pedagógico tentou atender levando para a sala

de aula dimensões relacionadas com os referidos temas; por fim, o interesse pelas tecnologias e jogos foi sendo ao longo de toda a PES percebido pois sempre que uma atividade era nomeada de “jogo” ou quando a turma percebia que o computador ou o projeto iriam ser utilizados tinham sempre muita curiosidade e vontade de conhecer e, conseqüentemente, realizar a tarefa.

Com respeito às dificuldades sentidas constatou-se que estas se concentravam ao nível da leitura, da escrita e, apesar, do referido interesse pela Matemática, as dificuldades por vez também se sentiam no cálculo e nas estratégias mentais para o executar. Para além disto e após uma primeira intervenção de carácter voluntário analisou-se uma outra dificuldade no grupo, a dificuldade na expressão corporal e facial ao tentarem expressar-se através de gestos, da postura e da face. Esta dificuldade foi confirmada no decorrer de um jogo de mímica onde raramente a turma conseguia detetar qual a ação mimicada. E ainda a dificuldade experienciada, através da dinamização de atividades em pares ou pequenos grupos, da turma trabalhar em grupo. Deprendendo-se com isto que poderia não ser um hábito da turma, no entanto o confinamento obrigatório ao qual as crianças foram submetidas, certamente deteve a sua influência negativa neste aspeto.

Tendo em conta as necessidades reveladas, estas passam pelo desenvolvimento da aceitação do “não”, pelo trabalho em torno da gestão das emoções, pelo desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico e pelo desenvolvimento de competências que os trabalhos em grupo proporcionam. Como afirma Slavin (1995), mencionado por Cardoso, Pereira e Rocha (2015),

O trabalho de grupo proporciona ótimos benefícios para os participantes deste, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos. Os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado. (p.227)

Como salientado no subcapítulo anterior, também no 1º CEB, as rotinas detêm um papel essencial não só para os alunos, mas também para a organização do ambiente educativo e das experiências pedagógicas a proporcionar, visto que, como Cordeiro (2012), referido por Eichmann (2014), afirma “rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza” (p.40). Deve igualmente calcular imprevistos e definir espaço para que estes ocorram sem provocar constrangimentos tanto ao docente como à turma. Com a pandemia e, mais especificamente, com o regresso à escola inserido nesta nova realidade,

observou-se que uma das rotinas da turma era lavar as mãos antes de sair de sala para ir lanche/almoçar e antes de entrar na sala depois do lanche/almoço. Isto demonstrava-se relativamente eficaz devido ao facto de na sala existir um lavatório, tornando-se por isso mais simples gerir a turma nesta tarefa. Já outra rotina verificada foi a escrita, por parte da professora cooperante, da data por extenso e da data em numeral no quadro branco. Concluiu-se que esta rotina contribuía para o desenvolvimento das noções de tempo e espaço, estimulando igualmente o processo de escrita, competência que ainda necessitava de ser consolidada, devido ao atípico ano letivo anterior.

Termina-se este segmento do capítulo, referente à caracterização de ambos os contextos da PES, com a referência ao conteúdo abordado no seguinte subcapítulo, a metodologia de investigação-ação, metodologia investigativa desenvolvida ao longo da PES sendo conveniente e necessária uma abordagem às suas especificidades.

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

A investigação demonstrou ser essencial no que toca à mudança de realidades em contexto, sendo a MIA um importante motor de mudança em todos os contextos a que é aliada, contribuindo para uma educação de qualidade em que, como atesta Santos (2017), “o profissional investigador empenha-se no desenvolvimento das suas práticas educativas contribuindo para a eficácia da escola” (p. 124-125). Tal investigação permite a criação de “conhecimento (...) relevante para a resolução de problemas” (Anderson & Herr, 2016, p. 6) presentes no contexto da ação, resultando igualmente num mais consciente desenvolvimento profissional (Anderson & Herr, 2016). Confirmando esta afirmação, os autores Bessa et al. (2009) referem mesmo que esta metodologia “alimenta uma relação simbiótica com a educação” (p. 358) proporcionando “

aos investigadores agirem sobre um problema real (...) existindo uma interação constante entre o sujeito e os objetos de estudo (...) podendo ser levada a cabo por um professor [educador] na sua própria sala de aula [ou sala de atividades] (...) neste cenário [educativo] a Investigação-Ação encontra o seu terreno privilegiado de aplicação” (Santos, 2017, p. 123-124)

Após a menção à relevância e contributo desta no contexto educativo é necessário compreender que para desenvolver esta metodologia é obrigatório percorrer todo o ciclo que a compõem, visto que só assim ocorre a transformação. Estas fases são citadas pelos autores Marques e Sarmiento (2007) quando aludem que a MIA é constituída por “uma espiral introspetiva

contínua de ciclos de planificação, ação, observação sistemática e reflexão” (p. 91). A imagem de ciclo fornecida nesta citação concede à MIA uma dimensão dinâmica, sistemática e flexível, onde cada ciclo se complementa no seguinte, atuando igualmente como uma “estratégia de formação de [docentes] (...) tendo como potencialidades (...) [o] desenvolvimento da autonomia profissional do educador ou professor” (Ribeiro, 2003, p.1885).

O ciclo abordado inicialmente será a observação demonstrando-se esta essencial no início do percurso para o conhecimento da situação que se quer transformar, visto que, “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Reis, 2011, p.11). Simultaneamente as OCEPE reforçam que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Em contexto da PES a observação foi, inquestionavelmente, uma estratégia desenvolvida ao longo de todo o processo pedagógico tendo-se a oportunidade de observar atentamente cada criança, nos seus interesses, dificuldades, necessidades, para assim se conhecer com mais realidade a dinâmica de todo/a o/a grupo/turma e se conseguir posteriormente planificar no sentido de colmatar tais especificidades. Desta forma, a escrita no diário de formação foi essencial no registo das observações em contexto dado que foi através dele que se registavam os diálogos com/entre crianças e as situações pedagógicas ocorridas durante o dia para assim não deixar que a memória dos acontecimentos esvaísse fazendo perder informações importantes. Como refere Reis (2011) “a integração de dados provenientes de diferentes fontes de informação proporciona uma imagem mais completa e real do desempenho docente” (p.9). Tal como confirmam as OCEPE ao referirem que os educadores não podem ficar-se apenas pela observação dos acontecimentos sendo-lhes exigido “um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

Para além do anterior documento pedagógico, foram considerados igualmente as grelhas de observação, elaboradas previamente à intervenção; os debates/reuniões entre os diferentes agentes educativos e as narrativas escritas (individual e colaborativa), documentos preciosos, complementares à observação, que coadjuvaram a recolha de dados para uma reconstrução dos acontecimentos fiel à realidade. Assim “a documentação pedagógica é uma forma de narração de *viagens de aprendizagem* (...) facilita a distância (...) face ao fazer [apoando] na criação de significado” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p.36). E como afirma Reis (2011) é através desta que o

professor cria “uma base mais sólida para a definição de planos de desenvolvimento mais adequados às necessidades reais” (p.9).

Após observar e antes de agir é necessário planificar a ação segundo os dados recolhidos na fase anterior, uma vez que, “a planificação orienta a acção futura e por isso é um elemento imprescindível para a gestão” (Diogo, 2010, p.64). Planificar para agir é ter em conta tudo o que foi observado e registado para seguidamente delinear uma sequência metodológica que se adequa àquele/a grupo/turma, tal “implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Na PES, o ato de planificar foi experienciado segundo três características atribuídas a este por Diogo (2010), “[a planificação] i) nunca é estática mas sim dinâmica; ii) a planificação é um processo; iii) a planificação não é definitiva” (p. 64). No decorrer da PES, em algumas situações, havia uma necessidade de alterar a planificação no momento da ação (sendo praticada assim a reflexão durante a ação) devido a fatores observados que ofereciam a informação que talvez o plano prévio pudesse não resultar naquele momento. Neste sentido, a planificação era dinâmica e não definitiva sendo construída através de um processo evolutivo.

No contexto da EPE o modelo de planificação era definido para uma semana completa sendo preenchidas inicialmente três dimensões fundamentais, as necessidades, os interesses e as aprendizagens já adquiridas pelo grupo. Tais dimensões eram apoiadas na observação sistemática e na restante documentação pedagógica já mencionada. No sentido de respeitar as crianças e ir ao encontro do que elas realmente necessitavam eram definidos objetivos de aprendizagem que se refletiam nas experiências pedagógicas propostas, numeradas com o intuito de tornar de fácil compreensão a correspondência entre elas e as dimensões mencionadas seguidamente. Equitativamente foram sempre importantes e consideradas as OCEPE, reguladoras da prática na EPE, apoiando a identificação de todas as áreas de conteúdo desenvolvidas em cada atividade proposta. De igual forma, neste modelo identificavam-se os materiais necessários, a organização do grupo e do espaço específicos à realização de cada atividade.

Já o modelo de planificação do 1º CEB no que respeita à organização e dinâmica era totalmente distinto, o que é coerente com as especificidades deste nível educativo. Ao contrário da EPE, este modelo não era semanal, visto que, as intervenções em contexto foram ocorrendo de forma gradual. A planificação iniciava com uma breve contextualização do conceito geral da

mesma dando a compreender ao leitor a pertinência da mesma. Em seguida, apresentava-se um mapa de conteúdos a desenvolver, conteúdos esses, presentes nas AE, de forma a fundamentar todas as áreas do saber presentes na planificação. Registavam-se os descritores, previstos no documento do PASEO, a desenvolver ao longo da planificação e logo em seguida as áreas de competência também expostas no anterior documento. Definiam-se os objetivos gerais iniciando pela frase “O aluno é capaz de...” e dava-se início à elaboração da sequência didática. A tabela onde se definiam as atividades era constituída por cinco colunas – tempo, percurso da aula, adaptações curriculares, atividades complementares e recursos. Após o preenchimento da mesma definia-se ainda a avaliação desenvolvida ao longo do período planificado, tendo em conta sempre uma avaliação formativa, atribuindo o foco no processo e não só nos resultados.

Após este processo de planificação explora-se agora a fase da ação. Esta torna-se talvez a fase mais aguardada de todo o ciclo da MIA, já que, é nesta que se estabelece o contacto direto com o objeto de estudo ao desenvolver as estratégias planificadas previamente. Segundo as OCEPE esta é a fase que “desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). A ação na PES foi sempre encarada como um momento de aprendizagem já que no decorrer desta era perceptível se todas as anteriores fases e os dados recolhidos através delas estavam a ser tidos em conta de forma adequada ao grupo. Sendo nesta fase perceptível se as propostas didáticas estavam verdadeiramente a desenvolver o grupo na sua totalidade ao respeitá-lo nas suas necessidades, interesses e dificuldades.

Surge então no decorrer da análise anteriormente referida uma necessidade de o docente refletir a sua prática para assim interpretar todos os dados recolhidos na ação. A reflexão, assim como analisa Alarcão (1996), “serve o objetivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor educação” (p.180). No âmbito desta fase é necessário abordar as três dimensões distintas da reflexão – a reflexão antes, durante e pós ação (Figura 4).

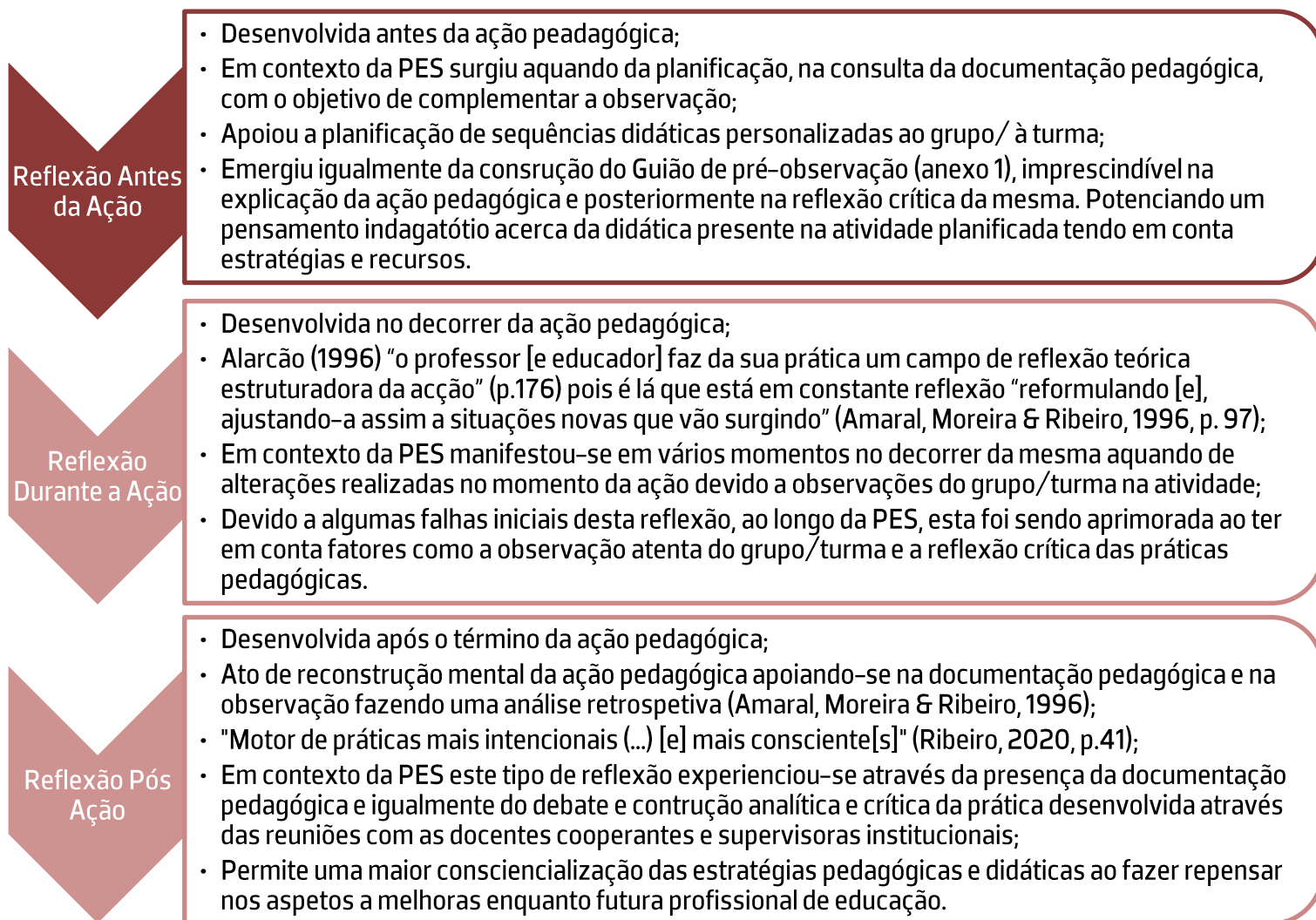


Figura 4 – Dimensões da Reflexão (Adaptado de Alarcão, 1996; Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; & Ribeiro, 2020)

Após toda a análise anteriormente realizada é relevante considerar o quanto a MIA acrescentou no âmbito da evolução profissional e pessoal a este elemento do par pedagógico. O desenvolvimento desta enquanto docente na formação inicial potenciou a expansão de capacidades importantíssimas na educação numa fase onde a aprendizagem está em crescendo e por essa razão foi uma mais-valia a oportunidade concedida de desenvolvimento da MIA.

### **3. CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA**

Inicia-se, neste momento, o capítulo três e assim como foi sendo referido ao longo dos capítulos anteriores este irá dar conta do percurso desenvolvido ao longo de toda a PES. O presente capítulo irá subdividir-se em duas frações sendo a primeira um subcapítulo destinado à PES desenvolvida em contexto de EPE e a segunda reservada ao percurso da PES em contexto de 1º CEB.

É neste capítulo que se espelha, através das atividades propostas e dinamizadas, a valorização de um ambiente colaborativo em contexto pedagógico. Como já se referiu no primeiro capítulo, a colaboração é uma vantagem no sentido de tornar as práticas pedagógicas mais ricas através da partilha de ideias, valores e pensamentos sobre educação expandindo-se novas perspetivas auxiliaadoras à reflexão pedagógica. Durante a PES colaborar foi um dos valores mais prezado e sente-se que este foi essencial no que diz respeito à evolução e ao progresso no decorrer do toda a ação em estágio. Colaborar com o outro elemento do par pedagógico, com os docentes cooperantes, com os auxiliares de educação, com os restantes pares pedagógicos, com outros agentes educativos institucionais, com as famílias das crianças (este último mesmo que um pouco condicionado devido à pandemia que se atravessa) e com as próprias crianças. Para além da dimensão colaborativa, a PES caracterizou-se também por uma forte presença da reflexão na e para a ação, da observação do contexto e de cada criança de forma atenta, da inclusão de todas as crianças no quotidiano pedagógico e outras dimensões igualmente fulcrais para o sucesso educativo.

#### **3.1. A PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

No subcapítulo apresentado em seguida será demonstrada e analisada inicialmente de forma geral a PES em contexto de EPE e de forma mais específica serão apresentadas atividades integradas no projeto de grupo, desenvolvido através da MTP (Metodologia do Trabalho de projeto); uma atividade complementar ao projeto anteriormente referido e, por fim, a atividade

desenvolvida em colaboração com os restantes pares pedagógicos com o intuito de dinamizar o espaço exterior da escola.

Neste sentido, o projeto de grupo foi desenvolvido no âmbito da MTP (metodologia que remonta ao subcapítulo teórico e legal relativo à EPE) respeitando e tendo em conta as quatro etapas da mesma (definição do problema; planificação das propostas pedagógicas; execução/desenvolvimento das atividades; avaliação e divulgação do projeto) para o sucesso na construção de aprendizagens significativas, partindo do interesse da criança. Visto que, no texto *O Método de Projeto* de Kilpatrick (2007), o mesmo salienta a importância da intenção educativa no ato de preparar melhor para a vida apresentando de certa forma a presença da intenção na educação como parte integrante da vida. Neste sentido, “devido à satisfação que daí resulta [ao desenvolver aprendizagens através da sua própria intenção e interesse], as associações (...) são fixadas com mais firmeza, como elos considerados individualmente e como sistema de ligações que operam juntos” (Kilpatrick, 2007, p. 17).

Este projeto nasceu, portanto, da aliança entre a observação – um dos aspetos fundamentais na educação e uma das fases da investigação-ação – e a valorização dos interesses intrínsecos demonstrados pelas crianças. Na manhã do dia oito de abril, durante o jogo espontâneo que decorria no espaço exterior da instituição, observou-se um pequeno grupo de crianças na área da relva formando um círculo em redor de algo que inicialmente se desconhecia. Após uma aproximação discreta, para evitar a dissipação do momento de observação genuína e atenta pela descoberta realizada, percebeu-se a causa do encantamento – uma borboleta pousada na relva. Assim que a borboleta foi erguida para permitir uma melhor observação do animal, o toque era a sensação pela qual mais ansiava o grupo. O mesmo, naquele momento, já havia expandido e a curiosidade havia alastrado a outras crianças, incluindo do 1º CEB. A borboleta mantinha-se bastante sossegada e pousada agora na mão do elemento do par pedagógico, fazendo com que todas as crianças lhe quisessem tocar. Claramente que esse toque foi permitido, contudo explicou-se ao grupo que teriam de tocar um de cada vez e deviam ter o máximo de cuidado para não a magoar. Após esta informação observou-se um cuidado extremo assim que tocavam as suas asas com o dedo, eram delicados pois instintivamente reconheciam a sua fragilidade. Nesse momento, constatou-se que o aviso inicial foi apenas uma forma de relembrar ao grupo o cuidado a ter visto que perante o entusiasmo observado houve receio, por parte do elemento do par pedagógico, em que não conseguissem contê-lo ao contactar com o animal.

Aliado ao entusiasmo e encantamento percebeu-se também um pouco de receio por parte das crianças como se pode confirmar através da seguinte afirmação, realizada por uma delas após outro colega colocar o dedo demasiado próximo da cabeça da borboleta, V.B.: "Cuidado que ela pode ferrar!". Assim como constatado quando a borboleta esvoaçou no meio do grupo que se formava à sua volta, instalando-se um pequeno momento de tensão no qual as crianças se afastaram para que a borboleta não pousasse sobre elas emitindo simultaneamente alguns gritos que logo cessaram quando a mesma pousou sobre a bata do elemento do par pedagógico. Esta situação ilustra os receios das crianças nesta faixa etária como refere Brazelton (2013) ao explicitar que as mesmas assim que conseguem gerir os seus instintos prévios e iniciais, percebendo a agressividade em alguns deles, como no caso da mordida, refletem nos outros essa mesma agressividade receando-a. Além disto, "o que for novo e não habitual pode provocar-lhe o medo de ser mordida" (p. 322)

Através da observação destes dois momentos compreendeu-se que apesar do animal em questão, mas também de outros animais, causarem um enorme interesse no grupo. Importa salientar que anteriores observações do contacto entre crianças e insetos no exterior da instituição já haviam apontado para um sentimento de receio e em alguns casos até de repugna. Apesar deste sentimento ter existido, no caso da observação da borboleta, prevaleceu a curiosidade e assim que o grupo foi observando o comportamento sociável e inofensivo do animal mencionado compreendeu que este não oferecia perigo. Após todas as crianças terem observado e algumas delas tocado na borboleta chegou o momento de retornar ao interior da instituição e por isso algumas crianças continuaram no local da descoberta para observarem o processo de "devolução" da borboleta à natureza. Porém, e uma vez que gostariam de permanecer naquela exploração, ficaram descontentes com o facto de ela necessitar de voar livremente. No decorrer deste processo de levar a borboleta até ao topo de um muro para que não fosse calcada por ninguém para assim voar, uma das crianças verbalizou o seguinte:

To.: "Oh, mas eu queria dar-lhe de comer!"

A.: "Mas To. as borboletas não comem o que lhes damos."

To.: "Então comem o quê?"

A.: "Elas sugam o néctar das flores. Mas olha vamos descobrir mais sobre a vida delas?"

To.: "Sim! Hoje?"

A.: "Hoje não sei se conseguimos, mas vamos tentar."

Como se percebe pelo diálogo o momento de exploração e observação foi vivido de forma tão intensa que a ânsia de aprofundar a exploração sobre o animal era grande, contudo não foi

possível iniciá-la no presente dia. Com o atual distanciamento e mais elevada atitude analítica das situações da PES, reconhece-se que tal exploração poderia ter sido desenvolvida no mesmo dia tendo em conta o conceito de flexibilidade. Reconhece-se assim, que de alguma forma existiu uma “negligencia” dos interesses da criança ao não ser possível potenciar essa mesma exploração no decorrer do mesmo dia. Desta forma, legitima-se que no momento desta situação pedagógica, não se conseguiu refletir de forma a compreender como se poderia alterar a planificação adequando agora ao interesse genuíno do pequeno grupo observador da borboleta. Assim, afirma-se que na presente ação pedagógica, a reflexão e a flexibilidade por parte do elemento do par pedagógico não permitiram ao grupo tal experiência o que refletindo atualmente poderia ter sido uma oportunidade de aprendizagem com sentido para as crianças uma vez que era possível integrar esta exploração em simultâneo com as restantes atividades previamente planificadas permitindo a todas as crianças participar ativamente e escolher o que iriam desenvolver ao longo do dia. Posteriormente à identificação do interesse das crianças (primeira fase da metodologia de projeto) foi “elaborada [com o grupo] uma «rede» de ideias sobre o que se já se sabe e o que se pretende saber” (Maia, 2008, p.51), mas também sobre que recursos e/ou estratégias utilizar para alcançar essa informação (Figura 5). Neste sentido e, como consequência da reflexão atual e consequentemente mais distante da ação pedagógica, compreende-se que, apesar do mapa ter sido construído com o grupo com base nas suas sugestões, a linguagem não

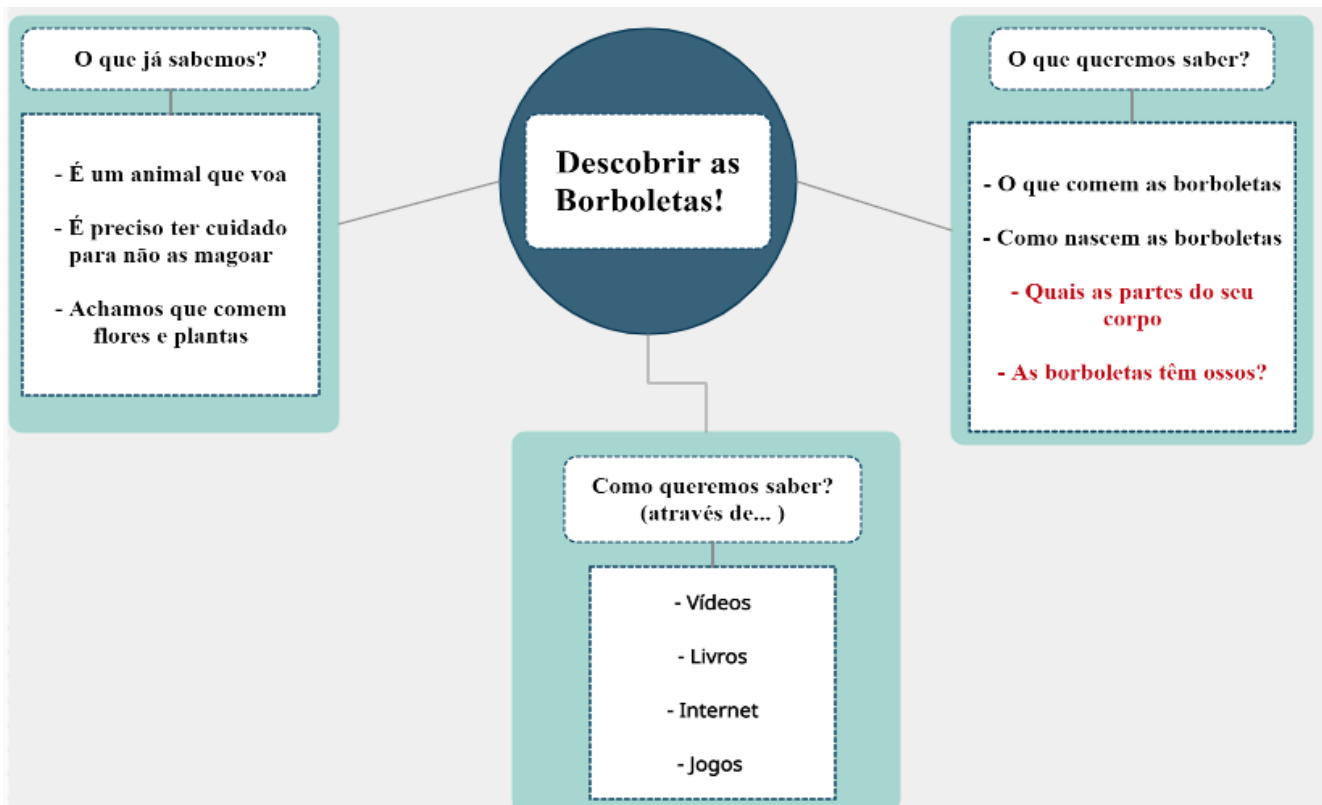


Figura 5 – Mapa de ideias sobre a temática do projeto (Fase II: Desenvolvimento e Planificação do Projeto)

se demonstrava facilitadora à leitura autónoma do mapa por parte das crianças. Assim sendo, poderia ter sido considerado o desenho até elaborado por parte de crianças do grupo como meio de comunicação da mensagem do mapa com o propósito de envolvê-las ainda mais no projeto.

Observou-se o interesse das crianças, ouviu-se o grupo em relação aos conhecimentos prévios já estabelecidos acerca de tudo o que poderia estar relacionado com as borboletas e valorizou-se todas as hipóteses que gostariam de ver esclarecidas. Era no entanto momento de planificar a ação dando assim início à exploração com o intuito de encontrar respostas às questões levantadas previamente. Para isso foi sendo construído ao longo do processo um mapa de atividades a ser desenvolvidas ao longo de todo o projeto (apêndice 1.A). Apesar de terem sido dinamizadas diversas atividades que contemplaram e integraram as várias áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE, irão ser apresentadas para análise neste subcapítulo apenas duas delas devido ao limite de páginas estabelecido previamente em documentos institucionais. Porém, o outro elemento do par pedagógico desenvolverá outras atividades alusivas ao projeto de grupo distintas das referidas. São elas uma atividade que responde diretamente a uma das curiosidades iniciais expressas no quadro da figura 5 acerca de quais as partes constituintes do corpo de uma borboleta; a atividade que se segue diz respeito ao desenvolvimento do ciclo de vida do animal através da utilização da robótica desenvolvendo conceitos correlacionados com a iniciação à programação e, por último, uma atividade que alia a educação física e a área do conhecimento do mundo ao abordar a classificação de animal vertebrado e animal invertebrado.

À vista disso, as duas atividades apresentadas para análise estão integradas em duas planificações distintas. No que diz respeito à segunda planificação (apêndice 2.B) será analisada a atividade de exploração e observação de borboletas. Já a segunda atividade apresentada, inicia a sua integração na quinta planificação e corresponde à criação de um espantalho do grupo através da utilização de materiais recicláveis, reutilizáveis e naturais através do ativo envolvimento das famílias das crianças.

A atividade de exploração e observação das borboletas decorreu no seguimento de um *peddy paper* em que o grande grupo foi organizado em dois pequenos grupos com orientação de cada elemento do par pedagógico no sentido de auxiliar a ultrapassar cada etapa do mesmo através da colaboração na resolução de pistas e desafios. As etapas foram desenvolvidas em diferentes espaços da instituição (interiores – sala de atividades; espaço de cabides das crianças; átrio – e exteriores – escorrega e horta) e assim que se solucionavam desafios (nomeadamente, motores, fonológicos ou matemáticos) era lançada uma pista ao grupo cuja resolução ditava o

nome do local seguinte onde o *peddy paper* iria continuar. Apenas chegado a este, o grupo conhecia o desafio correspondente àquela etapa e seguidamente a pista para o local seguinte. A última etapa decorreu perante a presença dos dois grupos na horta onde seria solucionado o último desafio relacionado com o que o grupo experienciaria seguidamente. A resposta a este era a palavra borboleta e, neste seguimento, cada grupo recebeu uma borboleta em estado de preservação (apêndice 3).

Também no interior da sala de atividades foi preparado o ambiente pedagógico permitindo a exploração e “um convite permanente à observação” (Palacios & Paniagua, 2007, p. 17) das borboletas, visto que, cabe ao educador “da organização do ambiente educativo, como suporte (...) da sua intencionalidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5) sendo este promotor das aprendizagens das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, & Cardona et al., 2021). Sendo que, em cima de uma das mesas da sala, estavam dispostas as restantes duas borboletas, quatro lupas e três enciclopédias sobre a diversidade do reino dos insetos, incluindo o animal em estudo. Estes materiais foram preparados previamente com o intuito de estimular a exploração, a observação e a curiosidade das crianças acerca do animal em questão, mas também de outros insetos potenciando assim a expansão dos seus conhecimentos através da visualização da representação de outros animais e de alguns factos sobre os mesmos, interesse esse demonstrado igualmente no espaço exterior (a curiosidade por outros insetos).

Valorizou-se, deste modo, a permeabilidade entre espaços pedagógicos, ao transportar as descobertas e as curiosidades do exterior para o interior, facto que é possível confirmar através desta atividade. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “as crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais” (Hohmann & Weikart, 2011, p.432) potenciando assim aprendizagens que atribuem ao espaço exterior um conceito de espaço pedagógico com intencionalidade sendo, desta forma, necessário “desistir da ideia que o tempo no exterior é o (...) tempo de descanso” (Hohmann & Weikart, 2011, p.437). Contrariamente, o tempo vivido no espaço exterior apresenta-se como “uma oportunidade para continuar a trabalhar e conversar com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.438).

Já no interior da sala de atividades, a curiosidade e o entusiasmo, a ela associado, preenchem o espaço. Todavia, como não existiam borboletas e lupas para todas as crianças realizarem a exploração em simultâneo, organizaram-se pequenos grupos de quatro elementos para alternarem no decorrer da atividade de descoberta e pesquisa, enquanto as restantes se

distribuíram pelas diferentes áreas de interesse da sala. Esta organização não impediu que algumas das crianças dos restantes grupos se aproximassem da mesa onde se observavam as borboletas ouvindo por vezes algumas vozes mais longínquas que proclamavam a seguinte frase, “Também quero fazer!”. Neste caso, explicava-se à(s) criança(s) que teria(m) de esperar que algum colega terminasse a sua exploração para assim ter(em) disponível a quantidade de lupas e de borboletas necessária para uma observação com qualidade. Sem embargo, algumas dessas crianças permaneciam próximas à mesa observando também elas a exploração dos colegas durante a atividade. Isto demonstrava não só o grande interesse por parte da criança, mas também uma extrema atenção, calma e um intenso sentido de saber esperar respeitando a vez do outro.

O ambiente sentido era de pura concentração, um momento onde reinava o silêncio quase absoluto, visto que, o diálogo era reduzido devido ao foco na observação e assimilação de tudo o que estavam a descobrir. Todavia, quando a descoberta era entusiasmante para a criança, a mesma expressava verbalmente esse entusiasmo, como por exemplo quando aliavam a observação das borboletas reais às representações das mesmas nas enciclopédias, como se pode ler nesta afirmação, A: “Olha T. esta borboleta [a que estava em estado de preservação] é igual a esta [a representação presente na enciclopédia]!”. Por vezes, as borboletas não eram iguais, porém eram observadas, pelas crianças, características comuns entre ambas o que se traduzia num desenvolvimento da observação atenta aos detalhes que conduziu igualmente à exploração do conceito de classificação segundo características iguais ou semelhantes, como se pode observar na figura 6. Assim, a matemática surge “ligada aos interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 77) sendo necessário para o desenvolvimento de conceitos matemáticos que o educador promova não só a predisposição para aprender (curiosidade, atenção, imaginação, criatividade, autorregulação, persistência), mas também



Figura 6 – Criança a identificar semelhanças entre a borboleta real e uma representação de borboleta na enciclopédia

conceitos matemáticos basilares e transversais como “(classificação, seriação, raciocínio, resolução de problemas)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 77). Em continuação da exploração, observou-se a oportunidade de estimulação de conceitos matemáticos relacionados com a geometria, ao nível do reconhecimento de padrões e simetrias e do desenvolvimento da visualização espacial, num outro aspeto morfológico da borboleta, a simetria das asas, conceitos contribuintes “para o desenvolvimento do pensamento algébrico” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 80). Estes eram detetados pelas crianças que mais tarde, aquando do registo da observação realizada, os representavam intuitivamente. Isto foi possível verificar numa atividade complementar à apresentada onde grande parte das criações das crianças incluiu a representação de simetrias previamente descobertas na atividade inicial. No decorrer de toda a exploração, a área do Conhecimento do Mundo e o domínio da Linguagem e Comunicação Oral foram igualmente desenvolvidas de forma integrada e contextualizada. Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, cuja componente desenvolvida foi a Abordagem às Ciências no âmbito do Conhecimento do Mundo físico e natural, as crianças desenvolveram competências acerca da manipulação de lupas (instrumentos científicos utilizados nas atividades práticas e experimentais) e experienciaram o contacto direto com animais através da experiência de observação, tendo-lhes sido possibilitada “oportunidades para refletir, compreender e conhecer as características [das borboletas] (...) [levando igualmente a] uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente” (Lopes da Silva et al., 2016, p.93). A partilha de questões e curiosidades com e entre as crianças sobre as borboletas e o seu notável interesse pela leitura das enciclopédias com o intuito de descobrirem mais sobre estes e outros seres, permitiu um claro desenvolvimento da comunicação oral já que o diálogo se desenrolou de forma natural, pois para as crianças tinha sentido. Além destas aprendizagens, a expansão do vocabulário foi explorada através da identificação das partes constituintes do corpo do animal (antenas, asas, probóscide, patas, abdómen, entre outros conceitos).

As crianças trocavam as borboletas entre si no sentido de observarem todas as características e pormenores das quatro borboletas disponíveis em cima da mesa, já as enciclopédias expandiam os seus conhecimentos ao dar-lhes conhecimento de outros animais e de algumas das suas características e curiosidades (Figura 7). Durante a observação das enciclopédias as crianças exploravam-nas na totalidade descobrindo a cada página um animal diferente aumentando o seu interesse ao questionarem de forma regular “Que animal é este?”, ambicionando conhecer sempre mais sobre cada um deles.



Figura 7 – Grupo de crianças a observar a lagarta da borboleta e a formação de colmeias (à esquerda); Observação da representação de outros animais (ao centro); Diálogo acerca de uma das fases do ciclo da borboleta – a lagarta (à direita)

A organização de grupo pensada para esta atividade desenvolveu-se tendo em conta os recursos existentes no sentido de proporcionar a todas as crianças uma experiência de exploração com qualidade. Ou seja, uma vez que existiam quatro borboletas e quatro lupas, apenas era possível organizar um grupo de quatro para que assim cada uma pudesse participar ativamente na proposta pedagógica. No entanto, e como existiam na mesa da atividade duas enciclopédias era possível expandir um pouco mais o grupo, permitindo o acesso a mais crianças com o objetivo de manipular as enciclopédias até terem disponível uma lupa e uma das borboletas. Assim sendo, a organização do grupo foi desenvolvida tendo sempre em conta a qualidade da experiência proporcionada às crianças e, por essa razão, não era possível ter todo ou até metade do grande grupo na realização simultânea desta atividade adquirindo assim esta um carácter rotativo.

Em análise, a presença por parte das crianças que não iniciaram de imediato a observação, desenvolvendo apenas a exploração das enciclopédias, demonstra que a atividade proposta foi uma situação pedagógica que ofereceu oportunidades múltiplas contribuindo para que grande parte das crianças continuasse motivada, curiosa e interessada pelo desenvolvimento da mesma.

Deste modo, foi interessante observar a liberdade das crianças em expressarem a sua vontade de participar na atividade assim como é possível observar no diálogo seguinte estabelecido entre o elemento do par pedagógico e a criança L.

L.: "O que estão a fazer?"

A.: "Estamos a observar borboletas, queres vir ver?"

L.: "Hum, não!" (afirma com um sorriso um pouco "receoso")

A.: "Tudo bem! Mas quando quiseres podes vir!"

Ao verbalizar que o seu interesse no presente momento seria participar em outras atividades da sala abrindo juntamente um sorriso, reconheceu-se neste gesto a procura da criança em expressar a sua vontade não querendo possivelmente desiludir ou "magoar" o adulto ao afirmá-lo. Após ter-se compreendido o possível "receio" da criança em verbalizar que não teria (naquele momento) interesse em participar na atividade, abriu-se um sorriso largo acrescentando apenas que estava tudo bem e que podia participar mais tarde se assim o desejasse com o objetivo de tranquilizar a criança de qualquer que fosse a sua hesitação.

A atividade despertou a curiosidade e estimulou uma capacidade que as crianças naturalmente já tem adquirida, a observação atenta. Sendo a motivação e o interesse observados, não só no decorrer da atividade, através da participação ativa das crianças, mas também no interesse expresso por algumas crianças em continuar a atividade nos dias seguintes. A presença das borboletas e das lupas manteve-se por alguns dias tendo as crianças acesso a estes recursos para assim continuarem a sua exploração complementando com outras atividades ao longo do projeto que possibilitaram um maior conhecimento acerca do inseto em estudo.

Paralelamente a este projeto, decorreram atividades complementares originadas igualmente de interesses observados ou verbalizados por uma ou mais crianças. Por conseguinte, criou-se um quadro das curiosidades para assim integrar todas as dúvidas e/ou interesses que as crianças verbalizassem. Deste quadro foi possível interligar duas questões idênticas integrando-as no projeto do grupo, tecendo relações entre várias áreas e conceitos de forma a torná-lo cada vez mais ramificado. Inicialmente uma criança, durante o diálogo acerca de possíveis curiosidades existentes, questionou o seguinte, To.: O que é um osso?, seguidamente outra criança fez outra pergunta interessante e diretamente relacionada com a anterior, M.: Toda a gente tem ossos?. Assim iniciou-se a descoberta procurando dar resposta aos dois interesses verbalizados, interligando-se em seguida com uma questão colocada ao grupo "E será que todos os animais têm ossos?", dando início à descoberta de seres vertebrados e seres invertebrados. De

igual forma e no seguimento da descoberta anterior, surgiu a atividade de construção de um espantalho do grupo de forma a evitar que os pássaros comessem as sementes da horta.

Tais conceitos foram apresentados ao grupo através de um vídeo que distinguia as características entre seres invertebrados e seres vertebrados simultaneamente, foi apresentado identicamente um esqueleto de papel que auxiliou, não só na perceção por parte das crianças do que seria um ser vertebrado, como também na relação entre a estrutura deste e a necessária ao desenvolvimento da estrutura de um espantalho. Assim esta classificação foi explorada através de algumas atividades, entre elas a construção já referida que se prolongou por algumas semanas. Realizou-se um teatro de sombras da obra "O Espantalho Enamorado" de Guido Visconti e no final do mesmo, organizaram-se pequenos grupos para explorar e recontar a obra ao restante grupo utilizando igualmente o teatro de sombras. Nesta etapa da atividade pretendeu-se desenvolver a comunicação e a linguagem uma vez que algumas crianças falavam num tom de voz quase inaudível, considerou-se que o facto de poderem realizar a sua comunicação protegida dos olhares atentos dos restantes elementos seria um fator positivo no desenvolvimento da autoconfiança e segurança em comunicar.

Após a história explorou-se a relação entre o espantalho e a sua estrutura, visto que, foi necessário perceber qual o material adequado para a construção da mesma. O entusiasmo de criar um espantalho do grupo foi algo imediato e durante toda a atividade o interesse e motivação nunca desvaneceram e toda a envolvimento do grupo foi notada não só durante o processo, mas também depois do mesmo ter terminado já que quando as crianças pronunciavam o seu nome (atribuído também pelo grupo) sentia-se na sua voz a familiaridade atribuída àquele personagem construído por elas tendo por isso um maior significado. De forma integrada na rotina diária do grupo, o espantalho foi sendo construído faseadamente e segundo o ritmo com que as famílias podiam disponibilizar alguns dos recursos necessários à sua edificação. Dependendo da parte do corpo que se iria produzir organizavam-se grupos com mais ou menos elementos para que assim os recursos não escasseassem e todas as crianças pudessem integrar o processo.

Desde o início, o par pedagógico dialogou com a educadora acerca da possibilidade de envolver as famílias na construção do espantalho, esta concordou e referiu até que a ideia seria uma vantagem no sentido de envolver ainda mais o grupo na atividade, bem como na reutilização de materiais no combate ao desperdício (objetivo visível num dos projetos da instituição- o Projeto Eco Escola). A adesão das famílias e o seu envolvimento ativo foram sem dúvida contributo para o sucesso desta proposta. Já que, assim que solicitada a sua participação através

da partilha de elementos que lhes pertencessem, porém que não utilizassem, a resposta positiva foi quase imediata e após poucos dias do pedido as primeiras crianças chegavam pela manhã com sacas com recursos para a iniciação da construção. Além disto, se não se dispusesse desta ajuda imprescindível, não seria possível ao par pedagógico angariar tantos recursos no curto período existente. Além disto, considera-se essencial a componente familiar e significativa que ao espantalho foi atribuída com tal parceria.

Este significado foi perceptível através do sentimento de pertença relativamente àquela criação evidenciado diariamente na dedicação das crianças no seu desenvolvimento e na ansiedade de o transportar, já finalizado, para a horta. Ainda assim, ao longo de todo o período em que este foi sendo construído o grupo referia-se a ele regularmente, muitas vezes cumprimentavam-no tratando-o como parte integrante do mesmo. Através desta prática pedagógica, corrobora-se assim o declarado no primeiro capítulo acerca da pertinência da colaboração com as famílias motivando a participação e o entusiasmo das crianças em participar ativamente numa construção comum, como é possível ler no diálogo seguinte. Era de manhã e enquanto o par pedagógico vestia a bata, chegou à sala uma criança juntamente com a auxiliar:

P.P. (A.M): Bom dia E.!

Auxiliar: Ela diz que traz aqui uma almofada!

E.: É uma almofada para a barriga do espantalho!

Esta afirmação foi declarada transparecendo um enorme orgulho por conseguir contribuir para a atividade ao integrar algo seu no processo.

Para além da colaboração com as famílias, existiu a colaboração com um dos pares pedagógicos de outro grupo de EPE da instituição no sentido de disponibilizar os dois paus de madeira que estruturadores principais do espantalho. Inicialmente, reutilizou-se uma esfera feita de pasta de papel para ser a cabeça do espantalho, propondo ao grupo de crianças reforçá-la com pedaços de revista (fomentando a técnica da rasgagem) e cola branca e posteriormente pintá-la colaborativamente (apêndice 4). Nos dias seguintes, já com mais contribuições das famílias, que colaboravam com elementos diversificados permitindo até adicionar acessórios ao espantalho. Foi possível adicionar a "barriga" do espantalho e utilizar uma das camisas, fruto da colaboração com as famílias, para vestir o "tronco" do mesmo. Uma vez que já existia vestuário preparado para ser a parte superior, utilizou-se sem quaisquer alterações esse mesmo vestuário. Porém a parte inferior foi sem dúvida o momento de construção mais interessante tanto para o grupo como para o par pedagógico que pôde observar tais aprendizagens e tal empenho na tarefa. Pelo motivo de não existir um elemento de vestuário inferior que cobrisse todo o perímetro da almofada, o que

impossibilitava a cobertura de toda a “cintura” do espantalho, refletiu-se com a educadora cooperante e com o outro elemento do par pedagógico acerca do que poderia ser feito para colmatar a anterior situação até se sugerir a solução de juntar dois tecidos distintos unindo-os através da costura. Esta proposta apareceu no sentido de oferecer ao grupo uma nova experiência e descoberta através da aprendizagem pela ação desenvolvendo simultaneamente capacidades importantes como a motricidade fina, no ato de manipular a agulha e de realizar o enfiamento do fio na mesma; a gestão da força, uma vez que, alguns dos tecidos eram grossos e obrigavam a uma maior força de forma a passar a agulha por entre eles; a concentração, visto que era um trabalho minucioso; a coordenação oculo-manual e a destreza manual. Estas capacidades foram sem dúvida exploradas através desta atividade já que foram observadas de acordo com a postura de cada criança durante a realização da mesma (apêndice 5).

Durante a execução da costura da saia do espantalho (que, entretanto, ganhou o nome Amélia devido ao espantalho presente na história “O Espantalho Enamorado” contada inicialmente ao grupo) observou-se a concentração imperiosa de cada criança tanto ao executar o enfiamento da linha de lã na agulha como também ao realizar o próprio ato de costurar. Para além disso, não desistiam apesar de expressarem a dificuldade.

L.P.: Ai, isto é difícil! (diz após várias tentativas a realizar o enfiamento)

P.P (A.M.): Não te preocupes. Os adultos também demoram muito tempo a fazer isso às vezes. Vou-te ajudar e tentas mais uma vez! (enrolou-se com os dedos a ponta do fio de lã pois os fios já estavam um pouco separados e tornava mais difícil o enfiamento e a criança tentou com muita precisão e atenção)

Devido a esta dificuldade, assim que o objetivo inicial (o enfiamento) era conseguido, o entusiasmo e a confiança em si próprios eram de imediato verbalizados com frases como “Consegui!” acompanhadas de um enorme sorriso que era carinhosamente retribuído. Para além de todas estas capacidades desenvolvidas e aprendizagens exploradas, observou-se um facto curioso e inesperado por parte do par pedagógico, o resgate de memórias familiares por parte das crianças. Algumas crianças, assim que visualizaram os elementos constituintes da atividade (a agulha, o fio de lã e os tecidos) verbalizaram de imediato memórias construídas com a família como se pode ler no diálogo posterior:

P.P. (A.M.): Sabes o que é isto? (perguntou-se mostrando a agulha)

D.: É uma agulha, a minha avó tem e ela já me ensinou a costurar.

Ou então como diziam outras duas crianças:

L.P.: Fomos nós [ela e a irmã] que trouxemos estes tecidos!

V.P.: Sim, porque a nossa tia é costureira.

Á luz de todas estas observações e interações, considera-se o momento de criação da saia do espantalho um dos mais interessantes não só devido a todas as aprendizagens abrangidas, mas também em virtude da intensa dimensão familiar nela presente.

O espantalho estava finalmente a obter a sua forma final e o grupo ficava cada vez mais entusiasmado com o resultado tratando-o já como um elemento integrante do mesmo. A última fase desta criação foi escolher e colar os acabamentos da cabeça e os acessórios pertencentes. Assim em grande grupo decidiram-se os materiais que representariam a boca, os olhos, o nariz e o cabelo. No decorrer do debate, escolheu-se para a representação da boca rolhas de iogurte (rolhas essas colecionadas nos vários momentos do lanche da manhã onde várias crianças traziam iogurtes), os olhos surgiram com a colagem de duas cápsulas de café e o nariz fez-se através de um pompom. Para representar as mãos do espantalho duas crianças encheram duas luvas com palha (utilizada também para realizar a compostagem) e uma vez que uma delas tinha dificuldade no manuseamento da palha para preencher a luva, recebeu a ajuda de outro colega mais velho, contribuindo esta colaboração entre pares para o desenvolvimento da ZDP da primeira criança. Para o cabelo do espantalho, uma vez que um dos pais doou uma saca de rede plástica preta, esta foi utilizada e colada na cabeça que posteriormente recebeu um chapéu.

A criação da "Amélia" (o nome atribuído ao espantalho) estava assim finalizada após semanas de trabalho colaborativo entre todos, e assim que o grupo a visualizou preparada iniciou de imediato o questionamento acerca de quando a Amélia iria ser exposta na horta. No dia da sua finalização, o mesmo foi levado para o exterior da instituição e foi colocado na terra inicialmente pelo elemento do par pedagógico e posteriormente solicitando-se o auxílio das crianças para que este fosse enterrado na terra de forma a não cair mais tarde (apêndice 6).

Ainda como forma de valorizar e dinamizar o espaço exterior, valorização essa sempre explorada ao longo da PES através de atividades distinta como a anteriormente apresentada, prossegue-se com a apresentação do processo desenvolvido em colaboração com os restantes pares pedagógicos com o propósito de atribuir a este espaço a intencionalidade e a pedagogia do mesmo interligando-o sempre que possível com o espaço interior. Após a proposta feita a todos os pares pedagógicos pela supervisora institucional acerca da importância de todos os pares pedagógicos atribuísem ainda mais dinamismo e intencionalidade ao espaço já mencionado, estes iniciaram diálogos acerca das distintas possibilidades a desenvolver. Inicialmente as ideias surgiram em torno da construção de uma cozinha exterior, uma vez que, um dos grupos demonstrava um intenso interesse pela área da casinha/faz de conta, ou da construção de um

local de esconderijo/de retorno à calma, dado que, segundo observações constantes do período de brincadeira livre, uma das áreas mais requisitadas era a área de esconderijo por baixo do escorrega. Todavia, ao longo do processo de decisão e partilha de ideias e interesses observados em cada um dos grupos, pensou-se na criação de uma caixa de areia possível de ser utilizada por todos os grupos da EPE.

Tal sugestão surgiu no âmbito de uma das observações por parte do par pedagógico em contexto de sala de atividades no decorrer de uma atividade sensorial com areia realizada no âmbito do projeto de grupo “Descobrir as Borboletas”, onde se constatou a satisfação com que as crianças manipulavam esta substância, explorando livremente as sensações que esta lhes provocava. Ao partilhar esta observação com os restantes pares pedagógicos, os mesmos confirmaram este interesse nos respetivos grupos, afirmando que também haviam verificado esta satisfação e anseio na manipulação da areia uma vez que tinham uma caixa de areia de pequenas dimensões na sala de atividades e que esta era uma das áreas preferidas do respetivo grupo. Enquanto o outro par partilhou que no decorrer de uma atividade com areia observou também um interesse intrínseco na sua manipulação. No seguimento desta partilha os pares pedagógicos decidiram avançar com este projeto de dinamização do espaço exterior através da construção de uma caixa de areia acrescentando igualmente uma caixa com utensílios de cozinha no sentido de estimular diferentes brincadeiras de jogo simbólico naquele espaço, construindo também uma ponte entre esta e a ideia inicial de construção de uma cozinha exterior.

Iniciou-se, após uma conversa com a coordenadora pedagógica da instituição cooperante, o processo de estruturar a possível localização da caixa de areia, os materiais necessários, como poderiam estes ser encontrados e trazidos para a escola. Após todos estes pormenores importantes e depois também da coordenadora pedagógica ter acedido ao projeto de forma bastante recetiva e pronta para auxiliar naquilo que fosse necessário (como se confirmou numa fase mais avançada do mesmo) iniciou-se verdadeiramente a construção da caixa de areia. Inicialmente pensou-se em delimitar o perímetro desta utilizando madeira, porém, no diálogo referido anteriormente com a coordenadora pedagógica, a mesma sugeriu a alteração da madeira por pneus para assim se reduzir o nível de perigo existente no contacto com a madeira. Desta forma, através da disponibilidade das assistentes operacionais, da sala e de um outro grupo da EPE, foi possível trazer 12 pneus idênticos para que assim todas as salas da EPE pudessem envolver-se neste projeto, tornando aquele espaço ainda mais das crianças. Os pneus foram

divididos pelas diferentes salas para que assim cada grupo de crianças pudesse expressar a sua criatividade pintando-os com tintas acrílicas como é observável na figura 8.



Figura 8 – Criança a pintar um dos pneus delimitadores do perímetro da caixa de areia

Apesar de existirem duas salas de EPE na instituição que não tinham a presença de pares pedagógicos, fazia sentido igualmente (já que a caixa de areia seria para utilização de todas as crianças da EPE) que ambos os grupos fossem parte ativa da pintura dos pneus para assim se envolverem no projeto como os três outros grupos.

Contou-se desde o primeiro momento com o apoio incansável da coordenação da instituição cooperante que, junto da Junta de Freguesia através do Presidente da mesma, conseguiu o auxílio de trabalhadores para preparar o local permitindo seguidamente a colocação da areia, conseguindo-se ainda o transporte necessário para cobrir esse mesmo local transformando-o no espaço inicialmente planeado (apêndice 7).

Assim, para além da instituição cooperante a colaboração veio também de um dos órgãos parceiros da mesma e por essa razão também a Junta de Freguesia atuou ativamente neste projeto para que o mesmo pudesse ser concluído com sucesso. Um dos aspetos mais importantes a ter em conta desde o início desta proposta didática foi sem dúvida a proteção das crianças e da sua saúde nesta era de pandemia devido à COVID-19. Neste sentido, como a areia pode ser um grande foco de contaminação devido à grande probabilidade de deslocação de animais, como gatos, é importante realçar que a caixa de areia foi sempre projetada para ser isolada aquando da sua inutilização.

A apresentação deste recurso foi projetada inicialmente para acontecer no Dia da Criança, isto após uma decisão realizada por todos os pares pedagógicos, todas as educadoras cooperantes e assistentes operacionais e também pela coordenadora pedagógica da escola. No entanto devido às condições climáticas pouco adequadas não foi possível o início da exploração da mesma no previsto dia. Apesar deste contratempo, no dia seguinte foi possível inaugurá-la e assim possibilitar as diversas potencialidades e experiências de exploração (apêndice 8) ao desenvolverem uma natural satisfação sensorial de brincar com a areia. Na caixa de areia as crianças exploraram os seus sentidos, desenvolveram a imaginação – com a confecção de refeições – socializaram e desenvolveram a sua motricidade fina. Todas estas capacidades foram desenvolvidas devido à estimulação não só da substância ali presente, mas também à integração de elementos reais do contexto social e familiar das crianças, oferecendo-lhes diversas possibilidades de brincadeiras como é possível observar na figura 9.



Figura 9 – Uma “francesinha” (à esquerda); Confeção simultânea de várias refeições (ao centro); Criança (So.) a escavar um buraco (à direita)

Assim como pela observação da figura anterior, também os seguintes diálogos, estabelecidos com diferentes crianças, permitiram essa mesma reflexão acerca da atividade:

P.P. (A.M.): So. o que estás a fazer? (depois de observar durante algum tempo)

So.: A fazer um buraco. (responde a rir-se)

A.: Queres saber o que estou a fazer?

A.M.: Claro!

A.: Eu estou a cozinhar massa com arroz, salsichas e azeitonas.

Através desta apresentação pode verificar-se o contributo essencial da comunicação e da colaboração entre os vários agentes educativos que estimulou uma partilha de ideias e sugestões contribuindo para um enriquecimento de todas as partes do mesmo e para o sucesso desta dinamização que potenciou e acredita-se que potenciará a estas e outras crianças momentos de aprendizagem através da ação, de felicidade, de colaboração, de socialização que se espera um contributo para o desenvolvimento global das crianças.

## 3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que diz respeito ao contexto de 1º CEB, este subcapítulo organizar-se-á em duas partes. Inicialmente irá explicitar-se e analisar-se o projeto de intervenção desenvolvido e, em seguida, serão apresentadas algumas atividades exteriores ao referido projeto que demonstrarão a abordagem realizada das restantes áreas do conhecimento não explícitas no mesmo.

Assim como foi referido no capítulo anterior uma das dificuldades observadas pelo par pedagógico situava-se ao nível dos domínios da Leitura e da Escrita, tendo sido esta observação a base deste projeto, desenvolvendo-o em torno dos domínios aludidos anteriormente. Considera-se, portanto, a Leitura e a Escrita domínios basilares e profundamente importantes no desenvolvimento ativamente e saudável da criança na sociedade. Desta forma, e anteriormente à apresentação de como este se desenvolveu, é importante atentar a figura 10 que fornece uma visão geral de todo o projeto.



Figura 10 - Visão holística do projeto de intervenção

Posto isto, será agora apresentado o projeto de intervenção cujo título é *Ler e Escrever para o Mundo Conhecer*. Para isto, foram pensadas estratégias a desenvolver ao longo deste como a criação de oficinas de Escrita e de Leitura, a apresentação e exploração de obras literárias diversificadas e a exploração e contacto com vários tipos de texto. Como objetivos principais

deste projeto encontravam-se o desenvolvimento do gosto pela Leitura e pela Escrita, o fomento de competências leitoras e escritas, a promoção de um contacto mais próximo e diversificado com obras literárias e a estimulação da imaginação e criatividade.

Com relação à primeira estratégia, foram planificadas 10 oficinas de Escrita e/ou Leitura (apêndice 9.C), todavia apenas foram desenvolvidas nove delas. Este facto deveu-se a alguns imprevistos gerados no decorrer da última semana de intervenção alterando assim algumas atividades previamente planificadas sendo uma delas a última oficina de escrita prevista. Ainda assim, houve regularidade no desenvolvimento das oficinas destinadas, segundo cada intervenção, à escrita ou à leitura encontrando-se sempre relacionadas com o conceito geral da aula ou com a obra literária abordada. Com o intuito de motivar os alunos – aspeto valorizado no capítulo um para uma aprendizagem das crianças significativa, ativa e interessada– e de diversificar o ambiente da atividade, as oficinas foram desenvolvidas tendo em conta três dinâmicas distintas: em grande grupo, em pares/trios e individualmente. É de ressaltar as dinâmicas colaborativas dado que se admite a potencialidade do trabalho colaborativo para um maior sucesso e para uma melhor aprendizagem de todos, como também foi sendo exposto no capítulo um. Relatou-se anteriormente que algumas das oficinas de escrita desenvolvidas estavam intimamente ligadas com a obra literária apresentada no início da aula. Isto porque, maior parte das intervenções eram iniciadas com a exploração e leitura de um livro. Neste sentido, ao longo da PES em contexto de 1º CEB foram exploradas e apresentadas à turma as obras cuja capa pode ser observada na figura 11.



Figura 11 – Obras literárias exploradas no âmbito do projeto de intervenção

Para além de potenciar um contacto mais próximo com a literatura, através destas obras foi possível fomentar igualmente a familiaridade com tipos de texto distintos (poesia e narrativa). O contacto com os livros auxilia a Leitura e a Escrita de forma significativa já que permite à criança um enriquecimento do seu léxico ao visualizar e familiarizar-se com palavras novas. Como corrobora a autora Sim-Sim (2009), com a seguinte afirmação, “a utilização de livros verdadeiros é recomendada não só por suscitar o interesse pela leitura, mas também pela oportunidade de a criança encontrar – e, portanto, aprender – palavras até aí desconhecidas, ampliando o conhecimento lexical” (p.26). Ademais, estimulou-se de igual forma o contacto com outros tipos de texto como a notícia, os rótulos, os panfletos providenciando também a manipulação de revistas e folhetos. Bem como confirma Sim-Sim (2009) quando relata que o contacto diversificado com livros, revistas, rótulos, folhetos entre outros e a sua manipulação e exploração “promovem a convivência com mensagens, palavras e letras [e assim elas] ganham conhecimentos sobre: (i) o acto de ler (...) (ii) a estrutura dos livros (...) e o respetivo manuseamento (...) (iii) algumas características físicas da linguagem escrita” (p.21).

Esta exploração literária considerou-se importante e necessária, no ponto de vista de ampliar os horizontes das crianças tendo em conta o ano anterior atípico vivido pela turma, devido à pandemia que consequentemente levou ao confinamento geral. Como foi referido no capítulo um, a escola deve ser um espaço democrático, com vista a potenciar uma educação de qualidade a todos os alunos. Devendo por isso preencher lacunas provocadas pelas desigualdades vivenciadas por cada criança no contexto exterior à escola. Assim durante o confinamento nem todas as crianças usufruíram das mesmas oportunidades de aprendizagem e por isso quando voltaram à escola os níveis de desenvolvimento tornaram-se ainda mais desiguais e evidentes, especificamente ao nível dos domínios abordados, como comprovou a professora cooperante no inquérito online (apêndice 10.D) O projeto iniciou com a valorização da escuta ativa dos conhecimentos prévios das crianças através da criação de um mapa conceptual sobre a palavra LER, mapa este reconstruído também no final do projeto, com o propósito de compreender a evolução da turma e a transformação ocorrida na mesma no âmbito do mesmo (apêndice 11.F).

Após esta breve contextualização, serão, por conseguinte, apresentados três momentos que integraram o projeto de intervenção – a dinamização de uma oficina de leitura, uma oficina de escrita e a criação do audiolivro de natal (produto final do projeto apresentado). Relativamente aos momentos previamente destacados irá descrever-se e analisar-se primeiramente a oficina de leitura, tendo sido a primeira a ser desenvolvida e decorreu no dia 27 de outubro. A mesma esteve

diretamente relacionada com a obra literária apresentada no mesmo dia intitulada *Bichos Diversos em Versos* de António Manuel Couto Viana. A dinâmica fomentada foi a formação de pares/trios onde cada um deles recebia um dos poemas do livro de forma aleatória possuindo todos eles poemas diferentes como é possível observar na figura 12.



Figura 12 - Dinâmica de trios e pares a desenvolver a oficina

Esta distribuição de poemas ocorreu após leitura e exploração da obra, por parte do par pedagógico, de um dos poemas integrados na mesma. Desta forma, posteriormente à distribuição por cada par/trio foi pedido à turma que explorasse o respetivo poema de forma a compreendê-lo e a interiorizá-lo para, depois, ensaiar uma forma de o apresentar ao grande grupo. Uma vez que era a primeira oficina e denotava-se ainda uma grande timidez por parte dos alunos em ler em voz alta para os colegas, ofereceu-se a possibilidade de apresentar ou não ao grande grupo, sendo respeitado o ritmo de adaptação de cada um.

Ainda assim, esta oficina não decorreu da forma esperada (mesmo que no final tenha até surpreendido positivamente) uma vez que, se considera agora ao analisar com maior distanciamento, que as expectativas do par pedagógico ao planificar a ação não eram correspondentes às competências da turma até ao momento observadas, provocando um desfasamento entre o que se esperava inicialmente e o que a turma conseguia verdadeiramente realizar. Contudo, como foi referido, o facto de inicialmente a turma ter demonstrado dificuldade em desenvolver a atividade, devido a bloqueios de leitura, isso não afetou o resultado que foi ainda assim bem-sucedido através do auxílio e dos reforços positivos por parte do par pedagógico aos pares/trios e do empenho demonstrado por cada elemento da turma em ser capaz de realizar a atividade com sucesso ultrapassando possíveis receios e adversidades.

Havia sido solicitado que cada par/trio descobrisse e ensaia-se uma forma diferente de ler o poema para a posterior apresentação, isto porque, a apresentação do poema desenvolvida pelo par pedagógico no início do dia tinha sido acompanhada de sons relativos às situações lidas.

Da mesma forma, pensou em propor-se o mesmo desafio à turma na oficina de Leitura por forma a provocar e estimular o seu sentido criativo. No entanto, e relativamente às dificuldades observadas no decorrer da atividade por parte dos grupos, concluiu-se posteriormente que no ato de planificar a atividade não foi percebida a dificuldade que seria para algumas crianças ler e, além disso, alguns dos pares organizados pelo par pedagógico (não a totalidade) previamente não beneficiavam o conceito de ZDP o que resultou em bastantes solicitações de ajuda por parte dos pares/trios, impossibilitando um acompanhamento de qualidade a todos os grupos. Todavia, apesar dos contratemplos, a oficina foi concretizada por todos os pares/trios o que foi bastante gratificante.

Em alguns grupos pôde observar-se e escutar-se uma leitura mais fluente contrariamente a outros, contudo todos conseguiram atingir o objetivo principal da atividade através do trabalho colaborativo e da dedicação à atividade. A surpresa que marcou definitivamente esta oficina foi a apresentação de um dos pares que desenvolveu uma leitura ritmada. Esta foi de tal forma agradável e inesperada que a turma, após a mesma, reagiu com a seguinte afirmação, T.: Foi muito giro M. e M.! Este era um dos pares com menos dificuldades leitoras, no entanto foi mesmo assim uma surpresa positiva, registar pelo menos uma forma de leitura diferente para que a turma compreendesse que se pode ler adotando estratégias mais divertidas e que motivem o interesse pela leitura. Como foi clarificado no capítulo dois, três dos alunos da turma necessitavam de um apoio especializado e como também foi referido no capítulo um, as adaptações curriculares foram um dos aspetos muito presentes ao longo de todo o percurso da PES neste contexto educativo. Assim sendo, esta oficina foi planificada com algumas adaptações para que as crianças pudessem igualmente desenvolvê-la (apêndice 12).

O segundo momento descrito foi a dinamização de uma oficina de escrita realizada no dia 25 de novembro. Esta teve como dimensão orientadora o impacto do plástico nos oceanos e estava integrada numa planificação de três dias onde a referida dimensão guiou toda a intencionalidade pedagógica. Em consequência do dia referido e do dia anterior onde foram abordados e discutidos aspetos relacionados com o impacto do plástico nos oceanos (através da obra *O dia em que o mar desapareceu* de José Fanha e do audiolivro apresentado designado de *Um dia na praia*) foi sugerida a atividade a desenvolver em dinâmica de grande grupo. Distribuiu-se uma folha A4 pautada por cada aluno para que registasse possíveis sugestões para reduzir o impacto do plástico nos oceanos. Em simultâneo, no quadro, iam sendo registadas pelas crianças algumas dessas sugestões pensadas igualmente por elas. Assim as folhas distribuídas

anteriormente tinham função de eternizar tais sugestões através do registo escrito, como se pode observar na figura 13, enquanto decorria um momento de comunicação oral em grande grupo.

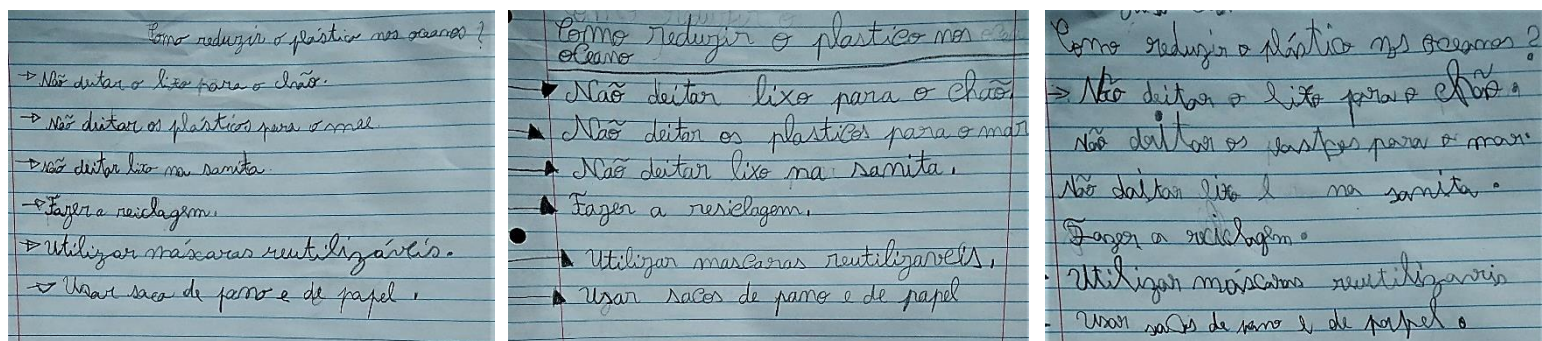


Figura 13 – Alguns dos registos das crianças com sugestões da turma sobre como reduzir o plástico nos oceanos

A terceira sugestão foi exposta por uma criança que em discussões anteriores sobre o tema, referiu, L: A minha avó deita cotonetes na sanita! Após esta partilha foi explicado que a avó não o devia fazer, uma vez que, o destino final desse lixo era o oceano. Para além disto, o assunto despertou o interesse dos restantes colegas surgindo assim a intervenção de outra criança, G.G.: Depois as tartarugas ficam com o lixo preso nelas. Desta discussão surgiu assim uma oportunidade de esclarecimento e de consciencialização da turma de um hábito que não deve ser continuado.

Como os anteriores momentos, muitos outros se desenvolveram para cessar a dificuldade de Leitura e de Escrita que a turma possuía, motivando-os simultaneamente para ler e escrever. Para além de todos os produtos alcançados ao longo de todo o projeto, o produto mais visível do projeto foi a produção de um audiolivro de Natal da turma em formato digital, como é possível observar na figura 14.

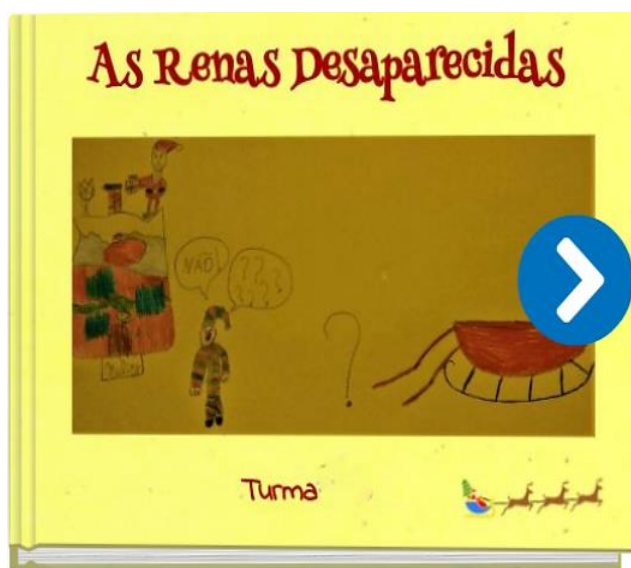


Figura 14 – Capa do audiolivro cuja ilustração foi criada por uma criança da turma

Em relação ao mesmo, importa salientar que este foi construído através da plataforma *Storyjumper*. Desta forma, se volta a reforçar o que se expunha no capítulo um aquando da referência à importância e contributo das TIC no que respeita ao desenvolvimento não só de competências como a colaboração, mas também ao desenvolvimento de aprendizagens por meio da dimensão lúdica ativando a motivação e o significado de tais aprendizagens. Para além disso, e também como se referiu no capítulo um, esta atividade potenciou a relação escola-família no sentido em que as TIC, nesta nova realidade pandémica, puderam aproximar ainda mais estes dois polos estimulando a colaboração entre eles. Todo o processo foi elaborado pela turma com a orientação do par pedagógico e da professora cooperante, desde a criação da história em grande grupo, passando pela composição das ilustrações em dinâmica de pares/trios, à gravação das partes do texto dando continuidade a dinâmica anterior aliando o texto lido ao respetivo par que compôs a ilustração a ele referente, formando assim o áudio do livro recorrendo aos excertos lidos por cada criança da turma, tendo todas sido parte integrante deste áudio.

Para concluir, este projeto demonstrou-se bastante gratificante dado que permitiu um acompanhamento da evolução da turma e em especial de alunos que inicialmente possuíam maiores dificuldades. No decorrer do projeto existiram alguns desafios necessários de ultrapassar, como em qualquer processo evolutivo, decorrentes da capacidade de propor continuamente à turma oficinas motivadoras e criativas que estimulassem o interesse pela leitura e pelas obras literárias, como foi desde início um grande objetivo do par pedagógico com a proposta deste projeto. Ao mesmo tempo, foi sempre um grande desafio apresentar as diversas obras literárias em formatos distintos, diversificando assim o contacto da turma com os livros tendo, todavia como propósito desmistificar o “preconceito” e até o hábito de que apenas se poderão apresentar histórias recorrendo unicamente ao manual escolar. Considerando assim todo o caminho percorrido com a turma pode concluir-se que os resultados deste projeto foram bastante positivos uma vez que na mesma se observou, e pode constatar tal observação em diferentes registos das crianças ao longo do tempo através dos produtos e processos criados no seio das oficinas e de outras atividades, denotando uma significativa melhoria ao nível da capacidade leitora e da capacidade escrita. Além disto, o inquérito realizado à docente cooperante conseguiu também auxiliar a presente análise acerca da evolução da turma possibilitando de igual forma uma perspetiva de um elemento maior conhecedor das suas especificidades da turma antes do projeto, conseguindo assim estabelecer considerações e comparações mais eficazes.

Apesar deste projeto estar deveras relacionado com a Escrita e a Leitura, outras áreas do conhecimento igualmente importantes não foram desvalorizadas, tendo sido interligadas com outros momentos da rotina da turma. Neste sentido, serão seguidamente apresentadas nesta etapa do relatório, algumas atividades da prática pedagógica realizadas no âmbito de outras áreas curriculares não exploradas no projeto de intervenção. Assim será agora apresentada uma planificação, já mencionada fugazmente para melhor contextualizar a análise da oficina de escrita do projeto de intervenção, relativa à variável do plástico nos oceanos e do seu impacto a vários níveis (apêndice 13.G). Esta foi desenvolvida ao longo de três dias e é intitulada de *O dia em que o Mar desapareceu*, este título surge como consequência da obra literária apresentada e explorada nos primeiros dois dias da planificação, contudo estendeu-se tornando-se igualmente uma referência para o terceiro dia. Esta foi a planificação escolhida para ser retratada neste relatório uma vez que foi uma das mais gratificantes de desenvolver já que despertou um grande interesse e participação ativa por parte dos alunos, considera-se que resultante de uma planificação baseada na integração do interesse observado na semana antecedente. Para além disto, considera-se que esta planificação teve um grande contributo no que diz respeito ao desenvolvimento de valores (como a cidadania e participação) e competências (como o pensamento crítico e criativo e o bem-estar, saúde e ambiente) importantes para a vida, fixados pelo PASEO. Ademais, esta planificação integrou através da sua abordagem temática conteúdos da DAC, *Antes que a Terra Fuja*.

O primeiro dia iniciou-se com a apresentação e posterior diálogo acerca do audiolivro, *Um dia na praia*, não só porque era uma forma diferente de contar uma história (visto que apenas eram apresentadas imagens do livro acompanhadas de uma música de fundo) mas também para estabelecer uma comparação com a obra principal que deu nome ao tema geral da planificação. Posteriormente seguiu-se uma discussão em grande grupo acerca da última frase da primeira parte da obra, “Mas há quem não trate bem do mar”, discurso esse que levou à conclusão demonstrada no excerto seguinte:

P.P. (A.M.): “Mas então quem é que não trate bem do mar?”

L.: “São os pássaros Bisnau!”

P.P. (A.M.): “Mas será que os pássaros Bisnau eram pássaros mesmo?”

M.M.: “Somos nós, os humanos!”

Foi através desta conversa em grande grupo que se concluiu que a mensagem da obra foi perceptível no grupo, na medida em que este reconheceu a personificação presente ao longo da obra que representou nas ações dos pássaros Bisnau as ações dos Humanos em relação ao

ambiente. A manhã decorreu com mais algumas atividades relacionadas com a obra e com o conteúdo dos antónimos e sinónimos, realizando até um cartaz para expor na sala realizado pelos alunos sobre o género e o número dos nomes. De tarde, a turma concluiu a decoração de um cartaz sobre a reciclagem (iniciado na semana anterior) e desenvolveu uma oficina de leitura com recurso a notícias sobre a variável do plástico nos oceanos.

No segundo dia existiu um momento inicial de motivação da turma que resultou de um enigma que estabelecia relação entre a primeira e a segunda parte da obra. Após isto concluiu-se a audição da leitura da obra e para a interpretar a turma solucionou em grande grupo um jogo de palavras cruzadas. A proposta feita depois do intervalo concretizou-se num jogo de itinerários que interligava principalmente a área do Estudo do Meio e a área da Matemática que será detalhada em seguida. O dia terminou com o desenvolvimento da oficina de Escrita já descrita na fase anterior deste subcapítulo relativamente a sugestões para minimizar o plástico nos oceanos.

Os itinerários já tinham sido desenvolvidos em intervenções anteriores, inicialmente com a ajuda e exploração do *robot* Bluebot, uma vez que se valoriza a robótica “na prática [de] muitos dos conceitos teóricos, muitas vezes de difícil compreensão, motivando o aluno, que a todo momento é desafiado a observar, abstrair e inventar” (Pereira, 2017, p. 19). Ainda assim esta é uma estratégia pedagógica que apoia a experimentação permitindo de forma natural o erro porque assim o “aluno passa a construir o seu modelo de conhecimento através das suas ações e desperta maior interesse quando consegue superar o problema” (Pereira, 2017, p.19) desenvolvendo-se assim uma aprendizagem significativa. No entanto, observou-se a necessidade de continuação desta aprendizagem uma vez que algumas crianças ainda tinham dificuldade em compreender e executar conceitos de orientação espacial simples (“avançar”, “recuar”, “meia volta”, “uma volta inteira”, “um quarto de volta à esquerda/direita”). No quadro foi colocada uma malha em papel cenário com alguns elementos, presentes igualmente na obra literária, colocados com post-it como está representado na figura 15.

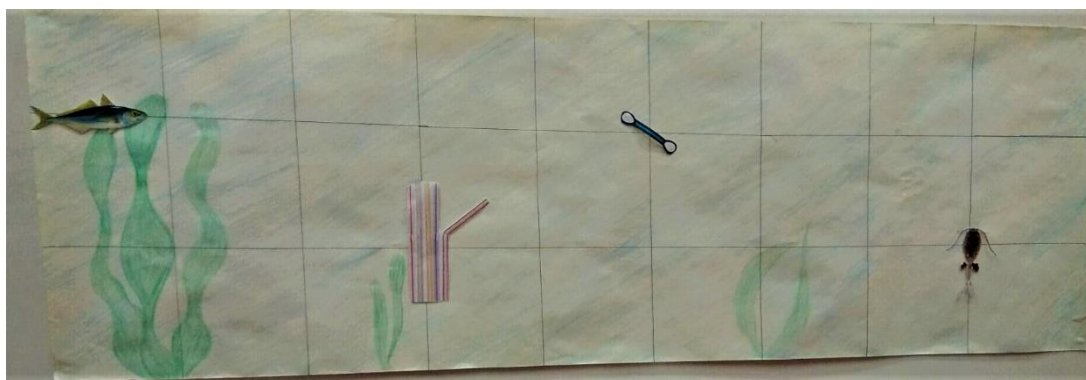


Figura 15 - Malha quadriculada para a realização da primeira etapa da atividade

Sincronicamente, cada aluno tinha em sua posse uma malha quadriculada impressa dentro de uma mica juntamente com o seu próprio marcador potenciando assim uma liberdade de explorar várias tentativas podendo em seguida apagar o percurso. No entanto, e apesar de ter cumprido as suas potencialidades, ocorreram alguns imprevistos uma vez que a malha oferecida aos alunos era distinta da malha do quadro. Assim as coordenadas atribuídas à malha do quadro eram diferentes das possibilidades que cada aluno tinha através da malha individual. Esta foi uma reflexão durante a ação que, como já referido num outro capítulo, não foi considerada a tempo de alterar esta situação para que assim este facto tivesse sido evitado. No entanto, esta lacuna foi importante no sentido de se compreender o que falhou para assim futuramente se melhorar. Se esta atividade fosse realizada novamente teria sido impressa uma malha quadriculada igual à do quadro para que assim todos partissem da mesma coordenada sem dificuldades a nível do recurso. Já no quadro, o aluno que estivesse a realizar a atividade tinha de expressar verbalmente antes de mover a imagem do peixe (na primeira fase) o conceito de orientação espacial (como por exemplo, avançar uma casa e dar um quarto de volta à esquerda) relativo ao movimento que o peixe precisava de fazer para continuar o seu trajeto sem passar pelos elementos de lixo e chegar ao seu alimento (apêndice 14).

Numa fase posterior da atividade onde se observou que a mesma já não estava a captar o interesse da turma, transferiu-se esta para o contexto real da sala de aula, com o intuito de desenvolver os mesmos conceitos, alterando as personagens principais da atividade, passando nesta fase a ser as crianças. Assim uma criança seria o elemento móvel enquanto outra lhe dava as coordenadas para que atingisse o final do trajeto. Para esta variante, foram utilizados os recursos anteriores que foram colados em diversos locais da sala de aula (apêndice 15). Esta atividade foi bastante enriquecedora porque permitiu mais um passo em frente na consolidação destes conceitos. Para além disto, foi uma atividade que permitiu a manipulação dos recursos, criando uma dimensão interativa, promovendo igualmente a utilização do próprio corpo ou do corpo do outro para concretizar indicações abstratas de orientação espacial em situações concretas da realidade das crianças promovendo uma aprendizagem significativa.

Como já foi referido a inclusão de todos foi sempre um aspeto a ter em conta, estando este constantemente presente na planificação da ação e por essa razão sempre houve uma adaptação das atividades de forma a suprir as necessidades de cada criança. À vista disto, e especificamente nesta atividade, a criança NAS, assim como todas as outras, recebeu uma malha individual,

contudo e aqui reside a adaptação, a esta criança foram atribuídos os mesmos elementos amovíveis utilizados na malha principal reduzidos a um tamanho proporcional à folha A4 para que a criança executasse a mesma tarefa com o auxílio da professora cooperante. Denotou-se uma grande satisfação por parte desta ao perceber que poderia explorar com os marcadores a folha e que em seguida a mesma não ficava riscada porque facilmente ele poderia apagar o traço que tinha elaborado favorecendo uma resolução do problema através da tentativa erro (apêndice 16).

O último dia desta planificação foi desenvolvido em torno da área do Estudo do Meio e da comunicação/participação oral, visto que, existiram muitos momentos de diálogo e discussão de ideias em grande grupo. Este aspeto acabou por não ser totalmente benéfico, apesar de ter conduzido a aprendizagens interessantes e contextualizadas para as crianças, porque potenciou um extenso momento onde apenas foi desenvolvida a comunicação oral sem interligação com outras situações de aprendizagem o que provocou uma maior agitação na turma. Em reflexão considera-se que o tempo em comunicação oral foi demasiado extenso, pelo qual o par pedagógico poderia ter gerido de outra forma antes da agitação se tornar observável. Como, por exemplo, através da integração de um momento de registo escrito ou pictórico relativo ao debate gerado momentos antes. O momento inicial foi igualmente de motivação uma vez que dentro de uma caixa de cartão se encontravam elementos surpresa que foram demonstrados às crianças para que tentassem perceber o que poderiam realizar com eles. Depois visualizou-se um vídeo de uma bióloga que explicava as variáveis abordadas nos últimos dias e, em seguida, estabeleceu-se o diálogo com toda a turma, referido previamente, com o intuito de fazer a turma pensar, debater e refletir sobre o que tinham visto estabelecendo até pontos de igualdade com a obra literária e com o audiolivro apresentado no primeiro dia da semana de intervenção.

A atividade proposta seguidamente seria uma caça ao lixo na parte exterior da instituição, onde se dividiria a turma em três grupos para que cada um tivesse orientação proveniente de cada professora. Esta proposta foi sugerida e planificada em consequência de uma observação realizada no recreio, considerada igualmente para a temática da semana anterior.

P.P. (A.M.): Estás aqui sozinho Z., o que estás a fazer?

Z.: Estou a apontar no meu bloco todo o lixo que eu vejo que as pessoas deitam para o chão!

Esta ação do Z. deu origem a um registo de resíduos (apêndice 17) que o mesmo encontrou no chão do recreio da escola e que demonstrou ao par pedagógico um dos interesses da criança que se veio a verificar também um dos interesses da turma. Porém devido às condições meteorológicas não favoráveis e consequentemente a um inadequado vestuário que oferecesse conforto às crianças perante a meteorologia que fazia não foi possível realizar a atividade

anteriormente referida. Assim, ocorreu uma alteração da planificação prevista, sendo realizada uma atividade prática referente à construção de terrários para assim ser possível observar ao longo do tempo os estados de decomposição de diferentes elementos (principalmente o plástico e o seu impacto). Para esta atividade foram necessários alguns materiais possíveis de verificar na planificação (apêndice 13.G) contudo os principais para a estrutura do terrário foram dois garrafões de água, terra e duas placas de acrílico para os tapar posteriormente.

Os elementos utilizados para enterrar nos terrários foram os elementos surpresa presentes no momento de desafio inicial. Inicialmente solicitou-se a participação de algumas crianças da turma que escolheram um elemento registando-o posteriormente no quadro (apêndice 18) enquanto as restantes crianças registavam o mesmo no caderno para possuírem igualmente esse registo individual. Nesta atividade a criança NAS com mais dificuldade também executou a tarefa com o auxílio do outro elemento do par pedagógico (apêndice 19). Após a conclusão da lista de materiais necessários solicitou-se a participação de outras crianças no sentido de iniciar a construção dos terrários, como é possível aferir na figura 16.

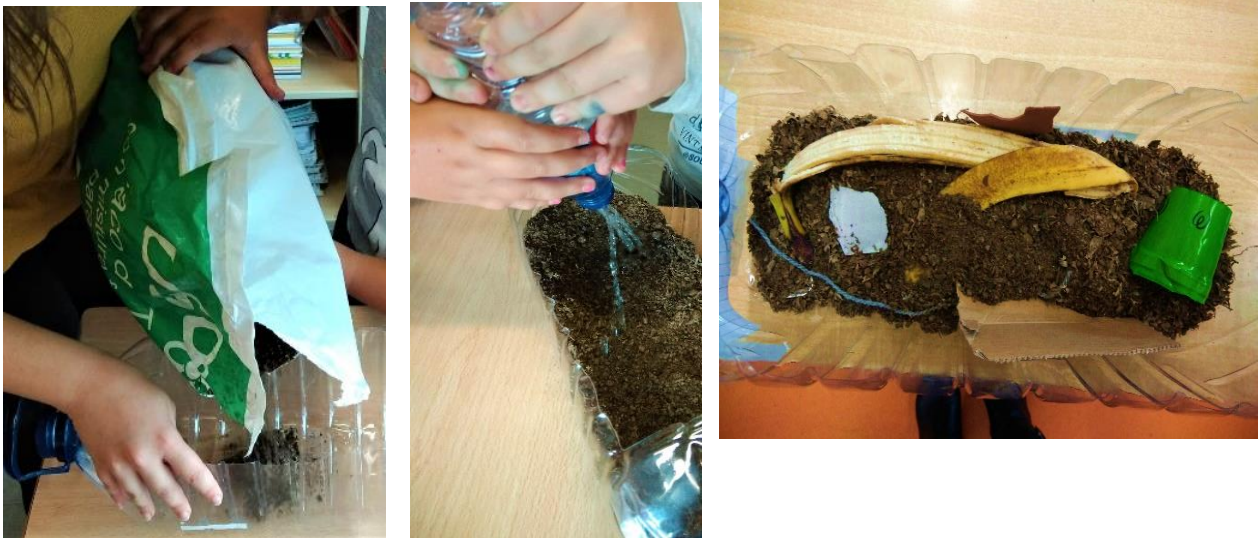


Figura16 – Processo de construção do terrário

Um aspeto a refletir no sentido da melhoria da atividade seria a distribuição de uma ficha de registo para que as crianças escrevessem os materiais, o dia e os procedimentos que estavam a observar e assim poderia ser projetada a ficha causando um maior impacto visual. Após a construção dos terrários determinou-se um período do dia para a rega de ambos, afixando na parede uma folha de registo de rega diária (apêndice 20). Denotou-se com a participação na atividade, que o grupo se mostrou bastante proativo e motivado na construção dos terrários e na compreensão do processo que seria iniciado após esta atividade no sentido de já fazerem algumas conjeturas do que ira acontecer com os elementos enterrados.

Concluída a apresentação da planificação referida previamente e, anteriormente à apresentação de outras atividades relacionadas com a educação artística, urge a necessidade de analisar criticamente os três dias de intervenção dando um parecer acerca do impacto desta planificação na aprendizagem das crianças e no presente elemento do par pedagógico. Neste sentido, e como principal consequência do sucesso desta planificação na aprendizagem considera-se a valorização do interesse verbalizado pela turma previamente e da planificação desta intervenção de acordo com o mesmo. O facto desta planificação ter integrado estruturalmente um interesse observado na turma contribuiu para a existência de motivação e consequentemente de uma participação ativa nas atividades propostas. Outro fator essencial no envolvimento do grupo foi a proposta sempre que possível da realização de atividades de forma colaborativa, momentos que potenciaram a comunicação, a criatividade, a gestão de diferentes perspetivas entre outras competências essenciais à vida. A dimensão temática demonstrou-se bastante atual – a poluição (marítima) – e observável no quotidiano pelas crianças e, por essa razão, a turma sentiu-se sempre confortável em participar ativamente nos debates visto que se considerava conhecedora relativamente ao assunto abordado.

Além disto, a realização de atividades práticas e a utilização de jogos aumentou a motivação para a realização das atividades o que potenciou aprendizagens significativas por parte da turma ao acrescentar uma dimensão lúdica à aprendizagem. Também esta intervenção foi uma aprendizagem para o presente elemento do par pedagógico que cresceu ainda mais profissionalmente. Desenvolveu-se a capacidade de gerir imprevistos durante a ação, assumindo-se a necessidade de flexibilidade não só na planificação, mas também na gestão da ação docente. Para além disto, o crescimento profissional do presente elemento do par pedagógico deveu-se à colossal reflexão realizada em torno de propostas diversificadas e respeitadoras da diferenciação pedagógica. Isto, no sentido, de tornar possível o envolvimento ativo e o sentimento de pertença das crianças NAS nas diferentes atividades propostas, bem como o apoio pedagógico necessário às crianças cujo ritmo de aprendizagem se observava mais acelerado e por isso era igualmente necessário refletir acerca de estratégias a desenvolver para continuar a estimulação dessas crianças apoiando a sua ZDP.

Concluída a apresentação da planificação serão agora apresentadas e analisadas atividades referentes à Expressão Dramática, Música e Artes Visuais. Relativamente à Educação Física não foi desenvolvida nenhuma atividade diretamente integrada nesta área de conteúdo, sendo assim um aspeto a melhorar futuramente, uma vez que se reconhece a importância crucial

desta área no desenvolvimento global da criança. Em contrapartida, a Expressão Dramática e a Música foram expressões desenvolvidas na PES, refletindo-se ainda assim acerca da possibilidade de terem sido exploradas de forma mais regular. Desta forma, apesar das artes visuais terem sido a área artística mais explorada, considera-se, todavia, a grande importância de todas as expressões para um desenvolvimento global, saudável e mais feliz da criança como um ser social e individual. Isto porque “partindo do princípio que é pela vivência, pela prática [e] pela emoção que aprendemos, podem ser feitas experiências que rompem as fronteiras de cada arte” (Santos, 2004, p. 49), fomentando a fusão entre si e com outras áreas do saber no sentido de transcender os limites de cada uma estimulando a interdisciplinaridade. A relação de todas estas áreas artísticas com outras áreas do saber promove um grande entusiasmo no envolvimento dos alunos que acolhem a fusão com muita abertura e motivação (Santos, 2004).

A atividade desenvolvida no âmbito da Expressão Dramática teve lugar no segundo dia do par pedagógico em contexto de PES. No final do primeiro dia, em conversa com a professora cooperante após a mesma ter questionado acerca de possíveis sugestões de atividades na área da educação artística, foi respondido que seria enviado um email para a professora cooperante com possíveis atividades a realizar. Assim como foi mencionado no capítulo dois, a professora cooperante referiu que a expressão que observava ser necessária desenvolver seria a Expressão Dramática, dado que, as crianças detinham uma falta de expressividade corporal e facial, demonstrando dificuldades em se expressar através apenas de gestos, postura e face. Desta forma, foi possibilitado ao par pedagógico intervir com um pequeno jogo de mímica logo no segundo dia em contexto de estágio o que também se mostrou benéfico na criação de laços com a turma de forma precoce. O jogo decorreu com o auxílio de cartões que representavam ações e objetos (anexo 2). Esses cartões eram mostrados à criança na sua vez de mimicar para ela demonstrar com gestos aquilo que no cartão indicava para os colegas poderem adivinhar. Corroborando a dificuldade da turma já explicada anteriormente a atividade não decorreu com muitos sucessos e apenas quando a professora cooperante ou o par pedagógico ajudou, também executando mímica, é que a turma adivinhava o que estava no cartão. As crianças demonstraram-se um pouco frustradas com o facto de não conseguirem adivinhar e também executar para que os outros adivinhassem o que é perceptível em frases como “Professora não sei o que ela/ele está a fazer!” ou então “Ela/Ele está sempre a fazer a mesma coisa!”. Denotou-se que a dificuldade era de facto relevante e que por isso, agora em retrospectiva, deveriam ter sido propostas mais

atividades relacionadas com esta expressão para que as crianças conseguissem ultrapassar tal dificuldade ao desenvolver esta competência.

Relativamente à área da Música, a atividade realizada fragmentou-se em dois dias – três e quatro de novembro. Esta esteve inserida na segunda planificação individual e uma vez que uma das variáveis se centrava nos cinco sentidos, a atividade iniciou-se com a exploração do poema de Luísa Ducla Soares intitulado *Canção dos Sentidos*. No dia três de novembro realizou-se a audição ativa da canção (poema anterior acompanhado de voz e instrumental presente no CD que acompanhava o manual) já que, “numa primeira fase, é fundamental que a criança aprenda a escutar” (Brito et al., 2019, p. 13). Posteriormente, adveio a fase de debate em grande grupo acerca da escolha dos possíveis gestos de acompanhamento das diversas estrofes da letra e o simultâneo registo dos mesmos no seguimento de cada verso correspondente. No dia consecutivo, seguiu-se a interpretação da canção, todavia este momento não foi desenvolvido como desafio inicial como previamente planificado devido à reflexão antes da ação realizada entre o par e a professora cooperante alterando-o para o final da manhã. Esta alteração ocorreu com o intuito de, para além de interligar a música e a literatura proporcionando aprendizagens através do lúdico e da arte, promover a permeabilidade entre o espaço interior (sala de aula) e o espaço exterior (recreio). Este foi o espaço onde culminou a atividade referida e onde todas as aprendizagens realizadas previamente foram desenvolvidas, isto porque, considera-se como já referido, o espaço exterior um espaço igualmente pedagógico onde podem ocorrer “as mais memoráveis experiências de aprendizagem, [que] ajudam [as crianças] a compreender o mundo à sua volta através do estabelecimento de conexões entre emoções e a aprendizagem” (Department for Education and Skills, 2006, p. 1).

Nesta fase da atividade desenvolveu-se a coreografia enquanto se ouvia atentamente a letra e a melodia por forma a acompanhar a primeira com os gestos e a segunda com o ritmo da mesma. Na primeira fase fez-se a coreografia em movimento (enquanto a turma se movimentava em forma de círculo), todavia como se observou alguma complexidade na turma em realizar as duas ações em simultâneo, sugeriu-se a realização da mesma coreografia de forma estática (apêndice 21). Desta forma, a atividade desenvolveu dois dos pilares da música – a audição ativa e a interpretação – para além de estimular a movimentação do corpo envolvendo igualmente a área da Expressão Dramática ao desenvolver o jogo de imitação através da mímica das várias situações presentes na letra do poema.

Por último será apresentada a atividade relativa à Expressão Plástica. Esta decorreu no dia 10 de novembro e integrou a planificação cuja temática geral foi *Jogos e Enigmas para Rever e Aprender*, que surgiu da necessidade de desenvolver momentos de revisão para as fichas de avaliação da semana seguinte. Cogitou-se que através de enigmas e alguns jogos analógicos (como o Sabichão – um jogo de tabuleiro construído pelo par pedagógico ou o Banqueiro – elaborado com o MAB) e digitais (através de plataformas como a Wordwall) os momentos de revisão dos conteúdos abordados poderiam ser mais significativos, motivadores e envolventes para que todos alcançassem o sucesso por intermédio de tal estratégia. A expressão plástica surgiu no último dia por meio da criação de ábacos individuais com materiais recicláveis. Esta proposta didática aprimorou técnicas e competências relativas às artes visuais como o recorte, a pintura e a colagem, o que contribui igualmente para o desenvolvimento da imaginação e destreza aquando da “exploração livre dos materiais e dos objetos, em que a criança pode juntar, colar, sobrepor e inventar” (Brito et al., 2019, p. 94). A planificação da mesma prendeu-se com o reconhecimento da valorização atribuída ao concreto através da manipulação de materiais porque como refere Vale (2002) “é muitas vezes mais fácil falar de modelos físicos (...) do que de ideias abstractas” (p. 6). O mesmo é defendido por Montessori que visava a exploração do mundo e a aquisição dos conceitos (principalmente matemáticos) através da exploração sensorial e consequentemente através da manipulação de materiais estruturados que eram apresentados sempre do mais simples para o mais complexo, na mesma direção do desenvolvimento do pensamento do ser humano (Vale, 2002). A matemática é algo que surge de forma muito espontânea nas crianças e, assim sendo, é essencial estimular esse instinto natural no sentido de o perpetuar ao longo de toda a vida da criança. Os materiais concretos, que não sendo materiais sensoriais puros apelam também aos mesmos através da necessária manipulação, desenvolvem elevadas capacidades de concentração, de precisão e de ordem o que fomentará o desenvolvimento da mente matemática (Montessori, 1987).

Em intervenções anteriores tinha sido introduzido o material MAB, já que, os exercícios do manual davam-no a conhecer à turma. Assim e como este existia em grande quantidade na escola, o que possibilitava que todos individualmente pudessem explorar, decidiu-se possibilitar essa oportunidade de aprendizagem às crianças. De igual modo, a ideia de construção de um ábaco por criança surgiu não só do aparecimento deste no manual de Matemática, mas também da necessidade de dar a conhecer às crianças outro material manipulável que as pudesse auxiliar. Como afirma Vale (1999) “os materiais manipuláveis são ajudas significativas para a

aprendizagem [uma vez que] ajudam a compreender ideias abstratas a partir de situações concretas e problemáticas” (p.4). Ainda acrescenta que “os alunos que veem e manipulam vários tipos de objetos [ou seja, de materiais ou recursos] têm imagens mentais mais claras e podem representar ideias abstratas mais completamente do que aqueles [alunos] cujas experiências são mais pobres” (p.3).

Apesar de existirem ábacos industrializados que poderiam ser utilizados pelas crianças, considerou-se que a construção deste material, potenciava uma maior aprendizagem significativa e um maior envolvimento da turma na aquisição dos conceitos matemáticas pretendidos. Para além disto, tornava-se uma excelente oportunidade de reciclar e reutilizar materiais que em situações do quotidiano já não seriam utilizados. Sendo também nesta atividade, atribuído ao contexto familiar e aos contributos que este detém na aprendizagem das crianças, uma grande importância (neste caso, através da doação de materiais necessários à atividade), já que, “os pais são pessoas muito significativas para a criança (...) [sendo] o seu contexto relacional mais próximo. [Consequentemente] Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem” (Mata & Pedro, 2021, p. 10). Como forma de contextualizar a atividade e de explorar a diversidade existente nos materiais, na semana anterior, foram levados para contexto de sala de aula três ábacos distintos – um estruturado e os restantes não-estruturados tendo sido construídos pelos elementos do par pedagógico (apêndice 22).

Terminada a exploração destes, iniciou-se um debate em grande grupo acerca dos materiais necessários recolher em casa de cada um para a construção individual perpetuando este momento de oralidade num registo escrito no quadro e nos cadernos. No decorrer dos dias seguintes, os alunos trouxeram os materiais propostos possibilitando assim o início da construção dos ábacos. O par pedagógico levou igualmente alguns materiais juntando-os aos restantes recolhidos pela turma para assim evitar alguma situação imprevista considerando-se que um dos pontos positivos da atividade foi precisamente a capacidade de partilha e de ajuda entre os elementos da turma. Aquando da observação da aluna S. a distribuir rolas pelos elementos da turma que já não tinham ou que não conseguiram trazer, enquanto de igual forma, a aluna N. distribuiu partes da sua caixa de ovos. Além disto, os alunos partilhavam ideias de decoração, auxiliando outros colegas assim que cessavam o seu trabalho. Observações destas situações de partilha entre a turma, elevaram esta atividade tornando-a ainda mais significativa, envolvente e interessante para todos os elementos nela integrados (apêndice 23).

Importando também salientar o empenho, dedicação e envolvimento sentidos e observados. Ainda assim, o facto menos positivo desta, decorreu de um dos alunos ter realizado a construção do seu ábaco previamente em contexto familiar (apêndice 24) o que impossibilitou a expansão de criatividade, autonomia, capacidade de resolução de problemas da respetiva criança na presente atividade. Considerou-se que, apesar do envolvimento qualitativo da família, esta antecipação não foi benéfica uma vez que a criança durante o tempo da atividade não partilhou de igual forma do ambiente e da experiência proporcionada à turma. Esta foi uma situação inesperada, no entanto e como se considera que os imprevistos são oportunidades de aprendizagem na carreira docente, sugeriu-se que a criança explorasse a representação de números utilizando o material e quando esta foi finalizada o aluno demonstrou interesse em auxiliar os restantes colegas nas construções.

Esta foi uma atividade onde foi possibilitado o contacto com diferentes materiais no decorrer da construção de um material concreto atribuindo outras funções a todos os elementos recolhidos e de uso quotidiano. Nesta atividade as crianças fizeram colagens, recortes, pinturas e desenhos para construir e decorar os seus ábacos (apêndice 25) sendo que cada um se exprimiu de acordo com o que queria e com o que sentia por isso o resultado foi tão diverso e significativo como é possível observar na figura 17. Através da proposta didática, articulou-se as artes visuais com a área da matemática integrando a ludicidade com o propósito de garantir o gosto e empenho tendo à vista uma mais eficaz resolução de problemas (Direção Nacional de Educação, 2019).

Assim como nesta atividade, a apresentada posteriormente deteve também o envolvimento das famílias por intermédio da solicitação para um projeto, durante feriados de dezembro que ocorreram em semanas consecutivas. O mesmo prendia-se com a construção de um objeto de decoração ou funcional (de uso quotidiano) recorrendo a materiais recicláveis interligando com a dimensão da redução de resíduos explorada em sala. Este foi abraçado por muitas famílias de alunos que apresentaram projetos deveras criativos (apêndice 26) resultantes certamente do tempo de qualidade com as famílias.



Figura 17 – Alguns dos ábacos criados pelos alunos

## METARREFLEXÃO

Termina-se este processo de construção, crescimento, evolução e reflexão com a seguinte metarreflexão que consistirá numa análise retrospectiva a todo este caminho, culminando com as perspectivas futuras que se pretende alcançar fruto da evolução sentida no decorrer da PES.

Assim como apresentado na introdução deste documento, sentiu-se todo o percurso experienciado como um processo de crescimento progressivo a nível pessoal e profissional, já que, a profissão docente é pautada igualmente por ideais morais e éticos manifestados na dimensão pessoal do docente (Canário, 1998; Silva, 2011). Partindo deste princípio, foram, ao longo de toda a experiência em contexto da PES, aprimoradas e conquistadas aprendizagens significativas cruciais ao desenvolvimento da docência futura, muitas vezes com o ultrapassar de dificuldades e receios que se manifestaram no elemento do par pedagógico, rompendo a perspectiva de a escola ser apenas um local de aprendizagem para as crianças. Através da experiência em contexto da PES tais aprendizagens prenderam-se com o desenvolvimento de uma postura indagadora e observadora um “conhecimento do contexto; capacidade de reflexão sobre a prática; atitude autocrítica e avaliação profissional; capacidade de adaptação (...) de iniciativa e tomada de decisões; autonomia para intervir; trabalho de equipa; motivação (...) [e] compromisso ético e profissional” (Tejada, 2008, citado por Silva, 2011, p.510).

Como se refere no prévio parágrafo, um dos receios, sentidos com maior intensidade no decorrer da PES, adveio simultaneamente de uma das grandes vantagens do perfil duplo docente, a transição entre ciclos educativos. Experienciou-se tal transição de forma contrária à evolução natural da criança, ou seja, iniciou-se pelo 1º CEB o que culminou na transição posterior para a EPE. Devido às características próprias de cada nível educativo, considera-se que se a transição fosse contrária à experienciada (iniciando na EPE e transitando para o 1º CEB), semelhantes receios seriam sentidos. Porém, ao refletir sobre este aspeto, denota-se que a transição ocorrida, devido ao facto de não ser a transição natural, acentuou tais diferenças entre contextos e dinâmicas específicas de cada um deles. Inicialmente, e após a transição para a EPE, sentiu-se alguma dificuldade na gestão do grupo. Dificuldade essa contornada após duas semanas em envolvimento no contexto através de experimentação de diferentes estratégias até se compreender, por observação de momentos em grande grupo, que enquanto o grupo se dirigia para fora da sala, como por exemplo até à casa de banho, motivava-o o canto e dramatização da

canção “O coelho Alberto”. Esta foi uma das estratégias que ao ser desenvolvida com o grupo influenciou a relação entre este e o par pedagógico o que auxiliou na gestão de grupo. Como já se mencionou o sentimento de estranheza e talvez alguma insegurança deveu-se a uma acentuada diferença entre as características de cada contexto no sentido do tempo e tarefas na EPE terem uma dimensão menos estruturada e orientada que no 1º CEB.

No seguimento da prévia referência à MIA, revê-se esta como uma das estratégias de formação no desenvolvimento de algumas destas competências, tendo sido esta uma descoberta fundamental como complemento da formação inicial, conjeturando-se uma igual influência e aprofundamento da MIA na formação docente contínua (Anderson & Herr, 2016). Isto porque, o desenvolvimento desta em contexto pedagógico, e como complemento contínuo do percurso formativo, ainda que tenha sido uma das dimensões denotada como mais difícil de desenvolver, considerando-se ainda um longo caminho de aprimoramento através da formação ao longo da vida e da experiência gradual, estimulou a aprendizagem da capacidade de reflexão e de indagação no aperfeiçoamento das práticas educativas culminando numa contínua transformação não só profissional, mas também pessoal (Campos & Moreira, 2021) pois favoreceu o olhar mais atento e detalhado do que orbita ao redor, aprendendo com isto que qualquer situação, se observada qualitativamente, poderá levar a uma potencial aprendizagem, potenciando igualmente uma capacidade reflexiva e autocrítica auxiliadoras não só da transformação pedagógica mas também da transformação pessoal ao aceitar abertamente os erros como oportunidades de melhoria. Assim sendo, o gradativo questionamento acerca da ação pedagógica, potenciado pela MIA, foi o principal responsável pela contínua melhoria da qualidade da ação no sentido de permitir um melhor e mais consciente conhecimento do contexto pedagógico, potenciando igualmente uma adequação mais eficaz das atividades para o grupo e também uma adequação da postura enquanto docente perante as especificidades do grupo em causa. Tal relação criou também a oportunidade de iniciar a construção de uma identidade profissional sólida, pois, segundo Lopes e Marta (2012) esta “constrói-se (...) como processo de adaptação de si em função das identidades presentes nos contextos e/ou de adaptação dos contextos pelas identidades das pessoas que neles vivem” (p.33).

De igual forma, e considerando a identidade profissional “simultaneamente individual e coletiva” (Lopes, 2008, citado por Lopes & Marta, 2012, p. 34), releva-se a dimensão colaborativa como tendo sido um elemento essencial no desenvolvimento de competências como a capacidade de partilha e debate entre os vários agentes educativos envolvidos no processo de

ensino e aprendizagem o que resultou num processo de criação de conhecimento e reflexão das práticas pedagógicas. Segundo Folque (2014) torna-se necessário, no sentido de corresponder aos desafios – cada vez mais complexos – da profissão docente, reforçar “comunidades de aprendizagem profissionais que, em diálogo e colaboração e através de processos de investigação-ação, possam apoiar-se na resolução dos problemas (...) [do] quotidiano institucional (...) [fortalecendo] a sua identidade profissional em práticas educativas que promovam a aprendizagem” (p. 9).

Contudo, não só de comunidades docentes de aprendizagem colaborativa se vivenciou a PES. Diariamente, uma das maiores relações de colaboração vivenciadas seria a estreita ligação com os grupos (de crianças e alunos) e com as docentes cooperantes, que com o par pedagógico se envolviam intensamente numa “rede” de aprendizagem e partilha de experiências onde se aprendia mutuamente. Sem esquecer as supervisoras institucionais que ao longo de todo o percurso, se integraram na “rede” com o par pedagógico e com as docentes cooperantes a fim de, numa mútua partilha e num conseqüente diálogo reflexivo e crítico, potenciar o afinamento da observação atenta e das capacidades de análise, reflexão e argumentação fundamentadas para uma prática de qualidade com foco ao desenvolvimento global das crianças e alunos atentando às suas especificidades.

Ao longo da PES, esta dimensão foi uma das mais significativas e em qual se consegue encontrar grande potencialidade, uma vez que, tal relação foi sendo construída respeitando todas as crianças e alunos como seres individuais, integrando-os simultaneamente num ambiente de aprendizagem comum e colaborativo que através da junção das suas individualidades enquanto pessoas e profissionais, “possam enriquecer[-se] mutuamente para enfrentar os desafios comuns” (Campos & Moreira, 2021, p.10). Além da dimensão colaborativa desenvolvida na PES entre docentes e outros agentes educativos, com as crianças e alunos, também foi relevante a extensão desta dimensão às famílias, entre os elementos do par pedagógico e com outros pares pedagógicos presentes na instituição. Segundo tal experiência define-se a dimensão colaborativa como uma das grandes potencialidades do trabalho docente no desenvolvimento pessoal e profissional uma vez que, no caso do elemento do par pedagógico, estimulou o aprimoramento da reflexão – por vezes, ao debater a prática com outros docentes, ou até mesmo num momento de observação ou escuta do grupo numa qualquer atividade – da resolução de problemas, da expressão oral, na escuta e observação atenta, na empatia e no respeito pelo outro e pela sua opinião, na aceitação da crítica (construtiva) e no rompimento com “os perigos de uma

colegialidade artificial” (Silva, 2011, p. 508) e, de igual forma, com uma organização docente que preza o “individualismo e (...) [o] isolamento profissional” (p. 602).

Atendendo a todo o percurso desenvolvido na PES, que como foi exposto construiu-se através de dificuldades e anseios que ultrapassados deram lugar a aprendizagens significativas, encerra-se esta metarreflexão refletindo acerca das possibilidades no desenvolvimento docente futuro iniciando pelo aprimoramento enquanto docente investigador da sua prática pedagógica. Por intervenção da MIA em contexto da PES, foi inquestionável para o elemento do par pedagógico as vantagens à investigação em educação agregadas no sentido de questionar e repensar de perspetivas distintas a prática com o intuito de a melhorar tendo em conta o grupo de crianças/alunos que o docente tem. Assim e, como foi um dos constrangimentos sentidos na PES, talvez pela inexperiência consequente do pouco conhecimento pessoal para a colocar em prática, pretende-se investir na investigação sempre na procura de uma ação pedagógica mais participada e democrática para o grupo/turma. Por outro lado, considera-se a dimensão colaborativa como uma das potencialidades do ambiente educativo que será um dos pilares da futura docência do elemento do par pedagógico devido a todas as aprendizagens que se crê desenvolver e adquirir. Nesse sentido, releva-se “a formação inicial não (...) como um produto acabado, mas antes como fase inicial de um processo em construção” (Mesquita- Pires, 2007, p. 86).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora
- Almeida, S., & Roldão, M. C. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão (Coord.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora
- Anderson, G., & Herr, K. (2016). O docente pesquisador: A investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2 (1), 4-24. [10.12957/riae.2016.21236](https://doi.org/10.12957/riae.2016.21236)
- Arias, M., & Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, XXVII (52), pp. 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Bardanca, A., & Bardanca, I. (2018). *Os fios da Infância: InnovArte Educação Infantil*. Phorte Editora
- Bessa, F., Coutinho, C., Dias, A., Ferreira, M. J., Sousa, A., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13, (2), pp. 455-479
- Brazelton, T. (2013). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA

- Brito, M., Fortes, M., Martins, M., Reis, J., & Veríssimo, M. (2019). *Expressão Artística: Expressão Musical, Dramática e Plástica 1º ciclo – Guia do(a) professor(a)*. Ministério da Educação
- Broadhead, P. (2013). Trabalhando juntos para apoiar a aprendizagem lúdica e a transição. Em J. Moyles (Org.), *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o Desafio* (pp. 93-106). ARTMED
- Brooker, L. (2013). Modificando o Panorama da Infância Inicial. Em J. Moyles (Org.), *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o Desafio* (pp. 18-32). ARTMED
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Edições 70
- Campos, R. (2021). Escolas enquanto ecossistemas colaborativos: (re)pensar as ligações entre formação, investigação e práticas pedagógicas. Em R. Campos, S. Moreira, & A. Nóvoa (Orgs.), *Diálogos com António Nóvoa: Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil* (pp. 9-13). CES- Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/index.php?id=32363>
- Campos, R., & Moreira, S. (2021). Laboratório de Reflexão de e Acção na formação docente, uma obra em processo. Em R. Campos, S. Moreira, & A. Nóvoa (Orgs.), *Diálogos com António Nóvoa: Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil* (pp. 9-13). CES- Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/index.php?id=32363>
- Canário, R. (1998). A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27
- Cardoso, A., Pereira, C., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, (20), 224-233. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.159>

- Carruthers, E. (2013). As experiências das crianças ao ar livre: Um sentimento de aventura?. Em J. Moyles (Org.), *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o Desafio* (pp. 192-204). ARTMED
- Castellarnau, A., & Castro, M. (2020). Grandes Mulheres: Maria Montessori, a revolução do ensino. *Revista National Geographic*, 4, 1-159.
- Clement, L., Custódio, J., Ferreira, G., Filho, J., & Richetti, G. (2013). Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (33), 11-35. <https://doi.org/10.17227/01213814.33ted11.35>
- Coll, C., Martín, E., Marui, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula* (11ª ed.). Editorial Graó
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. UNESCO
- Delval, J. (2001). *Aprender na Vida e Aprender na Escola*. ARTMED
- Department for Education and Skills. (2006). *Learning Outside the classroom*. DFES
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Eça, L., Quadros-Flores, P., Quintas, C., & Rodrigues, S. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. Em A. Flores et al. (Org.), *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.22/6337>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Penso

- Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre, Portugal
- Estrela, M., & Villas-Boas, M. (1993). *Escola e Família. Caderno de Apoio ao Professor*. PLUX – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. CLIMEPSI Editores
- Ferreira, S., Madeira, R., & Sarmiento, T. (2017). Introdução. Em S. Ferreira, R. Madeira, & T. Sarmiento (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 7-9). Porto Editora
- Folque, M. (2014). Qualidade e identidade da educação de infância em Portugal: processo e desafios atuais. *Cadernos de Educação de Infância*, 102, 7-9
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 9-24). Porto Editora
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2013a). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança*. Porto Editora
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Introdução. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 11-15). Porto Editora
- Formosinho, J. (2020). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (pp. 9-25). Porto Editora
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade* (5.ª ed.). Dinalivro
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Edições Salamandra

- Gomes, M. (2014). Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada. EdiçõesECopy. Doi: [10.13140/RG.2.1.4854.0565](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4854.0565)
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa: Da Educação* (Vol. I). Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Edições Pedagogo
- Lima, A., Oliveira-Formosinho, J., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos- Uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto Editora
- Lino, D. (2013b). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.), (pp. 93-123). Porto Editora
- Lopes, A., & Marta, M. (2012). Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 29-52
- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto Editora
- Marta, M. (2015). *A(s) Identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas
- Martín, E. (1999). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: Una perspectiva constructivista. Em C. Coll (Org.), *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Graó
- Martínez-Figueira, E., Pereira da Silva, A., Raposo-Rivas, M., & Tellado González, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. *Practicum*, 1(5), 22-36. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9814>

- Marques, J., & Sarmiento, T. (2007). Investigação-ação e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 85-102.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições
- Miras, M. (1999). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. Em C. Coll (Org.), *El constructivismo en el aula* (pp. 47-63). Graó
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Nórdica
- Moreira, A., & Pulino, L. (2021). Liberdade é conquista Social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. *Educação e Pesquisa* 47, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226278>
- Moyles, J. (2010). Introdução. Em J. Moyles (Org.), *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o Desafio* (pp. 13-17). ARTMED
- Musatti, T. (2007). Entre as crianças pequenas: o significado da outra da mesma idade. Em A. Faria (Org.), *O Coletivo Infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes* (pp. 19-28). Cortez Editora
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças*. Contraponto
- Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: "Quebrar a Rotina"* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação Jean Piaget]
- Niza, S. (2013b). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto Editora
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*. EGBA. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013b). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.), (pp. 13-43). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013b). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.), (pp. 43-93). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2013b). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A Investigação Praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. Em J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos- Uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto Editora
- Palacios, J., & Paniagua, G. (2007). *Educação Infantil: Resposta Educativa à Diversidade*. ARTMED
- Pereira, A. (2017). *A Robótica no Ensino e Aprendizagem de Programação*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Artmed
- Quadros-Flores, P., Ribeiro, D., & Sá, S. (2018, maio). *Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico*, comunicação apresentada no III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

- Resweber, J.P. (1988). *Pedagogias Novas*. Teorema
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Edições ASA
- Ribeiro, D. (2003). Formação em Supervisão pela investigação-ação e a construção colaborativa de conhecimento. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(10), 1138-1663
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *EstreiaDialogos*, 1, 35-46
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. Em D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, (pp.14-34). Porto Editora
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre Investigação em Educação Inclusiva. Em D. Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (Vol. 1, pp.11-16). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
- Rodrigues, V., Romão, E., Teixeira, A., & Westbrook, R. (2010). *John Dewey*. Massangana
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do Currículo e a melhoria dos processos e resultados. Em J. Alves & J. Machado (Orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 130-140). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Roldão, M. C. (2005). Formação de Professores, Construção do Saber Profissional e Cultura da Profissionalização: Que triangulação?. Em L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp.13-24). Edições Almedina
- Santos, R. (2017). *A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas*. Repositório Aberto, Universidade Aberta de Portugal.

- Santos, M. (2004). Quando a Música e a Literatura se tocam. *Revista de Educação Musical*, 118, 49-54.
- Sarmiento, T., & Silva, M. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em F., Ferreira, R., Madeira, & T., Sarmiento (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora
- Silva, A. (2017). Brincar e Aprender. Aprender a Brincar. Em F., Ferreira, R., Madeira, & T., Sarmiento (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 10-37). Porto Editora
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento do Construção Profissional- Estudo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho: Instituto de Educação]
- Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. Em C. Coll (Org.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-45). Graó
- Vale, I. (1999). Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz. Em APM (Eds.), *Actas do ProfMat 99*, (pp.111-120). APM
- Vale, I. (2002). *Materiais Manipuláveis*. Laboratório de Educação Matemática [LEM]
- Wolsk, D. (1976). *Um Método Pedagógico Centrado na Experiência* (11ª ed.). Moraes Editora

## DOCUMENTOS NORMATIVOS E OUTROS

Cardona, M., Lopes da Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Circular n.º 17 /DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I – Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I – Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A – Ministério da Educação, Lisboa. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A – Ministério da Educação, Lisboa. Aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

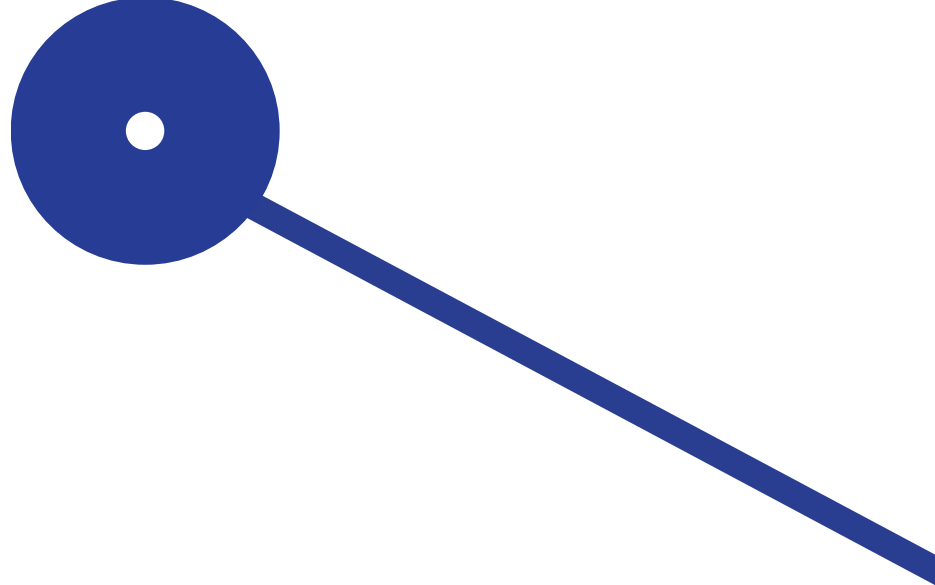
Despacho n.º 6944-A-/2018, 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Enacarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Brochura Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
- Lopes-Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I – Assembleia da República, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A – Assembleia da República, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação / Direção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Vasconcelos, T., Alves, S., Castro, J., Fernandes, S., Ferreira, N., Hortas, M., Loureiro, C., Mil-Homens, P., Melo, N., Menau, J., Ramos, M., Rocha, C., & Sousa, O. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO



**M**

**MESTRADO**

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

**Título**  
Nome